

IV CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO:

Desafios Contemporâneos das
Sociedades Ibero-Americanas

De 23 a 27 de agosto de 2021

EVENTO ONLINE

ANAIIS DO EVENTO

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



Comissão Organizadora

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Marcelo Feldhaus	Diretor de Ensino de Graduação Representante da Pró-Reitoria Acadêmica Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Carlos Renato Carola	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Aurélia Regina de Souza Honorato	Coordenadora do Curso de Artes Visuais Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Me. Bruno Dandolini Colombo	Curso de Educação Física Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Cibebe Beirith Figueiredo Freitas	Coordenadora Adjunta do curso de Letras Representante dos cursos de Licenciatura Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Jeferson Luis Azeredo	Comissão de Divulgação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Lucene Cândido Magnus	Representante discente do curso de Pós-Graduação em Desenvolvimento Socioeconômico Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Vanessa Marcos Medeiros	Representante do Conselho Editorial Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Rafaela Ribeiro Pereira	Representante da Diretoria de Ensino de Graduação Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Comissão Científica

Profª Dra. Giani Rabelo	Presidenta da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Ismael Gonçalves Alves	Vice-presidente da Comissão Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Birgit Harter-Marques	Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - PPGCA Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Profª. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Antonio Fernando Silveira Guerra	Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI
Profª. Dra. Maria Teresa Santos Cunha	Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Prof. Dr. José Antonio Mateo	Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) Universidad Nacional de Entre Ríos - UNER (Argentina)
Profª. Dra. Ana Paula Vosne Martins	Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Profª. Dra. Silvia Maria de Favero Arend	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)
Profª. Dra. Amalia Morales Villena	Universidad de Granada - Espanha
Profª. Dra. Maria Stephanou	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Profª. Dra. Ana Sabrina Mora	Universidad Nacional La Plata - UNLP (CONICET) - Argentina
Profa. Dra. Patrícia Ferraz de Matos	Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Miguel Anxo Santos Rego	Universidade de Santiago de Compostela - Espanha
Prof. Dr. Agustín Escolano Benito	Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE) - Espanha
Prof. Dr. Alex Sander da Silva	Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC
Prof. Dr. Christian Muleka Mwewa	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS
Prof. Dr. António Gomes Ferreira	Universidade de Coimbra - Portugal
Profª Dra. Patricia Paola Ames Ramello	Pontificia Universidad Católica del Perú - Peru
Profª Dra. Maria Luiza Rico Gómez	Instituto Universitario de Estudios Sociales da América Latina Universidade de Alicante - Espanha
Profª Dra. Maria João Mogarro	Instituto de Educação Universidade de Lisboa - Portugal

Grupos de Trabalho

Giani Rabelo e Ismael Gonçalves Alves

Finanças

Amalhene Baesso Reddig, Aurélia Regina de Souza Honorato e Maxuel Sander Flor

Cultura

Birgit Harter Marques e Matheus Zimmermann

Monitoria

Caroline Bortot, Jeferson Luis de Azeredo e Lucas Damásio

Comunicação e Divulgação

Lucene Cândido Magnus e Rafaela Ribeiro Pereira

Secretaria Geral

Leila Laís Gonçalves, Paulo Martins e Wender Firmino

Tecnologia

Carlos Renato Carola e Cibele Beirith Figueiredo Freitas

Apresentações de Pôsteres

Secretaria

Rafaela Ribeiro Pereira

Secretária da Diretoria de Ensino de Graduação
Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Diagramação

Victor Burato

Designer

Realização



PROACAD
Pró-Reitoria
Acadêmica

Apoiadores



GT12

Concepções, políticas e práticas de formação de professores

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 9 A DESESTRUTURAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS E DAS CARREIRAS DOCENTES: MATERIALIZAÇÕES NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO**
Renata Cecilia Estormovski
- 19 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR**
Carla Roberta da Silva Gonçalves
- 31 A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA FACE A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA INCLUSIVA**
Ciriane Jane Casagrande Silva
Eloisa Barcellos de Lima
Simone De Mamann Ferreira
- 40 A RELAÇÃO ENTRE MESTRE E DISCÍPULO PARA O "TORNAR-SE O QUE SE É": UM EXERCÍCIO EXTEMPORÂNEO**
Rosâni Kucarz da Cunha
Lúcia Schneider Hardt
- 52 AVALIAÇÃO ESCOLAR: PROCESSO EM PERSPECTIVA AO DESENVOLVIMENTO HUMANO OMNILATERAL**
Adreana Dulcina Platt
Marina Rodrigues Silveira

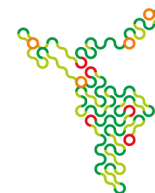
- 65 EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO PELA PESQUISA:
UMA ANÁLISE NARRATIVA AMPARADA NA
HERMENÊUTICA FILOSÓFICA**
Carla Melo da Silva
Lorita Aparecida Veloso Galle
Simone Mertins
- 77 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E
PRÁTICA DOCENTE: A PESQUISA-AÇÃO COMO
EXPERIÊNCIA FORMADORA**
André Luciano Alves
Gilberto Ferreira da Silva
- 89 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA
DE UMA EDUCAÇÃO NOVA CATÓLICA**
Cristina Aparecida Mendes Makowiecki
- 98 MOVIMENTOS NO CONSTITUIR-SE PROFESSOR:
UMA PERSPECTIVA SOCIOPÓETICA**
Nara Rosane Machado de Oliveira
Jôse Storniolo Brasil
Michela Lemos Silveira Machado
- 109 O PROFESSOR DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA E
SUA FORMAÇÃO CONTÍNUA**
Jussara Fernandes Cantalino
- 120 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA:
FORMAÇÃO INICIAL E O ESTUDANTE COM
DEFICIÊNCIA**
Noeli da Silva Souza Conradi
Valdir Bittencourt Junior
Sonia Maria Ribeiro
- 129 PROCESSOS DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO DE
CANDIDATOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO
ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE**
Gildo Aliante
Mussa Abacar
Florêncio Extermo Maulano

142 **TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA: UMA HISTÓRIA CONTADA DE UMA OUTRA PERSPECTIVA**

Erismar Nunes de Oliviera
Maria Lucia Tinoco Pacheco
Alzanira de Souza Santos

151 **UMA ESCOLA DENTRO DE OUTRA ESCOLA: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O PIBID NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS**

Rosimeri Jorge da Silva
Mamadu Mustafa Bari



A DESESTRUTURAÇÃO DOS PROCESSOS FORMATIVOS E DAS CARREIRAS DOCENTES: MATERIALIZAÇÕES NAS REDES PÚBLICAS DE ENSINO

Renata Cecília Estormovski¹

Resumo: Objetiva-se, neste estudo, analisar como se materializam na realidade as políticas que tratam da formação e da carreira docente no Brasil, discutindo, principalmente, como prescrições neoliberais têm sido impostas às escolas e aprofundado um panorama histórico de desatenção com a educação pública. Realiza-se uma pesquisa bibliográfica e documental, de cunho qualitativo, a partir de documentos, legislações e pesquisas já realizadas no campo. Com isso, constata-se que os processos formativos e o trabalho docente efetivam-se mediante movimentos que colaboram com sua desestruturação, colaborando com a precarização do trabalho e com uma formação aligeirada, identificando-se que ambos têm se articulado às demandas do mercado.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Formação de professores. Trabalho docente.

Destructuring training processes and teaching careers: Materializations in public teaching networks

Abstract: The objective of this study is to analyze how policies that deal with teacher training and careers in Brazil materialize, discussing, mainly, how neoliberal prescriptions have been imposed on schools and deepened a historical panorama of inattention with education. public. A qualitative bibliographic and documentary research is carried out, based on documents, legislation and research already carried out in the field. With that, it appears that the training processes and the teaching work are carried out through movements that collaborate with its disruption, collaborating with the precariousness of work and with a light training, identifying that both have been articulated to the demands of the market.

Keywords: Educational Policies. Teacher training. Teaching work.

A formação inicial dos professores e o modo como se materializa seu trabalho na educação básica se constituem historicamente como elementos que são elencados ao se analisarem as desigualdades educacionais brasileiras. Ao longo do tempo, distintos percursos formativos orientaram a inserção dos profissionais na docência, com professores atuando nas comunidades interioranas do país com diferentes níveis de formação, por mais que instituídas diretrizes macroestruturais para sua formação. Do mesmo modo, o trabalho docente, mesmo que definido em artefatos legais por

¹ Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, Brasil. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).



prescrições nacionais, materializou-se mediante contradições e desigualdades, que reforçam o cenário carente de equidade no qual a educação tem se pautado.

Esse cenário é aprofundado a partir da incursão neoliberal que, por meio de sua racionalidade, tem constituído valores, conceitos e condutas particulares que estão em relação com a oferta educativa das escolas públicas do país. Analisar essas questões se constitui como o objetivo deste estudo, que se dedica a analisar como se materializam na realidade as políticas que tratam da formação e do trabalho docente no Brasil. Para isso, realiza-se uma análise bibliográfica, a partir da seleção de estudos e pesquisas que esclarecem especificidades históricas da formação e do trabalho docente no Brasil, e documental, com o exame de leis e programas que denotam movimentos que corroboram com a (des)estruturação da docência no país.

Cabe destacar que o fomento tardio da política educativa no país é entendido como constituinte das peculiaridades que conformam a formação e o trabalho docente, com implicações particulares ocasionadas pelo acolhimento de uma perspectiva gerencial no Estado brasileiro. No viés adotado por este estudo, a história não é entendida como uma abstração, mas como uma construção de sujeitos em suas relações sociais de classe (THOMPSON, 1981), com suas ações não sendo pautadas apenas em suas perspectivas individuais, mas apoiadas nas circunstâncias históricas e geográficas específicas do local em que vivem (HARVEY, 2005).

Os processos de precarização do trabalho docente no Brasil

Na atualidade, múltiplos estudos debruçam-se a compreender os processos que resultam na precarização do trabalho docente, movimento que está vinculado à diminuição de direitos e ao aumento da exploração e do sobretrabalho (ALVES, 2007), com a diminuição salarial e com a naturalização de condições de trabalho menos adequadas (ANTUNES, 2009). Aspectos salariais, funcionais, de horário ou organizacionais (ANTUNES, 2009) são afetados, fragilizando a dimensão do trabalho como um processo histórico humano, direito dos sujeitos e resultado de uma organização de classe. Contudo, Piovezan (2017) explica que a precarização do trabalho docente não iniciou no Brasil com a intensificação da crise capitalista que afetou economias centrais a partir de 1970 e se materializou no país após os anos 1990, mas se constituiu em um processo que começou a se efetivar anteriormente.



Retrocedendo um pouco no tempo, verifica-se que nas décadas de 1940 e 1950 os docentes que atuavam nas escolas do país contavam com jornadas de trabalho menores, salários mais altos, prestígio profissional e autonomia no desenvolvimento de seu fazer (PIOVEZAN, 2017). Pertencentes a uma classe social mais elevada e com possibilidade de desfrutar de bens culturais e de posição de prestígio, os professores trabalhavam em uma escola que refletia a realidade da época. Frequentada majoritariamente por alunos pertencentes às classes média e alta, era considerada um meio de conseguir sucesso financeiro e desenvolvia um ensino predominantemente enciclopédico (PIOVEZAN, 2017).

No entanto, especificamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1971 (Lei 5.692/71), um projeto desenvolvimentista articulado por governos militares amplia o acesso à escola com o objetivo de formar mão de obra, incentivando também o ensino técnico. Piovezan (2017) explica que a contratação de professores, seguindo essa lógica, também precisou ser ampliada, mas não manteve as condições de trabalho estabelecidas no período anterior. Isso estimulou, ainda, uma formação inicial aligeirada, além da inserção de outras implicações para o trabalho: flexibilização das exigências para contratação, aumento da carga horária sem equivalência salarial, rotatividade de docentes e impossibilidade de que todos os professores pudessem se dedicar exclusivamente a uma escola. Com o objetivo de diminuir gastos com a educação, esse período materializou movimentos de precarização do trabalho docente nas redes públicas, o que também acarretou um aumento da oferta de educação privada (PIOVEZAN, 2017).

Na década seguinte, mobilizações pela redemocratização do país, contudo, passaram a ser organizadas por distintas classes de trabalhadores, entre as quais os docentes se inseriram, o que resultou, além da defesa da gestão democrática, da gratuidade, da qualidade e da ampliação da escolarização obrigatória, na luta por melhores condições de trabalho aos professores. Em 1986, essas e outras demandas figuraram na Carta de Goiânia, publicada ao final da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE)², e também foram discutidas pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, criado em 1987. A década culminou com a promulgação da nova Constituição Federal, com avanços educacionais que se solidificaram (embora mediante disputas) com a Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1996, que menciona o piso salarial (regulamentado por lei própria somente em 2008, na Lei 11.738) e planos de carreira para a categoria.

² A Carta de Goiânia pode ser acessada na íntegra em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/931/832>.



Movimentos neoliberais que passaram a figurar no mesmo período, no entanto, impactaram a materialização de propostas progressistas almejadas pelos docentes. As diretrizes do neoliberalismo tornaram-se afins às proposições estatais, redefinindo as políticas educacionais e, também, intensificando distintos processos que colaboram com a precarização do trabalho docente. A fim de ilustrar essa percepção e alcançar o objetivo definido para este estudo, enfatiza-se, na análise, o artigo 67 da LDB, que menciona os requisitos para a valorização do professor e que contém elementos basilares à estruturação de uma carreira docente:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996).

A menção a tais indicativos não garante a materialização na realidade de tais direitos. De acordo com dados retirados das Sinopses Estatísticas do Censo Escolar de 2019, identifica-se o número de 1.730.050³ docentes atuantes na educação básica na rede pública do país. Desse total, constam como estáveis 1.202.992 vínculos; como contratos temporários, 561.058; como contratos terceirizados, 5.972; e como contratos via CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), 5.972. O inciso I da LDB, assim, denota-se como ainda afastado de sua materialização integral, com uma parcela substantiva dos docentes ainda sendo admitidos por meio de seleções e estabelecendo vínculos temporários.

Analisar em que condições são estabelecidos os planos de carreira da categoria, onde costumam constar as prescrições dos incisos II e IV, se constitui como uma tarefa que está além das possibilidades deste estudo. Mas para ilustrar o argumento desenvolvido nesta escrita – de que há uma desestruturação intensificada pela incursão neoliberal na carreira e na formação docentes –, utilizam-se como exemplos os movimentos particulares que afetam a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul na atualidade. Na rede em questão, não é realizada avaliação de desempenho dos docentes desde 2014, sem, com isso, existir progressão salarial baseada nessa ferramenta⁴. Também

³ Esse número não indica a soma dos docentes das unidades da federação ou dos vínculos dos professores atuantes na educação básica, já que um mesmo profissional pode atuar em unidades de agregação distintas, conforme as Sinopses Estatísticas esclarecem.

⁴ Informação disponível no site da Secretaria de Educação, na aba “Promoções”. Disponível em: <https://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/rh.jsp?ACAO=acao2>.



licenças para qualificação profissional são concedidas em número reduzido, com os afastamentos concedidos entre 01 de junho de 2019 e 01 de junho de 2020 correspondendo a cerca de 0,05% dos 56.455 docentes da rede⁵.

Os incisos III e V estão regulamentados pela Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério e estabelece o limite de dois terços da carga horária do docente para interação com os estudantes. Com relação ao piso salarial, redes como a do estado do Rio Grande do Sul efetivam o valor instituído como teto salarial, sem a previsão de benefícios calcados para além deste valor. O período para atividades de planejamento, avaliação e estudos dentro da carga horária dos docentes também é materializado mediante contradições, como Jacomini, Gil e Castro (2018) discutem. Segundo os pesquisadores, entre as redes municipais de capitais brasileiras, somente sete delas cumprem o estabelecido legalmente em todas as jornadas (Manaus, Macapá, Salvador, Boa Vista, Florianópolis, Teresina e Rio de Janeiro), havendo outras cinco que seguem o previsto em parte (João Pessoa, São Paulo, Porto Velho, Porto Alegre e Aracajú).

Com relação ao inciso VI, dados do Censo Escolar de 2019 tornam explícitas as dificuldades encontradas pelos docentes: nas escolas estaduais que oferecem ensino médio, 11,2% não possuem abastecimento público de água; somente há biblioteca em 41,4% das escolas municipais de ensino fundamental, em apenas 31,4% delas há quadra de esportes e em 35,3% desse estrato de instituições não há disponível nem mesmo pátio (coberto ou não). Em relação à educação infantil, somente 41,2% das escolas municipais que atendem a essa etapa possuem banheiro adequado, com 33,2% possuindo parque infantil, menos de 30% área verde e 42,9% não tendo brinquedos. Esses dados denotam a precariedade com que o trabalho docente é materializado nas redes de ensino.

Apesar de nem tudo poder ser vinculado ao neoliberalismo (LAVAL, 2019), esse período particular aprofunda desigualdades e intensifica fragilidades históricas materializadas no trabalho docente. Motivadas principalmente pela desresponsabilização do Estado perante os problemas sociais, iniciativas são propostas de forma a enfraquecer carreiras públicas, colaborando com a precarização do trabalho do professor. Mas esse movimento também interfere no modo como a formação docente é efetivada, como será discutido na seção seguinte.

⁵ Pesquisa realizada pela autora com base nas informações divulgadas no Diário Oficial do Estado. Disponível em: <https://www.diariooficial.rs.gov.br/>.



Políticas de formação docente e fragilização da docência no Brasil

A fim de discutir a formação de professores no Brasil, em seu percurso histórico e em suas materializações na atualidade neoliberal, inicia-se esta seção abordando os três modelos curriculares que norteiam esse processo no país: conteudista, de transição e de resistência (COIMBRA, 2020). Seguindo o recorte focado na discussão acerca do trabalho docente, direciona-se a análise para o período posterior a 1930, em direção à atualidade. Como formação, cabe-se afirmar que o estudo enfatiza a formação inicial docente, mas não desconsidera sua articulação à continuada, como as próprias diretrizes recentes, citadas nesta seção, abordam.

O primeiro modelo, intitulado conteudista, está apoiado no Decreto-lei nº 1190, de 1939, que dividia a formação entre bacharéis e licenciados, acrescentando-se na formação dos últimos um ano de disciplinas específicas. Posteriormente, o Decreto-lei n. 9.092/46 (em que cursos passam a ter quatro anos, com o último sendo dividido em prosseguimento dos estudos e em disciplinas pedagógicas) e o Parecer 252/69 (que estabelecia quatro habilitações para o curso de pedagogia e oferecia diploma único, entendendo que especialistas também poderiam lecionar), além de outras determinações, reafirmaram a lógica instaurada no período: a teoria era considerada estrutural à formação docente, sendo evidenciada nos currículos de modo que a *práxis* era prejudicada devido à dimensão da ação em sala de aula ser pouco privilegiada (COIMBRA, 2020). Ainda, o Parecer 252/69 reforçou a divisão do trabalho pedagógico, atribuindo *status* diferenciado aos especialistas e criando oposições entre aqueles que pensam e os que executam as práticas pedagógicas (MICHALOVICZ, 2015).

Regulamentações seguintes, como a Lei 5.692/71 (que organizava o ensino em 1º e 2º graus), reafirmaram essa percepção, que seguiu desde a formalização dos primeiros cursos de licenciatura no país⁶ até o início dos anos 2000. A Lei 9.394/96, apesar dos avanços e de incluir em parte as distintas discussões realizadas no âmbito do Conselho Federal de Educação, do Ministério da Educação e de universidades (que deram origem à Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – Anfope, em 1990) nas duas décadas anteriores, na perspectiva apontada por Coimbra (2020), não conseguiu superar integralmente as divergências entre as dimensões teoria e prática dos

⁶ O Decreto do estado de São Paulo nº 6.283, de 25 de janeiro de 1934, instituía a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, na Universidade de São Paulo, e incluía cursos de licenciatura em Filosofia, Ciências Matemáticas, Ciências Físicas, Ciências Sociais e Políticas, Letras Clássicas e Português, e Geografia e História (SILVA; FERREIRA, 2011).



percursos formativos. Salienta-se que, como indicado anteriormente por Piovezan (2017), a educação ampliou seu alcance após a década de 1970, apesar de somente haver um movimento de democratização nas décadas seguintes. Assim, no interior do país, a formação em licenciatura tardou a chegar, com docentes atuando a partir de formações mínimas que nem sempre incluíam a oferecida em Curso Normal de nível médio ou em licenciaturas curtas, muitas vezes complementadas nos períodos de férias docentes em programas de formação pedagógica, como a Lei 5.692/71 permitia.

O período posterior, nomeado como de transição (COIMBRA, 2020), está articulado às discussões iniciadas no modelo anterior e que culminaram na criação da Anfope, sendo tal instituição mencionada como basilar ao aprimoramento da concepção de docência e ao aprofundamento de estudos que solidificaram diretrizes para a formação de professores. Partindo das prescrições da Lei 9.394/96, o Conselho Nacional de educação também se envolveu nas discussões, com a publicação das resoluções nº 1 e nº 2, em 2002, estabelecendo uma mudança de direção, que saía do modelo conteudista e se pautava por quatro concepções principais: “a necessidade de integralidade da formação, a integração entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos, a prática como componente da formação e, por fim, o reconhecimento de uma visão mais ampla de formação” (COIMBRA, 2020, p. 10).

Com isso, passou-se a apoiar uma formação docente que, durante todo o seu percurso, valorizasse as relações teórico-práticas, com saberes pedagógicos inseridos na integralidade dos cursos e com a previsão, inclusive, de atividades acadêmicas, culturais e científicas para a totalização da carga horária. Essa perspectiva, contudo, foi criticada por promover uma epistemologia da prática, em que os conhecimentos teóricos eram demasiadamente desconsiderados e havia um aligeiramento da formação (COIMBRA, 2020). Mesmo que combatidas por parte dos professores universitários, tais normativas foram mantidas e suas conotações foram aprimoradas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e Continuada, publicadas em 2015 (Resolução do CNE/CP nº 2/15), que encerram o modelo de transição e inauguram o de resistência.

Estabelecido em um momento de tensão política pelos processos de impedimento da presidência da república (o que aponta, em parte, para a proposição da nomenclatura para o período), esse documento aprofundou as assertivas das diretrizes anteriores e acrescentou aspectos importantes. Em específico, “amplia a carga horária total do curso, estabelece relação entre formação inicial e continuada; articula teoria e prática de forma mais clara; inclui a valorização e a profissionalização



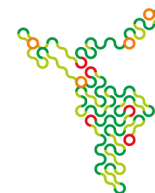
do magistério como componente de seu texto” (COIMBRA, 2020, p. 12). Seus princípios reforçam a dimensão do direito à educação; à educação em sua dimensão humana, inclusiva, democrática e que reduza as desigualdades; e à importância e à função da formação de professores para esse cenário. Aproximando a docência de outras profissões, amplia a carga horária e conecta a formação inicial à formação continuada.

Contudo, a escrita de Coimbra (2020) não contempla a Base Nacional Comum de Formação de Professores, que foi aprovada no final de 2019 e que, na perspectiva adotada por este estudo, contraria a conotação de resistência trazida pela Resolução do CNE/CP nº 2/15. Isso porque articula o processo formativo à Base Nacional Comum Curricular para a educação básica e possui um caráter centralizador em relação à ela, homegeneizando os processos pedagógicos e partindo do conceito de competência, que aproxima a formação escolar daquela requerida pelo mercado⁷. Assim, associa a escola a testes padronizados, que refletem a lógica competitiva e instrumental do neoliberalismo e prezam pela responsabilização do professor, ignorando as desigualdades que são estruturais à sociedade brasileira.

Para além dessa estrutura que sustenta a formação docente e denota o percurso histórico dotado de fragilidades e dissonâncias, o cenário tangível a tal questão manifesta uma intensificação da formação oferecida a distância nas últimas décadas, especificamente comercializada por grupos atuantes na bolsa de valores, em processos curtos e com qualidade questionável por estudos. Além disso, programas como o *Teach for all* (que tem atuação no Brasil a partir do Ensina Brasil) estimulam pós-graduandos em nível *stricto sensu* a atuar na docência na educação básica (por pelo menos dois anos), mesmo sem estarem vinculados à área da educação e após a frequência em formações breves, de cerca de cinco semanas, e desde que engajados em premissas de liderança, inovação e filantropia (CAETANO; COSTA, 2018). A formação em movimentos como esses, que são parte do quadro geral a que a docência se vincula, é subestimada, destituída de sua dimensão pedagógica e acelerada para atender a demandas de mercado, mesmo que desconsidere aspectos sociais, políticos e culturais atinentes à profissão.

Considerações finais

⁷ A BNCC foi elaborada com participação expressiva de entidades empresariais, que nortearam tanto o planejamento como a elaboração do documento e agora promovem iniciativas para monitorar sua implementação. Ler mais em



Como buscou-se analisar neste estudo, os movimentos particulares que precarizam o trabalho do professor e tornam sua formação um processo fragilizado não são iniciativas recentes ou esporádicas. Pelo contrário, relacionam-se com o modo como historicamente se materializaram na realidade – de forma parcial e sem comprometimento com a justiça social – as políticas educacionais em dado contexto histórico e geográfico (HARVEY, 2005). Como Laval (2019) discute, o neoliberalismo, sozinho, não conforma o quadro de desigualdade identificado na atualidade, mas aprofunda e intensifica suas implicações, constituindo, no Brasil, um cenário específico para a educação pública que articula deficiências estruturais a iniciativas que enfraquecem a escola (e, em relação à ela, a docência) e a tornam instrumento de fortalecimento do capital.

Referências

ALVES, G. **Dimensões da Reestruturação Produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Praxis, 2007.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000. 2 ed.

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> . Acesso em 05 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**: Sinopses estatísticas da educação básica. Brasília, 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 08 abr. 2021.

CAETANO, M. R.; COSTA, M. O. Gerencialismo, Internacionalização da educação e o papel da Teach For All no Brasil. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 56, n. 47, p. 249-275, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15183> . Acesso em: 05 abr. 2021.

COIMBRA, C. L. Os Modelos de Formação de Professores/as da Educação Básica: quem formamos? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 1, e91731, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623691731> . Acesso em 03 abr. 2021.



HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

JACOMINI, Maria Aparecida; GIL, Juca; CASTRO, Edimária Carvalho de. Jornada de trabalho docente e o cumprimento da Lei do Piso nas capitais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 2, p. 437 - 459, mai./ago., 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/86367>. Acesso em 08 abr. 2021.

LAVAL, C. **A Escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

MICHALOVICZ, C. C. CFE e as habilitações no curso de pedagogia: A divisão do trabalho na escola. In: Educere - XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. **Anais**. Curitiba: PUCPRESS, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17457_8994.pdf Acesso em: 04 abr. 2021.

PIOVEZAN, R. **As políticas educacionais e a precarização do trabalho docente no Brasil e em Portugal**. 2017. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/148792> . Acesso em: 02 abr. 2021.

SILVA, N. L.; FERREIRA, M. M. Os caminhos da institucionalização do ensino superior de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 2, n. 17, p. 283-306, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/11242/10010> . Acesso em: 05 abr. 2021.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zabar, 1981.



A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO ESCOLAR

Carla Roberta da Silva Gonçalves

Resumo: Este trabalho é uma análise reflexiva em relação à inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar. Este estudo buscou compreender como se dá o processo inclusivo na rede regular de ensino e verificar a importância do professor, da escola e da família para a efetivação da educação inclusiva. As famílias e a comunidade escolar já se mobilizam há algum tempo, em prol dos estudantes com deficiência, mas muitos ainda são excluídos pela sociedade, não só na escola, mas em outros aspectos do cotidiano. A partir de uma pesquisa exploratória bibliográfica descritiva que analisou diversos autores, constatou-se que a inclusão é uma realidade no Brasil, mas é necessária uma mudança no contexto escolar, pois esse movimento requer um novo modelo escolar, onde todos os estudantes estejam incluídos nas salas de aula do ensino regular, garantindo um direito adquirido em lei. Os principais autores que apoiaram este estudo foram Rositã Edler Carvalho, Theresinha Guimarães Miranda, Vera Lúcia Flôr Sénéchal de Goffredo e Sueli Fernandes. Conclui-se que a Educação Inclusiva propõe que a escola reflita sobre o seu papel frente à inclusão e repense todo o seu trabalho pedagógico. Buscando o apoio dos pais e da sociedade para oferecer uma educação voltada à formação social e intelectual desses estudantes, possibilitando assim uma vida autônoma e a formação de um cidadão inserido não apenas no ambiente escolar, mas em diferentes contextos sociais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Família; Professor.

INCLUSIVE EDUCATION IN THE SCHOOL CONTEXT

Abstract: This work is a reflective analysis in relation to the inclusion of students with disabilities in the school context. This study sought to understand how the inclusive process takes place in the regular education network and to verify the importance of the teacher, school and family for the realization of inclusive education. Families and the school community have been mobilizing for some time, in favor of students with disabilities, but many are still excluded by society, not only at school, but in other aspects of daily life. From an exploratory descriptive bibliographic research that analyzed several authors, it was found that inclusion is a reality in Brazil, but a change is needed in the school context, as this movement requires a new school model, where all students are included in the regular education classrooms, guaranteeing a right acquired by law. The main authors who supported this study were Rositã Edler Carvalho, Theresinha Guimarães Miranda, Vera Lúcia Flôr Sénéchal de Goffredo and Sueli Fernandes. It is concluded that Inclusive Education proposes that the school reflect on its role towards inclusion and rethink all its pedagogical work. Seeking the support of parents and society to offer an education aimed at the social and intellectual formation of these students, thus enabling an autonomous life and the formation of a citizen inserted not only in the school environment, but in different social contexts.

Keywords: Inclusive Education; Family; Teacher.



Introdução

Ao longo da história a sociedade passou por várias mudanças, o que gerou grandes transformações, com isso percebemos que grupos que historicamente foram excluídos, passaram a ter direitos. Como consequência as questões ligadas as minorias, como por exemplos pessoas com deficiência, passaram a ser pauta nas discussões e conquistaram espaço em diferentes segmentos na sociedade.

Analisando o histórico da inclusão que será abordado no decorrer deste trabalho passamos por alguns períodos: O extermínio, onde as pessoas com deficiência não tinham direito à vida. A segregação ou institucionalização, em que a deficiência foi tratada por ações assistencialistas e filantrópicas. A integração que dava o direito ao acesso, contudo o aluno que deveria se adaptar às condições da escola. Até chegarmos à inclusão, onde existe a obrigatoriedade de ensino, e a expectativa de uma escola realmente inclusiva para todos.

A década de 90, é apontada como uma época de conquistas na Educação inclusiva, trazendo mudanças significativas no contexto escolar, essas conquistas são consequências das reivindicações dos grupos sociais em prol de uma educação para todos. E de políticas públicas que defendem o acesso e permanência de todas as crianças na escola.

Com o direito ao acesso, tivemos o aumento significativo de crianças e jovens pertencentes a minoria, seja pelas condições físicas, mentais ou intelectuais diferenciadas, matriculados nas escolas de ensino regular. Com um modelo de educação orientada pelo direito que todos os estudantes têm de frequentar o ensino regular, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.

Mas a educação inclusiva vai além do cumprimento de uma obrigação legal ao acesso, esse modelo passa a exigir uma escola que esteja preparada para trabalhar com as diferenças, respeitando as singularidades. Desta forma podemos perceber que a escola é essencial para o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, por ser considerada um espaço que pode propiciar o estabelecimento de relações cognitivas, culturais e sociais, além de possibilitar um ambiente plural.

Mesmo nos dias atuais, ainda existe resistência em trabalhar com alunos com deficiência, e não raro ouvimos que as escolas e os professores não estão preparados para receber os “diferentes”, ou com deficiência nas aulas.

Se a escola e professores não se sentem preparados. A quem caberia a responsabilidade de promover o processo de inclusão dos estudantes com deficiência no contexto escolar?



A inclusão é de responsabilidade de todos, e requer um grande envolvimento entre a família, profissionais da educação e a sociedade geral. Os avanços que foram conquistados, só foram possíveis por que movimentos de apoio a pessoas com deficiência e educadores, lutaram para que as pessoas que até então eram escondidas, excluídas, tivessem seus direitos respeitados.

Desta forma, podemos observar que a educação inclusiva tem avançado na direção de uma escola para todos, tendo progressos, como as leis e normativas e garantem o acesso à escola regular, embora ainda existam muitos desafios que dificultam a implementação efetiva da inclusão. Necessitando de profissionais que busquem identificar e atender as necessidades destes estudantes, realizando um planejamento que auxilie na remoção das barreiras, e contribuindo para uma inclusão escolar efetiva.

O professor tem um papel fundamental nesse processo, já que sua ação mediadora é imprescindível na promoção de práticas inclusivas, sendo necessário além do conhecimento teórico sobre inclusão, uma práxis reflexiva, que consiga trabalhar em um contexto heterogêneo e desafiador. Contudo sabemos que a responsabilidade pela inclusão é de todos, sendo necessário que exista uma articulação entre sociedade, poder público e escola.

Nesse sentido, o presente trabalho buscou compreender como ocorre o processo inclusivo no contexto escolar e sobretudo, abordar e refletir sobre a importância do professor, da escola e da família para a efetivação da educação inclusiva. Estando organizado na primeira parte em uma discussão inicial sobre a luta pela inclusão, trazendo um breve histórico e alguns conceitos a respeito do tema, após uma reflexão sobre o papel da família, finalizando com a escola e o professor, permitindo compreender um pouco mais sobre educação inclusiva.

A educação inclusiva

Este capítulo, tem a finalidade de mostrar um breve histórico da inclusão, abordando a relação da sociedade com a deficiência e alguns períodos de mudanças entre as concepções referentes às pessoas com deficiência, assim como o início da Educação Especial até os dias atuais, propondo uma reflexão sobre a importância da inclusão e as principais transformações ocorridas.

Iniciamos apresentando as fases na história da deficiência, os períodos de extermínio, segregação/institucionalização, integração e inclusão”.



O direito à vida era negado às pessoas com deficiência no período do extermínio, isso só mudou no período de segregação ou institucionalização, em que a deficiência foi tratada por ações assistencialistas e filantrópicas, vinculadas à Igreja Católica e seus dogmas.

Fernandes (2011, p.34) descreve estas fases como sendo do período pré-científico, onde a explicação para os quadros físicos e mentais eram considerados “desvios de normalidade”, que fugiam à compreensão humana por ser atribuída a uma dimensão espiritual e duas outras fases são identificadas, a partir do século XIX, no período científico, a integração e a inclusão.

Na década de 1960, inicia movimento de defesa de direitos das pessoas com deficiência na ocupação de diferentes espaços na vida social, como a educação, a saúde, o lazer e os esportes.

No processo de integração, surge à possibilidade de que alunos com necessidades físicas e intelectuais mais leves possam ser atendidos nas escolas comuns.

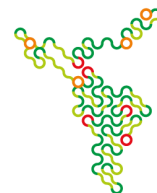
Para Fernandes (2011, p. 66), “o embrião dessas ideias toma forma a partir da década de 1960, sob a influência de um panorama de movimentos sociais efervescentes em relação à reafirmação de direitos humanos a grupos minoritários excluídos historicamente [...]”.

Com a integração, os alunos com necessidades especiais frequentavam a escola regular, porém, neste processo não se fazia nenhuma adaptação escolar para recebê-lo.

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003, p. 15).

Podemos dizer que a integração passa a ideia de que a pessoa, para ser inserida na escola regular, deve estar em condições para isso, ou em condições de corresponder às solicitações feitas pela escola. Neste modelo a escola, era quem ditava o modelo que o aluno deveria seguir, ocorrendo, na maioria das vezes, à segregação destes alunos. A Educação Especial seria para um determinado tipo de aluno, e em locais com terapias que tratassem das suas diferenças.

Com as primeiras iniciativas de inserção de alunos com deficiências intelectuais, físicas e sensoriais nas escolas comuns, foram redesenhadas as fronteiras que dividiam os dois contextos educativos: se, por um lado essa aproximação permitiu desmistificar atitudes preconceituosas em relação às diferenças e as formas de aprender desses alunos, por outro, explicitou-se o abismo teórico-metodológico entre o comum e o especial, reforçando o lugar de subsistema paralelo e distanciado ocupada pela educação especial. FERNANDES (2011 p. 75)



Na década de 1990, começaram as discussões no Brasil em torno do novo modelo de atendimento escolar, denominado inclusão escolar, que surge como uma reação contrária ao processo de integração. Tanto a integração como a inclusão têm a proposta de inserir os estudantes com deficiência. Mas o conceito de inclusão passou a ser trabalhado de forma mais abrangente.

O movimento pela inclusão busca ampliar a ação da escola em relação ao processo de ensino e aprendizagem e seus desdobramentos, contemplando as necessidades educacionais especiais de todos os alunos, independente de suas singularidades. Assim temas como gestão participativa da escola, formação inicial e continuada, diversidade e educação, necessidades educacionais especiais, entre outros, passam a integrar as agendas governamentais e a direcionar o debate acerca da inclusão. (FERNANDES, 2011 p. 80).

Apesar dos avanços, muitas escolas e professores, ainda não se sentem preparados para a inclusão no contexto escolar. Pois a educação inclusiva destina-se aos alunos pertencentes a minorias sociais, que não estavam, anteriormente, presentes nas escolas e salas de aula regulares. Segundo Mantoan (2003, p. 14), “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”.

No processo de inclusão, a educação deve ser para todos e tem como objetivo abranger todas as crianças na escola e defender valores como, ética, justiça e direito de acesso ao saber e à formação.

Por tudo isso, a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que a identidade do aluno se revista de novo significado. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, sem identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2004, p. 39).

Na concepção de Carvalho, 2008, p. 23), a educação inclusiva nasceu como realidade, não sendo mais admissível ignorá-la, sendo então necessário haver uma reconsideração da escola, deixando de lado o padrão do aluno ideal e buscando a aceitação do diferente.

Apesar de já estar instituída, a inclusão ainda causa certo desconforto, seja por falta de conhecimento, ou pelo preconceito, às vezes velado, outras vezes escancarado, ainda preocupado em buscar a “normalidade”, o padrão.

A legislação da educação inclusiva

A educação no Brasil sofre modificações significativas, a partir da década de 1990, com o objetivo de oferecer uma educação inclusiva para todos os estudantes, independente, de sua condição social, econômica, cultural ou orgânica (deficiências, transtornos psiquiátricos e/ ou de



comportamentos, altas habilidades e outros), visando seu desenvolvimento escolar, social, no ensino regular.

A partir da década de 1990, época em que se contextualizam os primeiros movimentos Pró-inclusão. O caráter da educação especial, neste período, pressupõe sua organização como modalidade de ensino totalmente integrada ao contexto da geral de educação (FERNANDES, 2011, p. 16).

A educação inclusiva tem em sua proposta como princípio, uma escola que deve estar preparada para lidar com a diversidade do aluno, recebendo os estudantes com deficiência que estejam estudando em escolas e classes regulares. Com suportes adequados para que ele se desenvolva. Inclusão escolar pode ser entendida como sendo uma das mais importantes propostas da Educação Especial do Brasil.

Após 1994, com a Declaração de Salamanca, oriunda da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, ocorrida na Espanha, foram estabelecidos alguns princípios que deveriam ser colocados em prática pelos governos.

A proposta de educação inclusiva formulada na Declaração de Salamanca, (1994) prevê que todos os alunos tenham a possibilidade de integrar-se ao ensino regular, mesmo aqueles com deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou que apresentem transtornos severos de comportamento, preferencialmente sem defasagem idade-série.

A partir daí, ocorreu um processo de mudança nas práticas utilizadas, no qual a escola deveria adaptar-se e questionar as propostas pedagógicas tornando o acesso aos estudantes “diferentes”, ou com deficiência, viável, sendo adotada no Brasil e por diversos países. Teve início então um momento de muitos desafios para a educação, com mudanças voltadas para incluir.

Em termos jurídicos, inegáveis são as conquistas das pessoas com deficiências decorrentes do processo da inclusão desde os aspectos materiais, relacionados à promoção de acessibilidade desse grupo, envolvendo a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicativas e metodológicas, até a mudança de aspectos socioculturais nas atitudes que empreendem em relação às suas diferenças. (FERNANDES 2011, p. 119)

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo fundamental para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência, como acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade e as políticas públicas são importantes para essa efetivação. Outro documento importante para inclusão é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB 9394/96, que regulamenta o sistema educacional brasileiro, em todos os níveis.



A partir de sua promulgação, em dezembro de 1996, ele reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal e estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Tivemos diversas conquistas em termos de legislação, contudo, a luta pelos direitos das pessoas com deficiência corre risco de retrocessos, como pudemos presenciar no ano de 2020 com o Decreto N°10.502 da Política Nacional de Educação Especial, que deveria ser mais um documento visando avanços, na prática, tira a obrigatoriedade da escola comum em realizar a matrícula de estudantes com deficiência. Permitindo a volta dos estudantes com deficiência para escolas especializadas, o que é visto por entidades como um retrocesso à educação inclusiva no país, por segregar os estudantes.

Ao analisarmos alguns documentos legais do processo de inclusão, identificamos avanços e retrocessos pelos quais as pessoas que lutam em prol da inclusão passaram. Deste modo podemos concluir, que apesar das leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, na prática as famílias ainda precisam lutar para terem os direitos garantidos. Desta forma podemos perceber o quanto as políticas públicas são importantes, mas elas por si só não dão conta dessa garantia, é necessária uma sociedade reflexiva, que entende, luta e cobra seus direitos.

Família e sociedade

O nascimento de uma criança, para pais que planejaram a vinda do bebê e mesmo para aqueles que não fizeram esse planejamento, normalmente é motivo de alegria e de comemoração. Os filhos geralmente são esperados pelos seus pais com muitos sonhos de realizações, com desejos que variam, mas, geralmente representam a expectativa de continuidade de projetos.

Os pais tendem a esperar que seu filho consiga pelo menos o que eles conseguiram em suas vidas, porém, no caso de crianças com necessidades especiais pode significar a quebra desses projetos. Então, quando as expectativas dos pais de que o bebê nasça saudável e “normal” é contrariada pelo nascimento de um bebê com deficiência, os mecanismos de defesa dos mesmos são colocados em choque e a família passa por muitas fases.

A presença de uma deficiência no bebê vem além do conjunto de tarefas próprias desse período, acrescentar grande peso emocional à mãe e aos familiares. As pesquisas mostram que receber um filho com deficiência geralmente provoca, na família (e em especial, nos



país) as mesmas fases emocionais características de situações de perda: negação, rejeição, raiva e aceitação (não necessariamente nesta ordem). A sensação de culpa é também frequente na maioria dos casos. (ARANHA2004. p. 11)

Com o diagnóstico médico, é comum em todas as famílias, terem um “período de luto” pode ser passageiro ou constante, cada família tem seu próprio tempo de reclusão, necessário para amortecer o impacto da chegada desse filho, que se dá em várias instâncias da vida familiar, do emocional ao financeiro.

A família precisa ser orientada adequadamente sobre a deficiência, desde o nascimento, quanto aos procedimentos e cuidados necessário. Quando o diagnóstico é tardio, gera um tempo perdido que é precioso para o desenvolvimento da criança e para as possibilidades de aquisições ao longo do tempo. Para um desenvolvimento saudável, os primeiros meses da vida de um bebê são essenciais e nesta fase, ele necessita de um contato intenso com a mãe, e estimulação.

Sabe-se que os primeiros meses da vida de um bebê são essenciais para um desenvolvimento saudável. Nesta fase, o bebê necessita de um contato intenso com a mãe. É importante que a mãe e o pai conversem com o bebê, toquem carinhosamente nele. A estimulação sensorial é essencial para seu desenvolvimento e contribui para prevenção de parte dos comprometimentos, quando ele tem, por exemplo, alguma necessidade especial (ARANHA, 2004, p. 12).

Portanto a família tem papel fundamental, na aceitação, estimulação e desenvolvimento da criança, pois é ela que é o primeiro contato social do indivíduo, sendo através dela que a criança se estrutura e cria seus primeiros valores e ideais. Assim como a família, a sociedade deve lutar pelos direitos de crianças, jovens e adultos com deficiência. Um deles é o de estar incluído em classes regulares.

Escola e professor na educação inclusiva

Com as amplas reformas estruturais e educacionais, inspiradas e direcionadas por organismos internacionais, que ocorreram no país na década de 90. Mudanças significativas caracterizadas pelo discurso de educação para todos, acabam contribuindo com a educação inclusiva, que, traz em si a luta para romper com a inserção apenas física das crianças com deficiência na rede regular. Pois incluir não tem a ver só com frequentar, com estar na sala, significa fazer parte, ser reconhecido como membro da comunidade escolar, ter as mesmas oportunidades e ser tratado com respeito.



Sabemos que o direito à educação é essencial, porém, mesmo nos dias atuais muitas vezes é difícil encontrar um ambiente escolar que conheça e potencialize as habilidades daqueles que apresentam alguma deficiência.

O que se almeja é reformar a escola, ou seja, refazer o seu design, através da participação dos educadores que estão reprojando e alargando os espaços educacionais. A quebra dos muros e das paredes que impedem a integração do ambiente escolar com a vida que acontece fora dela é uma tarefa que não visa demolir a escola, mas, reconstruí-la, a partir de seus alicerces e de muitas áreas que serão preservadas, pois constituem o próprio da instituição, ou seja, a sua vocação de reunir pessoas para propiciar a todos um tempo de conhecimento mútuo e de autoconhecimento, sem os quais não se aprende ou se ensina (MANTOAN, 2001, p.3).

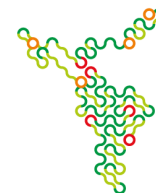
Para que haja a inclusão será necessário um trabalho, com a integração da sociedade e das instituições na construção do processo de inclusão social, atendendo a proposta para que os alunos se desenvolvam de forma digna, sendo respeitados em seus potenciais e suas individualidades, de forma que eles integrem efetivamente o processo de ensino-aprendizagem.

Por tudo isso, a inclusão implica em uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso educacional, sabemos que maioria dos que fracassam na escola são alunos que não vêm do ensino especial, mas que possivelmente acabarão nele! (MANTOAN, 2003, p. 16).

Neste contexto a escola e o professor tem fundamental importância, para propiciar ao aluno com deficiência condições de desenvolver habilidades e competências para lidar com as situações cotidianas, auxiliando-os a superar os desafios. No entanto, muitas escolas e professores do ensino regular não se consideram preparados para lidar com as diferenças nas salas de aula, especialmente atender os alunos com deficiência.

[...] este novo momento passa a exigir dos professores outros conhecimentos além daqueles que receberam nos seus cursos de formação para o magistério. Da mesma forma, também os cursos de nível médio e superior de formação de professores necessitarão de grandes mudanças em sua estrutura curricular. É indispensável uma reforma na formação dos professores, que precisam aprender a identificar e atender às necessidades especiais de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos portadores ou não de deficiência (GOFFREDO, 1999, p. 68).

A inclusão requer do professor inclusivo uma série de conhecimentos, técnicos e uma prática reflexiva, capazes de guiar sua intervenção que facilitem a construção de uma escola onde se favoreça a aprendizagem dos alunos, promovendo a inclusão. Exigindo uma formação por parte dos professores, que a maioria não recebeu, seja na sua formação inicial ou continuada. Nesse sentido o trabalho do professor torna-se ainda mais desafiador e a formação fundamental para preencher essa lacuna.



Aí – exatamente aí - reside o problema que a maioria dos nossos professores do ensino fundamental apresenta. Alegam que não se sentem "preparados" e motivados para a docência de grupos tão diversificados, consideram tal docência difícil, pois ganham muito mal, não tendo recursos para a compra de livros, revistas especializadas ou para fazerem cursos de atualização, além de as condições em que trabalham serem muito adversas[...] Infelizmente não estão exagerando. Já a partir da sua formação para o exercício do magistério detectam-se lacunas muito sérias. Tais constatações, no entanto, longe de servirem como barreiras impeditivas da inclusão/integração, devem servir como desafio, como busca de "re-significar" nossa prática pedagógica, tornando-a mais inclusiva para todos os aprendizes (CARVALHO, 1999, p. 39).

O movimento de inclusão requer professores com capacidade de conviver com os diferentes, superar os preconceitos e que estejam preparados para adaptar-se às novas situações que surgirão na sala de aula. Com tantas exigências é necessário que se invista no desenvolvimento profissional de todas as pessoas que trabalham na escola, tanto na formação inicial e continuada, não sendo esta a realidade que temos no Brasil.

[...] na gestão das políticas educacionais, as mudanças envolvem a articulação de todas as instâncias do poder público com dotação orçamentária para a implementação de medidas político-administrativas voltadas à formação profissional permanentemente, dotando escolas de recursos materiais, tecnológicos e financeiros necessários para o enfrentamento dos desafios impostos pela inclusão, além da garantia do cumprimento de direitos humanos assegurados na legislação (FERNANDES, 2011, P.226).

Devemos lembrar que a responsabilidade da inclusão escolar não é apenas do professor, mas de todos, escola, poder público e sociedade. Inclusão sem formação e sem estrutura, é apenas “cumprir” com o direito do estudante de estar matriculado na escola regular, inserindo-o na sala de aula, mas continuar não incluindo. Contudo, quando existe uma articulação entre sociedade, poder público e escola, a inclusão extrapola os limites dos muros da escola.

Considerações

Ao longo de décadas de mobilização e de lutas dos movimentos pela inclusão, identificamos que alguns avanços ocorreram nas políticas públicas voltadas aos direitos das pessoas com deficiência, mas como vimos também existem retrocessos.

Sendo assim, não só o professor tem um papel essencial na luta pela inclusão, mas é necessário o envolvimento de toda a comunidade escolar e a sociedade em geral, para se fazer cumprir os direitos e deveres garantidos em lei, dos alunos com deficiência, entre estes direitos, está o da educação inclusiva.



Sabe-se que enfrentar o desafio da inclusão escolar é necessário, para que o sonho de uma escola verdadeiramente inclusiva, se torne realidade, onde se respeita as diferenças, que é mais igualitária, e menos homogenia, desta forma estaremos vivenciando de fato o processo inclusivo.

Por tudo que vimos até aqui, consideramos que inúmeras conquistas foram alcançadas por meio das Políticas Públicas. Contudo é possível verificar que ainda existem muitos desafios na realização da inclusão, que envolve todo o contexto escolar, professores mais preparados, gestores mais envolvidos, assim pais, familiares e comunidade em geral mais conscientes. Só com o esforço integrado esses desafios serão vencidos e as barreiras serão removidas, só assim será possível proporcionar aos estudantes com deficiência uma educação realmente inclusiva.

Referências

ARANHA, M. **Educação Inclusiva** – a escola. vol.3. Coordenação Geral SEESP/MEC; Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO, R. E. **Salto para o futuro. Educação especial: tendências atuais**. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.

Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, 1994. Disponível em: portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf, acessado: 10 set. 2020.

FERNANDES, S. **Fundamentos para a educação especial**. Curitiba: Ibpx, 2011.

GOFFREDO, V. **Educação Especial: Tendências atuais**. Disponível em: <http://www.dominipublico.gov.br/download/texto/me002692.pdf> Brasília, 1999. Acesso em 22 de set. 2020.

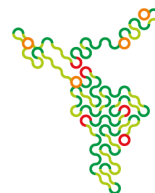
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei no 9394/96. 1996. Disponível em: www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/site/arquivos/midiateca/?a=3_1423158487

Acesso em: 09 de set. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Editora Moderna, 2001 Coleção Educação em Pauta.

_____. **O direito de ser, sendo diferente, na escola**. Disponível em: <http://www.jf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/viewFile/622/802> Acesso em: 09 de set. 2020.

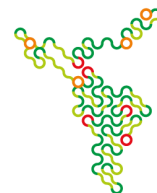


WERNECK, C. **Muito Prazer eu existo**. Rio de Janeiro: WVA 1995.

_____. **Sociedade Inclusiva: Quem cabe no seu todos?**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 1999.

_____. **Um tiro no preconceito**. 1996. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/tiro.htm>
Acesso em: 08 de set. 2020.

_____. **Filhos reais ou virtuais?** 2001. Disponível em: <http://www.bancodeescola.com/filhos.htm>.
Acesso em: 08 de set. 2020.



A PERCEPÇÃO DOS ACADÊMICOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA FACE A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA INCLUSIVA

SILVA, Ciriane Jane Casagrande¹
LIMA, Eloisa Barcellos de
FERREIRA, Simone De Mamann,

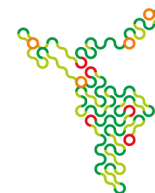
Resumo: Este trabalho traz resultados do “Curso de capacitação: qualificando a prática pedagógica inclusiva” para acadêmicos e estagiários da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC e Institutos de Ensino Superior/IES. O curso foi ministrado em 2019 pelas docentes de Educação Especial e professor de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS do Colégio de Aplicação/CA da UFSC e contribuiu na formação continuada para atuação junto ao público alvo da Educação Especial. Assim, esse trabalho propõe trazer reflexões sobre a percepção dos acadêmicos face à flexibilização curricular de estudantes com Deficiência Intelectual/DI na Educação Básica na perspectiva da Educação inclusiva. O referencial teórico terá como orientador as publicações sobre inclusão educacional, flexibilização curricular e autores como BEYER (2006) e CARVALHO (2005). Foi utilizada a Análise de Conteúdos (BARDIN, 1977) para a análise das respostas de acadêmicos que responderam a pergunta: O que você entende por flexibilidade curricular para estudantes com DI? As respostas foram analisadas e definidas em duas categorias: Desconhecimento do assunto e Adaptação/flexibilização do currículo às necessidades dos estudantes. Os resultados evidenciaram que a grade curricular da maioria dos cursos de licenciatura não contam com discussões referentes ao público alvo da Educação Especial e em especial, a Deficiência Intelectual (DI), e que os acadêmicos possuem uma compreensão parcial sobre o que é a flexibilização curricular.

Palavras-chave: acadêmicos; flexibilização curricular; deficiência intelectual; inclusão

The perception of undergraduate students in terms of curricular flexibility for students with intellectual disabilities in inclusive schools

Abstract: This work brings results from the “Training course: qualifying inclusive pedagogical practice for academics and interns at the Federal University of Santa Catarina / UFSC and Institutos de Ensino Superior / IES. The course was taught in 2019 by teachers of Special Education and professor of Brazilian Sign Language - LIBRAS of the College of Application / CA of UFSC and contributed to the continued training to work with the target audience of Special Education. Thus, this work proposes to bring reflections on the perception of academics regarding the curricular flexibility of students with Intellectual Disabilities/ID in Basic Education from the perspective of inclusive education. The theoretical framework will guide publications on educational inclusion,

¹ Professoras de Educação Especial, Colégio de Aplicação, Florianópolis/SC/Brasil.



curriculum flexibility and authors such as BEYER (2006) and CARVALHO (2005). Content Analysis (BARDIN, 1977) was used to analyze the responses of academics who answered the question: What do you mean by curricular flexibility for students with ID? The answers were analyzed and defined in two categories: Ignorance of the subject and Adaptation/flexibility of the curriculum to the students' needs. The results showed that the curriculum of most undergraduate courses does not have discussions regarding the target audience of Special Education and in particular, Intellectual Disability (DI), and that academics have a partial understanding of what is curricular flexibility.

Keywords: academics; curricular flexibility; intellectual disability; inclusion

Introdução:

O presente artigo apresenta a análise dos dados coletados sobre flexibilização curricular, através de um questionário aplicado pelo projeto de extensão: **“Curso de capacitação: por uma prática pedagógica inclusiva nas escolas”**, ministrado pelas professoras de Educação Especial e professor de LIBRAS do CA/UFSC, com intuito de trabalhar a formação inicial e continuada, com base na perspectiva da Educação Inclusiva.

Buscamos neste artigo, refletir e aprofundar conhecimentos, sobre as percepções dos acadêmicos, bolsistas e estagiários que participaram do curso realizado no ano de 2019, objetivando compreender melhor o que os mesmos entendem sobre flexibilização curricular de estudantes com Deficiência Intelectual (DI) na Educação Básica. No ato da inscrição, uma das perguntas que os cursistas responderam foi a seguinte: O que você entende por flexibilização curricular para estudantes com DI? A análise e categorização das respostas dos cursistas originou este artigo.

Metodologia

A metodologia teve um cunho qualitativo Gil (2010), e os dados foram interpretados por meio da Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que permite examinar as comunicações ou textos e nesse caso, as respostas dos cursistas, possibilitando ao pesquisador, identificar os inúmeros sentidos contidos no material em análise e posteriormente, condensar os resultados em forma de categorização.

A partir de uma leitura atenta das respostas dos cursistas: bolsistas de acessibilidade, estagiários e acadêmicos da UFSC e de diversas IES da grande Florianópolis, duas categorias foram



selecionadas, por serem as mais significativas: Desconhecimento sobre o assunto e Adaptação/flexibilização do currículo às necessidades dos estudantes.

Resultados e Discussões Teóricas

Conforme dados do Censo Escolar (2017), 82% dos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista - TEA ou altas habilidades/superdotação-AH/SD estão incluídos em classes comuns (BRASIL, 2017, p.15). Dessa forma, é relevante qualificar os futuros docentes das escolas públicas, quando se refere a prática pedagógica dos mesmos em sala de aula, pois evidencia-se a importância quanto à implementação das políticas e práticas educativas inclusivas.

Quando falamos de inclusão escolar, referimo-nos não somente à matrícula, mas na permanência com qualidade na escola e, em todas as implicações pessoais e profissionais ligada à educação. Dessa forma, surgem vários questionamentos, entre os quais, como os docentes se percebem frente às diferenças biológicas e histórico-culturais materializadas em nossos estudantes e como os mesmos têm vivido "a diferença" nas relações de ensino. A diversidade humana presente nas instituições escolares, requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades específicas dos estudantes que apresentam deficiência(s), AH/SD, TEA ou outras condições que indiquem a singularidade sob aspectos da vida escolar, demarcando que as demandas pedagógicas são orientadas pelo processo pessoal e coletivo daquele dado grupo. Essa flexibilização assegura aos estudantes público-alvo da Educação Especial ou outros que desta precisarem, um currículo organizado e estruturado para todos os estudantes, e no caso dos com deficiência, TEA e AH/SD, acessar o currículo dentro da extensão e profundidade que lhe seja possível a continuidade do processo de ensino e aprendizagem destes.

Para que a inclusão seja efetiva, é fundamental qualificar os futuros docentes que estão nos cursos de licenciatura. Nesse contexto, foi implementado o “**Curso de capacitação: qualificando a prática pedagógica inclusiva**” em 2015 e que continua sendo ofertado anualmente, buscando promover a capacitação de bolsistas de acessibilidade, estagiários e acadêmicos para atuar dentro de uma prática pedagógica inclusiva no âmbito escolar.

O curso de capacitação que originou esse trabalho ocorreu no mês de abril de 2019. Foram ofertadas 60 vagas, com carga horária de 30h, sendo 24h presenciais e 6h a distância, com leituras prévias e de observação em sala sobre os temas abordados nas oficinas.



A análise dos dados emergiu a partir das respostas que foram as mais significativas a partir da seguinte pergunta: O que você entende por flexibilidade curricular para estudantes com DI? As respostas dos acadêmicos foram elencados por letras, mantendo dessa forma o seu anonimato.

Na categoria 1- **Desconhecimento do assunto**, ao serem analisadas as respostas, algumas foram selecionadas como a da acadêmica A "Não sei nada a respeito disso", na resposta é possível perceber que a mesma autodeclara desconhecimento sobre flexibilidade curricular. O mesmo fato ocorre com os acadêmicos B e C que afirmam "Não tenho esse conhecimento"; "Não sei a que se refere".

O mesmo não ocorre com a resposta do acadêmico D: "Matérias direcionadas para aquele aluno em particular" e da acadêmica E "Acho que é uma qualidade extra curricular para pessoas com deficiência", demonstrando claramente não entender o que seja inclusão e flexibilização curricular. Esse desconhecimento sobre o assunto foi uma constante nas respostas e mostra uma lacuna na formação inicial dos acadêmicos, o que faz com que manifestem um entendimento de senso comum, gerado pela vivência nos espaços escolares, impregnadas de atuação segregadora, alicerçada no Modelo Médico da Deficiência², que foi instituído na Educação brasileira, que compreende as pessoas com deficiência como descapacitadas e que para ingressar na escola comum, passavam por testes médicos e psicológicos. Esta premissa está centrada nas capacidades, utilidade para a sociedade e aptidão para os fazeres em um currículo formal.

Ressaltamos ainda, que há muito a ser feito, no sentido de movimentar os cursos de licenciatura para uma mudança curricular que inclua os princípios da Educação Inclusiva, a partir dos direitos dos sujeitos escolares ao entendimento e adequações do Sistema educacional à diversidade humana. A Educação escolar urge por uma configuração que respeite as variações humanas, tanto no âmbito das Universidades como em escolas Inclusivas. Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que a Educação Inclusiva está prevista. Portanto, um conhecimento prévio sobre o assunto é essencial para atuar como docente.

Por Educação Inclusiva se entende, a partir de Beyer (2006, p.73), que esta “caracteriza-se como um novo princípio educacional, cujo conceito fundamental defende a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interações entre crianças com situações pessoais as mais diversas” e acrescenta que, a interação favorece as aprendizagens recíprocas. Dito isto, compreende-

² Por Modelo Médico da Deficiência entende que a “(...) deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p. 10)



se que o lugar de qualquer estudante é juntamente com seus pares em uma relação dialógica e acessível à sua compreensão de mundo, viabilizando experiências educacionais pela inclusão a um currículo possível mediante as necessidades, potencialidade e habilidades dos estudantes.

A categoria 2 - **Adaptação/flexibilização do currículo às necessidades dos estudantes**, assim como na anterior, foi selecionada por fazer parte da maioria das respostas. Podemos verificar que algumas respostas mostram que, por exemplo, o acadêmico F, mesmo sem saber usar a palavra flexibilização, consegue expressar a importância de ter um currículo adequado para os estudantes com deficiência "Entendo que por mais que o currículo seja importante, o foco deve ser o aprendizado do aluno e pode ser complicado para ele ou ela lidar com os muitos conteúdos exigidos dentro do currículo, é mais interessante e importante que ele aprenda do que se exija que ele carregue todo o conteúdo ali disposto". A acadêmica G, já direciona a sua resposta para a questão da acessibilidade, "Entendo como possibilidade de mudanças/ajustes no currículo com o objetivo de torná-lo acessível a todos", ou seja, um currículo que possa ser pensado e planejado para todos, e assim, podemos pensar sobre o que já argumentamos em Beyer (2006, p.76) que a educação para todos é um desafio, o qual "é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos da classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada". Esse mesmo enfoque é feito pela acadêmica H, que também salienta que a flexibilização poderá beneficiar a todos com a mesma atividade "Flexibilização, ao meu ver, significa poder "adaptar" o currículo, porém sem que haja uma discriminação com esse aluno, e que todos possam usufruir da mesma atividade, da mesma forma". Nas respostas analisadas, poucos foram os acadêmicos que usaram o termo DI, sendo a acadêmica I, uma das poucas que enfatizou esse público alvo em específico "Adaptação do conteúdo curricular de acordo com as necessidades e capacidades do aluno com DI". O acadêmico J comentou sobre as "Metodologias adequadas às suas particularidades". vai ao encontro do que estudos no modelo social da deficiência³". Os acadêmicos K e L tiveram respostas iguais indicando que "São políticas pedagógicas de inclusão e manutenção no ambiente escolar", que indica um conhecimento equivocado, porém válido por aproximar-se da ideia de uma pedagogia apropriada aos estudantes, mesmo com um entendimento superficial. Pelas respostas, percebe-se que os acadêmicos

³ O Modelo Social da Deficiência compreendiam que a deficiência não deveria ser vista como uma "tragédia individual" um problema a ser resolvido, mas sim uma questão vinculada à social, ou seja, às barreiras que obstaculizam a plena participação das pessoas com deficiência (DINIZ, 2007)



compreendem fragmentos do que seja flexibilização curricular.

Quando falamos em inclusão, em diversidade, significa a compreensão do estudante em seu processo educacional. A flexibilização curricular é fundamental, pois não cabe ao estudante se adequar ao currículo, mas sim a escola, através da gestão, de um Proposta Pedagógica Inclusiva, de docentes que se comprometem com o ensinar, com o ouvir, com o cuidado às necessidades de cada estudante, oportunizando-lhe a aprendizagem significativa e de qualidade. Para tanto, cabe dialogar com o conceito do modelo social da deficiência, que constitui-se como suporte a tal entendimento. O Modelo Social da Deficiência, que surgiu na década de 70, veio romper com a compreensão de deficiência trazida pelo Modelo Médico. Os pioneiros que trouxeram as discussões acerca do Modelo Social da Deficiência indicam a necessidade da efetiva mudança da sociedade quanto à inserção das pessoas com deficiência e suprimir as barreiras para plena participação, pois conforme a autora Diniz (2007) “Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente” (p. 10). Com isso, os planejamentos para implementação das políticas públicas de respeito à variação humana e flexibilização para as peculiaridades, garante a participação dos estudantes que dela necessitem no coletivo, que auxiliam na organização estrutural e acessível, bem como, com relação às posturas profissionais de docentes.

As questões teóricas e constitutivas das políticas públicas da Educação brasileira, alinham-se aos pressupostos do Modelo Social, que conforme indicações do MEC (2000a e b) a respeito das flexibilizações para estudantes com deficiência “(...) a busca de soluções para as necessidades específicas do aluno e, não o fracasso na viabilização do processo de ensino-aprendizagem. As demandas escolares precisam ser ajustadas para favorecer a inclusão do aluno” (BRASIL, 2000a, p. 28). A flexibilização curricular é a possibilidade de atender as necessidades da criança, jovem ou adulto, sendo elas educativas ou de qualquer natureza, considerando suas especificidades,

Cientes de que a ideia de flexibilização vincula-se à necessidade de conceder maior plasticidade, maior maleabilidade, ao que se quer flexionar, destituindo-o da rigidez tradicional, neste caso o currículo escolar, podemos adotar este conceito. No contexto da educação inclusiva, portanto, pode-se entender a flexibilização ou adaptação como a resposta educativa que é dada pela escola para satisfazer as necessidades educativas de um aluno ou de um grupo de alunos, dentro da sala de aula comum, na medida em que o que se faz ou deve-se fazer são ajustamentos, adequações do currículo existente às necessidades do aluno. (LOPES, 2008, p. 10)



Com relação às adequações curriculares, são necessárias flexibilizações com relação ao planejamento, objetivos e avaliação dos estudantes. Dentre estas ações, faz-se primordial pensar e escrever sobre as adequações relativas aos objetivos que podem apontar as flexibilizações significativas⁴ ou não significativa⁵ (de pequeno e grande porte), bem como, adequações relativas aos conteúdos, adequações relativas à metodologia e adequações na avaliação. (BRASIL, 2000b)

Com relação às legislações vigentes de formação inicial e continuada de professores, enquanto proposta de política pública podemos mencionar, primeiramente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/95 (BRASIL, 1996), que traz em seu Título VI, sobre os profissionais da Educação, e indica no seu artigo 61, sobre a formação destes para o desenvolvimento dos estudantes, no sentido de trazer a teoria atrelada à prática e a necessidade de capacitação em serviço. (BRASIL, 1996)

Nesta direção, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que constitui em documento orientador de organização para formação inicial e continuada de profissionais que atuarão na Educação Básica, indicando quais os princípios norteadores ao preparo para o exercício profissional específico de cada etapa, além da importância da continuidade da formação. (BRASIL, 2002)

Esta deliberação foi reiterada pela LBI (2015), no capítulo IV, quanto ao Direito à Educação. Constando ainda, das especificações sobre a adoção de práticas educativas inclusivas, estão descritas no Artigo 28 “(...) X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado”(LBI, 2015, p. 20).

Mediante as justificativas legais, reitera-se a importância para a reflexão, diálogo e formalização das flexibilizações que garantem os direitos dos estudantes ao currículo flexibilizado, mantendo sua interação com os temas em debate na sala de aula e aos conceitos, desde a sua forma mais elementar de expressão, até a mais complexa, o que representa as peculiaridades dentro do coletivo de sala de aula e assim, contempla a todos. A atenção a cada um e ao coletivo assegura a alteridade no ensino e

⁴ Estas implicam em supressão de alguns conteúdos, eliminação de disciplinas, ou de áreas curriculares complexas. (MEC, 2000a).

⁵ “De atribuição e responsabilidade exclusivas do professor, em suas ações na sala de aula, podem se dar nas mesmas categorias que as de Grande Porte, com a diferença de que estas são da alçada da instância político-administrativa, já que envolvem decisões que fogem do âmbito de competência do professor” (MEC, 2000b, p. 20)



aprendizagem, sem expor as diferenças. Pelo contrário, as diferenças são vistas como decorrentes das variações humanas e reafirma o direito das pessoas de terem suas “vidas incomparáveis”.

Referências

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORG DAN, R. & BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto, 1994.

BEYER, H.O. DA INTEGRAÇÃO ESCOLAR À EDUCAÇÃO INCLUSIVA: Implicações pedagógicas. In: BATISTA, C.R. *INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO: Múltiplas perspectivas*. Editora Mediação, Porto Alegre, 2006.

_____. Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Acesso em: 01 de Abr. 2019. Disponível em: http://pcdlegal.com.br/lbi/wp-content/themes/pcdlegal/media/downloads/lbi_simples.pdf

_____. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, cartilha 5, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>

_____. Projeto Escola Viva - Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais, cartilha 6, Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000b. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000449.pdf>

_____. Conselho Nacional de Educação, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf

DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo. Brasiliense. 2007.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas S.A., 2010.

GLAT, R., OLIVEIRA, E. S. G. *Adaptações Curriculares. Relatório de consultoria técnica, projeto Educação Inclusiva no Brasil: Desafios Atuais e Perspectivas para o Futuro*. Banco Mundial, 2003. Disponível em <http://www.cnotinfor.pt/inclusiva>. Acesso em 20/05/2010.



LOPES, Esther. Flexibilização Curricular: um caminho para o atendimento de aluno com deficiência, nas classes comuns da Educação Básica. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp151854.pdf>



A RELAÇÃO ENTRE MESTRE E DISCÍPULO PARA O “TORNAR-SE O QUE SE É”: UM EXERCÍCIO EXTEMPORÂNEO

Rosâni Kucarz da Cunha¹
Lúcia Schneider Hardt²

Resumo: Ao trazermos a relação entre mestre e discípulo, inspiradas na filosofia de Nietzsche (1844-1900) e apoiadas nas *Lições dos Mestres*, escritas por George Steiner (1929-2020), observamos que os autores sugerem que o mais genuíno mestre/professor é aquele que conduz os discípulos/alunos à autonomia e, igualmente, o grande discípulo/aluno é aquele que é capaz de tornar-se o que ele mesmo é. Nesse contexto, o objetivo do trabalho é analisar a relação entre mestre e discípulo por meio do conceito nietzschiano de extemporaneidade, entendido como um modo de pensar que envolve engajamento e distanciamento. O recorte teórico e metodológico se deu em dois movimentos: no primeiro, analisamos em que medida Nietzsche vivenciou até às últimas consequências sua relação com Schopenhauer, com o apoio da contribuição da pesquisa de Paschoal (2008), que traz os aspectos semelhantes e dessemelhantes dessa relação. No segundo movimento, apresentamos os pressupostos nietzschianos dessa relação entre Nietzsche e Schopenhauer sob o olhar crítico de Steiner (2018) que, além da compatibilidade da interpretação das passagens de Zaratustra sobre a relação entre discípulo e mestre na visão de Nietzsche, discorre sobre outros pares, cuja relação trouxe efeitos traumáticos como a concomitância entre fidelidade e traição. Isso nos levou a lançar aqui a hipótese de que o conceito de extemporaneidade evitaria esse efeito traumático. Consideramos que estes autores inspiram a formação docente a pensar a relação entre aluno protagonista e professor mediador numa concepção política e prática.

Palavras-chave: Mestre; Discípulo; Extemporaneidade.

Introdução

Elegemos para abertura dessa análise, uma das passagens emblemáticas na qual Nietzsche exprime sua atenção voltada à relação entre o mestre e o discípulo. Ela se encontra na primeira parte do texto *Assim falou Zaratustra*, intitulada *Da virtude dadivosa*, especificamente no aforismo 3, onde Zaratustra proferiu as seguintes palavras:

Agora, prossigo sozinho, meus discípulos! E vós, também, agora, ide embora sozinhos! Assim o quero. Em verdade, eu vos aconselho: afastai-vos de mim e defendei-vos contra Zaratustra! E, ainda melhor, envergonhai-vos dele! Talvez vos enganasse. O homem de conhecimento não deve poder, somente, amar seus inimigos, mas, ainda, odiar também seus

¹ Doutoranda em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, Brasil, vinculada à Linha de Pesquisa Filosofia da Educação.

² Doutora Associada da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, Brasil, vinculada ao PPGE, na Linha de Pesquisa Filosofia da Educação.



amigos. Retribui-se mal um mestre, quando se permanece sempre e somente discípulo (NIETZSCHE, 1998, p. 92).

No tom da austeridade salutar das palavras do mestre, que diz com profundidade o que se espera do discípulo, somos levados a refletir em que medida o mais genuíno mestre/professor é aquele que conduz seus estudantes à autonomia. Igualmente grande será o discípulo/aluno capaz de tornar-se o que ele mesmo é. Zaratustra age de acordo com o nobre mestre que, após ter ensinado, sabe que precisa deixar seus discípulos vivenciarem o desconforto necessário da distância do mestre. É sobre como se dá esse distanciamento na relação mestre/discípulo que surge a nossa hipótese, de que se trata de um conceito norteador do próprio pensamento de Nietzsche, o conceito de extemporaneidade³. O distanciamento extemporâneo, a nosso ver, impede que o discípulo permaneça totalmente absorvido pela primeira audição das palavras do mestre e, na ânsia de compreendê-lo, é impedido de qualquer possibilidade de refutação ou dúvida. Consideramos que este é um dos maiores efeitos que um educador/professor pode proporcionar ao seu educando/estudante, contudo, ainda pouco ou nada explorado nessa relação que, tradicionalmente, se baseia no reconhecimento harmonioso e não nos típicos conflitos de traição. Quando Zaratustra afirma que “o homem de conhecimento não deve poder, somente, amar seus inimigos, mas, ainda, odiar também seus amigos”, Nietzsche nos remete a um aspecto pedagógico que “desmonta os pressupostos hermenêuticos da velha educação humanística” (Larrosa, 2009, p. 9), na qual o papel do mestre é doar-se, transmitir conhecimentos, introduzir ao já conhecido, instrumentalizar para que o discípulo aprenda como se tornar aquilo que se espera dele, ser formado para o já conhecido do mestre, dos livros, da cultura. Nietzsche é o filósofo da suspeita, perspectivista, experimentalista, aquele que enxergou “para além” e, assim, continua cada vez mais atual, a nosso ver, também na educação.

Nessa perspectiva nietzschiana, questionamos como os educadores podem orientar e ser orientados para que essa nobre tarefa da formação humana contribua para que o educando se torne o que ele é, mesmo sem saber antecipadamente o que será. Nossa hipótese é que o fio condutor desse

³ Por extemporaneidade entende-se o “distanciamento da situação na situação” (Viesenteiner, 2015, p. 115). Trata-se da habilidade de não se deixar cegar pelas luzes do século e perceber o escuro do seu tempo com olhar fixo, enxergar a obscuridade e procurar interpretá-la. Isso significa estar sempre sob a luz do seu tempo, mas, simultaneamente, ter a habilidade crítica de distanciar-se dela a fim de enxergar o obscuro precisamente no tempo. Significa um olhar de fora da situação, estando dentro dela. Um olhar crítico, portanto, pressupõe a extemporaneidade, ou seja, uma narrativa que advém dos estranhamentos das próprias coisas e que provocam o distanciamento necessário para toda a crítica do seu tempo.



processo é o mesmo que conduziu o pensamento nietzschiano por todo o percurso de seus escritos, a saber, o modo de pensar extemporâneo que o colocava simultaneamente muito engajado no seu tempo ao ponto que lhe permitia estar além do seu tempo. Nietzsche tem a consciência dessa condição fundamental – embora não convencional – pois, enquanto professor de filologia, se referiu à própria filologia, no Prólogo à sua *Segunda Extemporânea*: “pois não saberia o que a filologia clássica na nossa época tomaria por sentido, a não ser atuar extemporaneamente – ou seja, contra a época e, com isso, na época e, talvez, em favor de uma época por vir”⁴. Esse anseio de superação do tempo no próprio tempo, ‘em favor de uma época por vir’, parece deixar clara uma meta transformativa, mesmo que não aponte claramente qual é essa meta e que ela não seja definitiva, mas um esforço constante de construção. Ele aponta para algo a ser atingido no futuro, ou algo a ser construído e cultivado para o futuro, porém que se faz no momento presente, num exercício de “distanciar-se da situação na situação”⁵, ou seja, a interpretação do conceito de extemporaneidade. Pensar essa expressão em termos de práxis nos levou a entendê-la, na educação, como um dispositivo metodológico extemporâneo, que pode ser associado à postura do mestre que afasta seu discípulo para que se torne ele mesmo, para que não fique cativo às palavras e ensinamentos do mestre, dos livros, dos valores do mestre, mas, tal como o próprio Nietzsche – enquanto o tomamos como “mestre” para essa comunicação – também nos distanciamos dele. Pois

o importante não é o que Nietzsche diz, nem por que o diz. O que importa, e o que continua dando o que pensar, é o seu modo de dizer (...) o modo como faz aparecerem fatos insuspeitos, associações novas, objetos desconhecidos. (...) sua maneira de situar-se no jogo do dizer (LARROSA, 2009, p. 10-11).

Mediante essa tessitura da relação mestre/discípulo é que inserimos o fio condutor que permeia o pensamento crítico que resulta dessa relação como um dos elementos constituintes do “tornar-se o que se é”.

Para sustentar a hipótese sobre a importância da ideia nietzschiana de extemporaneidade que envolve a relação mestre e discípulo, nos apoiamos em outro autor, que refletiu sobre a relação de vários pares mestre/discípulo da nossa história. Trata-se de Francis George Steiner, grande mestre da crítica literária, cuja interpretação das palavras de Zaratustra sobre a necessidade de abandonar o

⁴ NIETZSCHE, F. **Considerações extemporâneas II: da utilidade e desvantagem da história para a vida**. Apud: VIESENTEINER, 2015, p. 115.

⁵ Cf.: VIESENTEINER, 2015.



mestre salienta um aspecto muito presente nessa relação, a traição. O autor faz essa análise a partir de alguns pares⁶ de intelectuais emblemáticos da história, nos levando a pensar que a traição pode ser uma atitude decorrente da falta desse distanciamento na perspectiva nietzschiana. Mas, o aspecto da traição pode vir a ser explorado futuramente; nesse momento, será apenas enunciado como possibilidade de transformação pelo distanciamento da situação na situação, aplicado como um modo de pensar extemporâneo que envolve engajamento e distanciamento entre discípulo e mestre.

Abandono e distanciamento na relação mestre/discípulo para Nietzsche: um aspecto extemporâneo

Ao citarmos as palavras de Zaratustra na abertura da nossa introdução, intencionamos uma representação da relação que o próprio Nietzsche teve com Schopenhauer. O engajamento com as ideias schopenhaurianas acontece na aproximação inicial⁷ de Nietzsche com o texto do filósofo a quem dedicou a *III Extemporânea: Schopenhauer como educador* (1874). Entretanto, a nosso ver, ao mesmo tempo que esteve imbuído dessas ideias, também se manteve distante. Nossa fonte para tal análise se encontra na tese desenvolvida por uma das vozes acadêmicas de Nietzsche, Antônio Edmilson Paschoal (2008), que realiza uma cuidadosa costura entre as semelhanças e dessemelhanças entre Nietzsche e seu mestre, a partir dos textos publicados e não publicados. A rigorosa análise desses textos mostrou que

Nietzsche se serve da filosofia de Schopenhauer para realizar propósitos bem diferentes daqueles pretendidos pelo filósofo de Frankfurt. Assim, caso se considere, por exemplo, a crítica às pretensões da razão lógica, elaborada em seus primeiros escritos, deve-se observar que ela, embora se alie ao movimento de despotencialização da razão, iniciado por Schelling e Schopenhauer, possui contornos exclusivos e peculiaridades próprias (PASCHOAL, 2008, p. 339).

⁶ Cf.: MARTINS, V. RESENHA: STEINER, George. **Lições dos mestres**. Trad.: Maria Alice Máximo. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018, 195p. Sócrates e Platão, passando por Jesus e seus discípulos, Virgílio e Dante, Heloisa e Abelardo, até mesmo os sábios do judaísmo, do confucionismo e do budismo. Para além de questões genéricas sobre essas relações, o autor também descreve a triste relação de Husserl e Heidegger e a devoção dos seguidores da musicista Nadia Boulanger (MARTINS, 2018, p. 340).

⁷ Cf. PASCHOAL, A. E. **Nietzsche: a boa forma de retribuir ao mestre**. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 20, n. 27, p. 337-350, jul./dez. 2008. “A busca de Nietzsche por um mestre parece ter chegado a um termo em 1865, quando ele muda para Leipzig e ali, num velho antiquário, encontra a obra *O mundo como vontade e representação*, de Arthur Schopenhauer. De fato, há um consenso entre os comentadores da filosofia de Nietzsche quanto à forte influência exercida por Schopenhauer sobre seus primeiros escritos” (PASCHOAL; 2008, p. 338).



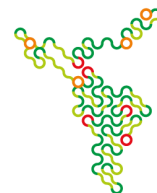
Esses “contornos exclusivos e peculiaridades próprios” são pensados aqui como frutos do “distanciamento da situação na situação”. Nietzsche usa desse dispositivo de distanciamento pela crítica do seu tempo, do seu mestre. Trata-se de uma análise sustentada na frase de Zaratustra que repetimos aqui, “Retribui-se mal um mestre, quando se permanece sempre e somente discípulo” (Nietzsche, 1998, p. 92). Paschoal toma essa ideia do bom discípulo que Nietzsche exerce na boa forma de retribuir ao mestre, ao afirmar que, “diferentemente do que faria um *mau discípulo*, também Nietzsche se apropria de fórmulas da filosofia de Schopenhauer para realizar um propósito próprio e muito diferente da finalidade inerente à filosofia de seu antecessor” (Paschoal, 2008, p. 348). Tem-se, portanto, o exemplo do próprio Nietzsche em se fazer um *bom* discípulo, aliado ao *bom* mestre, Schopenhauer. Paschoal aponta para as semelhanças e dessemelhanças entre mestre e discípulo. Seleccionamos apenas um aspecto dessa semelhança – que nos é conveniente – a característica de uma extemporaneidade entre mestre e discípulo. Pois

o filósofo de Frankfurt é tido por Nietzsche como o oposto à sobrevalorização da razão lógica que predominou no mundo ocidental e à tendência à extirpação e erradicação da cultura na Alemanha do século XIX. Sendo assim, Schopenhauer é um extemporâneo na medida em que escapa às enfermidades de seu tempo (PASCHOAL, 2008, p. 340).

A noção de extemporaneidade e de uma filosofia extemporânea se apresenta principalmente no jovem Nietzsche, com especial atenção para os textos publicados das quatro *Considerações extemporâneas*. Contudo, ele retoma de maneira diferenciada o conceito em seus textos maduros, notadamente no *Crepúsculo dos ídolos*, de 1888, em que ele próprio se apresenta como um extemporâneo, sobretudo no capítulo VIII, intitulado *Incursões de um extemporâneo*. Quanto às dessemelhanças, Paschoal afirma serem muito mais em proporção. Uma delas se refere ao pessimismo schopenhauriano. “Enquanto Schopenhauer procura eliminar o sofrimento por meio da negação da vontade, para Nietzsche o sofrimento não deve ser negado, mas justificado pela aparência, pela criação artística” (Paschoal, 2008, p. 342).

Entretanto, nesse momento, não nos importa o conteúdo da proximidade ou do distanciamento entre os dois filósofos. Ao identificar as diferenças pontuais presentes nos textos inéditos, ficam evidentes a inquietude, o modo de pensar, o ir além do conhecido, aquilo que fica à sombra do tempo.

Portanto, essa é a raiz da extemporaneidade apontada na relação entre Nietzsche e Schopenhauer, cujo engajamento profundo e distanciamento salutar proporcionaram que adquirisse “contornos exclusivos e peculiaridades própria” (Paschoal, 2008, p. 339). A partir dela é que se



pretende pensar a condição contemporânea da relação educando-educador, tendo como sustentáculo a extemporaneidade vivenciada pelo professor e, simultaneamente, proporcionada ao estudante.

Outro aspecto nos escritos de Nietzsche que nos leva a adentrar no tema da análise da relação mestre e discípulo está em *Além do bem e do mal*, aforismo 212. Encontramos a figura do discípulo que trilha os próprios caminhos, tal como a figura que Nietzsche pensa sobre o genuíno filósofo, ou seja, como aquele que é “a má consciência do seu tempo” (Nietzsche, 1992, p. 18). Vinculamos nessa passagem, as imagens do mestre e do discípulo com a imagem do filósofo genuíno e extemporâneo. Nelas, Nietzsche se mostra convencido de que

o filósofo, sendo *por necessidade* um homem do amanhã e do depois do amanhã, sempre se achou e *teve* de se achar em contradição com o seu hoje: seu inimigo sempre foi o ideal de hoje. (...) a grandeza de sua tarefa (está) em ser a má consciência do seu tempo. Colocando a faca no peito das *virtudes do tempo*, para vivissecioná-lo, delataram o seu próprio segredo: saber de uma *nova* grandeza do homem, de um caminho não trilhado para o seu engrandecimento (NIETZSCHE, ABM, 212, 1992, p. 118-119).

Nessa passagem está o elemento primordial que faz gerar a condição fundamental para uma educação extemporânea. Trata-se da filosofia, no seu mais peculiar exercício de crítica, de coruja que se mantém à espreita dos efeitos entorpecentes da moralidade contemporânea. É ela quem pode servir ao mestre e ao discípulo ao trilharem o caminho que engrandece. Ambos, tal como o filósofo, são necessariamente direcionados para as questões incômodas, pois têm a consciência de que,

face ao mundo de “ideias modernas”, que gostaria de confinar cada um num canto e numa “especialidade”, um filósofo, se hoje pudesse haver filósofos, seria obrigado a situar a grandeza do homem, a noção de “grandeza”, precisamente em sua vastidão e multiformidade, em sua inteireza da diversidade: ele determinaria inclusive o valor e o grau, conforme quanto e quantas coisas um indivíduo pudesse aguentar e aceitar, conforme *até onde* pudesse estender sua responsabilidade (NIETZSCHE, ABM, 212, 1992, p. 119).

Não é tarefa fácil a do filósofo em relação à sociedade, bem como a tarefa de um mestre ou educador que pode, num ato pedagógico, orientar para esse caminho não trilhado em busca da grandeza de “tornar-se o que se é”. É nesse horizonte específico que passamos a explorar a condição de extemporaneidade entre mestre e discípulo, sob a luz que Steiner, que observou as relações complexas de grandes mestres e seus discípulos, entre eles Nietzsche e Schopenhauer.



O entrelace entre fidelidade e traição na relação mestre/discípulo, nas lições dos mestres: uma questão de extemporaneidade

Para que a relação mestre/discípulo não se apresente aqui como uma conotação não convencional específica nietzschiana – a qual indica que a melhor retribuição a um mestre é deixar de ser discípulo – reportamo-nos às considerações tecidas pelo grande crítico literário franco-americano Francis George Steiner, que há pouco tempo faleceu (em 3 de fevereiro de 2020). Steiner proferiu seis conferências sobre o tema na Universidade de Harvard no ano letivo de 2001-2002, quando assumiu a cátedra Charles Eliot Norton, que resultaram no livro *Lições dos Mestres*. Na sua introdução, Steiner abre sua análise com um questionamento próprio que conduz os seis capítulos:

A profissão de “professor” (...) raramente paramos para pensar no que é essa magia da transmissão, nos seus recursos nem sempre legítimos, no que, à falta de definição mais precisa, eu chamaria de *mistério* da coisa. O que dá a um homem ou a uma mulher o poder de ensinar a outro ser humano, de onde provém essa autoridade? Por outro lado, quais são algumas das principais categorias de respostas por parte de quem é ensinado? (STEINER, 2018, p. 11).

Essas questões lançam seu olhar ao relato das experiências (algumas traumáticas) de vários pares que mantiveram uma reação mestre/discípulo, inclusive aspectos que permanecem obscurecidos, que se referem ao ensino e aprendizagem, tanto na nobre vocação do mestre, como nos perigos que cercam uma autêntica relação entre mestre e discípulos. A exemplo do grande Sócrates, Steiner descreve a relação entre esse mestre apaixonante que envolve seu discípulo Alcebiades com aspectos da sedução que passam não só pelas palavras e pelo intelecto, mas pela imaginação, pelo corpo, pela intimidade, ao ponto de aprisionar o espírito vivo deste e, certamente, de outros discípulos. Assim, Steiner tece uma teia com vários fios que estampam essa relação. Um deles é o da traição, que percorre as três categorias trabalhadas no livro. Trata-se do poder que o mestre exerce sobre o discípulo ao ponto de explorá-lo nas suas vulnerabilidades psicológicas e até físicas. Em contrapartida, o mestre convive com a ameaça de traição por seu pupilo. Por fim, descreve a mais tênue reciprocidade na aprendizagem, baseada na fidelidade cativa. Esses riscos que permeiam a relação mestre/discípulo, muitas vezes velados nos discursos pedagógicos, também dão às *Lições dos Mestres* uma conotação não convencional, porém diferente, da ideia de abandono como a boa forma de retribuir ao mestre.



Steiner eleva sua reflexão com profundidade pedagógica ao citar exemplos de pares emblemáticos da relação entre mestres e alunos que ilustram nessas categorias os conflitos temerosos que subjazem essas relações, talvez por falta do distanciamento salutar vivenciado por Nietzsche em relação a Schopenhauer. Mas essa é outra hipótese a ser investigada.

Por ora, nos detemos na conexão direta entre mestre e discípulo, que faz com que o ato de ensinar, que envolve a formação humana, tenha como pressuposto o poder proveniente de um ser humano sobre outro. Logo a questão colocada na introdução do livro por Steiner – O que dá a um homem ou a uma mulher o poder de ensinar a outro ser humano, de onde provém essa autoridade? – é digna de ser tomada, na sua complexidade. Pois

o Mestre aprende com o discípulo e modifica-se nessa interrelação que consiste em termos ideais, em um processo de troca. A doação torna-se recíproca, como nos labirintos do amor. “Eu sou o máximo de mim quando sou você”, diz Paul Celan. Os Mestres repudiam os discípulos quando os julgam não merecedores ou desleais. O discípulo, por sua vez sente que já ultrapassou seu Mestre e que precisa deixá-lo para tornar-se ele mesmo (Wittgenstein regozija-se com isso). Essa superação do Mestre, com seus componentes psicanalíticos de rebelião edípica, pode resultar em sofrimento traumático” (STEINER, 2018, p.15).

O sofrimento traumático que pode resultar das relações entre mestre e discípulo, no qual Steiner configura o aspecto da traição, pode, a nosso ver, ser evocado aqui, com o propósito de pensar a extemporaneidade. Diante dessa condição, o discípulo que deseja ter a sua própria luz é tentado a trair e abandonar seu mestre, como forma de recompensá-lo pelo bom trabalho. Mas a questão colocada por Steiner refere-se às estratégias tomadas pelo discípulo nesse momento da relação, as quais podem levar ao desrespeito inaceitável para com o mestre. Contudo, apesar desse perigo constante, Steiner também se remete às palavras de Zaratustra. Ele nos diz:

O verdadeiro magistério pode ser um empreendimento terrivelmente perigoso. O mestre tem nas mãos algo muito íntimo de seus alunos: a matéria frágil inflamável de suas possibilidades. (...) Ensinar sem grave apreensão, sem uma reverência inquietante pelos riscos envolvidos, é uma frivolidade. Fazê-lo sem se preocupar com quais podem ser as consequências individuais e sociais é cegueira. Ensinar com grandiosidade é despertar dúvidas no aluno, é treiná-lo para divergir. É preparar o discípulo para partir (“Agora deixem-me”, ordena Zaratustra). O verdadeiro mestre deve, no final, estar só (STEINER, 2018, p. 102).

Diante desse perigoso território que é o magistério, Steiner propõe que o aluno seja ensinado a divergir de seu mestre, como o bom combate, a disputa criativa que procura superar e não guerrear e trair, e por fim abandonar. Nesse sentido, limitamo-nos aqui à reflexão de Steiner sobre Nietzsche



e Schopenhauer. Para além das semelhanças e dessemelhanças apontadas por Paschoal, também nos apropriamos das lentes de Steiner para ampliar a ideia de um fio condutor extemporâneo para permear a relação entre mestre e discípulo movida pelo engajamento e pelo distanciamento.

Steiner aponta algumas peculiaridades sobre a figura de Nietzsche como professor ainda jovem, ao descrever que este “havia escolhido ser insuportável para os membros de sua guilda. Ao mesmo tempo, cada vez mais isolado, trabalharia em uma pedagogia, uma orientação para a humanidade por vir” (STEINER, 2018, p.111). Nessa compreensão, admite o modo de ser e pensar extemporâneo e salienta a luta de Nietzsche com o próprio tempo. Engajado enquanto professor na Basileia, o filósofo conseguiu ao mesmo tempo se distanciar, ao questionar os valores sociais e enxergar o que estava à sombra da cultura da modernidade.

Segundo Hardt⁸ (2020), Nietzsche foi educado em um dos melhores e mais exigentes colégios de sua época, o Colégio Pforta. Como professor, demonstrava sua preocupação com o futuro das instituições de ensino, cada vez mais lenientes e submetidas à vontade e à necessidade do Estado e do mercado. O filósofo suspeita do Estado quando propaga uma educação de massas. O que consegue oferecer é muito menos do que é necessário para constituir de fato uma formação qualificada. Nietzsche, já na condição de docente, vai na direção contrária: busca e defende o rigor, a disciplina, a obediência (aos textos), a coerência e a liberdade para pensar, condições muito diferentes das posições utilitaristas. É preciso preservar a cultura transmitida pela educação para que possa aparecer o genuíno de cada um dos estudantes. Portanto, nesse contra-movimento do ainda jovem professor Nietzsche percebemos a condição extemporânea, no sentido de “distanciar-se da situação na situação”. Segundo Steiner, “ele foi um acadêmico contra-acadêmico por excelência... (Steiner, 2018, p. 110).

Voltemo-nos ao nosso foco sobre a relação mestre/discípulo, sob a análise de Steiner, quando se refere a Nietzsche a partir da figura de Zarathustra, segundo ele, (...) um sábio que se recolhe às alturas e depois de lá, desce. Seus ensinamentos fazem com que os discípulos se reúnam em torno dele, mas ele os incita a abandoná-lo (Steiner, 2018, p. 113).

Steiner, ao fazer a análise dos textos nietzschianos e da figura do mestre – que ao final permanece só – considera que este cumpriu seu papel de educar para “tornar-se o que se é”, e não

⁸ HARDT. **Os fios emaranhados do cultivo de si e o diálogo com a pedagogia.** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 20, n. 64, p. 272-297, jan.-mar. 2020.



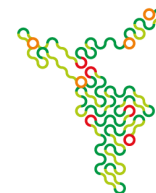
para formar para um humanismo da época. Pois a frase de Píndaro fez com que Nietzsche explodisse o conceito de *Bildung* (formação) da época. Porque

a partir desse ponto de vista, a *Bildung* poderia ser entendida como a ideia que subjuga ao relato do processo temporal pelo qual um indivíduo singular alcança a sua própria forma, constitui sua própria identidade, configura sua particular humanidade ou, definitivamente, converte-se no que é” (LARROZA, 2009, p. 45).

Portanto, a educação no sentido de *Bildung*, pode proporcionar o tão almejado senso crítico se colocar como dispositivo metodológico o conceito de extemporaneidade, que consiste no “distanciamento da situação na situação”. Pois o distanciamento de Nietzsche em relação a Schopenhauer “significou para ele muito mais do que o desvanecimento de um fascínio (...) (*e sim*) um afastamento e distanciamento crítico em relação ao romantismo, com o seu falso pessimismo” (Reale, 1991, p. 429). Portanto, a possibilidade desse distanciamento crítico à cultura do tempo no próprio tempo tem como pressuposto o abandono ao mestre, o que para Nietzsche é a melhor forma de recompensá-lo.

Considerações finais

Consideramos o conceito de extemporaneidade, encapsulado na frase de Viesenteiner, “distanciar-se da situação na situação”, como fundamental para uma prática pedagógica que visa a ir além do ensinar e aprender, para ser uma prática de formação humana. O modo de pensar extemporâneo coloca luz ao que estava obscuro, tal como a filosofia de Nietzsche que “faz aparecer fatos insuspeitos, associações novas, objetos desconhecidos” (Larrosa, 2008, p. 10). Essa condição pode ser trabalhada como aspecto pedagógico, tanto por metodologias e estratégias de ensino, por um mestre que, engajado, terá como objetivo estimular seu discípulo ao olhar crítico, não como afronta, traição ou negação da realidade, mas como consequência natural de uma boa relação de conflito com os referenciais. Significa que o estudante pode ser guiado por esse modo de pensar extemporâneo, pois na educação ele funciona como um dispositivo, ou seja, uma estrutura formal, portanto, sem um conteúdo, um instrumento para pensar os conhecimentos, a cultura e tudo que fascina o/a estudante. O ponto de partida é o engajamento em experiências das quais terá que se distanciar pela criticidade em relação à formatação cultural idealizada. Assim, o conceito de extemporaneidade pode ser uma metodologia de pensamento inspirada no ideal pedagógico nietzschiano, cujo objetivo é “tornar-se o que se é”, sem saber antecipadamente o que se será. Ou seja,



enfim, formar, educar ou experimentar? Tudo ao mesmo tempo, numa época que não se reconhece valor em nenhuma delas. Formar para permanecer órfão da tradição; educar para não aceitar a tradição como um valor absoluto; experimentar para não permanecer na atitude negativa da crítica que isenta o indivíduo de criar um referencial quando nenhum referencial externo faz mais sentido (WEBER, 2011, p. 247).

Diante do exposto e para além do objetivo que nos propusemos a analisar, a relação entre mestre e discípulo por meio do conceito nietzschiano de extemporaneidade é entendida aqui como um modo de pensar que envolve engajamento e distanciamento entre ambos. Apontamos mediante ele para mais esse desafio contemporâneo da nossa sociedade, ou seja, a relação professor/aluno pode ir além da sua configuração como agentes do processo de ensino e aprendizagem, para tomar outra conotação: a de um elo fundamental que entrelaça o conhecimento e a autonomia de pensamento desse educando, e ao mesmo tempo compromete positivamente o papel do educador que ultrapassa a função de mediador do conhecimento e passa a ser um provocador entre o conhecimento e o modo de pensar esse conhecimento. Isso, para que seus estudantes enfrentem o desafio de um futuro incerto, os instigue a serem criativos em todos os sentidos, inclusive no desafio de criarem-se a si mesmos para tornarem-se o que são.

Segundo Hardt e Becher Jr. (2020), o mestre que se apresenta possível em Nietzsche, diante do já exposto, deseja ver o discípulo como um espírito livre, aquele que na sua própria trajetória aos poucos já não precisa mais do mestre. A ideia de mestre em Nietzsche recusa a constituição do espírito cativo. Deseja formar espíritos livres. Nesse movimento de engajamento e distanciamento da relação entre mestre e discípulo, ocorre a autoformação contínua também do(a) professor(a), que se “torna o que é”.

Referências

- HARDT, L. S. **Os fios emaranhados do cultivo de si e o diálogo com a pedagogia**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 20, n. 64, p. 272-297, jan.-mar. 2020.
- HARDT, L. S.; BECHER Jr, P. **Lentidão e Nuanças: a ideia de mestre e cultura autêntica em Nietzsche**. Comunicações Piracicaba, v. 27, n. 3, p. 273-287, set-dez. 2020.
- LARROSA, J. **Nietzsche & a educação**. Trad.: Semiramis Gorini da Veiga. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.



NIETZSCHE, F. **Considerações extemporâneas III: Schopenhauer como educador**. Trad.: Rubens R. Torres Filho. São Paulo: Nova Cultural. 1991. (obras incomp., v. II)

_____. **Segunda consideração intempestiva**. Da utilidade e desvantagem da história para a vida. Trad.: Marco A. Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003.

_____. **Além do bem e do mal**. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 1992.

_____. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém**. Trad.: Mário da Silva. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

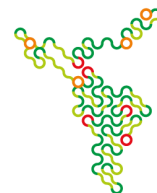
_____. **Crepúsculo dos ídolos**. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

PASCHOAL, A. E. **Nietzsche: a boa forma de retribuir ao mestre**. Rev. Filos., Aurora, Curitiba, v. 20, n. 27, p. 337-350, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/aurora/article/viewFile/1735/8180>>.

STEINER, G. **Lições dos mestres**. Trad.: Maria Alice Máximo. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

VIESENTEINER, Jorge L. Estrutura formal e semântica do argumento autogenealógico. In: **Cadernos de Filosofia Alemã**, v. 20, n. 2 (2015), p. 105-119. Aqui, p. 115.

WEBER, J. F. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Eduel, 2011.



AVALIAÇÃO ESCOLAR: PROCESSO EM PERSPECTIVA AO DESENVOLVIMENTO HUMANO *OMNILATERAL*

Adreana Dulcina Platt¹
Marina Rodrigues Silveira²

Resumo: O objetivo deste artigo é contribuir com os debates referentes à avaliação escolar, enquanto processo articulador do contexto de superação e para o reconhecimento da educação *omnilateral* gramsciniana. Para isso, verificaremos a ressignificação ao conceito de plena formação humana, enquanto objeto de estudo dos currículos escolares. Realizamos um estudo de caso para compreender os sentidos da avaliação interpelando a perspectiva de uma turma do 4º ano do curso de graduação em Pedagogia de uma Universidade Pública situada no norte do Paraná. Com os registros das respostas, revisitamos a literatura (bibliográfica e documental) resgatando, sociológica e filosoficamente, as categorias que definem a formação humana *omnilateral* e sua relação com as atuais áreas do conhecimento que constituem o currículo escolar brasileiro. A educação *omnilateral* será fundamental para compreendermos o resultado das tarefas humanas, não apenas em um sentido propedêutico e tecnológico, mas articulado amplamente desde a rotina social dos sujeitos. Da mesma forma, enquanto categoria fundamental à compreensão de uma educação unitária, teceremos considerações quanto ao desenho para o desenvolvimento humano pleno, ou seja, educação intelectual, a tecnológica e a corporal, para o qual a avaliação escolar reorientará o nível processual conquistado, a partir da tese praxiológica gramsciana. A internalização dos elementos permanentes e transitórios para a ressignificação dos saberes (áreas do conhecimento) se dará por base aos estudos de Duarte (2001) na assertiva dos atos produzidos/reproduzidos na cotidianidade (individualidade) e não-cotidianidade (sociedade), o que nos permite entender a avaliação enquanto processo imprescindível ao grau de apreensão dos conhecimentos veiculados, produzidos e reproduzidos socialmente.

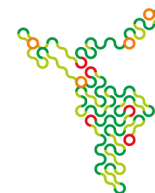
Palavras-Chave: Educação Omnilateral – Avaliação – Desenvolvimento Humano

Analysis of the evaluation process in perspective to the full human development

Abstract: This text is one of the schematizations understanding of the research in development in the Department of Education of the State University of Londrina entitled "the specific of study of the areas of the human knowledge for the school curriculum", and that has while I object of study the elaboration of the essential elements of the knowledge for a project of full human formation. The study was accomplished through the collection of students' of the fourth year of Pedagogy of the University data supra mentioned, of this the year of 2004, and in aleatory number, to approach the essential and outlying requirements the elaboration of the notions situational and historical of the cutting that gave to the study: the evaluation while fundamental element for the resignification of the concepts for the full human formation. We mentioned in the study that such a project will be backed through the intervention omnilateral while perspective will feel through the unitary education while

¹ Doutoranda em Direito/ UFSC. Profa Associada, Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Educação.

² Graduanda em Pedagogia, Bolsista IC/FA. Universidade Estadual de Londrina



I draw for the full human development, in other words, intellectual education, the technological and the corporal, by defined for gramscian thesis. The internalization of the permanent and transitory elements for the other signification of the you know the people will give if for base in the acts reproduced in the daily (individuality) and no-daily (society) what sends us to understand the evaluation while indispensable for the same. The investigation opportunity the systematization of the contributions that seemed to be us of significant contribution for the individuals' full development, in a perspective critical and overcome.

Key Word: Omnilateral Education - Evaluation - Human Development

Introdução

Segundo dados divulgados pelas agências de pesquisa no país (Capes, CNPq, principalmente),³ as majoritárias e tradicionais áreas de investigação reconhecidas no Brasil (exatas, naturais, humanas e sociais) se subdividem, atualmente, em campos cada vez mais delimitados, porquanto reconhece-se a existência um determinado elemento – um determinado específico – um objeto de estudos, justificando o necessário desmembramento de tais áreas, tornando-se uma outra área, suficientemente autônoma.

Para Saussure, um objeto é criado segundo um ponto de vista (Saussure, 2006, p. 15). Com essa assertiva, o autor antecipa que os sujeitos escolhem um determinado elemento/fenômeno de uma determinada realidade para estudá-lo. Para este autor, talvez esta seja a maior dificuldade para pacificarmos a eleição de uma possível categoria como objeto de uma área do conhecimento.

Conforme Souza (1987, p. 37) toda disciplina científica deve revelar, desde o início, seu método e seu objeto. Assim, o objeto da ciência não será dado ao pesquisador, mas construído conforme o trato metodológico assumido durante o desenvolvimento do estudo. Se assim ocorre, há o problema da possível fluidez dos sentidos e conceitos para determinar as categorias em estudo e, assim, a própria especificação do objeto – ou significação instável (Souza, 1987, p. 39).

A partir desta perspectiva é que gostaríamos de contribuir com os debates referentes aos sentidos da formação escolarizada e ao valor das áreas do conhecimento voltadas a este fim, principalmente referimos aos saberes contemporaneamente concentrados no currículo escolar brasileiro (com destaque aos saberes veiculados nas disciplinas circunscritos às séries dos anos fundamentais). Nossa preocupação está em propor uma ressignificação ao processo da avaliação escolar a partir destes novos sentidos formativos.

³ Neste sentido, verificar em: <<http://bit.ly/2yFQUjl>>; <<http://bit.ly/2yjct9S>>. Acesso em: 15 out. 2018.



Em periódicos e livros (nacionais e internacionais), socializamos nossos estudos e pesquisas apontando a grave necessidade de apresentarmos novos sentidos ao currículo escolar. Uma das perspectivas que perseguimos foi a compreensão do conhecimento sendo produzido/reproduzido por meio da formação *omnilateral*, proposta nas teses gramscianas. Por meio do esforço de análise crítico-reflexiva do objeto de estudos das áreas do conhecimento, buscamos destacar, das diferentes áreas de conhecimento,⁴ o seu específico, seu objeto, para compreendermos o projeto de formação humana, o desenvolvimento humano orientado a partir de um eixo horizontal⁵ (o acúmulo sócio-histórico para o desenvolvimento da humanidade – seus registros, memórias, seu processo de formação a partir da práxis objetiva e suas complexidades e contradições) e de seu eixo vertical (a acumulação dos códigos da sua contemporaneidade, situado à ação tempo-espacial) (Oliveira, 2000). Por meio destes eixos, localizamos os fundamentos ao mapa da organização curricular e sua significação em vista a plena formação dos indivíduos. Formação esta perseguida pelos institutos educacionais.

Uma das etapas da caminhada investigativa nos levou ao destaque de determinados elementos que são imprescindíveis à construção do mapa curricular e que visam sua ressignificação. Um dos aspectos de importante objetividade na compreensão deste movimento de formação humana será a avaliação. Este elemento é relevante uma vez que a construção de um projeto de formação humana se dá necessariamente por meio da interlocução dos agentes formadores sempre em um sentido dialético, ou seja, em contínua superação e na análise às contradições existentes no objeto/fenômeno.

Para compreender tal formação (em sentido dialético e em interlocução dos agentes formadores), realizamos estudos junto aos alunos do quarto ano do curso de Pedagogia (em número aleatório), de uma universidade pública situada no norte paranaense, desde 2004, por meio de entrevista aberta, deste coletivo de alunos. Os registros foram realizados da forma direta, para a memória das percepções. Com os dados obtidos, nos debruçamos à análise dos resultados sustentados pela revisão de literatura de estudiosos da área da formação humana e da teoria *omnilateral*.

⁴ As áreas do conhecimento da pesquisa citada foram recortadas por meio da atual configuração curricular das instituições formais (escolas) e escolhidas segundo a grande demanda ali encontrada. Da mesma forma, tivemos o cuidado de situá-las em referência às grandes áreas epistemologicamente reconhecidas, a saber: 1. Ciências Biológicas (ou da saúde): biologia; 2. Ciências Exatas: matemática; 3. Ciências Humanas e Aplicadas: geografia e história; 4. Ciências da Comunicação e Expressão: língua portuguesa e língua estrangeira, 5. Práticas Culturais: arte educação e educação física.

⁵ Entenderemos os eixos horizontal e vertical da formação humana como aqueles que localizam o sujeito em determinado contexto sócio-histórico-espacial (eixo vertical), mas constituído pelo acúmulo das tarefas realizadas pelas gerações anteriores, ao longo do tempo, e herdada pelas atuais (eixo horizontal). Tais eixos recebem fundamentação dos estudos de Duarte (2001) – referente aos atos do cotidiano que devem ser considerados ao processo de formação humana –, e de Oliveira (2000) – referente aos novos códigos da modernidade (das relações tecnológicas e sociais).



A escolha pelos alunos de Pedagogia se deu pelo fato de estes enfrentarem, na grade de formação específica e pela mesma docente, tanto a disciplina de Currículos e Programas quanto a de Avaliação Escolar, concentradas no mesmo ano/série acadêmica.

Algumas das questões registradas, por sua importância na investigação ao objeto das áreas do conhecimento, assim como na objetivação material e reflexiva da práxis escolar, e que nos cercavam, foram: 1. como perceber o “momento da tomada de consciência” dos sujeitos em sua cotidianidade? 2. Como dimensionar a superação de determinado volume de acúmulos necessários à plena formação dos seres humanos, históricos e socialmente situados? 3. Quais dos elementos dos eixos horizontal (acúmulo das práticas humanas) e vertical (apreensão aos códigos de determinado período histórico) são requisitados na dinâmica do processo avaliativo e qual sua relevância para o pleno desenvolvimento humano?

1. Método e dados coletados

Segundo o levantamento de dados obtidos, as noções que coadunam para a verificação do acúmulo e a superação dos conceitos (“quebra de paradigmas”) diante das concepções iniciais, tanto permanentes quanto transitórias, e após serem apresentados novos desafios a uma possível e desejável reelaboração conceitual do processo de avaliação pelos indivíduos investigados, levantamos duas grandes áreas que desafiam o processo de avaliação escolar quando nos apoiamos em uma pedagogia centrada na formação *omnilateral*:

1. Elementos significativos à avaliação da atividade em grupos:

- a relação intergrupal e as reelaborações internas dos sujeitos ante os diferentes pontos de vista referentes à temática apresentada;
- a organização intergrupal quanto à condução da atividade (espaço de negociação permanente);
- exercício da oralidade, dos elementos de negociação e argumentação para o encontro do denominador comum sobre a temática aos elementos do grupo;
- a sistematização de um documento construído a partir das diferentes argumentações e negociado entre os pares;
- compreensão, resignificação e ação sobre o tempo e o rigor de estudo exigido para a organização interna e na elaboração dos dados que melhor respondem ao desafio apresentado;
- elaboração, reelaboração, significação e resignificação dos ritos sociais (e institucionais) que caracterizam a organicidade da tarefa no grupo e em sua dimensão coletiva justificada na apreensão do fenômeno para os diferentes sujeitos sociais.



2. Elementos significativos à avaliação da atividade individual

Quanto aos instrumentos subjetivos, descritivos, textuais:

- organização das ideias, seleção e verificação dos argumentos ante a temática;
- logicidade na elaboração textual e dos elementos situados no tempo e espaço da temática;
- apreensão do campo qualitativo de construção temática;

Quanto aos instrumentos objetivos:

- organização do espaço de elaboração frente às questões que exijam respostas diretas, sucintas, sem, no entanto, se distanciarem do foco de argumentação que surge para a seleção das opções;
- organização no campo de análise das opções requeridas e argumentação ante a seleção escolhida;
- verificação do acúmulo agregado pelo tempo e espaço investido no envolvimento junto à temática;
- reelaborações sobre as formas de intervenção e ritos cotidianos que sustentam uma melhor apropriação dos elementos tematizados;
- apreensão do campo quali-quantitativo de construção temática.

Preliminarmente, obtemos, dos dados apresentados pelo coletivo de alunos do 4º ano, a consideração de que para discutirmos a plenitude do desenvolvimento humano precisamos, breve e solidamente, esclarecer os fundamentos para tal conceito na perspectiva desenvolvida por este estudo: a formação *omnilateral*.

3. O desenvolvimento humano, a formação humana: educação e práxis

Com base na filosofia histórico-crítica, possuímos, enquanto conceito amplamente aceito, que o ser humano “não nasce humano, mas se torna” (Saviani, 2000, p. 9). Este “vir-a-ser” é compreendido sempre no campo processual, o que denuncia suas características fundamentais de continuidade e cumulatividade. Segundo Vázquez (1977) e Kosik (1995), mesmo o sujeito da racionalidade oriunda da práxis individual, não coletiva – que não transcende a racionalidade das práxis dialética –, necessita do acúmulo de informações e conhecimento básicos sobre sua prática, ou então de outra forma, este sujeito sempre principiaria sua atividade a partir do ponto do desconhecimento.

A característica que nos diferencia dos animais está na práxis dialética (superadora) coletiva. Por meio desta, o indivíduo humano ultrapassa a sua condição de espécie – denominada aqui por



“*hominização*” (Duarte, 1999), para a sua especialização, enquanto gênero humano. A práxis vem a ser categoria fundamental de toda a tese materialista histórica, e seu sentido dialético é a constatação do movimento de superação que encontramos na atividade objetiva, material, humana. Por meio dela, acessamos a outras funções superiores e especiais ao gênero humano, como a linguagem, o registro, etc.

Segundo Saviani (2000), a intervenção educacional se processa pela racionalidade da práxis dialética uma vez que será nesta que o ser humano sintetiza o volume e acúmulo do produto histórico da humanidade em si.

Em produções anteriores⁶ já assinalávamos que o desenvolvimento humano aqui será compreendido enquanto um “desdobramento do que antes se encontrava enquanto possibilidade, ‘no **sentido quantitativo, ou crescimento** e no seu **aspecto qualitativo, ou diferenciação**’” (Platt, 2005, p. 14).

Outro aspecto relevante que se desdobra deste será a possibilidade de sistematização em “blocos”⁷ que enunciam o desenvolvimento pleno dos sujeitos, a saber: a) **quanto ao bloco da maturidade biológica**: quesitos anátomo-fisiológicos; b) **quanto ao bloco da maturidade espiritual**: quesitos psicomotores, morais e emocionais-afetivos; c) **quanto ao bloco da maturidade ontognosiológica**: quesitos cognitivos; d) **quanto ao bloco da maturidade social**: quesitos relacionais (sujeito-sujeito, sujeito-instituição); e, e) **quanto ao bloco da maturidade objetiva**: quesitos operatórios-sensíveis (trabalho: atividade objetiva material).

É necessário esclarecer que este esquema, esta racionalização, possui o caráter unicamente “didático”. Outrossim, nossa intenção sempre será a compreensão dialética, superadora de tais dicotomias, mesmo porque entendemos que a proposição de conjecturas sobre o desenvolvimento humano numa perspectiva crítico-superadora nos reporta indelevelmente a elaborações prático-conceituais que ultrapassem o realismo empirista, analítico. Tais conceitos são significados a partir da perspectiva dialética, enquanto movimento que possuem em seu estatuto os elementos que analisam reflexiva e criticamente o fenômeno da realidade, a saber: a) princípio da totalidade, b) princípio da contradição, c) princípio do movimento, d) princípio da mudança qualitativa (Gadotti, 1998). É importante assinalar que pelo método dialético apresentamos e apreendemos a realidade na

⁶ Referimo-nos aos artigos e relatórios já elaborados (Platt, 2004 e 2005) e que sustentam as análises preliminares da pesquisa acima citada.

⁷ Já em Aristóteles é possível reconhecer tal estrutura das áreas à formação humana (Vaz, 1991).



totalidade em que ela se apresenta. Outro dado importante para desdobrarmos o estudo nas questões que a avaliação de forma mais detalhadamente nos apresenta é a apreensão do fenômeno educativo numa base de formação humana *omnilateral* e que será mais bem conceituada a seguir.

4. Aspectos essenciais ao processo de humanização

Neste momento do estudo gostaríamos de relacionar os principais aspectos que em nosso entendimento reverberam ao processo da humanização dos sujeitos sempre, que se situa em relação aos eixos vertical e horizontal de formação, ou seja, o acúmulo histórico total e o relacional do produto da humanidade no indivíduo.

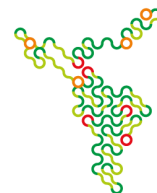
As categorias relacionadas compreendem os elementos que compõem a própria intervenção *omnilateral*.

4.1 A educação omnilateral

A *omnilateralidade* é a intervenção objetiva com vistas à realização/emancipação dos seres humanos (Gonzales, 2006). A esta intervenção objetiva superadora entre os sujeitos denomina-se de práxis dialética coletiva.

Etimologicamente, *omnilateralidade* vem a ser a educação que ocorre “por todos os lados” (*omni* = todo + *lateralidade* = lado). Ou seja, é uma formação plena e profunda que compreende a educação dos indivíduos humanos para que plenamente estes se desenvolvam. Isto ocorre a partir da não focalização única/especial do que se operacionaliza imediatamente em detrimento de outros aspectos de formação. Também não significa dizer que se relegará ao senso comum o aspecto técnico/tácito e especializado da atividade prática, objetiva – o que exige a apreensão das complexidades técnicas especialmente elaboradas. Ambos os casos procuram relacionar a formação plena dos seres humanos a partir de uma educação plena que se faz a partir da perspectiva *omnilateral* e que ocorre para a libertação dos sujeitos de seu estado de sujeição aos fenômenos do mundo da vida num amplo aspecto.

Gramsci relacionava o conceito de *omnilateralidade* a partir da formação politécnica (Gonzales, 2006). Sua proposta se funda no tríptico vértice: **educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica.**



No Brasil, podemos relacionar incautos autores que dissertam sobre a formação *omnilateral*, principalmente os que se envolvem de maneira muito próxima aos movimentos populares⁸ enquanto importante elemento para a formação plena dos indivíduos atuarem crítica e reflexivamente nos diferentes aspectos de sua realidade objetiva.

4.2 A “humanidade” no indivíduo

O resultado da intervenção “por todos os lados” (*omnilateral*) provoca o que autores compreendem como o fenômeno da apreensão plena da história da humanidade em cada sujeito para seu próprio agir sobre e no mundo. Ou seja, aquele proveniente do acúmulo histórico da humanidade (que se deu pelo volume da atividade material coletiva) e que se complexificou ao longo dos tempos. Essa atividade objetiva que construiu aquela realidade é acumulada, ressignificada e reconstruída pelos indivíduos a cada momento.

5. Os elementos a serem avaliados para a plena formação humana

Situamos até aqui que a práxis objetiva, superadora e coletiva é elemento central à transcendência sobre a racionalidade oriunda da práxis individual. Com a complexificação dos modos de produção, consequentemente se complexificam as relações de produção e as relações sociais. Desta forma, o modo como se apreende os elementos da humanidade para a formação dos indivíduos se processualiza em diferentes aspectos sem se perderem de vista, no entanto, os princípios que auferem ao gênero humano seus atributos mais significativos (como a linguagem, por exemplo).

Lefèbvre (apud Gadotti, 1998, p. 127) conclui esta questão quando considera que:

O homem, portanto, só se desenvolve em conexão com este outro que ele traz em si próprio: a natureza. A sua atividade só se realiza e progride fazendo surgir do seio da natureza um mundo humano. É o mundo dos objetos, dos produtos da mão e do pensamento humano (...). No decurso do seu desenvolvimento, o homem exprime-se e cria-se a si mesmo através deste outro, que são as inúmeras coisas moldadas por ele. Tomando consciência de si próprio, na qualidade de pensamento humano ou de individualidade, o homem não pode separar-se dos objetos, bens e produtos. Se se distingue deles e até se lhes opõe, tal fato só é possível numa relação dialética: numa unidade (...). O homem só se torna humano pela criação de um mundo humano. Na sua obra e pela sua obra, o homem o torna-se, sem com ela se confundir e, no entanto, sem dela se separar.

⁸ Dentre estes autores podemos citar Mario A. Manacorda (1991), Maria Stela Graciani (1997) e Gaudêncio Frigotto (2001).



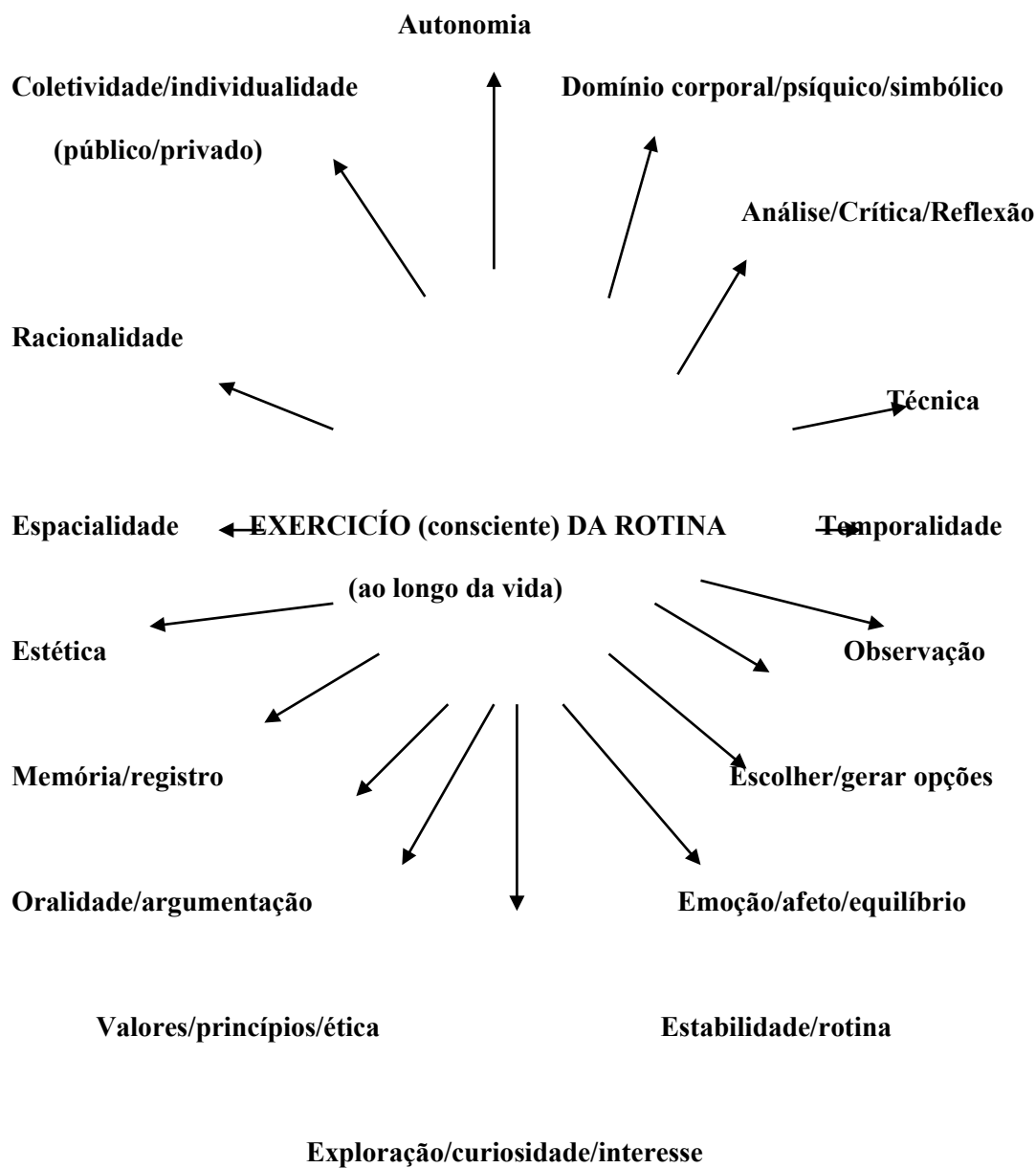
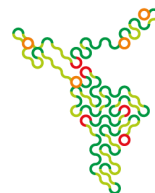
Apoiados nesta assertiva, elencamos diferentes aspectos para conceber o ser humano voltado à sua plena formação, de modo que possa acessar o volume do produto histórico, material e imaterial, da humanidade que por ele será apreendida e reelaborada, a partir de novas circunstâncias de produção e das relações por meio dela provenientes.

Estes produtos da humanidade se constroem, dinamizam, na rotina dos indivíduos. Essa rotina, no entanto, está além do que entendemos por “atos do cotidiano”. Conforme Duarte (2001), a vida cotidiana não pode ser considerada simplesmente como um modelo de vida de maneira restrita (ou “em-si”), ou seja, “a reprodução espontânea (...) (de) alguém que ocupa uma determinada posição no interior da divisão social do trabalho” (Duarte, 2001, p. 38). Mas a cotidianidade tematiza os atos do mundo da vida enquanto “objetivações genéricas para-si”⁹.

Há um importante paradoxo quanto à questão na vida cotidiana e não cotidiana: não podemos viver restritos a ela (cujo impedimento a elaborações conscientes se determina enquanto processo de alienação) (Duarte, 2001, p. 38), mas também não há possibilidade de excluirmos as esquematizações, conscientes ou não, da vida sem que estas, no entanto, se caracterizem numa atividade estranha ao sujeito.

Dentre os elementos da cotidianidade que trazemos à apreciação por meio deste texto, podemos elencar:

⁹ O termo *para-si*, conforme Duarte (1999), significa que “as objetivações (atividade dirigida, consciente e superadora) sejam utilizadas pelo indivíduo como mediações fundamentais no processo de direção consciente de sua própria vida”.



Fonte: Esquema elaborado pela autora, segundo as áreas que recebem intervenção da formação omnilateral.



6. Compreendendo o processo de avaliação numa perspectiva omnilateral

Ao agir sobre o mundo da vida, sobre o cotidiano e não cotidiano, o ser humano estabelece uma rotina. A rotina, que em Heller se chamará de “cotidiano” (Duarte, 2001, p. 32), estabelece as atividades nas quais os indivíduos se reproduzem diretamente e, de forma indireta, a sociedade. Quanto às atividades “não cotidianas”, segundo a autora, são aquelas atividades diretamente relacionadas à reprodução da sociedade, ainda que estas indiretamente contribuam para a reprodução dos indivíduos (DUARTE, 2001, p. 32).

Fica claro, portanto, que no processo para o pleno desenvolvimento humano, a partir de uma formação *omnilateral*, os indivíduos nos atos contínuos da rotina, na cotidianidade, aperfeiçoam, no sentido da dialética superadora, seu agir sobre e no mundo.

Isso, no entanto, é possível por meio do processo coletivo e individual da reorientação de suas atitudes/ações que ocorre num estado de continuidade. Essa possibilidade de revisão e reorientação dos atos humanos se dá pelo que podemos denominar de “processo da avaliação”, que corresponde à verificação do acúmulo, memória, instalação da cultura e pela prática-refletida sobre suas ações e de determinado saber, apreensão que os indivíduos necessitam para a produção e reprodução da vida social e individual.

7. Avaliação dos elementos da cotidianidade

Os elementos que relacionamos para uma plena formação humana são históricos, assim como são situadamente localizados, ou seja, permeiam o espaço das variáveis permanentes e das transitórias da vida dos seres humanos. Queremos dizer que uma perspectiva de formação *omnilateral* que visa o pleno desenvolvimento dos seres humanos só é possível se situamos sua práxis crítico-analítica dentro dos elementos que são produzidos historicamente pelo conjunto da humanidade quanto por aqueles saberes que os indivíduos necessitam e constroem enquanto resposta às suas necessidades no tempo e espaço do presente desta (necessidade).



Considerações finais

Pelo presente estudo, verificamos que a educação enquanto intervenção que possui a faculdade de reproduzir a “humanidade em cada sujeito humano” precisa ser objetivada de tal forma que empreenda ações com vistas à plena formação humana, simultaneamente no campo da coletividade quanto da individualidade. E, conforme visto anteriormente, esta (formação) só pode ser plena uma vez que se ocorra a partir de um investimento *omnilateral*, (ou conforme Gramsci aponta, por meio da tríplice intervenção, ou **educação unitária** (em uma unidade): educação intelectual, educação corporal e educação tecnológica, para que os sujeitos tenham a possibilidade de um desenvolvimento que procure ser “pleno”). Conceitualmente, sustentamos que este processo de internalização da cultura humana nos indivíduos se faz por meio da práxis objetiva e coletiva, da mesma forma que a ressignificação dos elementos situacionais e acumulados historicamente são operacionalizados a partir do confronto destes conhecimentos quando em correspondência imediata às práticas que os seres humanos empreendem no cotidiano de suas vidas.

O estudo também sugeriu um volume de quesitos que, ao nosso entender, oportunizam o exercício da educação *omnilateral*, e que visualizamos enquanto a mais pertinente ao intento da formação humana plena, com destaque aos elementos de formação dos traços humanos permanentes e de trato social ampliado como para os particulares.

Os dados coletados para esta investigação – realizada junto ao universo especializado (quanto às práticas da intervenção pedagógica) de alunos do 4º ano do curso de Pedagogia – nos permitem levar em consideração que os principais elementos que urgem por uma contínua verificação, tanto a partir das objetividades permanentes quanto as transitórias, perpassam necessariamente pela elaboração interna dos sujeitos nas diferentes possibilidades coletivas e individuais a que estes tiverem acesso.

As atividades ou tarefas tematizadas foram constituídas a partir de uma organização que exigia tanto a internalização de significados do espaço coletivo quanto o da individualidade. Foi considerado que os principais instrumentos para a verificação dos acúmulos prático-conceituais são aqueles que oportunizam tanto os elementos para as elaborações construídas e negociadas coletivamente quanto as de ritos individuais, enquanto elementos indissociados do desenvolvimento humano.



Referências

DELTA-LARROUSE. **Dicionário**. 1973, p. 2140.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para-Si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Educação Escolar, teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 55).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998.

GRACIANI, Maria Stela S. **Pedagogia Social da Rua**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997.

GONZALES, Wânia R. C. **Gramsci e a Organização da Escola Unitária**. Disponível em: <<http://bit.ly/2QRqJ0v>>. Acesso em: 20 abr. 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

OLIVEIRA, Dalila A. **Educação: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

PLATT, Adreana D. O paradigma inclusivo das políticas educacionais e o paradigma excludente das políticas econômicas nos anos 90: o constructo sócio conceitual da normalidade/anormalidade (ou adequação social). 2004. Tese (Doutorado) – Unicamp, Campinas.

_____. **O Específico das Áreas do Currículo Escolar para o Desenvolvimento Humano**. Projeto de Pesquisa cadastrado sob o n. 28436/03. Londrina, PR: Cepe/PROPG: Universidade Estadual de Londrina, 2005.

SAVIANI, Demerval. (1991). **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v 40).

VAZ, Henrique C. de L. **Antropologia Filosófica I**. São Paulo: Loyola, 1991.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da Práxis**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



EXPERIÊNCIAS COM O ENSINO PELA PESQUISA: UMA ANÁLISE NARRATIVA AMPARADA NA HERMENÊUTICA FILOSÓFICA

Carla Melo da Silva¹
Lorita Aparecida Veloso Galle²
Simone Mertins³

Resumo: Esse estudo aponta a relevância do ensino pela pesquisa em uma escola municipal, da região do Vale do Rio dos Sinos no Rio Grande do Sul, como forma de potencializar o ensino e aprendizagem da educação infantil ao nono ano do ensino fundamental. Bem como, o modo que as feiras científicas subsidiam o incentivo à pesquisa. Trata-se de uma pesquisa narrativa, cuja análise aponta a existência de seis fragmentos para uma narrativa completa, sendo eles: resumo, orientação, complicação da ação, avaliação, resolução e coda. A compreensão do narrado é amparada na hermenêutica filosófica que é uma forma de compreender o mundo, pelo diálogo e pela linguagem. O material analisado foi a narrativa de uma coordenadora pedagógica, referente às suas experiências com relação à pesquisa em sala de aula e as feiras científicas. Como resultados, o estudo demonstra que o ensino pela pesquisa valoriza os interesses dos estudantes e, principalmente, os ensina a resolver problemas. Estes, saem da condição de passivos no processo de ensino e passam a construir suas aprendizagens de forma significativa. Em relação às feiras científicas, a pesquisa aponta que essas contribuem para que os estudantes se sintam respeitados e dignificados por aquilo que construíram, o que aumenta a motivação e o interesse por aprender.

Palavras-chave: Ensino pela Pesquisa; Narrativas; Hermenêutica Filosófica

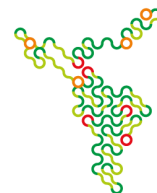
Experiences with Teaching by Research: a Narrative Analysis based on Philosophical Hermeneutics

Astract: This study points out the relevance of teaching through research in a municipal school in the Vale do Rio dos Sinos region in Rio Grande do Sul, as a way to enhance the teaching and learning of early childhood education in the ninth grade of elementary school. As well as the way that science fairs subsidize the incentive to research. It is a narrative research, whose analysis points to the existence of six fragments for a complete narrative, namely: summary, orientation, complication of action, evaluation, resolution and coda. The comprehension of the narrated is supported by the philosophical hermeneutics, which is a way of understanding the world, through dialogue and language. The material analyzed was the narrative of a pedagogical coordinator, referring to her experiences in relation to research in the classroom and scientific fairs. As a result, the study demonstrates that teaching through research values the interests of students and, above all, teaches them to solve problems. These, leave the condition of passive in the teaching process and start to

¹ Doutora em Educação em Ciências e Matemática

² Doutora em Educação em Ciências e Matemática

³ Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática PUCRS



build their learning significantly. In relation to scientific fairs, the research shows that these contribute to the students feeling respected and dignified for what they have built, which increases their motivation and interest in learning.

Keywords: Teaching through Research; Narratives; Philosophical Hermeneutics

Primeiras Palavras

Para as áreas de ensino e educação, a pesquisa narrativa mostra-se com potencial relevante de estudos. O pesquisador ao optar pelo estudo de narrativas, intenta desvelar o sentido que as histórias narradas constituem, uma vez que as narrativas têm a capacidade de “operar como um instrumento mental de construção de realidade” (BRUNNER, 1991, p.5). Bem como, uma forma de ordenar a experiência, apropriar-se dos seus significados particulares e coletivos

A pesquisa narrativa possui diferentes abordagens, pode ser biográfica, auto etnográfica, história de vida, história oral ou experiência de vida em um ou mais momentos de uma pessoa ou grupos (CRESWELL, 2014). Portanto, na educação, as histórias de vidas narradas por professores e estudantes, podem ser excelentes para identificarmos o processo formativo dessas pessoas porque o narrador inevitavelmente explicará como o processo se deu e para isso, será necessário: “perceber, analisar e compreender o momento de transformação que relata” (GALVÃO, 2005, p.331).

A questão norteadora desse estudo é: *De que modo o ensino pela pesquisa e as feiras científicas são relevantes na formação dos estudantes no ensino fundamental?* Para tanto, assume-se a análise narrativa em duas partes. A primeira a estrutura narrativa proposta pelo sociolinguísta William Labov e a segunda, a análise hermenêutica amparada em Hans George Gadamer, em que as questões de pesquisa norteiam a interpretação do narrado.

Um estudo narrativo não visa explicar o que é narrado e sim, compreender e adensar o que é contado a fim de potencializar nossos saberes. Benjamin (1987), considera a narrativa um saber aconselhar, contudo, o conselho não é no sentido de intervir sobre o que é dito, mas de sugerir algo.

Nesse sentido, o intento dessa investigação é buscar nos significados da narrativa a compreensão do narrado, desse modo, os teóricos em educação subsidiam e amparam a análise hermenêutica de forma verticalizada para a compreensão do leitor, portanto, não há um quadro teórico que preceda a análise.



Caminho metodológico

A pesquisa narrativa é uma “exploração epistemológica” (GOODSON; GILL, 2014), pois refletimos sobre as partes e o todo do que é narrado. Bolívar (2002), compreende que a análise narrativa é um novo contar, pelo olhar dos pesquisadores. Nesse estudo, optamos pela análise narrativa em duas partes. Na primeira, utilizamos o que propõe o sociolinguista William Labov (1972, p.363), em que uma narrativa para ser completa, necessita ter seis elementos: 1-resumo (substância da narrativa); 2-orientação (tempo, lugar, situação); 3-complicação da ação (sequência dos acontecimentos); 4- avaliação (sentido da ação); 5- resolução (como foi resolvida a complicação) e 6- coda (fim da narrativa). Para tanto, após a transcrição da narrativa original, a narrativa é reescrita na ordem proposta por Labov (1972), pois dessa forma tem-se a validação do narrado como uma narrativa completa. É importante destacar a necessidade de ter cuidado para que, os ditos não percam seus significados.

A segunda etapa, optou-se pela análise hermenêutica (BICUDO; PAULO, 2011, p. 259):

É um movimento de compreensão-interpretação-compreensão do texto, que se dá no círculo existencial-hermenêutico. É um movimento sustentado pela tensão estabelecida entre: subjetividade do pesquisador, que traz consigo seu horizonte de compreensão; a estrutura do texto, que fornece indicadores de sua lógica e revela o discurso do autor, ou seja, sua compreensão do investigado, do que para ele faz sentido e está escrito no texto apresentado para debate; os aspectos históricos do mundo da obra de que o texto fala; e a meta-compreensão desse círculo, possibilitada pela discussão entre os pesquisadores envolvidos e autores estudados

Ter a compreensão hermenêutica sobre o que se estuda, implica compreendê-la sobre um modo interrogativo. Na hermenêutica Gadameriana, para experienciar é preciso perguntar, “não se fazem experiências sem a atividade do perguntar” (GADAMER, 2007, p.473). O presente estudo é essencialmente interpretativo, pois busca compreender *de que modo o ensino pela pesquisa e as feiras científicas são relevantes na formação dos estudantes de ensino fundamental*. Para tanto, a análise hermenêutica pressupõe interrogar o texto em estudo: *O que está sendo interrogado no texto? Como a interrogação conduz a resposta? Como o texto responde a interrogação formulada?* (BICUDO; PAULO, 2011, p.260)

Na perspectiva de uma análise hermenêutica, cabe ao pesquisador pensar questões hermenêuticas que sustentem a compreensão sobre os achados. Para essa busca, apresenta-se as



seguintes questões: *O que a narrativa evidencia como relevante no ensino com pesquisa? De que modo as feiras científicas mostram-se importantes, num ambiente de ensino e aprendizagem com pesquisa?*

O exercício hermenêutico de buscar a compreensão dos significados do narrado é baseado no diálogo que produz as narrativas e as questões de pesquisa. Em que não explicamos, mas evidenciamos o narrado pela participante do estudo. Na sequência apresentamos a narrativa organizada conforme a proposição de Labov (1972) e, posteriormente, a análise hermenêutica na perspectiva da pergunta de Gadamer (2007).

A Análise Narrativa na proposição de William Labov

A narrativa objeto desse estudo foi coletada no ano de 2019 e foi narrada por uma coordenadora pedagógica com larga experiência na rede municipal de educação de Novo Hamburgo no Rio Grande do Sul. A seguir, a narrativa com os indicadores propostos por Labov (1972), para que uma narrativa seja considerada completa.

Antes de ser coordenadora pedagógica, fui diretora em outra escola, e nesse tempo na rede, passei por vários governos (1). Estou na rede há 27 anos, minha formação inicial é Língua Portuguesa (2). Em 1991, quando iniciei era muito forte as feiras de Ciências em Novo Hamburgo. A ideia era a pesquisa na área de Ciências Naturais. Com o tempo, as feiras tiveram uma baixa e deixaram de acontecer, mas, voltaram com força há seis anos (2). Aqui na Escola Adolfini, iniciamos há cinco anos, a primeira FIC (Feira de Iniciação Científica). Na primeira FEMICTEC (Feira Municipal de Iniciação Científica e Tecnológica) em 2012, fomos convidados a participar, mas não tínhamos o que apresentar. Existiam as experiências das aulas de Ciências, mas nada como projetos para levar a FEMICTEC. Daí, para participarmos, adaptamos aquilo que tínhamos e fomos para feira (3). A proposta da FIC é que o aluno se sinta valorizado por aquilo que ele construiu, então não é premiado, não é avaliado, não tem uma nota. Todo processo avaliativo é auto avaliativo, e é discutido no intuito de que eles cresçam e aprendam com o que estão fazendo. Neste ano, [2019] temos uma proposição inédita dos alunos de 9º ano, em fazer um seminário que eles chamaram “De nós para nós mesmos”. São assuntos que eles trataram sobre drogas e gravidez na adolescência, e eles vão discutir e apresentar o que pesquisaram no próximo mês de novembro. Na verdade, estamos buscando o nosso jeito de fazer a pesquisa dentro das nossas condições daquilo que nós conseguimos fazer, então nós não nos preocupamos em nos comparar com as escolas da rede, mas de ter resultados significativos com aquilo que a nossa realidade e as nossas condições permitem (4). Mas, a partir de então, passamos a olhar para FEMICTEC e pensar: “como e o que fazer?” Os professores entenderam que o ideal era iniciar com a última série fundamental. Nessa primeira experiência, a escola optou por um dia da semana para que os professores pudessem orientar os trabalhos dos estudantes, mas a para a logística da escola não foi boa. Fizemos a feira daquele ano, só com os trabalhos de nono ano. Daí a discussão sobre a feira voltou, e os professores compreenderam que só o nono ano



participar não seria bom, porque não teríamos um parâmetro para saber se, na série seguinte, eles iriam ampliar seus conhecimentos a respeito da pesquisa, uma vez que eles foram embora da escola. Aí, os professores optaram para fazer com oitavo e nono ano, embora que eu como coordenadora, gostaria que estivesse fazendo desde o 6º ano. Mas nada é imposto, nós discutimos e vale aquilo que a maioria compreende como correto. Logo houve uma mudança no currículo, passamos a ter a disciplina de “articulação de saberes”. Então eu e uma outra professora trabalhávamos essa disciplina nos sextos anos e introduzimos esses sextos anos na proposição da FIC, eu como coordenadora e uma outra professora de articulação de saberes⁴, orientamos trabalho de 6º ano. A disciplina de articulação de saberes foi uma imposição da Secretaria, e no primeiro ano nós realizamos essa proposição, mas nos organizamos da nossa maneira e não com a orientação dada pela Secretaria, cumprimos o exigido, ela estava no currículo. Mas a nossa maneira de pensar, pois essa disciplina ao ser inserida no currículo retirava a carga horária de Português e Matemática, e não concordamos com isso. No final daquele ano letivo, a Secretaria conversou com os professores das escolas, e nós [Adolfina] propusemos a nossa metodologia de aplicação da pesquisa sem retirar Português e a Matemática. Estamos em litígio com a secretaria, mas mantemos o que acreditamos. A nossa ideia, na escola, é que cada professor oriente até três grupos, então todos estarão inseridos nessa proposição de pesquisa. A coordenação também orienta, porque acreditamos que também precisamos estar lá experienciando. Nosso foco é ensinar ao aluno que por meio da pesquisa se resolvem problemas. Salientamos sempre aos professores, é pesquisa de nível fundamental nosso grande objetivo, é então, [pensando em estudantes deste nível que as atividades devem ser planejadas, para] que eles aprendam a pesquisar para resolver problemas. Na FIC de 2018, todos os alunos do sexto ao nono apresentaram trabalhos. Nas séries iniciais, a proposição é um trabalho por turma, mas por exemplo, tivemos um primeiro ano que a professora conseguiu fazer três trabalhos distintos na turma, e a turma apresentou todos os trabalhos (5). Nós estamos discutindo agora a ideia de que esses professores que serão escolhidos para orientar os grupos de pesquisa da FIC 2019 façam além da orientação da pesquisa, orientação do Estudante no percurso da escola para que a gente consiga estar mais próximo das necessidades desses alunos e ajudá-los a transpor as dificuldades normais de um estudante. Por consequência, nós acreditamos que teremos resultados melhores na aprendizagem, e estaremos auxiliando de forma mais direta na formação desses jovens, orientando as vezes em questões que a família não faz. E tudo isso é sem dúvida, promovido pela proximidade e prazer em fazer pesquisa (6).

⁴ Componente curricular proposto pela rede municipal de Novo Hamburgo, que objetiva subsidiar o trabalho docente no ensino com pesquisa, uma vez que, o componente articula saberes de diferentes áreas do conhecimento para o desenvolvimento de diferentes habilidades.



As Compreensões do Narrado na Perspectiva da Hermenêutica Filosófica

A análise na perspectiva da hermenêutica filosófica está dividida em dois pontos, que contemplam as questões de pesquisa, portanto, o ato de perguntar. Pois, a pergunta é que nos revela o que está em questão (GADAMER, 2007). Ao apresentar as compreensões das perguntas à luz do narrado, amalgamamos o compreendido da narrativa com o as teorias em educação. Como primeiro ponto da análise temos: *O que a narrativa evidencia como relevante no ensino com pesquisa?*

A rede municipal de Novo Hamburgo tem tradição com o ensino pela pesquisa, a narrativa mostra que desde a década de 90 essa prática acontece na rede. Com o tempo, houve modificações com relação a proposta, assim como, o foco expandiu da área das ciências para as diferentes áreas do conhecimento. Nesse processo de reelaboração e reconstrução, o documento norteador do município apresenta um novo componente curricular no currículo das escolas da rede, que se denomina *Articulação de Saberes*, a fim de potencializar o trabalho de iniciação científica e com pesquisa nas salas de aula. Tal disciplina é assim explicitada no documento da SMENH (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 11):

A proposta de Ensino pela Pesquisa da RME/NH envolve a iniciação científica, através da construção coletiva de projetos de pesquisa científica no componente curricular Articulação de Saberes. Nos Anos Iniciais, esse processo faz parte do ensino globalizado e, nos Anos Finais, há um professor responsável pelo componente curricular, que deve, como diz o próprio nome, articular os saberes entre os demais componentes. Tal proposta prevê a organização de vivências com troca de conhecimentos, de modo a colocar o estudante em posição de protagonista de sua aprendizagem.

Essa proposta da rede municipal em ensino com pesquisa, por meio da articulação de saberes, é um modo de desmistificar a pesquisa, no sentido de que, essa deva ser realizada na academia apenas por mestres e doutores. “Quem ensina carece pesquisar, quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina, jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista, explorador, privilegiado e acomodado” (DEMO, 2011b, p.15).

A narrativa evidencia a importância do papel do Coordenador Pedagógico na construção coletiva das propostas da escola, de modo especial, o ato de mediar as reflexões sobre o que já foi feito, e no que e como é possível avançar, no exercício de ouvir o outro e respeitar os diferentes olhares sobre a prática. A coordenadora pedagógica relata:

Mas nada é imposto, nós discutimos e vale aquilo que a maioria compreende como correto. Logo houve uma mudança no currículo, passamos a ter a disciplina de “articulação de saberes”. Então eu e uma outra professora trabalhávamos essa disciplina nos sextos anos e



introduzimos esses sextos anos na proposição da FIC, eu como coordenadora e uma outra professora de articulação de saberes, orientamos trabalho de 6º ano.

Orientar trabalhos de pesquisa com os demais professores, porque entende que também precisa experienciar para saber avaliar e, com as discussões coletivas, pensar em como avançar, mostra quão relevante se faz a função do coordenador pedagógico. Ademais, numa proposta de prática com pesquisa, pois este terá as múltiplas funções de mediar a forma como cada professor age no ambiente escolar, incentivar suas ações a partir de seus interesses, criar possibilidades para inovação do trabalho do professor e instigar o desenvolvimento docente por meio de formações (ORSOLON,2006).

Dar autonomia aos profissionais e às escolas é visível na proposição da rede e num processo de ensino com pesquisa isso é primordial, uma vez que, a pesquisa por si só prevê o desenvolvimento da autonomia. Cabe aqui destacar que, o termo autonomia na educação deriva de um processo dialógico nela envolvido, isso remonta aos filósofos gregos, que entendiam que os seus aprendizes buscavam respostas aos seus questionamentos, a fim de exercitar sua função autônoma (MARTINS, 2002).

Não há como ensinar pela pesquisa quando há um regramento “engessado”, isso não quer dizer que a escola não deva seguir as diretrizes municipais de educação e as leis nacionais que a norteiam. Muito ao contrário, ter autonomia significa saber encadear o que a legislação vigente propõe e adaptar suas ações de sala de aula a fim de que seja possível colocar o ensino com pesquisa em prática. Nesse sentido, o documento norteador enfatiza:

Para tanto, é preciso considerar a autonomia que cada profissional tem, diante da necessidade de adaptações, para o desenvolvimento do trabalho de iniciação científica em todas as etapas e modalidades do Ensino Fundamental. Entretanto, as indicações aqui presentes não devem limitar o trabalho já desenvolvido nas escolas, mas sim indicar as possibilidades de como colocar em prática o Ensino pela Pesquisa como metodologia pedagógica, utilizando-se dos princípios da metodologia científica na organização de uma proposta que tenha como objetivo maior a aprendizagem significativa e contextualizada. (NOVO HAMBURGO, 2020, p. 11).

Essa autonomia também é evidenciada no âmbito discente, quando o grupo docente acolhe a ideia de estudantes do 9º ano, em fazer um seminário que eles chamaram: “*De nós para nós mesmos*”, com assuntos que eles se propuseram pesquisar, sobre temas como drogas e gravidez na adolescência, e que foi objeto de discussão e apresentação para os demais colegas. Freire (2015), nos ensina que “o respeito à autonomia é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não, conceder uns aos



outros”. Entendemos que acolher a proposta dos estudantes é mais que uma questão de autonomia, é ética, é respeito aos seus saberes, às suas vivências, às suas curiosidades e às suas necessidades enquanto sujeitos em formação.

A narrativa evidencia outro ponto significativo com relação à pesquisa: “*Na verdade, estamos buscando o nosso jeito de fazer a pesquisa dentro das nossas condições daquilo que nós conseguimos fazer (...), ter resultados significativos com aquilo que a nossa realidade e as nossas condições permitem*”. Não há uma receita para ensinar pela pesquisa, tão pouco um professor ensinará pela pesquisa se este não se reconhecer como pesquisador. E, como bem nos ensinou Freire (2015, p.30), “não há ensino sem pesquisa”, e ainda, “pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (*ibid*, p.31).

É importante evidenciar nessa escrita, que no Brasil temos “duas concepções de pesquisa como princípio educativo, o educar pela pesquisa, também expresso como pesquisa em sala de aula e o ensino por investigação” (PAULETTI, 2018, p.62). Esse estudo está amparado nos pressupostos teóricos da Pesquisa em Sala de Aula (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012), que está organizada em três etapas que constituem o Ciclo Dialético.

A primeira etapa do Ciclo Dialético é o *questionamento*, que espera-se partir do estudante de uma dúvida, algo de sua curiosidade, que problematize o conhecimento, de modo que este esteja envolvido o processo de ensino. A partir do questionamento, avança-se para a *construção dos argumentos*, nessa etapa a leitura, a escrita, a pesquisa em diferentes fontes e a discussão entre os pares é importante, pois espera-se alcançar um outro patamar de conhecimento. As novas aprendizagens precisam ser divulgadas, e criticadas, no sentido de avaliação, não quantitativa, mas que dê impulso a potencializar outras buscas. Essa etapa é denominada de *comunicação*. “Na pesquisa em sala de aula, deve-se destacar o que será obtido na sua construção, como a capacidade de questionar, produzir argumentos, expor resultados e formar habilidade crítica sobre o que constrói” (SILVA, 2021, p.45).

A narrativa nos conta sobre isso, que o grupo docente está em busca de conhecer o que não conhece, se veem como pesquisadores e ensinam a partir do que pesquisam. Assim como, preocupam-se para que: “*Nosso foco é ensinar ao aluno que por meio da pesquisa se resolvem problemas*”. A pesquisa como princípio educativo, tem como premissa a participação ativa, crítica e criativa dos estudantes. E nisso, inclui-se a habilidade de elaboração própria que dá a competência de construir e



elaborar argumentos, questionar e propor iniciativas que melhorem ou mesmo tragam mudanças significativas no meio que está inserido (DEMO, 2011a).

Como segundo ponto da análise hermenêutica, a pergunta é: *De que modo as feiras científicas mostram-se importantes, num ambiente de ensino e aprendizagem com pesquisa?* No Brasil, o Rio Grande do Sul destaca-se nas feiras científicas desde a década de 60 (MANCUSO, 2000). Houve uma queda na realização desses eventos nos anos 90, mas foram retomados com força nos anos 2000 e com uma nova característica, “as Feiras de Ciências nos moldes atuais, buscam o desenvolvimento de trabalhos investigativos, no lugar de demonstrativos” (RIBEIRO, 2015, p. 21).

No que tange o ensino com pesquisa, as feiras de ciências podem ser vistas como a etapa da comunicação, no ciclo dialético. Uma vez que, as novas descobertas, os novos saberes, precisam ser partilhados. “É importante que a pesquisa em sala de aula atinja um estágio de comunicação de resultados, de compartilhar novas compreensões, de manifestação do novo estado do ser, do fazer e do conhecer” (MORAES; GALIAZZI; RAMOS, 2012, p. 18).

A narrativa em estudo nos conta que “a proposta da FIC é que o aluno se sinta valorizado por aquilo que ele construiu, então não é premiado, não é avaliado, não tem uma nota. Todo processo avaliativo é auto avaliativo, e é discutido no intuito de que eles cresçam e aprendam com o que estão fazendo”. Percebe-se nessa etapa da narrativa, a avaliação como uma forma de conhecimento, “o ato de avaliar como um ato de investigar e, se necessário, intervir para a melhoria dos resultados em construção” (LUKESI, 2011, p.150).

As Feiras de Ciências são ambientes importantes para o ensino e aprendizagem, nas diferentes etapas da educação básica, “podem constituir-se espaços diferenciados de ensino-aprendizagem em relação a uma abordagem tradicional, no que diz respeito às relações constitutivas entre professor - alunos – conhecimento” (FARIAS; VALIM, 2007, p. 25). Feiras de Ciências são para além de um evento científico, é um evento da comunidade escolar, que socializa os saberes, pode ser vista como um evento científico-cultural.

As feiras de ciências mostram-se também como espaço de aprendizagem para os professores orientadores, é também um importante processo de formação docente, uma vez que, aprende-se a ser professor-orientador-pesquisador. A narrativa nos conta:

Nós estamos discutindo agora a ideia de que esses professores que serão escolhidos para orientar os grupos de pesquisa da FIC 2019 façam além da orientação da pesquisa, orientação do Estudante no percurso da escola para que a gente consiga estar mais próximo



das necessidades desses alunos e ajudá-los a transpor as dificuldades normais de um estudante. Por consequência, nós acreditamos que teremos resultados melhores na aprendizagem, e estaremos auxiliando de forma mais direta na formação desses jovens, orientando as vezes em questões que a família não faz. E tudo isso é sem dúvida, promovido pela proximidade e prazer em fazer pesquisa.

Nesse sentido, Gallon (2020, p.65) nos diz que: “o orientador torna-se um sujeito que atua na mediação, proporcionando a emersão de novas ideias. Ele não é responsável pela *obra* final, mas está presente em cada etapa que ela compreende”. Cabe nesse processo de ensino com pesquisa ao professor orientador, ensinar os estudantes a organizarem-se, elencar objetivos da sua pesquisa, estipular prazos e ações, selecionar fontes de estudo e etc.

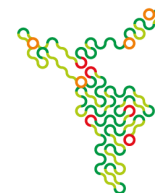
O estudante precisa ver-se como um parceiro de trabalho do professor. Esse processo aproxima professores e estudantes, cria laços de confiança, parceria e, certamente, os resultados da aprendizagem serão mais significativos. Com esse viés, “é importante para o professor-orientador ter um olhar sobre o estudante em sua totalidade, não considerando somente as habilidades de pesquisa, mas também as características pessoais e/ou afetivas” (GALLON, 2020, p.66).

Considerações finais

Esse estudo teve como foco a questão: *De que modo o ensino pela pesquisa e as feiras científicas são relevantes na formação dos estudantes de ensino fundamental?* Após a análise da narrativa, nossas compreensões apontam para as seguintes questões:

i) o ensino pela pesquisa permite aos estudantes e professores potencializarem suas aprendizagens. Aos docentes é um saber que se constrói com a experiência em que há reflexão da prática com vistas às problemáticas da sua ação docente. Portanto, permite aos envolvidos a capacidade de crítica, potencializa laços afetivos e a constituição do coletivo, que visa a um objetivo único, aprender a ensinar pela pesquisa e obter resultados significativos nas aprendizagens.

ii) as feiras de ciências é um fomento científico-cultural às comunidades escolares e há muito deixou de ser um evento estritamente vinculado à área das ciências da natureza. Deve-se compreender, o termo científico, como o conhecimento do todo. Daí, a importância de instigar essas atividades no ambiente escolas e em todas as etapas da educação básica.



Pelo até aqui exposto, compreendemos que o ensino com pesquisa e as feiras científicas são ações que se entrelaçam, de forma promissora, a um ambiente de aprendizagem em que espera-se o protagonismo dos estudantes e a formação de pessoas críticas que saibam de fato, resolver situações problemas em seu cotidiano.

Referências

BICUDO, M. A. V.; PAULO, R. M. Um Exercício Filosófico sobre a Pesquisa em Educação Matemática no Brasil. **Bolema, Rio Claro (SP)**, v. 25, n. 41, 2011, p. 251-298.

BOLÍVAR, Antonio. “De nobis ipsis silemus?” Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 4, n. 1, p. 1-10, 2002.

BRUNNER, Jerome. Construção Narrativa da Realidade. **Critical Inquiry**. 18(1),1991. p.1-21. Tradução Waldemar Ferreira Netto.

CRESWEL, J. W. **Investigação Qualitativa e Projeto de Pesquisa- Escolhendo entre cinco abordagens**. Editora Penso: São Paulo, 2014.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FARIAS, Luciana de Nazaré; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Feira de Ciências como espaços de formação e desenvolvimento de professores e alunos. **Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemática**, v. 3, n. 5, p. 25-33, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

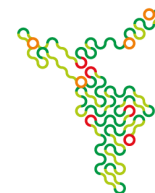
GADAMER, Hans George **Verdade e Método I – Traços Fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 8ªed. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2007.

GALLON, Mônica da Silva. **A constituição do sujeito professor-orientador de feiras de ciências**. 2020. 189f. Tese. (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2020.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. **Ciência & Educação**. v.11, n.2, 2005, p.327-345.

GOODSON, Ivor; GILL, Scherto. Critical narrative as pedagogy. In: GILL, Scherto. **Critical as Pedagogy**. Bloomsbury: New York, 2014. p. 67-99.

JOVCHELOVITCH, S.; BAUER, M. W. **Entrevista Narrativa**. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010, p. 90-113.



LABOV, William. **Language in the Inner City**. Philadelphia: University of Pensilvania, 1972.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem - componente do ato pedagógico**. 1ª ed. Editora Cortez: São Paulo, 2011.

MANCUSO, Ronaldo. Feiras de Ciências. Produção estudantil, avaliação e consequências. Contexto Educativo – **Revista digital de Educaciòn y Nuevas Tecnologias**, n. 6. abr. 2000. Disponível em: <http://www.redepoc.com/jovensinovadores/FeirasdeCienciasproducaoestudantil.htm>

Acesso em: 04 de set 2021.

MARTINS, Ângela Maria. Autonomia e Educação: a trajetória de um conceito. **Cadernos de Pesquisa**. n. 115, p. 207-232, 2002.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo; RAMOS, Maurivan Güntzel. Pesquisa na sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, Roque; LIMA, Valderez Marina do Rosário (org.). **Pesquisa em sala de aula: tendências para os novos tempos**. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. p. 11-20.

NOVO HAMBURGO. Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo. **Organização da ação pedagógica do ensino fundamental e EJA**: documento orientador, 2020.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O Coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. O coordenador pedagógico e o espaço de mudança. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

RIBEIRO, Felipe de Azevedo Silva. **Como organizar uma feira de ciências**. Natal: Infinita Imagem, 2015.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**. v.15, n.16, Presidente Prudente, SP, 2008.p. 17-34

SILVA, Carla Melo da. **Narrativas de Experiências com a Pesquisa como Princípio Educativo: Da Educação Infantil à Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2021. 206f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2021.

PAULETTI, Fabiana. **A pesquisa como princípio educativo no Ensino de Ciências: concepções e práticas em contextos brasileiros**. 2018. 131 f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, 2018.



FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E PRÁTICA DOCENTE: A PESQUISA-AÇÃO COMO EXPERIÊNCIA FORMADORA

André Luciano Alves¹
Gilberto Ferreira da Silva²

Resumo: A busca por uma educação de qualidade tem se configurado em uma bandeira de discursos, políticas públicas e propósitos da legislação educacional, na qual a formação de professores tem ganhado relevância. A formação de professores, embora tenha apresentado avanços nas últimas décadas, ainda está distante de atingir o que se espera não apenas no Brasil. Ancorada no paradigma qualitativo, seguiu o desenho metodológico da pesquisa-ação. Participaram deste estudo, por adesão voluntária, vinte e quatro docentes de uma escola pública municipal de ensino fundamental da Região Metropolitana de Porto Alegre, situada no Município de Alvorada/RS. Os materiais empíricos que subsidiaram a pesquisa foram: questionários, observação participante, diário de campo, entrevistas semiestruturada e documentos. Os dados que constituíram o corpus da pesquisa foram explorados à luz da análise de conteúdo temática. Os achados apontaram a falta de clareza conceitual sobre a formação continuada, na qual os docentes demonstram pouca participação, seja ela oferecida na escola ou não, dado seu caráter teórico e superficial em que a estratégia predominante da mesma é no formato de palestras que não atendem as necessidades dos docentes e de seus contextos educacionais. A proposta desenvolvida, por meio da pesquisa-ação, possibilitou a elaboração de uma formação continuada com professores que, partindo da escola como o local privilegiado dessa proposta, levou em conta as necessidades dos docentes e da realidade na qual a escola está inserida, na medida em que propiciou a construção coletiva e centrada na prática docente, objeto constante de reflexão. Assim, as análises possibilitaram confirmar a tese sustentada neste estudo de que a escola pode sim se tornar o lócus privilegiado de formação, possibilitando aos professores a compreensão de que os momentos de formação continuada dentro do espaço escolar podem se constituir em uma experiência formadora, que no exercício do pensar coletivamente no e sobre o fazer docente tem potencial significativo para melhorar a prática docente em prol de um ensino de qualidade.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Pesquisa-ação Colaborativa. Educação Básica. Escola Pública. Prática Docente.

Continuous teacher education and teaching practice: action research as a training experience

Astract: The search for quality education has become a banner of discourses, public policies and purposes of educational legislation, in which teacher education has gained relevance. Teacher education, although it has shown advances in recent decades, is still far from achieving what is expected not only in Brazil. Anchored in the qualitative paradigm, it followed the methodological design of action research. Twenty-four teachers from a municipal public elementary school in the

¹ Docente do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas de Taquara/FACCAT, Taquara/RS, Brasil.

² Docente do PPG em Educação da Universidade La Salle, Canoas/RS, Brasil.



Metropolitan Region of Porto Alegre, located in the city of Alvorada/RS, participated in this study, by voluntary participation. The empirical materials that supported the research were: questionnaires, participant observation, field diary, semi-structured interviews and documents. The data that constituted the research corpus were explored in the light of thematic content analysis. The findings pointed to the lack of conceptual clarity about continuing education, in which teachers demonstrate little participation, whether offered at school or not, given its theoretical and superficial character in which the predominant strategy of it is in the format of lectures that do not attend the needs of teachers and their educational contexts. The proposal developed, through action research, enabled the development of a continuing education with teachers who, starting from the school as the privileged location of this proposal, took into account the needs of teachers and the reality in which the school is inserted, in the insofar as it provided a collective construction centered on teaching practice, a constant object of reflection. Thus, the analyzes made it possible to confirm the thesis supported by this study that the school can indeed become the privileged locus of training, enabling teachers to understand that the moments of continuing education within the school space can constitute a formative experience, which in the exercise of thinking collectively about and about teaching, it has a significant potential to improve teaching practice in favor of quality teaching.

Keywords: Continuing Teacher Education. Collaborative Action Research. Basic education. Public school. Teaching Practice.

O presente artigo é fruto da Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, em Canoas/RS, na linha de pesquisa: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, por ocasião do Doutoramento em Educação no ano de 2019, sob a orientação do Professor Dr. Gilberto Ferreira da Silva.

Falo do lugar que ocupo na educação, em especial da escola pública, na qual exerço minha atividade como orientador pedagógico e na qual, durante anos, exerci a docência desde o Ensino Fundamental, Médio e na Educação de Jovens e Adultos.

Nesse espaço vivenciei, assim como também propus, espaços de formação de professores, aqui discutidos sob a denominação “formação continuada”, do qual muitas inquietações surgiram e, ainda hoje, se buscam novas respostas a tais questionamentos. Temática essa resultado de muitas pesquisas e produções teóricas crescente nos últimos anos (GATTI, 2009).

Embora a produção na área tenha sido considerável ainda, o processo de formação continuada, tem se mostrado ineficaz, uma vez que pouco tem se avançado na melhoria da qualidade da educação, uma vez que os professores não são os protagonistas dos processos formativos e, por vezes, assumindo, única e exclusivamente, o papel de objetos de estudo.

A formação continuada dos educadores é uma problemática que, de acordo com Candau (2011), no momento atual, alcança especial relevância e destaque e suscita um repensar não só da



formação continuada, mas também da formação inicial, como aponta Gatti (2016). De acordo com Candau (2011), “a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões” (p.51).

Procedimentos metodológicos

A pesquisa de natureza qualitativa (MINAYO, 2008) procurou, por meio da construção de uma proposta de formação continuada, tendo como parâmetro a realidade da escola pública municipal de pesquisa refletir sobre a realidade na qual está inserida, mas sobretudo, vivenciar uma proposta de trabalho ancorada nas necessidades apontadas pelos professores no contexto escolar, ao mesmo tempo que pensada, executada e partilhada no coletivo.

[...] a finalidade essencial da pesquisa não é o acúmulo de conhecimentos sobre o ensino ou a compreensão da realidade, mas, fundamentalmente, contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança para a sua melhoria.[...] o objetivo prioritário da pesquisa-ação consiste em melhorar a prática em vez de gerar conhecimentos; por isso, a produção e a utilização de conhecimento se subordinam a esse objetivo fundamental e estão condicionados por ele (ESTEBAN, 2010, p.167).

O campo de estudo se deu no município de Alvorada/RS, a qual integra a Região Metropolitana de Porto Alegre, no Vale do Gravataí. Participaram do referido estudo 24 professores que atuam nos anos iniciais e anos finais do ensino fundamental, por adesão voluntária, que frequentam os momentos de formação continuada que ocorrem na escola, semanalmente. dotou-se nesta pesquisa a metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) por entender que ela possibilita aos docentes refletir sobre a realidade, planejar coletivamente, além de implementar e avaliar a ação desenvolvida e com isso possibilitar, ao pesquisador, a compreensão do fenômeno estudado e a busca das respostas aos objetivos deste estudo.

O processo de pesquisa-ação é definido ou caracterizado como uma espiral de mudança para fazer referência ao processo segundo o qual se desenvolvem as fases que formam um projeto seguindo o modelo de Lewin (o planejamento, a ação, a observação e a reflexão). Espiral esta que, segundo Esteban (2010), se caracteriza, fundamentalmente, por seu caráter cíclico, sua flexibilidade e interatividade em todas as etapas ou todos os passos de cada ciclo.



No primeiro ciclo foram realizados, ao todo, três encontros visando estabelecer um diagnóstico da realidade e de seus participantes, no qual os docentes preencheram um questionário e nos demais foram realizadas a devolutiva e a análise colaborativa das mesmas.

No segundo ciclo deu-se a elaboração do plano de intervenção (ESTEBAN, 2010). Nesse processo de construção coletiva do plano, incorporou-se as estratégias planejadas na busca pelas soluções práticas para resolver o problema ou gerar a mudança. Aqui, contemplou-se os seguintes aspectos: prioridades, metas, objetivos específicos, as tarefas a serem executadas, sequência em que ocorreram, as pessoas responsáveis, a programação de tempos e recursos.

O terceiro e mais longo de todos os ciclos foi o de implementação e avaliação do plano. Momento de colocar o que foi planejado em ação, a ser acompanhado pelos próprios colegas durante as observações em sala de aula e ser constantemente adequado face a realidade concreta na qual será aplicado, portanto, “a flexibilidade de procedimentos é fundamental e a metodologia deve permitir ajustes e caminhar de acordo com as sínteses provisórias que se vão estabelecendo no grupo” (GHEDIN; FRANCO, 2011, p.224), o qual pode ser repensado e reformulado em cada encontro buscando adequá-lo aos propósitos.

Por fim, o último ciclo do processo de pesquisa-ação, *feedback*, buscou proporcionar um momento de reflexão coletiva e interpretação dos dados. O objetivo da pesquisa-ação é compreender a realidade para transformá-la, propiciando uma compreensão profunda do que acontece e porque acontece e para isso foi imprescindível refletir sobre a ação realizada. Neste momento se propôs a análise da proposta realizada e seu alcance, em comparação com as necessidades elencadas pelo corpo docente, para se estabelecer a partir da avaliação dos professores as repercussões da formação continuada na prática docente. Momento em que foi proposto ao grande grupo a redação do relatório para sistematizar o processo seguido e facilitar a comunicação dos resultados e sua utilização em futuros projetos, assim como o intercâmbio de experiências com outros profissionais (ESTEBAN, 2010), para tanto, foi imprescindível o registro e a discussão da própria prática de forma reflexiva e participativa, o qual foi elaborado em um único documento construído pelos docentes. Essas reflexões constituiriam o final de um ciclo de pesquisa-ação e significariam o possível início de uma nova espiral de mudança, entrando na fase de replanejamento.



Do material que emergiu do campo foram possíveis estabelecer as categorias de análise (GIBBS, 2009; MINAYO, 2008; MORAES, 2003), formação continuada, escola: *lôcus* de formação e prática docente.

Resultados e discussão

Durante a realização do primeiro ciclo, na análise dos dados apresentados, após o preenchimento do questionário foi possível constatar, por meio da fala de alguns professores o quanto a pesquisa-ação proporciona em termos de reflexão crítica sobre o fazer docente:

[...] eu penso que esse momento ele é legal porque a gente pode pensar olhando o que a gente colocou aqui sobre a prática do professor. [...] temos que ter uma reflexão maior na hora de construir porque isso (referindo-se ao PPP) tem que ir pra dentro da sala de aula. Não pode mais ficar engavetado e isso tem que ser retomado (**Relato da professora dos anos finais**).

[...] é eu acho que esse momento foi um pontapé importante, (uma chacoalhada – disse outra professora) porque realmente a gente não para pra pensar. Foi importante pra min porque eu retomei algumas coisas. Esse exercício tem que continuar tanto na construção quanto depois dela (**Relato da docente dos anos finais**).

“O ato de refletir é libertador porque instrumentaliza o educador no que ele tem de mais vital: o seu pensar” (FREIRE, 2008, p. 48). O educador ao aproximar-se do que pensa e faz inicia a praticar a autoria da sua reflexão assumindo a condução do processo, pois refletir sobre o que se faz é fundamental para que se possa fazer melhor amanhã, o que se fez ontem e se pensou fazer bem hoje (FREIRE, 2008).

Pensar a formação continuada de professores perpassa necessariamente pela discussão das políticas educacionais implementadas no país com a promulgação da LDB 9.394/96. Nesse aspecto a formação continuada é valorizada como estratégia de qualificação profissional, “na qual os professores como protagonistas, necessitam atualizar-se permanentemente para desempenhar tarefas que estão sempre a se transformar em decorrência das mudanças técnico-científicas” (SANTOS, 2011, p. 06).

A imprecisão conceitual do termo formação continuada que está presente na legislação (treinamento, capacitação e aperfeiçoamento) também apareceu na fala de alguns docentes, mas buscou-se nelas elementos que possibilitassem uma outra concepção que de fato expressasse algo inovador e coerente com a realidade pesquisada. Nesse aspecto as falas apresentadas a seguir traduzem essa esperança de uma nova acepção de formação continuada:



É uma formação que deveria ter uma continuação em vários momentos não somente em um encontro (**tempo e espaço**);
A contínua análise do seu trabalho e a procura de diferentes maneiras para melhorar a prática docente (**reflexão sobre a prática**);
Reflexões sobre a nossa prática docente/estudo (**reflexão sobre a prática**);
Estou em formação continuada quando participo continuamente de atividades oferecidas, bem como na prática quando repenso, avalio e transformo os métodos utilizados na minha prática (**avaliação sobre procedimentos adotados e posturas assumidas**);
São situações de debates, conhecimento, oficinas e palestras que visam auxiliar e/ou contribuir com nossa prática pedagógica e com a resolução de problemas (**busca de aprimoramento**);
A formação continuada deveria ser um “crescer” coletivo do grupo de professores buscando o crescimento e o resgate de valores e realidades da comunidade (**busca de aprimoramento**);
Estar predisposta a novas informações que venham enriquecer o pensar pedagógico (**busca de aprimoramento**);
A busca pelo conhecimento contínuo e preparação pedagógica, a fim de qualificar a prática pedagógica (**busca de aprimoramento**);
Contínuo aprendizado dos professores (**novas aprendizagens**);
Espaços onde há trocas de experiências com outros professores são sempre bem-vindas, novos ares, novos saberes (**novas aprendizagens**);
Que o professor deve estar em constante processo de aprendizagem (**novas aprendizagens**);

Falas essas que corroboram com a concepção de formação continuada, apresentada por Franco e Satt (2011, p. 51):

Formação continuada é por nós entendida como um tempo/espaço em que o profissional, ao nomear sua prática, reflete sobre ela, tendo clareza de que a reflexão sobre a prática não esgota o esforço da formação continuada como momento de avaliar os procedimentos adotados, as metodologias de trabalho utilizadas e as posturas assumidas. É uma oportunidade de olhar para si em busca de aprimoramento na aquisição de novas práticas a partir de novas aprendizagens.

Nesse sentido, as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação além de superficiais, não levam em conta a realidade da escola, não contribuem para a melhoria da prática do professo além de pautarem-se por conteúdo teórico, sem aprofundamento e posterior continuidade. Os docentes valorizam mais as formações realizadas na escola sobre as quais tratam dos problemas mais pontuais do cotidiano escolar e das problemáticas vivenciadas na prática docente, conforme mencionada as oficinas realizadas entre os colegas da escola com os relatos das práticas docentes, embora tenham a expectativa em que se busca algo para a solução imediata dos problemas, que por vezes não encontram, conforme relato da professora dos anos finais “[...] se fala, discute e não se chega a lugar algum! E no outro dia tu entra em sala de aula e as coisas continuam do mesmo jeito [...]. Foram poucas as vezes que se chegou a uma solução aqui na escola. É cansativo!”.



Para Vasconcellos (2014) o ato de planejar, então, remete a: querer mudar algo, acreditar na possibilidade de mudança da realidade, [...] vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação. Para que a atividade de projetar seja carregada de sentido, é preciso, pois, que a partir da disposição para realizar alguma mudança, o educador veja o planejamento como necessário (aquilo que se impõe, que deve ser, que não se pode dispensar) e possível (aquilo que não é, mas que poderia ser, que é realizável) daí o planejamento ser uma necessidade do professor em prol da mudança. Assim o planejamento ganha um outro sentido, uma outra perspectiva e uma função de norteador, algo semelhante a uma bússola.

De acordo com Vasconcellos (2013, p. 123) “a escola não pode ser vista apenas como local de trabalho; deve ser ao mesmo tempo espaço de formação”.

Vaillant (2015) aponta que são os espaços de desenvolvimento profissional docente que favorecem a reflexão profissional dos participantes e o desenvolvimento dos aspectos teóricos referidos nas práticas dos professores. Nesse sentido, a educação deve partir da realidade para compreender o homem e ser posta a seu serviço, não podendo ser reduzida a um conjunto de técnicas, o que na entrevista com a diretora ficou evidenciado sobre a transformação da prática docente em prática pedagógica:

[...] O que eu vi de diferente foram os professores se sentirem motivados sabe...que nem o aluno. Fazia tempo que eu não via nossos professores assim pensando em atividades diferentes, tu chegava no recreio ao invés da conversa de sempre o assunto era eles discutindo cada atividade que tinha sido feito na turma e trocando sobre a reação dos alunos. Muitos dos professores estavam inventando ou criando coisas, um dando sugestão para o outro. Até me chamou atenção dois professores que nunca se envolviam com nada estavam participando e fazendo coisas diferentes. Isso refletiu lá na sala de aula até os alunos sentirem!

Por outro lado, o engajamento assumido pelos colegas no compromisso de ajudarem-se, ao observarem as aulas uns dos outros e poder contribuir para a melhoria da qualidade da educação, ficou evidente nos relatos dos professores conforme a seguir exposto:

No meu ponto de vista ficou nítido que a proposta de mudança na forma como conduzir as aulas, trouxe benefícios para todos, principalmente aos alunos indisciplinados e que reformular as tarefas propostas aos alunos, é fundamental para despertar o interesse dos alunos em aprender **(Professora dos anos iniciais)**.

Para haver transformação é necessário esvaziar práticas antigas e aderir a novas propostas, ou então, aplicar de maneira inovadora, diferenciada! É como se abrissemos um guarda-roupas e jogasse tudo o que tem para fora e reorganizar com roupas novas. É fazer a energia circular **(Professora dos anos finais)**.

Os alunos, mesmo os indisciplinados e até mesmo os alunos de inclusão, mantiveram-se bastante concentrados e mostraram-se satisfeitos e comprometidos com a tarefa solicitada **(Professora dos anos finais)**.



O projeto foi muito envolvente tanto para os professores como para os alunos, pois todas as turmas envolveram-se na realização do projeto (**professora dos anos iniciais e finais**).

Assim como para os docentes, o compromisso e o empoderamento com a transformação das práticas foi benéfico, também para os alunos em seus depoimentos fica evidente o quanto esta proposta implicou na aprendizagem dos mesmos:

Estou me sentindo muito bem porque estou aprendendo coisas novas e vamos apresentar nossos trabalhos para os pais e para as pessoas da escola (**aluna do 5º ano**).

Parece que a professora deu vida aos pontos, isso pareceu bem louco. Foi assim que entendi como usar isso. Que as aulas continuem assim! (**aluno do 7º ano**).

Agora as aulas estão mais engraçadas. Não queremos uma escola morta! Brincando eu aprendo mais e me divirto. Não precisei nem olhar no caderno para lembrar as regras, me lembrei rapidinho! (**aluno do 5º ano**).

Nossa! Nunca imaginei que fosse legal tirar fotos com o celular para usar na escola e aprender sobre os diferentes tipos de imagem e construir histórias em quadrinhos (**aluno do 5º ano**).

Até mesmo nas turmas mais conflituosas e problemáticas percebi que o trabalho proposto com as almofadas foi muito positivo, com a demonstração de envolvimento, participação, motivação até mesmo pelos alunos problemas (**professora do 7º ano**).

[...] os alunos indisciplinados se envolveram e participaram muito bem, até a professor “B” ficou admirada! (**professora do 5º ano**).

Pensar sobre sua própria prática é considerado uma das qualidades de um bom professor, portanto, considera-se como formação adequada àquela que capacita o professor para uma contínua reflexão crítica sobre sua prática como referência da teoria, ao mesmo tempo, em que essa teoria servirá de embasamento para uma constante estruturação e reestruturação da prática pedagógica. É preciso então, que o professor reflita sobre o que se faz e por que se faz, precisa recorrer a determinados referenciais que guiem, fundamentem e justifiquem sua atuação (GATTI, 2016).

Segundo depoimento da diretora, ao se referir as contribuições das formações para a prática dos docentes:

O que eu pude perceber foi uma mudança da forma como os professores trabalhavam. Claro que como disse a professora continuamos com quadro, giz e livro, mas se verificou que mesmo com poucos recursos se consegue fazer atividades que motivem os alunos a participarem. Claro que sempre com a preocupação com o conteúdo a ser desenvolvido. Afinal de contas a escola precisa dar conta do conhecimento. Nós nos demos conta que mesmo com indisciplina, inclusão e a desmotivação dos alunos não adiantava só a família ser mais presente, a responsabilidade da aprendizagem é da escola e não dos pais! E outra coisa que foi significativa é que em nenhuma formação tu ficou trazendo teoria, tipo palestra sabe, mas tu buscava discutir aquilo que era feito com base em alguns autores que a gente tinha estudado na faculdade ou até mesmo que a se tinha escutado em alguma formação e que só aí fez algum sentido.

Cabe destacar que os docentes estão sempre em processo de formação permanente, ou seja, “há uma troca de conhecimento e de práticas com os outros professores”, como no caso da professora



“J”, que relatou em seu depoimento. Contudo, ainda é grande a distância entre o que deveria ser e o que de fato é. Falta um projeto articulado de formação docente e de trabalho nas escolas, com política bem estruturada, organizada e planejada (GATTI, 2013).

Em relação ao processo de formação continuada vivenciado na escola e suas contribuições para a prática docente, a diretora pontuou:

Acredito que tenha sido o fato de proporcionar a troca entre eles, de aproveitarem as reuniões para pensarem em projetos que envolvam todos os professores da turma e alunos. Os professores trabalharam de forma mais integrada e os alunos perceberam que tinha uma unidade entre os professores. Até os professores se deram conta que tendo uma diretriz, uma linha de ação única as coisas fluem melhor. E o fato de partir da nossa realidade e necessidades, foi algo que o grupo sempre pedia e a gente não conseguia trazer porque sempre tinha aquela desculpa que a família era desestruturada, por isso as coisas não aconteciam e tu trouxe para eles uma coisa que me marcou bastante: “do portão para dentro a responsabilidade sobre o aluno é nossa e não dos pais, por isso se ele não aprender tem algo que está falhando no nosso trabalho”. Não sei bem as palavras que no dia tu usou, mas foi mais ou menos isso, eu acho. Lembro que isso deu o que falar, os professores te bombardearam, mas o fato de tu teres ouvido eles, respeitado a opinião e depois pegar o que disseram e vim derrubando isso foi muito bom. Tem coisa que tu dizia e, que a gente também dizia, mas que eles ignoravam. Tu disse e aí era um olhar de fora. Sabe aquele ditado: santo de casa não faz milagre? (grifo meu).

Pensar a escola como locus de formação docente é entendê-la como um espaço de potencialização e reflexão sobre as práticas pedagógicas que permitem a construção de mudanças dessas práticas. Nesse contexto, o professor reflexivo assume uma postura crítica e fundamentada sobre o real, sobre as problematizações que surgem por conta dos discursos, visões e intervenções no itinerário do trabalho docente e de sua formação permanente (GATTI, 2016; VAILLANT, 2008; FANFANI, s/d).

A experiência considerada formadora (JOSSO, 2004) se desenvolve a partir de cada sujeito que constrói sua formação e articula sua profissionalização. A qual se constitui como a possibilidade de criar e recriar, no campo da formação, as significações a respeito do aprendido. Isso significa dizer que implica reconhecer quais situações, a partir da reflexão retrospectiva do sujeito, consolidam esquemas de pensamento e sentidos a respeito do mundo e do conhecimento.

Assim, neste momento, faço minhas as palavras de Freire (2010): “o planejamento fecha seu ciclo, ou arredonda-o, ou ganha a sua espiral caindo outra vez na avaliação, ou seja, começou avaliando para planejar, planejou-se, viveu-se e caiu-se outra vez na avaliação, no sentido de que se retoma o processo para replanejar” (p. 192).



Considerações finais

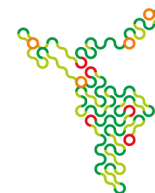
Embora a formação continuada seja uma temática ampla na qual a diversidade de temas e assuntos seja tratada sob esse aspecto, muito tem se produzido, mas pouco tem se contribuído, efetivamente, para a melhoria da prática docente, por vezes desacreditando no potencial dos profissionais da educação e das potencialidades da escola pública. Por essas razões, os momentos de formação continuada são vistos, pelos profissionais da educação, com descrédito, sejam as oferecidas no espaço escolar ou pelos órgãos responsáveis (secretarias de educação) dado o aspecto teórico, superficial e sem continuidade dos assuntos/temas abordados, que reforçam o trabalho solitário e individualizado por parte dos docentes.

Além dos aspectos apontados, muitas propostas de formações continuadas não possibilitam a reflexão crítica sobre a prática docente, a troca de experiências entre os docentes e além de estarem pautadas em diferentes concepções que visam: treinar os professores no desempenho de determinadas tarefas, outras visando convencê-los ou capacitá-los de que determinadas ações precisam ser empreendidas para promover as mudanças nas suas práticas e, aquelas que visam o aperfeiçoamento docente, cujo propósito é suprir as lacunas deixadas pela formação inicial ou garantir a melhoria do desempenho profissional.

Nesse sentido vislumbrou-se a escola como espaço privilegiado da formação continuada (lócus), como espaço capaz de estabelecer o trabalho coletivo, colaborativo, aberto às trocas de experiências entre os docentes e capaz de potencializar a reflexão na e sobre a ação, no que se refere aos problemas oriundos da docência e capaz de promover um ensino de qualidade, que possibilite a aprendizagem do aluno.

Na medida em que se pensa a formação, do ponto de vista do docente, em que se atribui um novo sentido entre o sujeito e sua relação com o saber, o que contribui para que a experiência formativa, não seja apenas mais uma experiência, mas que acima de tudo seja uma experiência formadora. A experiência torna-se formadora na medida em que possibilita ao sujeito a reflexão, a partir da qual é possível evidenciar o que foi aprendido.

Assim, articular a formação continuada construída no contexto da profissão e da escola, como espaço privilegiado da mesma a partir da prática possibilita a superação da dicotomia teoria e prática, dando um outro significado para a profissão docente, na medida em que se valoriza a pessoa, em que



se enriquece a valorização do trabalho coletivo, por meio da partilha e das trocas, no qual constrói-se um diálogo com seus pares favorecendo a assunção docente no espaço público da educação.

Referências

- BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2016.
- CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação.** Porto Alegre: AMGH, 2010.
- FANFANI, Emilio Tenti. **La Condición docente: análisis comparado de La Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.** Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005.
- FREIRE, Madalena. **Educador, educa a dor.** São Paulo Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GATTI, Bernadete Angelina. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década.** Fundação Carlos Chagas: Revista Brasileira de educação, 2008.
- _____. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: UNESCO, 2009.
- _____. **Nossas faculdades não sabem formar professores.** Revista Época, 2016. Disponível em: <<http://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>>. Acesso em: 27 dez. 2016.
- GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.
- SANTOS. Antônio Roberto. **LDB 9.394/96: alguns passos na formação de professores no Brasil.** São Paulo: Papirus, 2011.
- SATT, Jorge Antonio de Oliveira; FRANCO, Jussara Botelho. **Formação continuada de professores: um debate permanente.** IN: Leituras de Paulo Freire: na partilha de experiências. Porto alegre: Edipucrs, 2011.

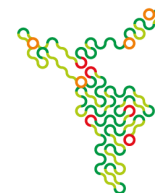


THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

VAILLANT, Denise. **Análisis y reflexiones para pensar el desarrollo profesional docente continuo**. Barcelona, Editorial Octaedro, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 15. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

_____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 24. ed. São Paulo: Libertad, 2014.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO NOVA CATÓLICA

Cristina Aparecida Mendes Makowiecki¹

Resumo: O presente trabalho procura analisar a representação feita pela Associação de Educadores Católicos (A.E.C.) na formação de professores realizada pelo Padre Pierre Faure nas Semanas pedagógicas que aconteceram no Rio de Janeiro e em São Paulo nos anos 1955-1956 respectivamente. Apresentando a maneira adequada de organizar e conduzir o ambiente escolar amparados em uma ideologia católica inovadora alunos e professores incorporavam modos eficientes para a consolidação de um senso educacional e uma concepção de homem firmada em princípios cristãos para uma nova sociedade. A educação nova católica possui uma proposta inovadora, onde o aluno exerce protagonismo do processo educativo indicativo de uma concepção escolanovista. A formação dos professores nestes moldes exige um perfil refinado onde as práticas e metodologias educacionais estejam afinidades e em consonância com a construção de cidadãos mais ativos, atentos ao senso comunitário e de solidariedade compreendendo assim seu papel como indivíduos sociais. O conceito de representação elaborado por Roger Chartier permite analisar como a educação nova católica fez a representação das ideias escolanovistas que circularam de maneira contundente no campo educacional, moldando o pensamento pedagógico do período.

Palavras-chave: Educação Católica. Formação de professores. Representação.

Teacher training from the perspective of a new catholic education

Astract: The present work seeks to analyze the representation made by the Association of Catholic Educators (A.E.C.) in the training of teachers carried out by Father Pierre Faure in the pedagogical Weeks that took place in Rio de Janeiro and São Paulo in the years 1955-1956 respectively.. Presenting the proper ways of organizing and conducting the school environment supported by a catholic and innovative methodology, students and teachers incorporated appropriate ways to consolidate an educational sense and a conception of man for a new society. New Catholic education has an innovative proposal, in which the student plays a leading role in the educational process indicative of a new school view. The training of teachers along these lines requires a refined profile where educational practices and methodologies are similar and in line with the construction of more active citizens, attentive to the sense of community and solidarity, thus understanding their role as social individuals. The concept of representation developed by Roger Chartier allows us to analyze how the new Catholic education made the representation of the escolanovist ideas that circulated forcefully in the educational field, shaping the pedagogical thinking of the period.

Keywords: Catholic Education. Teacher training. Representation.

¹ Professora da Rede Municipal de Florianópolis, Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Brasil.



O presente trabalho apresenta a análise da representação feita pela Associação de Educadores Católicos (A.E.C.) da formação de professores intitulada “Semanas Pedagógicas” que aconteceu nos anos de 1955 e 1956 no Rio de Janeiro e em São Paulo respectivamente. As Semanas foram animadas pelo padre jesuíta Pierre Faure, um educador comprometido com estudos no campo educacional e divulgador do modelo pedagógico por ele elaborado, que tem por princípio, desenvolver uma pedagogia comunitária e personalizada.

Nos anos 50 observa-se, sobretudo no campo educacional, a elaboração de um discurso que lançava para a educação o desafio de oferecer aos alunos experiências educacionais significativas e coerentes como o cotidiano. O país precisava de uma nação capaz de bem viver, com força de trabalho e instrução. Estes pressupostos eram referendados pelo movimento de modernização que avançava pelo país promovendo na educação a necessidade de investir na formação de professores, ampliação de unidades educativas e espaços de aprendizagem e acolhida como os centros comunitários e grupos jovens paroquiais (Saviani, 2015).

A igreja católica que possuiu durante longo período o domínio do campo educacional precisou com os ares da modernização e laicização da educação empenhar-se em renovar seu discurso. Durante o movimento de resistência da igreja católica não mediram esforços para o alastramento de uma proposta pedagógica renovada investindo na publicação de livros didáticos, manuais, artigos em revistas e jornais e na divulgação de cursos de formação de professores.

Neste clima de ajuste, renovação e manutenção de espaços de poder a Associação de Educadores Católicos promoveu as “Semanas Pedagógicas”. Pierre Faure ministrou em 1955 no Colégio Sacré Couér do Rio de Janeiro e no Colégio Sion em São Paulo no ano seguinte. O evento no Rio de Janeiro teve a duração de cinco dias. As palestras aconteciam no período matutino e no período vespertino eram divididos em grupos onde realizavam discussões e na conclusão do dia de trabalho acontecia a lição de pedagogia oferecida pelo evangelho. No colégio Sion a formação foi de sete dias, mas seguiu a mesma organização (AEC, s.d.).

Para analisar a representação feita pela A.E.C. da formação oferecida por Faure aos professores brasileiros foi utilizado como aporte teórico os estudos realizados por Roger Chartier, que explicita o conceito de representação como “um instrumento de um conhecimento mediado, que revela um objeto ausente, substituindo-o por uma “imagem” capaz de trazê-lo à memória e “pintá-lo” tal como é” ... (CHARTIER, 2002, p. 74). Assim este trabalho procura apresentar o resultado da



análise da formação e a representação presente no impresso produzido pela A.E.C. verificando o roteiro da Semana Pedagógica em 1955 e 1956 e a representação feita pela A.E.C. no impresso a respeito do perfil do professor para a escola nova católica.

Semana Pedagógica 1955 e 1956

Em julho de 1955 no Colégio Sacré Couer no Rio de Janeiro Padre Pierre Faure realizou a formação de professores apresentando um modelo pedagógico com características da pedagogia personalizada, do método Montessori nos usos de matérias concretos, normalização e preparo do ambiente e da filosofia educativa de Lubienska que tem um propósito espiritual no sentido de preparar o homem para o fim maior da educação que é o encontro com o divino (Klein, 1999).

A proposta pedagógica apresentada na formação compreendia que o estudante em três dimensões: a cognitiva, a comportamental e a espiritual. Estas definiam a educação integral na perspectiva católica nova. Quando se propõem oferecer uma educação integral o estudante na integralidade compreende esse recorte espiritual. Portanto a importância de apresentar uma pedagogia cristã onde a fé, o acolhimento dos valores cristãos, a autonomia responsável e consciente podem ser apropriados de uma retórica escolanovista que traz em seus marcos uma educação ativa, o protagonismo dos educandos e uma educação que faça referência à vida real. O método aplicado teria a finalidade de alcançar o bem maior da educação que é aproximar o homem à vontade de Deus (A.E.C., s.d.).

O modelo eficiente na perspectiva de uma educação católica nova tem a seguinte abordagem: fazer o educando agir de modo voluntário e consciente; respeita as fases do desenvolvimento infantil, enaltece o esforço; tem caráter altruísta, pois “É um esforço de si, sobre si, não para si, mas para Deus e para os outros” (AEC s.d., p. 9). Desta maneira contribuindo para elaboração de um ser social capaz de viver com senso de comunidade, que desejaria constituir família e capaz de partilhar o bem (AEC, s.d.). A maneira como essa pedagogia cristã constituiu-se se assemelha aos princípios da biopsicologia presentes no escolanovismo. Onde deveriam respeitar as fases do desenvolvimento infantil, compreendendo as características individuais e biológicas e psicológicas dos estudantes aplicando-as para o bem estar social. “Será dispor de meios que habilitem a tornar mais eficientes as técnicas que digam respeito ao ajustamento humano, à organização do trabalho e do serviço social, à



prevenção da miséria, da loucura e do crime. Na tentativa de atender esse modelo renovador a pedagogia deverá:

[...]dispor de meios que habilitem a tornar mais eficientes as técnicas que digam respeito ao ajustamento humano, à organização do trabalho e do serviço social, à prevenção da miséria, da loucura e do crime. compreender, por outro lado, o alcance e os limites das técnicas de educar (Lourenço, 2002, p.137).

Indícios de como a educação nova católica poderia ser organizada estava descrita na encíclica *Illius Divini Magistri*, que mostra em seu texto que o propósito da educação é facilitar o encontro do homem com Deus. O texto indica que a educação pertence a três instituições: a família, sociedade e a igreja. (Pio XI, s.d.).Faure desenvolve um modelo pedagógico que observa as fases do desenvolvimento infantil quando observa os estudantes com a finalidade de melhor conhecê-los, é possível propor temas de pesquisa que aguçasse o desejo pelo saber, o educador tem a possibilidade de ampliar e qualificar aprendizagem.

No modelo de trabalho apresentado, ainda que por muitos momentos a produção acontecesse de maneira individual, era respeitado o conceito da educação personalizada, existia o interesse em compartilhar saberes, oferecer e também favorecer, momentos de compartilhamento das produções. Podendo coexistir um trabalho colaborativo, amparado pela proposta de uma educação comunitária. “Aprendam a proceder por si mesmos e ajudar os outros” (Faure, 1979, p.56). A organização curricular pode ser pensada de forma interdisciplinar, pois os professores podem compartilhar os temas a serem abordados em cada grupo. Toda a orientação leva para a consolidação da educação cristã, como mostrou os tópicos propostas na formação dos professores, que abordava a formação do espírito e a formação religiosa com o despertar do senso social (A.E.C. s.d.).

Faure convida os educadores à vivenciar um fazer pedagógico ativo, sem negligenciar o rigor metodológico que um ambiente pedagógico exige, considerando a curiosidade sem perder de vista o desenvolvimento integral do aluno. Uma educação que capacita para a vida social.

Professores na educação nova católica

Uma proposta de educação renovada e cristã faz com que o professor assuma um papel diferenciado na relação que irá estabelecer com o espaço educativo e com o próprio estudante. Ao propor um ambiente preparado para a aprendizagem, onde a criança seja capaz desenvolver uma experiência educativa emancipatória, autônoma e responsável e na qual o professor não será o

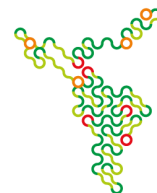


detentor do saber, mas será um mediador no processo de construção de conceitos e saberes exige que o educador ressignifique sua postura. Este professor não contará com a autoridade muitas vezes alcançada por meio de castigos e coerções verbais, por vezes, vexatórias. A avaliação, a nota, não serviria mais como ferramenta de controle dos alunos, já que na proposta fauriana os alunos teriam participação ativa no processo de avaliação (A.E.C. s.d.).

No modelo apresentado nas “Semanas Pedagógicas” o professor tem um papel de observador e é o grande articulador do espaço que educa e provoca, levando o educando a um processo criativo e participativo. Utilizando como recurso de ação princípios da normalização, lição do silêncio e disciplina o professor conduz a criança ao controle do corpo, aumento da atenção e responsabilidade, curiosidade e autoregulação. Aspectos presentes no método montessoriano e apresentado por Faure na formação dos professores do Rio de Janeiro e de São Paulo, onde o educador ganha novos requisitos para uma atuação eficiente. Ele deixa de ser o centro do processo de ensino e o aluno assume maior evidência e protagonismo sendo agente ativo do seu processo de aprendizagem. Os materiais dispostos na sala de aula e as fichas controles são ferramentas importantes ferramentas no processo de autocorreção e autoavaliação. O aluno escolhe como organizará seu tempo para realizar as atividades e pesquisas oferecidas (A.E.C. s.d.).

Ainda que aluno represente ter liberdade de escolhas e autonomia na execução das atividades, vale lembrar que previamente houve a ação do professor, que anterior à chegada do aluno fez a seleção dos materiais que estariam dispostos no ambiente escolar, escolheu temas e materiais de pesquisa, produziu as fichas controle e, portanto, pré-organizou todo o percurso formativo. O caráter observador e mediador não isenta o professor da responsabilidade de conhecer os conteúdos ministrados e as técnicas de ensino pertinente para cada faixa etária. Essa exigência também pode ser observada na proposta apresentada por Faure atribuída ainda com a imputável personalidade imbuída de valores cristãos.

Insistir na importância do trabalho independente do aluno é, primeiro, sublinhar uma individualização do ensino por parte do professor, o respeito às diferenças entre os próprios alunos, suas aptidões e necessidades particulares e entre o docente e os alunos, suas competências e motivações específicas. É outrossim, no outro sentido, esperar do aluno que manifeste a sua autonomia, provocando sem cessar a sua participação na própria formação (FAURE, 1979, p.81).



A atitude esperada do professor a capacidade de discernir e consolidar saberes científicos e permitir que a curiosidade mantenha-se como mola propulsora para novas pesquisas em uma postura acolhedora instaurando uma nova relação entre professor e aluno.

O professor torna-se para cada um o auxiliar, o conselheiro, a pessoa competente, aquele que não somente ensina a aquisição de conhecimentos ou capacitações, “de aprender as coisas”, mas alguém que, com sua intervenção, ensina descobrir alegremente as próprias aptidões, as reais possibilidades de progresso, de descobrir a si mesmo como pessoa, responsável por si mesma e dinâmica, ansiosa de auto-superação (FAURE, 1979, p.14).

O professor no modelo não é um mero facilitador que impunemente deixa materiais para livre exploração. Faure sugere que exista uma relação próxima entre professor e aluno e assim o processo de ensino aconteça de maneira ampliada, permitindo ao estudante desfrutar da autonomia de escolha e da ação responsável e disciplinada amparado pelo olhar atento do professor e por sua disponibilidade em promover condições favoráveis ao desenvolvimento pleno dos estudantes. O professor anima os estudantes, que por diferentes motivos, possam não apresentar entusiasmo ao trabalho e descomprime estudantes, que por vezes, apresentem espírito demasiadamente acelerados. Promovendo um ambiente mais conciliador onde as capacidades e potenciais individuais possam ser qualificados (Klein, 1998).

A postura do educador passa ser observada considerando a formação técnica e na mesma medida a forma como vive e se relaciona socialmente, pois ele será um agente indispensável na mediação formativa dos alunos como transformadores da realidade social. Quanto mais o educador conhecer e bem se relacionar melhor será sua intervenção no pleno desempenho dos alunos. Torna-se um professor-pesquisador que não se restringe ao ato de proferir aulas, e sim se destina a procurar melhores respostas para complexidade das relações e da aprendizagem personalizada. Assim: “Estão sempre se perguntando como equilibrar o respeito pelo ritmo do aluno e a conveniência de não interferir em seu processo de aprendizagem, ou sobre o momento e o modo de fazê-lo, sabendo que o projeto fauriano não visa deixar o aluno só” (Klein, 1998, p. 190).

Ele deixa de ser o centro do processo de ensino, mas não deixa de ser modelo na forma de agir e se comportar tanto na relação escolar e como na sociedade em geral.



Considerações finais

A renovação da educação católica apresentada na representação das “Semanas Pedagógicas” discute a incorporação de novidades na postura do professor, refinamento na apropriação de um modelo pedagógico inspirado em referências escolonvistas como protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem, reconhecimento dos períodos e características específicas de cada fase do desenvolvimento infantil, utilização dos estudos bio-psicológicos e os estudos sociais. Associando e este modelo a influência e orientação da encíclica que traz em sua carta a importância do ambiente escolar para a consolidação de uma sociedade construída, alicerçada nos valores cristãos.

A escola nova católica reconhece a pedagogia científica, incorpora uma educação personalizada que utiliza as bases metodológicas que utilizam as aptidões e capacidades individuais, propõem uma ação pedagógica em que os potenciais individuais cooperem com a existência destes indivíduos em uma relação social, em um senso de convívio comunitário. Tal entendimento possibilita que os indivíduos acreditem que cada um tem um papel social definido por suas aptidões e características individuais. A educação católica conforta e acolhe as individualidades e as diferentes aptidões, no fim maior da educação cristã, que é conduzir o homem ao encontro com Deus.

Alunos inseridos em um ambiente organizado e preparado, amparado por professores mediadores que oferecem aos alunos uma relação respeitosa e empática, favorece a realização de um fazer pedagógico que desperte nos estudantes curiosidade e entusiasmo para aprendizagem. A construção desse conhecimento correlaciona-se com a vivência comunitária no âmbito social. Por mais que os alunos sejam atendidos em suas particularidades, fica subentendido que nos trabalhos em grupo seriam capacitados para um convívio plural e funcional nas relações sociais.

Durante a formação dos professores Faure foi perspicaz na apropriação de conceitos da Escola Nova como autogoverno que em seu modelo está associado à livre escolha para melhorar e qualificar os princípios cristãos como a caridade, característica de grande valia na vida social. Quando aborda a autonomia, vincula a conquista da mesma a uma postura de disciplina e autoregulamento presente nas lições de silêncio e na própria normalização. O aluno só conquista autonomia quando tem consolidado em sua prática cotidiana a disciplina e o controle.

O professor formado na perspectiva da escola nova católica tem o desafio de cumprir e assumir uma série de ações metodológicas e posturas que o habilita a executar uma ação pedagógica moderna, inovadora. Uma das características do educador católico renovador compreende a capacidade de



observar, estar atento às necessidades e curiosidades que os alunos manifestam. Além de estar atento às necessidades acadêmicas, ele é empático com os sinais emocionais e psicológicos dos alunos, com seus colegas de trabalho, com a família, com a Igreja e com a sociedade. Virtudes propostas pelo modelo personalizado comunitário.

Para cumprir esta demanda formativa o professor inevitavelmente deveria manifestar em sua conduta sinais dos valores considerados cristãos para desempenhar de maneira satisfatória sua função como observador dos interesses dos alunos e o responsável pelo preparo do ambiente e intervenções específicas na conduta interpessoal dos estudantes nas atividades coletivas e de cooperação. No projeto educativo de Faure o professor não seria aquele que transmite conhecimento, nem aquele que facilita dos processos de aprendizagem. Seu papel é ativo e de proximidade ao aluno como apoiador, cuidando sempre para não macular a autonomia do aluno ou sua criatividade, mas sempre buscando através das experiências dos alunos coloca-se a disposição de todos. Como observador ele estará atento para estimular os que demandam maior atenção e ajudar a refrear dos altivos (Klein, 1998).

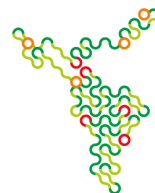
Para Faure, o professor organiza, mas existe a possibilidade de readequação do plano de trabalho e isso acontece a partir de relação e troca e orientação personalizada do professor com o aluno, o que sugere uma relação mais interpessoal e menos diretiva. Esse movimento de conversa e troca de experiência apresenta uma forma nova do professor se portar e pensar sua formação, uma vez que não será mais o protagonista do processo de ensino e sim um participante. E essa mesma possibilidade de adequação deveria ser replicada nas relações comunitárias.

Ser um professor renovador católico poder ser entendida como a arte de equilibrar os valores cristão na construção de uma sociedade que se moderniza e transforma. Apropriando-se assim dos estudos e produções científicas que não desqualificam as orientações e convicções de um cristianismo católico que estava emaranhado nos mais distintos espaços da sociedade brasileira. O desafio está em inovar, transformar sem, contudo abandonar a tradição.

Referências

AEC do Brasil. Semanas pedagógicas: de 1955 e 1956, promovidas pela AEC do Brasil – sob a orientação do rev. p. Pierre Faure, S. J., do Centre d'Études Pédagogiques de Paris. Rio de Janeiro: Edições da AEC do Brasil, s. d.

CHARTIER. Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.



FAURE, Pierre. Ensino personalizado e comunitário. São Paulo. Loyola, 1979.

KLEIN, Luiz Fernando. Educação personalizada: desafios e perspectivas. São Paulo. Loyola, 1998.

LOURENÇO FILHO. Manoel Bergstrom. Introdução ao estudo da nova escola: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PIO XI, Papa, Carta encíclica Divini Illius Magistri. Caritas in veritate. Vaticano: 2021.
In: www.vatican.va.

SAVIANI, Dermeval. História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação. Campinas, SP, 2015



MOVIMENTOS NO CONSTITUIR-SE PROFESSOR: UMA PERSPECTIVA SOCIOPÓETICA

Nara Rosane Machado de Oliveira¹

Jôse Storniolo Brasil²

Michela Lemos Silveira Machado³

Resumo: Tendo o “chão da escola” pública e os professores que a constituem como motivação, esse trabalho apresenta uma reflexão sobre como um grupo de professores de ensino médio passa a refletir sensivelmente sobre suas próprias concepções de ensino/aprendizagem, através da produção de dados, a partir do método de abordagem da sociopoética, tomada também, neste trabalho como forma de inovação pedagógica. Utilizamos, nesta reflexão, dados de uma das sessões que compuseram uma formação de professores na perspectiva sociopoética, que constituiu uma pesquisa mais ampla, em âmbito de mestrado acadêmico. Ocorreu entre os meses de agosto e dezembro de 2018 nas dependências de uma instituição de ensino da rede pública estadual, constou no calendário da escola, em um município do interior do sul do Brasil; participaram quatorze professores, das mais diversas áreas do conhecimento e com os mais diferentes tempos de atuação na educação básica. Nosso objetivo é apresentar a sociopoética como possibilidade de método de abordagem, na área de educação, como forma de discutir temáticas que possam causar estranhamento, ou, mesmo não são tratadas costumeiramente nas dependências das escolas abertamente. Por fim, ao utilizarmos a sociopoética, observamos que não basta dizer-se professor, mas sim, que é preciso sentir-se parte do espaço, do ambiente, é ter o entendimento de sua importância, de seu exemplo como profissional, é perceber-se profissional da educação em movimento de aprendizagem constante.

Palavras-chave: Formação de Professores. Sociopoética. Inovação Pedagógica.

¹ Policial Civil e Professora, Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/RS, Brasil, Mestre em Ensino e Especialista em Educação e Diversidade Cultural pela Universidade Federal do Pampa, (UNIPAMPA) Bagé/RS, Brasil, Especialista em Segurança Pública pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS, Brasil e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Infâncias, Juventudes e Famílias (GEPIJUF)-UFSM/Santa-Maria RS e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diversidade Cultural na Educação Básica e no Ensino Superior (INCLUSIVE)/ (UNIPAMPA) Bagé/RS, Brasil.

² Funcionária Pública Federal, Graduada em Direito pela Universidade da Região da Campanha/URCAMP, Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) Bagé/RS, atualmente, exerce suas atividades na Pró-Reitoria de Graduação/PROGRAD da UNIPAMPA na função de Assessora de Projetos, Programas e Estágios, é interlocutora do Programa de Educação Tutorial dos grupos PET, assessora administrativamente os programas Residência Pedagógica e Programa de Bolsa de Iniciação à Docência. É membro do Grupo INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior, que atua com estudos e pesquisas na área da diversidade e inclusão e acessibilidade pedagógica na perspectiva da Educação para Todos e do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI).

³ Educadora Especial, Mestre em Ensino (UNIPAMPA) Bagé/RS, Especialista em Atendimento Educacional Especializado (UEM) Maringá-PR, Especialista em AEE e Deficiência Mental (PORTAL Faculdades), Graduada em Educação Especial (UFSM) Santa Maria/RS, Curso Normal – Bagé/RS, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diversidade Cultural na Educação Básica e no Ensino Superior (INCLUSIVE)/(UNIPAMPA) Bagé/RS, e coordenadora do Grupo de Pesquisas, Estudos e Práticas Inclusivas (GPEPI) Bagé/RS.



Movements in becoming a teacher: a sociopoetic perspective

Abstract: Having the public “school floor” and the teachers who constitute it as motivation, this work presents a reflection on how a group of secondary school teachers starts to reflect sensitively on their own teaching/learning conceptions, through the production of data, from the method of approach of sociopoetics, also taken in this work as a form of pedagogical innovation. In this reflection, we used data from one of the sessions that made up teacher training in the sociopoetics perspective, which constituted a broader research in the context of an academic master's degree. It took place between the months of August and December 2018 in the facilities of an educational institution of the state public network, it was included in the school calendar, in a municipality in the interior of southern Brazil; fourteen teachers participated, from the most diverse areas of knowledge and with the most different periods of experience in basic education. Our objective is to present sociopoetics as a possible method of approach, in the field of education, as a way to discuss issues that may cause estrangement, or even are not usually dealt with openly in the premises of schools. Finally, when using sociopoetics, we observe that it is not enough to say oneself as a teacher, it is necessary to feel part of the space, the environment, it is to have an understanding of their importance, their example as a professional, it is to perceive if professional education in constant learning movement.

Keywords: Teacher training. Sociopoetics. Pedagogical Innovation.

Introdução

Em um caminho com muitas ansiedades e inquietações que constituem a construção de uma pesquisa que possa contribuir com a comunidade que a sedia, bem como com toda a comunidade acadêmica, este trabalho apresenta um olhar de uma pesquisadora, já caminhante de algumas metodologias mais clássicas de pesquisa que vinham deixando-a insatisfeita, muitas vezes limitadas pelo o que os entrevistados dizem e muito curiosa com a possibilidade de novas descobertas, e que decidiu fazer caminho e andar por trilhas pouco conhecidas, na área de educação.

Assim, nesse emaranhado teórico-prático que constrói uma pesquisa, esse trabalho apresenta uma reflexão sobre como um grupo de professores de ensino médio passa a refletir sensivelmente sobre suas próprias concepções de ensino/aprendizagem, a partir do método de abordagem da sociopoética (GAUTHIER, 2012) utilizada como método de produção de dados, em estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2017), no percurso de uma pesquisa de dissertação de mestrado acadêmico, em uma Universidade Pública do sul do Brasil, teve o potencial de colocar um grupo de quatorze professores de ensino médio, de rede pública, de escola de periferia, em sintonia e reflexão sobre a sua condição de ser e estar professor naquele espaço em que praticam a docência, construindo e discutindo concepções para uma educação na perspectiva inclusiva; trazendo à tona memórias que



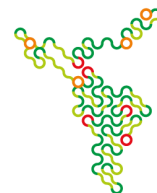
formam parte de suas experiências de ensino/aprendizagem na sua caminhada em suas constituições, construções e reconstruções enquanto docentes. A escola que habitam juntamente com toda a sua comunidade escolar é um espaço singular onde os estudantes, muitas vezes chegam desmotivados e/ou incrédulos de que a educação possa, de fato, fazer diferença na vida deles, o que desafia cotidiana o grupo de professores, pois a esses alunos a sobrevivência vem sempre em primeiro lugar, um lugar que pode espelhar muitos outros lugares nos recônditos urbanos e rurais Brasil afora.

Pensar e fazer uma formação de professores sob a perspectiva sociopoética requer antes de mais nada compreender que pesquisamos com o outro, na dialogicidade, no diálogo, nas palavras, em suas duas dimensões (ação e reflexão), que segundo Freire (2017) e em nosso entendimento, pronunciam o mundo e, ao pronuncia-lo, o problematizam e ao problematizarem, o transformam. “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2017, p. 108).

Sociopoetizar uma produção de dados nos leva a compreensão da possibilidade de que inovar pedagogicamente durante o processo de pesquisa é possível; uma inovação, aqui tomada como aquela que:

[...] se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências, nas quais imbricam objetividade e subjetividade, senso comum e conhecimento científico, teoria e prática, cultura e natureza, afetividade e cognição, sujeito e objeto e outros tantos binômios, anulando dicotomias e procurando gerar novos conhecimentos mediante novas práticas. (CUNHA, 2018, p. 12)

Desta forma esse trabalho apresenta uma reflexão sobre como um grupo de professores de ensino médio passa a refletir sensivelmente, tendo em mente uma perspectiva de educação inclusiva, sobre suas próprias concepções de ensino/aprendizagem, através da produção de dados e discussões na perspectiva dos pressupostos da sociopoética tida em nosso trabalho como forma de inovação pedagógica. Para tanto utilizamos, nesse trabalho, uma das sessões que compuseram uma formação de professores na perspectiva sociopoética, que constituiu uma pesquisa mais ampla, em âmbito de mestrado acadêmico. Ocorreu entre os meses de agosto e dezembro do ano de 2018 nas dependências de uma instituição de ensino da rede pública estadual, constando do calendário escola, em um município do interior do sul do Brasil; foram participantes quatorze professores, das mais diversas áreas do conhecimento e com os mais diferentes tempos de atuação na educação básica.



Justificamos nosso estudo diante do ineditismo do uso desse método, em pesquisas na área de educação, bem como os seus benefícios para formação dos professores, uma vez que apresentou alguns benefícios observáveis, como a possibilidade de discussão direta, nas dependências da escola, sobre temáticas de interesse daquela comunidade escolar, sobretudo sobre o ser e estar professor naquele espaço.

Diante de nosso entendimento dialógico, fomos tecendo diálogos teóricos com Freire (2014, 2017.2018); Gauthier (2012); Tardif (2014); Maturana (1998); Charlot (2014), dentre outros, bem como arcabouço legal.

Caminhos metodológicos: o desconhecido produzindo encantamento

Tendo o “chão da escola” pública e os professores que a constituem como motivação, esta investigação, recorte de uma pesquisa maior em âmbito de mestrado acadêmico, do tipo estudo de caso (LUDKE; ANDRÉ, 2017, p. 14), uma vez que este tipo de “abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes”, foi organizada e desenvolvida através dos pressupostos metodológicos da sociopoética:

(...) uma abordagem de pesquisa em ciências do ser humano e da sociedade, enfermagem e educação, com possibilidades de aplicação no ensino e na aprendizagem, que segue cinco orientações básicas: a) instituição do dispositivo do **grupo-pesquisador (GP)**⁴; b) a valorização das culturas dominadas e de resistência; c) os sociopoetas pretendem pensar, conhecer, pesquisar, aprender com o corpo inteiro; d) sociopoetas colocam em jogo capacidades criadoras que mobilizam o corpo inteiro e revelam fontes não conscientes de conhecimento; e) os sociopoetas insistem na responsabilidade ética, política, ética e espiritual do grupo-pesquisador, em todo momento do processo de pesquisa. (GAUTHIER, 2012, p. 73-75, grifo nosso)

O encontro (terceiro de uma série), de duas horas, que origina essa reflexão foi iniciado com relaxamento corporal e mental e desenvolvido através da Técnica dos Sentidos, que consiste em trabalhar com os olhos vendados, uma vez que geralmente “usamos prioritariamente a visão e esquecemos os outros sentidos” (GAUTHIER, 2012, p. 90). Trata-se, na verdade, de fazer emergir nossos outros sentidos, ou seja, pesquisar a partir de nossos sentidos esquecidos. A técnica é considerada simples, uma vez que o pesquisador escolhe elementos da natureza. Esses

⁴ Uma vez constituído o grupo-pesquisador, não se trata mais de um eu isolado, mas de um coletivo que formará o eu da pesquisa. Os confetos nascem como dados construídos coletivamente e aparecem durante o processo de análise dos dados pelo pesquisador, no momento da categorização dos dados e sobretudo no momento transversal da análise. (GAUTHIER, 2012, p. 79)



objetos/elementos vão sendo passados de mão em mão a cada um dos participantes do grupo-pesquisador. Todos os participantes, de olhos vendados, tiveram que explorar os seus sentidos. Acomodados confortavelmente, conforme suas vontades e condições físicas, ainda em estado de relaxamento, foram recebendo elementos/objetos da natureza⁵, para serem manuseados e “sentidos”, tendo claro que não se tratava de reconhecer o que era, mas das relações a que ele remetia quando o participante pensava em suas concepções de in/exclusão do social em relação ao ensino/aprendizagem vivenciados e/ou sentidos, logo após repassados ao colega à sua direita, para ao completarem o círculo, serem depositados no centro do “tapete dos sentidos”⁶.

Toda a prática ocorreu em uma instituição escolar pública⁷, da rede estadual de ensino, que oferece a etapa do Ensino Médio, em zona periférica, de um pequeno município do extremo sul do Brasil que ao aceitar fazer parte da pesquisa, colocou a mesma em seu calendário escolar como forma de possibilitar a todo o corpo docente à participação. Foram participantes quatorze professores (GP)⁸, de áreas distintas do conhecimento. Foram instrumentos para produção dos dados, desse encontro confetos⁹ e produções textuais¹⁰. Os dados foram categorizados a partir das convergências e divergências e analisados através de estudo transversal e filosófico, de acordo com os pressupostos sociopoéticos (GAUTHIER, 2012).

Resultados e discussões: trilhas de descobertas para além do pesquisar

Tendo como subsidio teórico o entendimento de que a prática de uma educação na perspectiva inclusiva carece de uma interpretação mais ampla compreendemos que a mesma é:

⁵ Os objetos oferecidos aos sentidos foram: morango, flores secas em forma de um mini buquê, osso, pedras, pena, chocolate, maracujá, saquinho com cravos da índia, pétala de rosa, pequenos galhos secos.

⁶ Tapete confeccionado pela pesquisadora, constituído de um mosaico de tecidos e pequenas almofadas, com o intuito de proporcionar ao grupo-pesquisador um momento confortável e fora de padrões para produção dos dados desta sessão.

⁷ A escola pública que acolheu nossa pesquisa, tem, aproximadamente, sessenta anos de história, nasceu de uma instituição, internato, que acolhia meninos abandonados. Atualmente, atende a crianças e adolescentes, em sua maioria moradores da periferia onde está instalada, bem como os da zona rural.

⁸ Como forma de manter o sigilo da identidade individual de cada participante, sistematizamos os participantes identificando-os pelas letras PEMR (Professores do Ensino Médio Regular) seguidos de números cardinais na ordem crescente

⁹ Palavra criada para designar as misturas íntimas de conceito e afeto que o grupo-pesquisador vai criando durante a produção dos dados.

¹⁰ Produção textual em nosso estudo tomada como gêneros do discurso postulados por Bakhtin (2010), uma vez que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2010, p. 289).



(...) un proceso que comporta la transformación de las escuelas [...] Tiene por objetivo acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes [...] educación inclusiva no es un asunto marginal [...] La educación inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida. (UNESCO, 2009, p. 4).

E, compreendendo como Freire (2018) que “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções (...) assim pode transformá-las” (FREIRE, 2018, p. 38), pois “há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que o homem responde aos desafios deste mesmo mundo, na sua ampla variedade” (FREIRE, 2018, p. 84), foi possível observar, uma entrega dos professores ao momento lúdico da produção de dados. Percebemos como eles se empenharam, não somente com a reflexão do que fora solicitado, mas uma vontade e determinação de expor como aquela comunidade escolar impacta suas vidas, como os jovens daquela comunidade são expressivos e, sobretudo, como é estar nessa comunidade escolar, alguns há muitos anos. Pareceu-nos que ao permitirem-se o aflorar de seus outros sentidos, algumas concepções e percepções vieram à tona com muita naturalidade e trazê-las a discussão foi consequência singular.

Os diálogos desencadeados pelos objetos iam abrindo percepções do quanto importante era estar naquela escola, pelo ambiente afetivo que vem sendo construído pelo grupo de professores e que foram ficando explícitos nas falas, nos desenhos, no envolvimento, como por exemplo no excerto a seguir:

Eu, assim, a minha pessoa [...] professora antiga, eu trabalhei em escolas que eu era infeliz, infeliz, infelizzzzz, assim ohhhh, eu baixava hospital, tomava remédio, sabe, infeliz, infelizzzzz, infeliz com direção, infeliz com colegas, infeliz, até os alunos eram legais, mas eu me sentia infeliz [...] eu tô aqui há oito anos, nunca tirei um laudo por doença, nunca nada [...] aqui eu me sinto uma pessoa feliz, porque eu sei que quando eu chego [...] vão me abraçar, vão me beijar, vão me ajudar, vou me sentir uma pessoa, aqui são carinhosos, isso para mim é além de trabalhar, é um conjunto[...] (PEMR01, 2018).

Há uma clara evidência do pertencer a essa comunidade escolar como motivação para crescer enquanto professor, uma escolha de estar em um lugar que é diferente e por isso uma compreensão pedagógica evidenciada e em diálogo com a teoria, nas palavras de Tardif (2014, p. 132) em que “a pedagogia é feita de dilemas e tensões, de negociações e estratégias de interação [...] ensinar é fazer



escolhas, constantemente, em plena interação [de si e] com os alunos. Quando pensamos em escolhas inferimos, nesse caso, que essas escolhas são dependentes das experiências de cada participante, desse contexto de tempo e territórios de ensino, das suas concepções que vem sendo construídas, não somente individualmente, mas em um esforço coletivo e afetivo, em suas crenças e alguns paradigmas que suportam o trabalho e, conseqüentemente, de situações que, sendo únicas, exigem também respostas únicas e diferenciadas, desse grupo de professores, o que nos faz refletir sobre a importância do sentimento de pertencimento à comunidade escolar que elegeram para trabalhar, bem como a clara compreensão que trazem ao debate do quanto é diferente esse espaço de ensinar e aprender bem como os sujeitos sociais que dele fazem parte. Parece-nos que tem a percepção, e a nítida consciência de que são seres históricos e inacabados (FREIRE, 2014), e por isso vão percebendo o quanto o outro é importante para o seu crescimento, o quanto do outro mobiliza neles o seu próprio desenvolvimento e, sobretudo, o quanto dos seus processos de conhecer dependem do que vão aprendendo socialmente nesse espaço. E nesse ínterim os participantes trouxeram revelações que iam dando conta do valor, responsabilidade e importância deles, enquanto professores e dos alunos que tem e com quem convivem:

Aqui os alunos são diferentes... aqui tem uma coisa [...] que é olhar o outro, olhar o outro como amigo, como colega, tento ensinar a eles esse olhar o outro [...] eles vão conseguindo [...] eles vão percebendo [...] essa diferença que a gente vê nos alunos daqui é muito isso [...] eles tem um olhar diferente e nós também [...] claro que não somos perfeitos, nossa escola não é perfeita, nenhum de nós é perfeito [...] não existe perfeição mas, aqui existe esse olhar diferenciado[...] (PEMR14, 2018).

O aflorar dos sentidos ao toque dos objetos trouxe revelações sobre o fazer docente daquele grupo, das suas leituras de mundo:

[...] fazendo um link com tudo que a gente vem discutindo e com a técnica a gente tem a pedra que são os problemas que a gente enfrenta, que a gente encontra, que são os altos e baixos da nossa profissão, e as vezes até das condições da nossa escola [...] as adversidades que a gente enfrenta e ao mesmo tempo quando a gente recebe uma fruta que tem um cheirinho, leve, suave, que nos transporta para uma necessidade de fazer algo bom e para o bem de nós e dos alunos [...] e a leveza da pena [...] a leveza da pena faz com que a gente sinta e perceba que na suavidade da amizade, na suavidade do nosso olhar para como o nosso aluno, o que ele tem para nós, o que ele traz para nós



aprendermos, não é o que nós queremos ensinar, mas é o que nós aprendemos (professora se emociona, embarga a voz, vem às lágrimas e conclui) isso não tem preço[...] (PEMR14, 2018).

Na sequência das falas os professores, para além do pertencimento que se ratificava, revelavam um emocionar-se, emocionando os demais, uma espécie de “emocionar como um fluir de uma emoção para outra [...] um fluir de um domínio de ações para outro, em que não é a razão que nos leva à ação, e, sim, a emoção” (MATURANA, 1998, p. 92), era possível e permitida a percepção de vários movimentos dos próprios pensamentos dos professores, eles iam reformulando, revisitavam seus âmagos e traziam à tona partes do seu interior adormecido como prática de vida e docência, expressas em suas concepções e vivências:

[...] quando eu peguei assim a pedra, eu pensei comigo que ela é lapidável por nós, pelos nossos exemplos, pela nossa ética, que nós temos entre nós, e que nós temos perante aos alunos, então nós lapidamos essa pedra [...]. A gente pensa que as palavras são boas, mas na verdade elas são muito fortes, assim, na questão do grupo, elas falam mais do que dizem [...] e o osso, pensei, isso tudo é a estrutura do nosso esqueleto, sabe, toda a estrutura está aí no osso, ele é forte como nós, nós somos fortes, sabiam? (PEMR09, 2018).

Em suas falas, ficavam as expressões de trabalho, de prática diária, pedagógica e afetiva de professores que se reconhecem enquanto grupo e que se entendem dependentes uns dos outros para partilhas de crescimento profissional e acima de tudo humano. Professores que nas sessões anteriores já haviam discutido e construído coletivamente suas concepções de inclusão social como sendo “*trajeto de caminhos a serem percorridos em constante luta para manter e avançar nas conquistas onde somente sendo grupo se consegue andar*” (GP, 2018); e exclusão social como “[...] *Um espaço, nascido, a partir de nosso olhar, que pede socorro, provavelmente aos gritos, entretanto audível por alguns poucos, tendo a educação um papel social de suma importância para os resgates necessários*” (GP, 2018). Concepções que colocam o grupo em movimento constante de compartilhar conhecimentos e ações e ratificam nosso subsídio teórico e crença de que a educação para ser inclusiva além de “[...] *un proceso que comporta la transformación de las escuelas [...]*” (UNESCO, 2009, p. 4) é também princípio. Um grupo que ao participar de uma formação de professores no interior de sua escola, não se furtou de trazer à discussão que:

Esses momentos que estamos vivendo aqui hoje, isso não existe, não existe espaço para esse tipo de conversa que estamos tendo aqui, muitas vezes as questões pedagógicas, as questões administrativas e desse



convívio da gente aqui, a gente não encontra não, faz seis anos que estou trabalhando aqui e em outras escolas, e isso que acontece aqui, com os colegas e estes momentos assim, somente nesta escola eu já vivi, não existe tempo e espaço para discutir sobre nós, nossas questões, nossos alunos, só aqui [...] por isso é importante estar e participar, esse momento é ímpar [...] (PEMR07, 2018)

Por fim, de forma coletiva sintetizaram suas discussões com a construção de um confeto: *Colocar-se no lugar do outro nos traz uma possibilidade, de aos poucos, desconstruir preconceitos instaurados cultural e socialmente. Vivenciar na sala de aula momentos que nem sempre são os esperados abrem perspectivas de reflexão para onde estou, porque estou e como estou, como professor e como ser humano que habita esse tempo e espaço escolar. Nem tudo são “flores”, uma vez que o sistema de ensino nos manda muitos e muitos espinhos. Experimentamos cada pequena vitória dos nossos alunos, como conquistas para o mundo, pois em sua grande maioria, são alunos com privações até mesmo básicas de subsistência, mas acreditar que eles podem, já nos faz acreditar que como professores, também podemos, mesmo quando estamos desmotivados [...] e muitas vezes por sermos professores sofremos discriminações de quem não entende que educar, por vezes consegue ser indescritível. São pedras duras de serem transpostas, por vezes, e em outras são plumas de flutuação. Entre as pedras e as plumas acontece a mágica do compartilhar que somente ocorre na relação ensino/aprendizagem/ensino (GRUPO-PESQUISADOR, 2018).*

Cada frase que constituiu o confeto veio carregada de conhecimentos, prévios e/ou elaborados no contexto da sessão das discussões e retomada das discussões anteriores e demonstrou o quanto a prática diária subsidia teorias, o quanto do dia a dia experienciado e vivenciado está imbricado nos ensinamentos e pressupostos teóricos que “consumimos” na Universidade e que nem sempre são do conhecimento desses professores, mas que acontecem nas ações realizadas, nas relações estabelecidas.

As construções de saberes desse grupo de professores vêm permeadas por suas relações e demonstram uma evidente confiança de relações, o que nos remete a Charlot (2000) quando nos diz que:

[...] a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo [...] a apropriação do mundo, a construção de si mesmo, a inscrição em uma rede de relações com os outros – “o aprender” – requerem tempo e jamais acabam. (CHARLOT, 2000, p. 78).



As relações de saber em suas construções de saberes apresentadas pelo grupo-pesquisador não são discursos escritos, nem livros publicados. São ações acontecidas, são práticas que se realizam, constroem e reconstroem de acordo com as necessidades vivenciais e que, em nosso entendimento, por isso só já fazem a diferença na vida e caminho dos estudantes que por esses professores passam. O ensino/aprendizagem entrelaçado em forma de relações com os saberes entrecruzados nas teorias, nas concepções individuais e coletivas e revelados nas práticas pedagógicas diárias.

Os professores demonstraram que nas histórias de suas trajetórias somam-se fatos e estes fatos constroem caminhos. Ao confeccionarem o confeto apresentado, logo após um todo vivenciado, foi possível compreender em conjunto que a experiência se materializa, aquela experiência dos ensinamentos de Larrosa (2002) que nos diz que é “experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 25-26).

Conclusões

Nosso objetivo, ao apresentar uma reflexão sobre como um grupo de professores de ensino médio, de escola pública, em zona de periferia, passa a refletir sensivelmente sobre suas próprias concepções de ensino/aprendizagem, através da produção de dados, a partir do método de abordagem da sociopoética, promoveu algumas constatações positivas, tais como a possibilidade novas abordagens metodológicas para produção de dados.

Quando escolhemos a abordagem da sociopoética percebemos que trata-se de uma inovação pedagógica para pesquisadores e participantes, uma vez que não basta estar trabalhando, é preciso sentir-se parte do espaço, do ambiente, é ter o entendimento de sua importância, de seu exemplo como profissional, é se perceber profissional da educação em movimento de aprendizagem constante; um movimento que se manifesta na ação, na reflexão para novas ações.

Compreendemos com o grupo-pesquisador que entender que suas escolhas fazem diferença no seu fazer docente e sobremaneira no receber do discente é parte do reconhecimento das diferenças como pontos de partidas para aumento e implementação de novos conhecimentos. Ensino/aprendizagem de via dupla. A contrapartida do empenho em compartilhar conhecimento e receber o retorno, mesmo que as vezes esse retorno venha em forma de alguma decepção, limitação,



mas, está ali, para ser avaliado e reavaliado, construído e reconstruído com o aluno, com o colega de trabalho, com a Universidade que é recebida de portas abertas.

Referências

BAKTHIN, Mikhail Mikhailovicht. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 5ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CUNHA, Maria Izabel da. Prática Pedagógica e Inovação: Experiências em Foco. In: MELLO, Elena M. Billig et al. (Org.). **Anais...** Seminário “Inovação Pedagógica: repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior.

Uruguaiana, RS: Unipampa, 2018. Disponível em:

[http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/3052/1/E-](http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/3052/1/E-Book%20Semin%C3%A1rio%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20%20UNIPAMPA.pdf)

[Book%20Semin%C3%A1rio%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20%20UNIPAMPA.pdf](http://dspace.unipampa.edu.br/bitstream/riu/3052/1/E-Book%20Semin%C3%A1rio%20Inova%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20%20UNIPAMPA.pdf) Acesso: 17 jan 2020

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 38 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GAUTHIER, Jacques. **O oco do vento**: metodologia da pesquisa sociopoética e estudos transculturais. 1 ed. Curitiba/PR: CRV, 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2ª ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2017.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

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



O PROFESSOR DE INGLÊS DA ESCOLA PÚBLICA E SUA FORMAÇÃO CONTÍNUA

Jussara Fernandes Cantalino¹

Resumo: O professor de inglês da escola pública vive na dicotomia de ensinar uma língua considerada importante para o mundo globalizado e trabalhar em um lugar concebido pela sociedade como não tendo condições de se ensinar e aprender inglês. Isso é somado as falhas da formação inicial que valoriza saberes teóricos acima dos conhecimentos da prática. A formação como contínua discute o percurso formativo como ininterrupto e permeado pela prática, pela experiência, pela coletividade e pelas escolhas pessoais dos docentes. Nesta pesquisa buscou-se, por meio de entrevistas semiestruturadas com professores de inglês que trabalham em Piracicaba-SP nas escolas públicas da rede de São Paulo compreender a formação dos professores a partir do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente, como algo que se inicia na experiência do sujeito como estudante e está presente nas experiências entre professores, com os alunos, cursos de formação, etc. Percebeu-se que os professores de inglês entrevistados não conceberam a continuidade da sua formação em suas narrativas. Porém, quando empregado o método de interpretação de sentidos, as falas sobre escolhas pessoais, esforços junto aos alunos e formação com outros professores se mostraram propícias. A potencialidade dos estudos realizados dentro das escolas está em compreender os percursos formativos dos professores de língua inglesa da escola pública como um processo específico de cada docente, porém semelhante entre pares.

Palavras-chave: Desenvolvimento Profissional Docente; Formação Contínua; Professores de Inglês; Ensino de Inglês na Escola Pública.

The English teacher in Brazilian public schools and their continued formation journey

Astract: The English teacher in Brazilian public schools live in a dichotomy between teach one language which is considered important in the globalized world and work in a place which is understood by society as not having conditions to teach and learn English. Into this is added the inicial formation falures where theoretical knowledge is prioritized above practical experiences. The formation as a continued journey discusses the formation journey as interruptive and surrounded by the daily practice, by the experience, by collectiveness, and also by the teacher personal choices. In this present search, through semiestructurated interviews with English teachers who work in the state public schools localized in Piracicaba-SP, it was aimed to comprehend about teachers formation based on the Teachers Professional Development, as something which starts on the person's experience as student and is present in his/her experience as a teacher, with his/her students, in the formation courses, etc. It was noticed that the intervuiwed English teachers did not comprehend the continuation of their formation in their narratives. Even though, when applied the meaning interpretation method, the speeches about their personal choices, work together with students, and formation with other teachers had shown their importance. The potentiality of studies done inside the

¹ Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) através do núcleo de Trabalho Docente, Formação de Professores e Políticas Educacionais. Piracicaba, São Paulo – Brasil.



schools are in understand the public school English teacher's formation journey as an specific process for each teacher, but also similar between pairs.

Keywords: Teachers Professional Development; Continued Formation Journey; English Teachers; English Teaching in Brazilian Public School.

Pesquisar a formação do professor de inglês como contínua é compreender a participação ativa dos professores dentro da sua própria (trans)formação. Uma mudança constante e coletiva, que não pode ser separada da história de vida dos seus sujeitos.

Diversas pesquisas procuram discutir métodos e práticas de ensino de línguas, buscando justificar o fato de que, apesar das mudanças de métodos, materiais e procedimentos, os alunos da escola pública ainda não são versados na língua inglesa (IALAGO; DURAN, 2008, GIMENEZ; CRISTÓVÃO, 2004, entre outros). Mas percebe-se, em muitos casos, um descolamento da teoria e da prática, assim como do conhecimento da língua inglesa e das discussões sobre ensino e aprendizagem de línguas, o que causa um desmembramento das características da formação desses professores.

A potência das pesquisas que compreendem o percurso formativo como permeado por elementos internos (história de vida, o ser professor a partir da sua experiência como aluno, a visão de mundo de cada um, etc.) e externos (a opinião de pais e alunos sobre a escola e o ensino, a forma como o Estado compreende a função do professor, etc.) ao docente está na decisão de dar visibilidade aos discursos dos professores.

Acredita-se que, como Nóvoa (2000), Canário (1999), entre outros defendem: “o professor é a pessoa e a pessoa é o professor”, não sendo, assim, possível a dissociação entre o profissional e o pessoal. E “que os insucessos profissionais não podem deixar de ser sentidos, também, como insucessos pessoais” (Canário, 1999, p. 77), fazendo com que a formação de professores de inglês, entre outras disciplinas, mereça uma discussão muito mais ampla e aprofundada.

Nesta pesquisa, a qual desta surgiu este acerto, objetivou-se ouvir professores da rede pública estadual de Piracicaba-SP e, a partir da análise das narrativas (baseadas na Metodologia de Interpretação de Sentidos e no Desenvolvimento Profissional Docente), com a qual pode-se perceber que a coletividade, a opinião dos alunos e as escolhas pessoais dos docentes estão presentes na sua trajetória formativa de maneira significativa. Como discutido por García:



Como vemos, existe uma componente pessoal evidente na formação, que se liga a um discurso axiológico referente a finalidades, metas e valores e não ao meramente técnico ou instrumental (GARCÍA 1999, p. 19).

Para tanto, iniciamos procurando entender um pouco mais o professor de inglês e seu contexto de trabalho e formação, a escola pública do estado de São Paulo.

O professor de inglês da escola pública

O professor da escola pública do estado de São Paulo vive na dicotomia entre ensinar inglês (uma língua socialmente considerada importante, pelo seu status global) e ensinar inglês na escola pública (onde, acredita-se, que não é possível aprender a oralidade da língua inglesa).

Para Jacomini e Penna (2016, p. 182), “o valor social atribuído aos professores está relacionado à maneira como são tratados pelo Estado”. A forma como o Estado administra as escolas e a formação dos professores, não se difere em muito por disciplina, mas acaba afetando a comunidade escolar como um todo. Seja pela elaboração de materiais por especialista externos, seja pela desvalorização salarial ou de condições de trabalho e carga horária, o professor da escola pública do estado de São Paulo se vê submerso a demandas que nem sempre correspondem a sua função de ensinar.

A discussão de semiprofissão parte do princípio que existe uma autonomia entre o que é prescrito pelos órgãos externos e o que fará parte do momento de ensino – observe-se aqui o exato momento de transmissão e discussão, a aula –, ou seja, o professor e o aluno modificam o conteúdo discutido. Enguita (1991) discute que com as políticas neoliberais que visam eficácia e eficiência baseando-se nas avaliações sistêmicas e na interferência da lógica de mercado nos ambientes escolares, os objetivos educacionais vem se perdendo cada dia mais, uma vez que as características que não podem ser classificadas segundo os indicadores são consideradas desnecessárias para o objetivo educacional.

Essa crescente onda de alienação dos objetivos de aprendizagem das comunidades escolares repercutem negativamente na vida profissional do docente e na sua autoimagem, uma vez que este se vê impelido a cumprir um currículo o qual não acredita e não representa suas expectativas de ensino de qualidade - muito menos as expectativas coletivas -, gerando situações de trabalho que, segundo



Rodrigues e Saraiva, “não permitem que os professores atuem conforme as abordagens e metodologias de ensino aprendidas durante sua formação inicial” (Rodrigues e Saraiva, 2014, p. 132).

Com a falta de condições de trabalho e o baixo salário dos professores, principalmente a partir da democratização do ensino feita sem a devida ampliação de recursos financeiros direcionados a manter o padrão de qualidade (Gatti, 2010), houve queda no número de jovens que optam pelo magistério, assim como um deslocamento da busca pela docência entre jovens de classes mais baixas, os quais justificam a escolha como “amor pela profissão” e vocação, fazendo com que haja um crescente desinteresse da comunidade pela profissionalidade docente e o não reconhecimento social do professor como um profissional apto à suas funções.

A perda da profissionalização se alia à sobrecarga que as novas demandas educacionais e, principalmente burocráticas, exigem deste professor. A autointensificação surge para o docente quando este se vê intensificado pelas demandas da educação, no entanto, ao invés de compreender a grande influencia de diversos órgãos nos processos de ensino-aprendizagem (Estado, políticas neoliberais, currículos estaduais, avaliações sistêmicas, gestão vertical, etc.), o docente passa a enraizar o fracasso do processo de aprendizagem como sua responsabilidade, sem a discussão da sua própria condição de trabalho, o que acaba por afetar todo o seu percurso formativo.

A formação do professor de inglês

A discussão sobre a formação do professor de línguas está entre os assuntos principais de pesquisas que têm esses professores como sujeitos, atrás apenas das pesquisas que enfocam a prática pedagógica e as metodologias de ensino.

Segundo Almeida Filho (1997), trazido à discussão por Guandalini (2013), a visão errônea da palavra “formação”, como algo completo, terminado após a graduação, faz com que a divulgação sobre a importância da formação contínua do professor seja ainda mais relevante. Segundo Guandalini:

a formação permanente se torna importante para demonstrar que os professores estão procurando novos conhecimentos cada vez mais adequados para exercer sua função, assim como profissionais de outras áreas fazem constantemente por suas atividades (GUANDALINI, 2013, p. 25)

Também Leffa irá discutir que:



A formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula (LEFFA, 2001, p. 334)

A formação construída a partir da racionalidade, focada na transmissão de técnicas e com objetivos, muitas vezes, alheios aos da comunidade escolar, faz com que as pesquisas que discutem a formação do professor necessitem cada dia mais compreender o docente como o principal agente modificador da realidade da sua escola e do seu ensino, um ser capaz de reflexividade sobre o seu fazer e de escolhas sobre seu percurso formativo.

No caso específico das discussões sobre a formação do professor de inglês, compreende-se o professor como um sujeito permeado por discursos externos (mídia, governo, alunos e comunidade escolar) que influenciam na forma como este interpreta a sua prática e a sua profissionalidade, podendo representar uma tentativa de ruptura com os discursos hegemônicos (quando, por exemplo, o professor defende o seu fazer dentro da escola dizendo que “eu ensino inglês”, no momento em que pais e alunos entoam que a escola pública não ensina a língua) ou traços de uma reinterpretação do sujeito que acaba por perpetuar os mesmos discursos, porém em nova roupagem (como, por exemplo, entre os professores se torna comum a fala sobre a importância da língua inglesa em relação a outras, muitas vezes, sem a criticidade que o assunto sugere). Segundo Pucci:

Se dentro da escola a disciplina de língua inglesa é considerada marginal, menos importante e relevante, e, conseqüentemente, o professor de inglês vê seu papel de docente menos valorizado, por outro ângulo, quando o professor se volta para a relevância do aprendizado da língua inglesa atribuída pelo meio social (fora da escola pública), vê sua importância reconhecida (PUCCI, 2018, p. 53).

Discutir o percurso formativo desse professor de inglês da escola pública, a partir da sua própria visão, busca romper com o paradigma de que a experiência se constrói a partir da lista de cursos que este tenha, uma vez que compreende que a formação se dá através de momentos de experiência, e não pela acumulação de diplomas e treinamentos. E é isso o que se busca, uma formação discutida a partir da prática e da coletividade, para uma reforma educacional que parta do chão da escola, da devolução dos objetivos de ensino para a mão dos educadores e comunidade escolar.



A formação dos professores de inglês a partir da coletividade, da opinião dos alunos e das suas escolhas pessoais

É muito comum ao professor de inglês ter uma vasta lista de cursos de graduação, pós-graduação, entre outros, porém, poucas vezes esses cursos são direcionados apenas para a área de ensino de línguas. No cenário nacional, segundo pesquisa realizada pelo British Council, os professores de inglês possuem alta escolaridade, com ensino superior (87% deles), porém, a maioria dos professores de inglês não possui uma formação superior específica na língua inglesa.

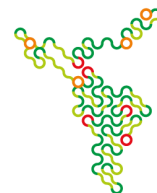
De imediato, os professores entrevistados relataram diversos cursos de formação extra, realizados além dos portões da escola, cursos oferecidos pela Diretoria de Ensino do estado de São Paulo ou realizados por iniciativa própria (quando os indivíduos buscaram de forma autônoma a formação). Todos quiseram relatar que pretendem fazer mais cursos além dos já listados durante as entrevistas, e também enfatizaram o quanto os cursos em diversas áreas contribuem para a forma como estes conduzem sua prática em sala de aula, a sua forma de ser professor e os assuntos que trarão para os seus alunos.

É comum ao professor, quando perguntados sobre formação, associar o termo a cursos diversos e, poucas vezes, a sua prática em sala de aula, aos momentos de compartilhamento com pares, aos alunos e a preparação de aulas.

Porém, quando questionados sobre a formação coletiva, todos os professores citaram de imediato as reuniões em ATPC (aulas de trabalho pedagógico coletivo), simbolizando a importância desse momento na formação dos professores, ainda que, por vezes, o tempo das ATPCs seja redirecionado para discussões do âmbito administrativo. Segundo Costa:

Já estão previstas na carga horária de trabalho docente, de acordo com a quantidade de aulas ministradas, no caso da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE-SP, horas destinadas a essas reuniões coletivas, além das Aulas de Trabalho Pedagógico Livres – ATPL, que podem ser realizadas fora da escola (COSTA, 2016, p. 119).

O autor discute que o ATPC empregado nas escolas ainda está longe de atingir os objetivos de se tornar uma ferramenta significativa na formação dos professores, porém já simboliza avanços no que tange ao papel do coordenador pedagógico em auxiliar os professores a alcançar uma formação contínua e com objetivos escolhidos pelo próprio professor.



É necessário pensar em núcleos de formação coletiva, pois, se o professor não se constitui se não pelo seu contato com o outro, na prática da profissão, não faz sentido que os cursos de formação se direcionem de forma contrária, especialmente aqueles realizados dentro das escolas e das redes de ensino.

Para Larrosa (2002, p. 27), “ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria”. No relatar entre os professores, percebe-se a potencialidade da semelhança de experiências e isso torna os sujeitos abertos às discussões que estão por vir, pois, estes, estão falando com seus semelhantes, e seus semelhantes os entendem.

O convívio com os alunos e as experiências em salas de aula tornam esses professores um grupo que, cada qual com o seu percurso formativo, conseguem se compreender na vivência do outro.

Todos os professores, cada um a sua maneira e motivados pelos seus percursos formativos, se preocupam com os objetivos impostos para a aprendizagem dos alunos reconhecendo que a interação entre o professor e o estudante é um dos pontos primordiais para se alcançar uma aprendizagem efetiva. O conteúdo se mostra, de certa forma, como secundário na fala dos sujeitos, uma vez que questões como a didática, a interação professor-aluno, a postura frente a diversidade, entre outras, mostraram-se com maior intensidade no relato dos professores entrevistados.

Considera-se que as preocupações sobre o aprendizado e convívio com os alunos se apresentam de forma mais enfática na fala dos entrevistados em relação a temas que estes já dominam ou consideram de fácil resolução. Também pode-se perceber claramente, a forma como os cursos de formação continuada contribuem por modificar a concepção do sujeito sobre o seu fazer docente e sua prática em sala de aula.

A formação em serviço, para além de preencher lacunas da formação inicial, deve surgir para incentivar a reflexão sobre o “ser professor”. A postura reflexiva advém da e para a prática. Segundo Canário (1999), a reflexividade sobre a prática deve ser tida como parte constituinte da formação do professor e esta lhe acompanhará para o resto de sua vida profissional.

Quando conversam sobre suas escolhas pessoais, os professores apresentam traços de discursos que são construídos coletivamente. Para Josso (2007, p. 417): “A identidade individual é, pois, definida a partir de características sociais, culturais, políticas, econômicas, religiosas, em termos de reprodução sociofamiliar e socioeducativa”.



Percebeu-se na fala dos sujeitos a influência da infância, principalmente pelo papel de um professor favorito que ainda hoje se mostra como “uma referência a se seguir”. Ou seja, apesar dos anos que se passaram entre a formação escolar e a prática em sala de aula desses professores e todos os processos formativos que eles tenham passado, a sua prática ainda contém vestígios do “como ser professor” aprendido durante sua fase como aluno.

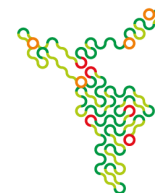
O indivíduo professor é também uma voz representativa da comunidade docente, assim como é representante de outros professores que vieram antes dele, e de discursos externo que lhe foram apresentados em algum momento da sua vida. Conhecer a sua história é conhecer o contexto em que ele está inserido e respeitar esse percurso faz com que o curso de formação continuada se torne mais significativo para o professor. Pois, segundo Nóvoa (2009, p. 27), a “profissionalidade docente não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor”.

E assim, volta-se a repetir, que o professor é um indivíduo dotado de sua autonomia, cujo percurso formativo advém da reflexividade individual e coletiva, da interação entre pares, comunidade escolar e discursos externos, assim como das escolhas e valores pessoais, estes modificados durante sua trajetória, tudo isso influenciando a prática e a formação do ser-professor.

Conclusão

Pode-se afirmar, a partir da análise das entrevistas, que os momentos formativos se tornam mais efetivos quando baseados na discussão de grupos de professores, uma vez que a aprendizagem a partir da comunidade escolar e com professores que possuem experiências semelhantes se torna mais representativa e efetiva para esse profissional, o aproximando da reflexão das suas próprias experiências e de sua prática. Da mesma forma a figura do aluno se tornou uma importante voz quando discutido sobre as características para um bom professor. Mais do que o profissional que está sempre em formação, ou aquele que procura sempre cumprir suas funções dentro da escola, para os entrevistados o bom professor é aquele que consegue atingir os alunos, levá-los ao aprendizado, dá-lhes criticidade para suas ideias, modifica-los e assim transformá-los a partir do conhecimento adquirido pelas discussões em sala de aula. O bom professor é aquele que é próximo dos seus alunos e que consegue cumprir o seu papel de ensinar.

Quando perguntados sobre sua trajetória, os docentes trouxeram trechos das suas formações assim como momentos de escolha. O percurso formativo dos professores de inglês entrevistados se



mostrou permeado pela sua trajetória e escolhas pessoais, assim como discute Nóvoa (1992), entre outros. Não é possível separar o profissional do pessoal, pois ambos compõem o ser professor de cada um dos participantes.

Este estudo se faz potente a partir da vertente humana que traz para a discussão sobre a formação contínua de professores de inglês, e da união entre coletividade, prática, condições de trabalho e escolhas pessoais que os estudos sobre a formação profissional dos docentes precisa ter, em busca por romper com a visão de uma formação técnica e racional que se distancia da prática diária do professor e pouco contribui para a sua transformação e seu arcabouço de experiências.

Referências

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublica-brasileira.pdf>. Acesso em 30 set. 2019.

CANÁRIO, R. O Professor entre a Reforma e a Inovação. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. (Org.). **Formação do educador**: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora Unesp, 1999. (Seminários e Debates, v. 3).

CANÁRIO, R.; PIRES, C. M. C.; HADJI, C. Articulação entre as formações inicial e continuada de professores. In: **Presidentes do Congresso**. 2001. p.151-160.

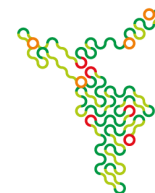
CANÁRIO, R. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia**, Conferência - Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao Longo da Vida. Lisboa, 2007.

CASTRO, M. M. C.; AMORIM, R. M. A. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan./abr., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037>>. Acesso em: 28.04.2018.

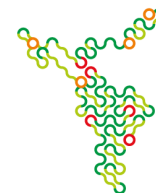
COSTA, L. G. **Etnografia do cotidiano de uma professora de inglês**. 2015. 92 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens, Cuiabá, 2015.

DIAS, M. H. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. de. **O inglês na escola pública: vozes de pais e alunos**. Polifonia EDUFMT, Cuiabá, v. 12, n. 2, p.107-128, 2006.

DINIZ-PEREIRA, J.D. Formação continuada de professores. In. OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org.). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.



- DOMINGOS, P. J. **A intensificação do trabalho docente no contexto das avaliações Sistêmicas.** Universidade do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: <<http://fae.uemg.br/dissertacoes/TD0012.pdf>>. Acesso em: 20.08.2018
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Dec. 2004.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. **Teoria & Educação**, n. 4, 1991, p. 41-61.
- GARCÍA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009, p. 63-85.
- GATTI, B. A. et. al. A atratividade da carreira docente no Brasil. **Estudos e Pesquisas Educacionais**, São Paulo, n. 1, p. 139-209, mai. 2010. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/livro-1-2010.shtml>>. Acesso em: 10.04.2018
- GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas.** Londrina: Editora UEL, 2002.
- GIMENEZ, T; CRISTOVAO, Vera Lúcia Lopes. Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 85-95, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982004000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 05 mai. 2019
- GUANDALINI, E. O. **O bem que ela nos faz: o papel da formação continuada no desempenho dos professores de língua estrangeira** (Inglês). Dissertação (mestrado). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília. Brasília, DF: 2013.
- GOMES, R. O Método de interpretação de sentidos, IN: MINAYO, M. C. **Pesquisa Social, teoria, método e criatividade**, 2016, p. 87 a 95.
- GONÇALVES, José Alberto (2009). Desenvolvimento profissional e carreira docente — Fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 08, pp. 23-36.
- GOUVÊA, S. F. Formação de professores – o grande desafio. In: **Presidentes do Congresso**. 2001. p. 221-222. Disponível em portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1c.pdf.
- GREGGIO, S. **The concept of the teacher as a reflective professional and its use in English teacher education in Brasil.** (Doutorado em inglês) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
- HYPOLITO, A. M. (2011). Reorganização gerencialista da escola e trabalho docente. **Educação: Teoria e Prática**, 21(38), 59-78.
- IALAGO, A. M; DURAN, M. G. Formação de Professores de Inglês no Brasil. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008



JOSSO, M. C. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, v. 3, n. 63, p. 413-438, 2007.

LARROSA, J. B. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan-abr 2002.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**; construindo a profissão. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

MORETTI, L. V. **Os formadores e o desenvolvimento profissional de professores de inglês: diferentes olhares, diferentes práticas**. 2014. 128 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP.

NÓVOA A. Profissão: Professor. Reflexões Históricas e Sociológicas. **Análise Psicológica**. Lisboa, v. 1-2-3 (VII), 1989. p. 435-45.

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

NÓVOA A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, 1999.

NÓVOA A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.

NÓVOA A. Educação 2021: para uma história do futuro. In: **Revista Ibero-Americana de Educação**, nº 49, OEI – Organización de estados Iberoamericanos, Fundación Santillana, Madrid, 2009. p 181-199.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto Editora: 2009. p.221-284.

PAIVA, V.L.M.O. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

PEREZ, Gemima. **English language teacher or English language teacher educator at a public school?**. 2008. 116 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PUCCI, R. H. P. **A docência em língua inglesa na escola pública: reflexões de professoras sobre os alunos, a escola, a finalidade e a prática de ensino**. Curitiba: Editora CVR, 2018.



POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA: FORMAÇÃO INICIAL E O ESTUDANTE COM DEFICIÊNCIA

Noeli da Silva Souza Conradi¹
Valdir Bittencourt Junior²
Sonia Maria Ribeiro³

Financiamento: PICPG, CAPES

Resumo: O artigo versa sobre políticas de formação inicial docente na América Latina, focando três países: Argentina, Brasil e Chile. Objetivando um olhar na formação desse profissional, ponderado pelas políticas públicas educacionais vigentes. O estudo é bibliográfico/qualitativo, utiliza como fonte de dados documentos internacionais e nacionais sobre análise, das políticas de educação inclusiva da pessoa com deficiência e formação de professores no contexto da América Latina. O movimento de educação para todos, destaca a relevância de refletirmos continuamente sobre a construção de um sistema educacional que possa atender todos os estudantes no espaço escolar, assim ao compreender a educação como um dispositivo importante no processo de transformação, bem como o reconhecimento do sujeito e suas singularidades, estes aspectos ganham evidências quando mencionamos o estudante com deficiência, pelo fato deste requerer uma atenção, não somente das instituições formadoras e escolares, como de toda sociedade. Este movimento exige aprimorar os conhecimentos e práticas a serem adquiridos pelos profissionais da educação.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. América Latina. Formação Inicial. Estudante com Deficiência

EDUCATIONAL POLICIES IN LATIN AMERICA: INITIAL TRAINING AND THE DISABLED STUDENT

Astract: The article deals with initial teacher education policies in Latin America, focusing on three countries: Argentina, Brazil and Chile. Aiming at looking at the training of this professional, weighted by the current public educational policies. The study is bibliographic / qualitative, using international and national documents on analysis of inclusive education policies for people with disabilities and teacher training in the context of Latin America as a data source. The education for all movement highlights the importance of continually reflecting on the construction of an educational system that can serve everyone in the school space. Understanding education as an important device in the process of transformation, recognition of the subject and his/her singularities, these aspects gain evidence when we mention the student with disabilities, due to the fact that this requires attention, not only

¹ Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville - Univille, Profª da Rede Estadual FCEE/SC-APAE.

² Mestrando em Educação pela Universidade da Região de Joinville – Univille, Coordenador do Curso de Direito da Faculdade Anhanguera.

³ Doutora em Educação, professora do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille.



from educational and school institutions, but from the whole society. This movement requires improving the knowledge and practices to be acquired by education professionals.

Keywords: Educational Policies. Latin America. Initial formation. Disabled Student.

Introdução

Neste estudo, busca-se olhar o profissional docente, delineado pelas políticas educacionais na América Latina e o processo de educação inclusiva do estudante com deficiência. Embora Brasil, Chile e Argentina contemplem em sua política nacional de inclusão a diversidade como um todo, nosso recorte incide sobre a inclusão do estudante com deficiente, a partir dos principais documentos que regulamentam e apresentam diretrizes para inclusão das pessoas com deficiência no âmbito educacional.

No contexto latino-americano, as políticas públicas na área educacional recebem orientação e influência dos organismos multilaterais permeadas pela lógica econômica mercantil pautada na empregabilidade. No interior destas, encontram-se imbricadas as políticas sociais que tratam da inserção da diversidade humana na sociedade. Nas palavras de Beneti (2006, p.199), “[...] as sociedades modernas são igualitárias na medida em que elas estendem o direito à igualdade em termos normativos, jurídicos e políticos”. A partir desta citação a inclusão é entendida como um movimento que orienta o convívio de todas as pessoas, reconhecendo que a todo e qualquer indivíduo deve ter seus direitos garantidos e assegurados.

Vinculada ao complexo processo de inclusão estão os desafios da formação docente, que por sua vez, constituem pleito dentro do contexto de inclusão escolar. O ponto basilar a se considerar é que o processo formativo elementar, do futuro docente, oriente-se em uma perspectiva que venha diminuir as barreiras em relação ao estudante com deficiência, afastando assim, do olhar clínico, aproximando-o de práticas educacionais mediadas no vínculo docente-estudante. O enfoque não é desconsiderar a deficiência, no entanto reduzir os estigmas e entendimentos equivocados que há a partir da deficiência, no campo educacional.

Durante as últimas duas décadas as políticas públicas de formação inicial têm passado por mudanças que implicaram em exigências no processo formativo do profissional que atua no campo da educação formal. Nesse sentido, ressalta-se a complexidade da atuação docente, a qual implica em múltiplos saberes que precisam ser estruturados e ministrados pelas instituições formadoras. Refletir



sobre as políticas públicas de formação inicial dos docentes que irão amparar e mediar conhecimentos, valores éticos para uma educação equitativa, em um ambiente educacional que acolha a todos os estudantes torna-se premente. Assim, seguindo as determinações dos organismos internacionais, verifica-se que os governos dos países referenciados neste artigo têm avançado em relação à universalização da educação básica exigindo investimento, formação docente e atualização das políticas públicas educacionais.

A influência externa nas políticas públicas de educação inclusiva e a formação docente na América Latina

As políticas públicas constituem-se de uma conjunção de ações dos governos as quais influenciam direta ou indiretamente a vida da população. A política pública se constitui em uma área do conhecimento que analisa as ações práticas de governo e propõe mudanças se necessárias. A formulação dessas políticas, são atreladas aos poderes executivo, legislativo que sofrem influências do poder judiciário e sociedade civil. No contexto latino-americano, “ainda não se conseguiu formar coalizões políticas capazes de equacionar minimamente a questão de como desenhar políticas públicas capazes de impulsionar o desenvolvimento econômico e de promover a inclusão social. (SOUZA, 2006, p.21).

Parece notório que as políticas neoliberais e os organismos internacionais influenciam o contexto educacional, econômico e social na América Latina. Essas políticas, segundo Stromquist (2012, p. 77), “clamam por um papel mais amplo para as forças de mercado e por menor intervenção do Estado em serviços sociais – incluindo a educação – tornaram-se dominantes em muitas partes do mundo”. Dessa maneira, esses organismos têm estado à frente das definições das políticas educacionais no mundo, citamos a Organização dos Estados Americanos (OEA), o Banco Mundial (BM) e a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esses enfatizam e reforçam que a educação é uma ferramenta relevante para o desenvolvimento econômico a partir da qualificação profissional, influenciando na elaboração de estratégias educacionais nas diversas regiões do mundo.

As mudanças apresentam como fator essencial os profissionais da educação como líderes inovadores, capazes de promover aprendizagens significativas a todos os estudantes comprometidos



com sua realidade local e global. Isso significa dizer que o modelo do profissional docente, orientado pelos organismos internacionais, volta-se a formação de um profissional eclético, com atuação ampla, embora com formação aligeirada.

Todo esse movimento no contexto latino-americano, de acordo com Rodríguez (2008, p. 4), evidencia:

[...] certo consenso a respeito da complexidade da atuação docente, especialmente em tempos de globalização. A atividade de ensinar exige conhecimentos e aptidões, situação esta que leva ao questionamento sobre o modelo de formação que deve ser ministrado pelas organizações formadoras.

Portanto, assim como aconteceu em outros continentes, na América Latina houve e há apropriação dos discursos internacionais na formulação e encaminhamento de políticas públicas voltadas à formação docente, educação básica e inclusão do estudante com deficiência, e de modo dialético eles se modificam numa relação mútua. As políticas em questão são executadas pelas instituições de ensino que procuram respeitar as características culturais, econômicas e políticas de cada país. Entretanto, não há um consenso no que se refere à formação inicial, acontecendo de maneira diversificada, em alguns países, acontece em instituições de ensino secundário, escolas normais e Instituições de Educação Superior.

Com a universalização da educação e o ingresso dos estudantes com deficiência na escola, o sistema regular de ensino instigou questionamentos em relação à qualidade do processo educativo, pois as práticas pedagógicas tradicionais já não apresentavam resultados satisfatórios diante do novo cenário vivenciado no campo educacional. Em relação ao direito à educação, Gentili (2008, p. 48) enfatiza que “Fortalecer, defender e transformar a escola pública é um desafio central para que, na América Latina e no Caribe, a educação seja um direito de todos e todas”.

Considerando o complexo movimento da inclusão Tardif (2014), ressalta que com a universalização em todos os níveis do sistema educativo, cada vez mais exige-se do profissional docente saberes e habilidades para labutar com os inúmeros desafios da área pedagógica. Assim, fomentar e repensar a formação inicial, a qual deve levar em consideração os saberes teóricos e práticos dos profissionais da educação e as realidades específicas do trabalho no cotidiano escolar são fundantes para o avanço da inclusão na esfera educacional, uma vez que, como menciona Garcia (2013), os modelos de formação docente, assumidos visam qualificar para o trabalho na contemporaneidade, mas parecem perpetuar o conhecimento hegemônico em relação ao processo



inclusivo do estudante com deficiência, o qual vincula-se à escassez de debate pedagógico e atuação docente.

A Convenção da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, que trata de maneira mais efetiva do processo formativo docente, como norteador de um sistema educacional inclusivo, no texto registra a exigência de qualificação docente para atuação com os estudantes com deficiência em todos os níveis educacionais.

Os documentos internacionais que orientam o desenvolvimento de políticas públicas educacionais, enfatizam que seja assegurado o direito de acesso à educação, porém a formação docente é mencionada em poucos documentos e de forma secundária, não apresentando medidas factuais, as quais devem ser aplicadas pelos países consignatários para garantir uma formação de qualidade aos profissionais que irão atuar com os estudantes no sistema educacional inclusivo. Como consequência as políticas públicas educacionais nacionais são fragmentadas, tendo em vista, os fatores internos, como o interesses de grupos políticos, as organizações não governamentais – ONGs e a sociedade civil organizada. A incorporação dessas diretrizes de educação para todos e educação inclusiva redundou em mudanças no sistema educacional e no campo formativo.

Metodologia

Este estudo se caracteriza como documental, descritivo com abordagem qualitativa, a qual possibilita melhor compreensão dos dados e documentos estudados. A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

O delineamento das políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva

Os estigmas em relação aos estudantes com deficiência no contexto contemporâneo, passam a ser mitigados em vários setores e na área educacional torna-se evidente após os anos 1990 quando as políticas públicas passam a ser elaboradas tendo como foco a inserção desse público no sistema educacional. Visando fortalecer o movimento de inclusão educacional, que estava nos seus primeiros anos, a UNESCO (1994) se manifestou reforçando, junto aos seus Estados Membros, que o sistema educativo deve considerar a vasta diversidade humana, suas características e necessidades,



incluindo adequação na escola com uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro das suas necessidades, oportunizando aprendizagem às pessoas com deficiência junto ao grupo. Considerando deste modo, os diversos e não os iguais como a principal característica de uma sociedade, assim a educação deve estruturar-se de modo a oportunizar igualdade de acesso e desenvolvimento à diversidade humana.

Algumas ações se destacam nos textos dos documentos estudados, como as adequações arquitetônicas de acessibilidade, equipamentos tecnológicos e a estratégia de atendimento multidisciplinar como suporte para facilitar o aprendizado dos estudantes com deficiência. Observa-se nas políticas de formação a padronização universal, modelo centralizado nas habilidades e competências, orientados por organismos multilaterais fundamentados pela lógica mercantil, gerando tensões em relação aos objetivos da educação. Nas palavras de Oliveira (2011, p. 29), “a tensão entre diferentes focos de orientação nas políticas públicas para a educação pode ser percebida no processo de reformas educacionais vividas nas últimas décadas no contexto latino-americano”.

Essas regulamentações orientaram mudanças no sistema educacional e na formação docente. Nesse contexto Argentina, Brasil e Chile, ampliaram a oferta de matrículas na educação básica com o intuito de atender a todos, originando a necessidade de reestruturação das políticas de formação inicial. Considerando o docente, protagonista de suma importância no espaço escolar, o qual faz interação com o estudante, mediando o processo de aprendizagem, a formação pode influir na maneira de atuação docente. Nos documentos analisados observa-se menção à participação dos docentes para a implantação das reformas, mas esses não participam das decisões, apenas sofrem suas consequências no contexto educativo, e muitos não comungam das concepções propostas. As diretrizes das reformas educacionais estabeleceram mudanças no trabalho e na formação docente.

Na Argentina a reforma educacional aconteceu primeiramente com a Lei Federal de Educação (LFE) em 1993 e a Lei de Educação Superior no. 24.521/1995, a qual propõe reformulação para formação docente. A nova Lei de Educação Nacional (LEN) nº26.206, que foi sancionada em 2006, encontra-se vigente. O processo formativo, segundo o disposto no Artigo 72 da LEN 26.206, a “formação docente é parte constitutiva do nível de Educação Superior”. Observa-se que a legislação do país confere maior especialização à formação inicial docente, uma vez que propõe os ciclos de formação, um de formação geral e o outro de formação especializada conforme o nível e modalidade que o profissional da educação irá atuar.



Como pode-se observar na Argentina a formação docente abrange duas modalidades a de formação generalista e a de especialista. De acordo com os estudos de Pereira (2019, p.55):

Ser especialista ou generalista afeta de forma significativa a maneira de atuar do profissional, na medida que cada um terá acesso a uma matriz curricular distinta com enfoques distintos. O generalista com uma pequena carga horária no currículo com foco na diversidade (quando há) e, o especialista com aprofundamento teórico muito específico em uma determinada deficiência, dificultando muitas vezes, o atendimento às crianças com uma outra deficiência que não a da sua formação.

Nesse sentido, os cursos de formação inicial na Argentina demonstram maior especificidade na formação docente, formando profissionais em áreas específicas.

No Brasil temos a Lei Nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, que indica diretrizes para formação e atuação nos primeiros anos do ensino fundamental, o qual ocorre em nível superior nos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Destarte, que o Brasil fez alterações pertinentes nas políticas educacionais de inclusão, dentre estas menciona-se a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência, que expõe:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem

Quando fala-se do contexto chileno é necessário considerar que o mesmo apresenta um dado importante, destacado pela (OCDE, 2015) que trata da relação do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). O Chile é o 1º em qualidade de Educação da América Latina e se encontra em 42º lugar no ranking mundial. O país tem avançado na elaboração de políticas de educação e formação docente, com entendimento que essa proporcionaria melhor qualidade no processo de aprendizagem dos estudantes. Desta forma, o país instituiu o Marco para la Buena Enseñanza⁴, o qual apresenta as orientações em relação à função e atividade docente como planejamento, ambiente favorável à aprendizagem, estratégias de ensino para aprendizagem de todos e as responsabilidades desses profissionais. A certificação do profissional docente para atuação na educação no Chile e sua formação inicial é realizada em Cursos de Pedagogia em instituições de nível superior.

⁴ <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>



Todavia, essa generalização da formação inicial em Pedagogia amplia as possibilidades de atuação do futuro pedagogo, mas podem apresentar fragilidades em relação a atuação no contexto da educação inclusiva. Em suma, nos países da América Latina verifica-se que a implementação das políticas públicas educacionais inclusiva tem o propósito de oferecer uma formação inicial abrangente que contribua para solucionar os problemas do sistema educativo.

Considerações

As políticas públicas de educação inclusiva na América Latina provocaram modificações no sistema educativo, a partir do início dos anos 2000, com o direito de acesso do estudante com deficiência nas instituições escolares de educação básica. Essa conjuntura ocasionou, transformações na atuação docente exigindo das políticas educacionais um olhar qualitativo para o processo formativo dos docentes para atuar com essa nova demanda e garantir a qualidade do processo educacional. Porém, ao analisar os documentos, as políticas públicas de inclusão do estudante com deficiência e a formação inicial para atendê-los no espaço educacional a um descompasso entre as políticas de acesso dos estudantes e a de formação docente para o trabalho com esse público.

Esse olhar para além do território revela que os países apresentam a formação inicial docente pelo viés das adequações exigidas pelos organismos multilaterais. Essas apresentam lacunas, limitações tanto para a formação inicial quanto para continuada. A educação é direito de todos e como tal é relevante no desenvolvimento humano, possibilitando o exercício da cidadania, além de qualificar para o trabalho.

A concretização das políticas educacionais na Argentina, Brasil e Chile ocorre por meio de normas, decretos e documentos legais. Apresentados no contexto de cada país, mas ambos acontecem quase ao mesmo tempo, essas influências produzem um discurso hegemônico no campo das políticas públicas educacionais e de formação.

Referências

ARGENTINA. **Lei, N°. 26.206. de Educação Nacional.** Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>. Acesso em: 09 set. de 2020.



BONETI, Lindomar W. Exclusão e Inclusão Social: teoria e método. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí: Ed. Unijuí, p. 187-206, n. 75, Jan./Jun./2006.

BRASIL. **Lei 9394 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: 12 dez 2020.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 09 dez. de 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, p. 101-119, 2013.

GENTILI, Pablo. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos.** Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A nova regulação de forças no interior da escola: carreira, formação e avaliação docente. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 27, n. 1, 2011.

PEREIRA, B. S. R. **Trajetórias da educação especial argentina: aproximações ao trabalho docente na educação básica na província de córdoba** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade da Região de Joinville. Joinville, p.105. 2019.

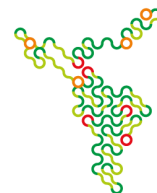
RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. Políticas de formação de professores: as experiências de formação inicial em Argentina, Chile e Uruguai. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 15, n. 16, 2008.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura1. **Sociologias**, Porto Alegre, ano, v. 8, p. 20-45, 2006.

STROMQUIST, Nelly P. Educação Latino-Americana em Tempos Globalizados. **Sociologia**, Porto Alegre, v. 14, n. 29, jan./abr., p. 72-99, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Editora Vozes, 2014.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Brasília: CORDE, 1994.



PROCESSOS DE RECRUTAMENTO E SELEÇÃO DE CANDIDATOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO PRIMÁRIO EM MOÇAMBIQUE

Gildo Aliante¹

Mussa Abacar²

Florêncio Extermo Maulano³

Resumo: Este estudo analisou o processo de recrutamento e seleção de candidatos à formação de professores do ensino primário em um Instituto de Formação de Professores em Moçambique. A pesquisa, de natureza exploratória e qualitativa, envolveu 20 sujeitos, sendo 10 formandos e 10 formadores. Os dados coletados por meio de entrevista semi-estruturada foram analisados com auxílio da técnica de análise de conteúdo, categorial. Os resultados da pesquisa mostram que os critérios usados no recrutamento e na seleção de candidatos à docência para o ensino primário precisam de ser aprimorados, através da diversificação das fontes de seleção utilizadas, tais como provas dissertativo-argumentativas, exames práticos e testes psicológicos. Foram apontados como principais constrangimentos do processo de seleção: não cumprimento do dever ético por parte dos formadores, a sobrevalorização de nota de entrevista e a aplicação do exame de múltipla escolha, o que dificulta a seleção de candidatos com habilidades e competências requeridas para a profissão. É sugerida a ênfase da seleção por competências que tem por finalidade trazer para o setor da educação, profissionais que possam desenvolver o seu potencial de forma contínua, realizando funções pertinentes à docência com vocação, engajamento, eficiência, eficácia e responsabilidade.

Palavras-chaves: Ensino primário. Formação de professores. Recrutamento. Seleção.

RECRUITMENT AND SELECTION PROCESSES OF CANDIDATES TO TRAINING PRIMARY EDUCATION TEACHERS IN MOZAMBIQUE

Astract: This study analyzed the process of recruiting and selecting candidates for primary school teacher training at a Teacher Training Institute in Mozambique. The research, exploratory and qualitative in nature, involved 20 subjects, 10 trainees and 10 trainers. Data collected through semi-structured interviews were analyzed using the categorical content analysis technique. The survey results show that the criteria used in recruiting and selecting teaching candidates for primary education need to be improved by diversifying the selection sources used, such as essay-argumentative tests, practical exams and psychological tests. The main constraints of the selection process were identified as: non-compliance with the ethical duty by the trainers, the overvaluation of the interview note and the application of the multiple-choice exam, which makes it difficult to select candidates with skills and competences required for the professional. Emphasis on selection by

¹Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.

²Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Rovuma, Nampula, Moçambique.

³Universidade Licungo, Quelimane, Moçambique.



competences is suggested, which aims to bring to the education sector professionals who can continuously develop their potential, performing functions relevant to teaching with vocation, engagement, efficiency, effectiveness and responsibility.

Keywords: Primary school. Teacher training. Recruitment. Selection

Introdução

A educação é um dos setores considerados como prioritários na perspectiva do Governo de Moçambique desde a data da proclamação da independência nacional a 25 de junho de 1975 até então. Diante disso, têm sido envidados esforços no sentido de criar um Sistema Nacional da Educação (SNE) que atenda as necessidades da sociedade moçambicana e que promova uma educação equitativa, inclusiva e de qualidade. Por isso, no atual Plano Estratégico da Educação 2020-2029 foi definido o seguinte *slogan*: “Por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade”. (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano [MINEDH], 2020, p.13).

O MINEDH (2020) assegura que nos últimos anos registram-se avanços importantes no setor da educação, como a melhoria da equidade no acesso e participação na educação dos alunos, com enfoque para a rapariga. Por exemplo, em 2018 no ensino primário do primeiro grau (EP1 - 1ª a 5ª classe), 48% dos estudantes eram raparigas, sendo a proporção ligeiramente mais baixa (46,8%) no ensino primário do segundo grau (EP2 - 6ª e 7ª classe).

Dados do MINEDH (2020) indicam que a nível da docência, em 2018, 51% de professores no EP1 eram do sexo feminino. Houve aumento do número de escolas para 89%; entre 2008 a 2017. No mesmo período, notou-se um crescimento em 52,8% para o ensino secundário do 1º ciclo - ES1, passando de 285 escolas para 539 e no ensino secundário do 2º ciclo - ES2, o número de escolas ultrapassou o triplo, passando de 76 para 262 escolas. O número de professores no ensino secundário, nos últimos sete anos, também aumentou; registrou-se, igualmente, uma melhoria na aprendizagem de jovens e adultos com um aproveitamento de cerca de 67%, na disciplina de literacia e 70% na de numeracia.

Apesar dos progressos alcançados nestas áreas, ainda persistem certos desafios nomeadamente: a expansão do sistema educativo de qualidade em todos os níveis, com particular realce para o pré-escolar e o nível pós-primário; a formação e colocação de formadores e professores para a eficaz implementação do currículo; a produção e distribuição de materiais didáticos; o controlo



dos níveis de absentismo de professores e gestores escolares; as elevadas taxas de desistência e reprovação, com atenção especial às disparidades geográficas; o nível da participação das alunas e taxas de conclusão no ES2; a necessidade de mais professores e de salas de aulas para o ES1, tendo em conta o alargamento da escolaridade obrigatória para nove classes e a respectiva possibilidade de se utilizarem as escolas primárias para o ensino secundário básico e; o fortalecimento da capacidade administrativa e institucional para melhorar a gestão do SNE de modo a responder os desafios da descentralização. (MINEDH, 2020).

Como se observa, a expansão de um sistema educativo de qualidade em todos os níveis constitui um enorme desafio para a área da educação pública em Moçambique, especialmente no ensino primário (1^a a 7^a classe). Cabe mencionar que a nível deste subsistema, vêm sendo feitas fortes críticas contundentes sobre a qualidade de ensino e aprendizagem, devido à preparação inadequada dos professores e baixos níveis de competência e habilidades desenvolvidas pelos alunos que frequentam e concluem este nível de ensino, o que influencia os níveis subsequentes.

Várias causas e fatores são apontadas como condicionantes para a baixa qualidade de ensino público em Moçambique, tais como: insuficiência de professores para corresponder à demanda do subsistema; fracas competências e preparo psicopedagógico dos professores para lidar com suas certas atividades pedagógicas, precárias condições de trabalho, elevado número de alunos por turma e a proporção professor/aluno que conduzem a altos índices de ineficiência (por exemplo: desistência e reprovação) que afetam o sistema da educação. (Ministério da Educação [MINED], 2015).

Além destes elementos, outros fatores organizacionais e sociais são apontados como aspectos que influenciam negativamente na motivação, satisfação, assiduidade de professores, e por conseguinte na qualidade de ensino e no bem-estar docente, destacando-se: limitadas oportunidades de desenvolvimento e crescimento profissional, longas distâncias percorridas de casa-trabalho e vice-versa, baixos salários e remunerações (ABACAR; ROAZZI; BUENO, 2017; ALIANTE; ABACAR, 2019; ALIANTE; ABACAR; PEREIRA, 2020; ALIANTE; MENDES, 2021), deficiente participação dos pais e/ou encarregados de educação e passagens semiautomáticas. (ABACAR; ALIANTE; NAHIA, 2020).

Em relação à formação de professores, ao longo do período pós-independência foram concebidos e implementados diversos modelos de formação. Por exemplo, no ano de 2007 introduzem-se dois novos modelos de formação de professores 10^a + 1 ano e 12^a +1 ano para



responder com o crescimento e expansão do sistema da educação pública e eliminar a contratação de professores sem formação psicopedagógica. Devido às fraquezas constatadas no modelo, foi extinto o curso de modelo de 12^a +1 ano em 2010, e em 2012, foi introduzido experimentalmente um novo curso de formação de professores primários, mantendo como nível de ingresso a 10^a classe e aumentando para três anos de duração. (MINEDH, 2020).

De acordo com o MINEDH (2020), após a avaliação do modelo de 10^a +3 anos, também foram identificadas algumas deficiências, tanto do ponto de vista pedagógico, quanto de sustentabilidade financeira do próprio curso, o que conduziu à elaboração de um currículo melhorado e à elevação do nível de entrada para 12^a classe. Deste modo, objetivando melhorar a qualidade da formação de professores, em 2019 foi implementado o curso de Formação de Professores do Ensino Primário e Educadores de Adultos de 12+3 anos.

No nosso entender, as fraquezas constatadas não estão relacionadas exclusivamente à estrutura curricular, ao nível de ingresso exigido e ao tempo de duração do curso, mas também pelo modo como os candidatos a estes cursos são recrutados e selecionados, pois como afirmam Araújo e Dias (2008), Machado, Machado e Portugal (2014), o recrutamento e a seleção do pessoal, requerem a observância de rigor e cuidado, uma vez que afetam positiva ou negativamente nas fases subsequentes de gestão de pessoal. Na mesma direção, Delors *et al.* (1997, p.131) aludem que “para melhorar a qualidade de educação é preciso, antes de mais, melhorar o recrutamento, formação, estatuto social e condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem conhecimentos e competências, qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e motivação requerida”.

O recrutamento enquanto conjunto de procedimentos que visa atrair candidatos potencialmente qualificados e capazes de ocupar cargos dentro da organização (CHIAVENATO, 2009; 2010), é basicamente um sistema de informação, através do qual a organização divulga e oferece ao mercado de recursos humanos oportunidade de emprego que pretende preencher. Portanto, o recrutamento corresponde ao processo pelo qual a organização atrai candidatos no mercado de Recursos Humanos para abastecer o seu processo seletivo (CHIAVENATO, 2014), sendo fundamental não apenas para divulgar e comunicar as vagas existentes, mas sim atrair e trazer candidatos para serem selecionados com requisitos e potencial desejado.



Chiavenato (2009; 2014) enumera uma diversidade de técnicas de recrutamento de pessoal, a saber: uso de jornal interno e externo; rádio; empresas de recrutamento e seleção; indicações internas e externas; *internet*; veículos ou postos de recrutamento; cartazes na porta da empresa; sindicatos, associações e conselhos; revistas especializadas; banco de dados da empresa; líderes comunitários; escolas de formação profissional. O uso de cada técnica tem suas vantagens e desvantagens, sugerindo-se a combinação de mais de uma técnica de modo a alcançar um maior número de candidatos.

No que se refere à seleção do pessoal, Chiavenato (2009) considera-a como uma atividade de escolha de pessoas, de classificação e de decisão e, portanto, restritiva e abstrativa. A seleção é um processo decisório baseado em dados confiáveis para agregar talentos e competências capazes de contribuir no longo prazo para o sucesso da organização. Assim, o objetivo da seleção é escolher e classificar os candidatos mais adequados às necessidades do cargo e da organização. Nesse sentido, a seleção do pessoal é o processo onde um recrutador escolhe dentro os candidatos, a pessoa que mais se adequa de entre os candidatos para a vaga disponível.

Gil (1994) chama atenção pelo fato de a tomada de decisão em relação ao apuramento ser uma tarefa que se reveste de grande responsabilidade. E essa tarefa exige do pessoal do júri maior seriedade, competência e profissionalismo, muito mais em situações marcadas pela existência de muitos candidatos e poucas vagas. Este autor indica as seguintes técnicas de seleção de pessoal: análise dos currículos, testes escritos, testes práticos, testes psicológicos, entrevista e dinâmica de grupo. A essas técnicas, Chiavenato (2014) acrescenta provas de conhecimento ou capacidade, testes psicométricos e técnicas de simulação.

A realização desta pesquisa é instigada por diversas razões. Primeiro, desde o ano de 2014 Moçambique atravessa uma crise econômica e financeira, que obrigou ao Governo a tomar medidas de contenção de despesas, como limitar oportunidades de novos ingressos na função pública desde o ano de 2017. Esta situação faz com que a maior parte dos jovens que concluem a 10ª e 12ª classe procurem se ingressar no magistério, urgindo a necessidade de se fazer uma análise criteriosa dos processos de recrutamento e seleção de candidatos à docência. Segundo, a inconsistência nos modelos de formação de professores pode estar ligada à fragilidade dos critérios de seleção dos formandos. Terceiro, observa-se que as pesquisas relacionadas à formação de professores versam sobre currículos, comparação dos modelos de formação, e não nos critérios de recrutamento e seleção dos



candidatos. Os resultados alcançados neste estudo podem auxiliar os responsáveis pela área de formação de professores nas instituições públicas a aplicarem critérios de seleção mais consistentes no sentido de aprovar candidatos com habilidades e competências desejadas.

Frente a essas considerações, foi levantada a seguinte questão norteadora da pesquisa: em que medida os critérios de recrutamento e de seleção de candidatos ao magistério usados contribuem para a escolha de formandos com a qualidade desejada e com potencial apropriado à docência? O objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de recrutamento e seleção de candidatos à formação de professores do ensino primário em um Instituto de Formação de Professores em Moçambique.

Metodologia

A pesquisa teve caráter qualitativo, utilizando-se de uma entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. Foram envolvidos 20 participantes, dos quais 10 formandos e 10 formadores de ambos os sexos, de um Instituto de Formação de Professores Primários localizado na província de Nampula, em Moçambique.

O guião de entrevista usado nesta pesquisa comportava duas partes. A primeira apresentava questões que tinham a intenção de obter informações sociodemográficas como sexo, idade e nível de escolaridade. A segunda parte tinha questões que objetivavam explorar a percepção dos entrevistados sobre a confiabilidade dos critérios de recrutamento e seleção de candidatos aplicados na instituição investigada. A ideia era saber dos entrevistados como estes avaliavam as técnicas usadas no processo de recrutamento e seleção, bem como apurar suas sugestões para a melhoria do processo de atração dos candidatos ao magistério.

As entrevistas foram realizadas entre os meses de Março a Maio de 2017 e gravadas com recurso a um celular. Antes da realização das entrevistas, foi solicitada uma credencial a Universidade Pedagógica, Delegação de Nampula, onde o projeto desta pesquisa estava vinculado. Depois da emissão da credencial pelo Departamento de Registro Acadêmico, foi solicitada a autorização de realização da pesquisa junto a direção do instituto investigado. Na carta foram explícitos os objetivos da pesquisa, a técnica de coleta de dados e os cuidados éticos. Foram cumpridos todos os cuidados éticos para a realização de pesquisas com seres humanos vigentes em Moçambique, tais como livre adesão ao estudo, garantia de anonimato, de confidencialidade das informações e não troca material para a participar da pesquisa.



A análise de dados foi com auxílio da técnica de análise de conteúdo, categorial. (BARDIN, 2016). Depois de serem feitas as entrevistas, seguiu-se com a escuta, a transcrição integral e sua codificação. Para cada entrevistado foi atribuído a letra E, seguida de um número que indicava a sequência da entrevista (E1, E2....En). Posteriormente, foi feita uma leitura da transcrição e formadas as categorias para a análise, tendo surgido seis categorias temáticas para análise: a) fases de recrutamento e seleção candidatos à docência; b) técnicas e métodos utilizados no recrutamento e seleção dos candidatos; c) aspectos levados em conta na seleção; d) aspectos que afetam negativamente o processo de seleção; e, e) aspectos a serem melhorados no processo de seleção de candidatos.

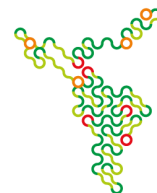
Resultados e discussão

Esta sessão faz referência aos resultados e sua discussão, com base nos objetivos e categorias temáticas definidas. Optou-se em fazer a apresentação, análise e discussão dos resultados de forma simultânea.

Fases do recrutamento e seleção dos candidatos à formação do magistério primário

Para identificar as etapas do processo de recrutamento e seleção dos candidatos à formação de professores primários, foi feita a seguinte questão: Como é feito o processo de recrutamento e seleção dos formandos? Em respostas a essa questão, o E2 disse que “o recrutamento e seleção são feitos através de publicação do edital, exames de admissão escrito, no modelo de múltipla escolha e oral, nas áreas de Português, Inglês e Matemática”. Por sua vez, o E3 fez saber que: “os métodos mais utilizados para o recrutamento são editais, em que são descritos os requisitos que os candidatos devem reunir, incluindo o número de vagas. Os candidatos se inscrevem, faz-se o estudo documental, depois são submetidos ao exame de admissão. Após os resultados, os apurados nos exames de admissão são submetidos a uma entrevista”.

Seguidamente, E13 mencionou o seguinte: “publicação de edital, exame de admissão escrito e respectiva entrevista”. E E15 disse que: “o processo de recrutamento e seleção dos formandos é feito mediante um concurso documental seguido de exame de admissão e entrevista, onde os candidatos com notas elevadas são escolhidos como os melhores, tendo em conta a disponibilidade de vagas”.



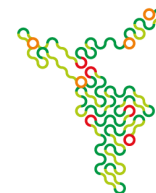
Com base nos depoimentos dos participantes, percebe-se que processo de recrutamento consiste em quatro etapas a saber: lançamento e divulgação do edital; inscrição dos candidatos; verificação de critérios de elegibilidade e afixação das listas dos candidatos apurados aos exames. Por sua vez, a seleção consiste em realização dos exames do tipo múltipla escolha, entrevista, apuramento de candidatos e anúncio de resultados. Como argumentam Gondim e Queiroga (2014), adotar procedimentos de seleção muito simplificados prejudica a qualidade do processo de avaliação.

Técnicas utilizadas no processo de recrutamento e seleção dos candidatos

Com intuito de identificar os métodos e técnicas de recrutamento e seleção dos candidatos ao magistério foi feita a seguinte pergunta: quais são os métodos utilizados no instituto no processo de recrutamento e seleção dos candidatos à docência para o ensino primário? O E1 respondeu que “os métodos mais utilizados para o recrutamento e seleção são provas escritas, entrevista e pesquisa documental”. Por sua vez, o E6 disse: “os métodos utilizados para o recrutamento e seleção são pesquisa documental, provas escritas e a entrevista”. De forma similar, o E8 fez saber que “os métodos utilizados para o recrutamento e seleção são exames de admissão de múltipla escolha, entrevista e pesquisa documental”. Tal como os outros entrevistados anteriores; o E20 frisou: “os métodos mais utilizados para a seleção são análise documental, provas escritas e entrevista e depois se apura os que têm melhores resultados e, conseqüentemente, eles ingressarem na formação”.

Os excertos apresentados permitem sinalizar que o recrutamento é feito mediante a publicação de edital nos institutos de formação, nas escolas, nos serviços distritais da educação, juventude e tecnologia e na direção provincial da educação. E a seleção ocorre por meio de provas escritas de múltipla escolha e entrevistas.

Em relação à entrevista de seleção, trata-se de uma técnica que se coletam informações complementares e conhecer o estilo de cada candidato, observando conhecimentos, habilidades e atitudes que interferem em seu comportamento e conduta, procurando identificar características profissionais, sociais, intelectuais e pessoais do candidato (AVANCINI; CRUZ, 2014). No entanto, é questionável se o modo como se aplica a entrevista e os respectivos conteúdos no instituto pesquisado permitem explorar os aspectos ora mencionados, visto que no nosso entender não permite conhecer a conduta ou comportamento do candidato assim como suas características pessoais e de vocação para a profissão docente, uma vez que as perguntas têm sido na sua maioria de cultura geral



como entoar hino nacional, divisão administrativa de Moçambique dentre outros aspectos. De modo ilustrativo, E9 afirmou: “para mim, falta neste processo de recrutamento e seleção a honestidade do entrevistador, há casos de favoritismo e falta de seriedade”. Já o E11 elencou: “na seleção deviam avaliar as competências básicas principalmente de escrita e oralidade”. Igualmente, o E12 mencionou: “avaliar a boa reflexão, boa caligrafia, boa expressão, bom comportamento, humildade, conhecimento científico, entre outras competências e habilidades”.

Importar destacar que para admissão no curso investigado (10 + 1 ano e 10+ 3 anos), os aspectos levados em consideração são a média global da 10ª classe que deve ser igual ou superior a 12 valores, idade compreendida entre 17 a 27 anos. (MINEDH, 2021). A determinação da média de 12 valores e a idade de 17 a 27 anos não devem definir o acesso aos cursos de formação de professores, pois há uma necessidade de avaliar com clareza o fator idade, propondo que a mesma, seja igual ou superior a 17 anos e não como vem descrito nas condições de acesso habitualmente vinculadas nos editais, para que a sua interpretação não viole o artigo 13 da Lei nº 10/2017 de 1 de Agosto – Estatuto Geral dos Funcionários de Agentes do Estado que estabelece como requisitos gerais para a nomeação: nacionalidade moçambicana; registo de identificação tributária; idade igual ou superior a 18 anos; sanidade mental e capacidade física compatível com atividade que vai exercer na Administração Pública; não ter sido aposentado; situação militar regularizada; habilitações literárias mínimas do segundo grau do nível primário do SNE ou equivalente.

Inconveniências da seleção dos candidatos

Para explorar os aspectos que afetam negativamente o processo de seleção, foi colocada a seguinte questão: Quais são os fatores que afetam negativamente os critérios de recrutamento e seleção? O E1 respondeu: “para mim um dos fatores que põe em causa este processo é a falta de clareza nos procedimentos usados para a seleção dos referidos candidatos”. O E20 disse: “o maior obstáculo do processo é a fragilidade das técnicas usadas e descumprimento da ética por parte dos membros dos júris de avaliação”. A falta de transparência apontada pelos entrevistados, demonstram a inoperância dos critérios de seleção utilizados. Soma-se a isso, os depoimentos apresentados por E4, E6, E11, E14 e E18. E4 afirmou o seguinte: “o método de exame de múltipla escolha não ajuda na procura de candidatos a docentes que tenham vocação para a profissão. De igual modo, E6 disse que: “falta de preparação psicopedagógica dos candidatos, exames de múltipla escolha, vocação posta de lado, não



cumprimento de elementos básicos para a docência”. Este pensamento é compartilhado por E18 ao afirmar que “existem vários constrangimentos do processo de seleção dos candidatos que destaco a questão de exames de múltipla escolha, não cumprimento de do dever ético por parte dos membros de júri de avaliação, tanto na correção de exames como nas entrevistas”.... Desse modo, urge a necessidade de pensar numa técnica possível de ter em conta a vocação dos candidatos.

Um outro aspecto apontado pelos participantes deste estudo que ensombra o processo de seleção dos candidatos a docência, é o favoritismo e a ênfase nas notas de entrevistas. Acerca disso, E9 mencionou que: “[...] favoritismo”. Finalmente, E16 elencou outros elementos: “eu aponto a falta de transparência, principalmente na correção dos exames e na decisão final dos resultados, uma vez que os resultados da prova escrita vêm divulgados a partir do topo e os exames escritos são corrigidos ao nível provincial, isto é, na direção provincial da educação”. Isso demonstra a necessidade de maior rigor e responsabilidade dos profissionais envolvidos no processo de seleção de candidatos à docência no ensino primário, pois a falta de profissionalismo pode prejudicar a qualidade de ensino e aprendizagem necessários para uma educação de qualidade.

Aspectos a serem melhorados no processo de seleção de candidatos na ótica dos participantes

Para obter opiniões dos entrevistados sobre os possíveis aspectos a serem melhorados no processo de seleção de candidatos foram lhes perguntado o seguinte: do seu ponto de vista que métodos deveriam ser usados no processo de seleção dos candidatos à formação docente? Que aspectos devem ser melhorados? O E2 sugeriu que: “para mim, a seleção deveria ser feita por meio de exames escritos, para ver a capacidade que o candidato tem de elaborar uma frase, não de múltipla escolha, porque os candidatos fazem totobola e, mesmo os que não sabem, acabam passando. Porque na entrevista o candidato mostra a sua postura e o comportamento. Também levar-se em consideração o bom comportamento, a vocação para a docência”.

Por seu lado, E12 comentou o seguinte: “para o meu caso, eu preferiria exame escrito argumentativo e não escolha múltipla como modalidade de exame ou prova”. Complementando, o E13 pronunciou-se nos seguintes termos: “era melhor levar-se em conta a inclinação para a profissão, saber ler e escrever correctamente”. Conforme os depoimentos apresentados, a maioria dos entrevistados sugere a aplicação de testes escritos do tipo dissertativo-argumentativo, entrevistas, testes psicotécnicos e testes de personalidade. Portanto, os sujeitos investigados sugerem a seleção



que coloca ênfase a componente prática, considerando ser um procedimento que proporcionaria uma maior possibilidade de selecionar candidatos favoráveis.

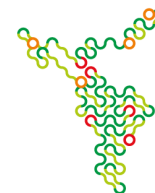
Considerações finais

Com base nos achados deste estudo, pode-se referir que o processo de recrutamento e seleção dos candidatos à formação do magistério é marcado por pontos fortes e fracos, pois de um lado, os pesquisados reconhecem que as técnicas usadas para o recrutamento permitem o alcance de maior número de candidatos e, por outro lado, carecem de aprimoramento. As técnicas de seleção são vistas como frágeis para a identificação de candidatos certos, sugerindo a mudança de testes de múltipla escolha para do tipo argumentativo-dissertativo, além de incorporação de testes de personalidade e testes psicológicos. Outro aspecto apontado é a ênfase da nota final na 10ª classe. De acordo com realidade concreta de Moçambique, esses critérios são questionáveis, uma vez que obter média final de 12 valores não significa necessariamente ser competente e ter vocação para o professorado.

Além da média de conclusão da 10ª classe exigida e idade preconizados na seleção de candidatos à docência para o ensino primário, os informantes apontam o exame de múltipla escolha, a falta de ética e profissionalismo dos membros do júri de avaliação e a supervalorização da nota de entrevista como elementos que fragilizam o processo. Finalmente, cabe referenciar as limitações desta investigação. As principais limitações são o número de participantes e a inclusão de sujeitos apenas de um único instituto de formação de professores. Delineamentos de estudos futuros que investiguem a temática envolvendo vários institutos, podem proporcionar o aprofundamento dos achados desta investigação.

Referências

- ABACAR, M.; ALIANTE, G.; NAHIA, I. A. A. Fontes de estresse ocupacional e estratégias de enfrentamento em professores moçambicanos do ensino básico. **Saúde e Pesquisa**, Maringá, v.13, n.1, p.41-52, 2020.
- ABACAR, M.; ROAZZI, A.; BUENO, J. M. H. Estresse ocupacional: Percepções dos professores. **Revista Amazônica**, v.19, n.1, p.430-472, 2017.
- ALIANTE, G.; ABACAR, M.. Fontes de estresse em professores moçambicanos do ensino primário. *In: Anais do XVI Encontro Nacional da Associação Brasileira de Estudos de Trabalho*, Salvador/BA, 2019, ISSN: 2318-9517, GT09.



ALIANTE, G.; ABACAR, M.; PEREIRA, A, M. Estresse ocupacional em professores moçambicanos da educação inclusiva. **Estudos Interdisciplinares de Psicologia**, Londrina, v.11, n.1, p.162-182, 2020.

ALIANTE, G.; MENDES, J. M. R. Fatores de riscos psicossociais no trabalho docente: o caso dos professores moçambicanos do ensino básico da rede pública. [e-Book]. In: BATISTA, C. E. R.; FERREIRA, E. M. **Psicologia em foco: fundamentos, praxis e transformações**. Rio de Janeiro: e-Publicar, 2021, p.329-349.

ARAÚJO, G. C.; DIAS, E. M. Estudo sobre os processos de recrutamento e seleção em agroindústrias: uma análise em dois estudos de casos. In: **XLVI Congresso da Sociedade Brasileira de Economia, Administração e Sociologia Rural**, 2008, p.1-19.

AVANCINI, S.; CRUZ, H. A. da. Gestão de pessoas e as técnicas de recrutamento e seleção: o Caso Sos Cardio de SC. **XI Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia**, 22 a 24 de Outubro de 2014.

CHIAVENATO, I. **Recursos Humanos: o Capital Humano das Organizações**, 9ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Recursos humanos: o capital humano das organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2010.

_____. **Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações**, 4ª ed. Barueri, SP: Manole, 2014.

DELORS, J. *et. al.* **Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**, 3ª ed. Lisboa: Edições ASA, 1997.

GIL, C. A. **Administração de Recursos Humanos: um enfoque profissional**. São Paulo: Atlas, 1994.

GONDIM, S. M. G.; QUEIROGA, F. Recrutamento e seleção de pessoas. In: BORGES, L. de O.; MOURÃO, L. (Orgs.), **O trabalho e as organizações: a atuação a partir da psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2014, p.376-405.

LEVIEQUE, A. **Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública em Moçambique**. Maputo: Nadjira, 2011.

MACHADO, A. R.; MACHADO, M. R.; PORTUGAL, M. N. **Organizações – Introdução à Gestão e Desenvolvimento das Pessoas**. Lisboa: Escolar Editora, 2014.

MARRAS, J. P. **Administração de recursos humanos: do operacional ao estratégico**, 15 ed., rev., ampl. São Paulo: Saraiva, 2016.

Ministério da Educação. Moçambique. **Plano Estratégico de Educação 2012-2106**. Maputo: MINED, 2013.



Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Moçambique. **Relatório sobre os seis Objectivos da Educação para Todos**. Maputo, Moçambique, 2015.

_____. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**. Maputo: MINEDH, 2020.

_____. **Edital de exames de admissão às instituições de formação de professores para o ensino primário (IPF e EPF) – 2021**. Maputo: Gabinete da Ministra, 2021.

Moçambique. **Lei nº 10/2017 de 10 de Agosto**, aprova o Estatuto Geral dos Funcionários e Agentes do Estado e revoga a Lei nº 14/2009 de 17 de Março. Boletim da República, I Série, número 119, 2017.



TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DE UMA PROFESSORA: UMA HISTÓRIA CONTADA DE UMA OUTRA PERSPECTIVA

Erismar Nunes de Oliveira⁴
Maria Lucia Tinoco Pacheco⁵
Alzanira de Souza Santos⁶

Resumo: A história de vida dos professores hoje alcança notoriedade como método e/ou técnica de investigação, trazendo a público os saberes desses profissionais, possibilitando a eles o reconhecimento merecido. Este trabalho utiliza a técnica da entrevista narrativa para analisar a formação do professor do Curso Técnico de Mecânica, na modalidade EJA, no Instituto Federal do Amazonas, *Campus* Manaus-Centro. O objetivo é analisar a história de vida de uma professora e sua prática de sala de aula como processo formativo, levando em consideração a especificidade do trabalho na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, foram realizadas duas entrevistas narrativas norteadas por esquema temático com duração, proximamente, de 55 minutos cada. O método que utilizou essa técnica foi o estudo de caso etnográfico por acreditarmos que este, na escola, nos ajuda a compreender, via entrevista, o processo formativo docente, no espaço da sala de aula. A pesquisa aponta para a prática diária, como elemento que confronta saberes cristalizados que, por sua vez, são desconstruídos e reconstruídos em uma nova prática pedagógica. Este trabalho é parte de uma dissertação do programa de Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico do Instituto Federal do Amazonas/IFAM, defendida e aprovada no dia 04/02/2021.

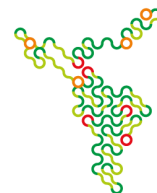
Palavras-chave: História de vida; formação de professor; PROEJA

Abstract: The life story of teachers today is notorious as a method and / or research technique, bringing the knowledge of these professionals to the public, allowing them the deserved recognition. This work uses the technique of narrative interview to analyze the formation of the teacher of the Technical Course in Mechanics, in the EJA modality, at the Federal Institute of Amazonas – Campus Manaus-Centro. The objective is to analyze the life history of a teacher and her classroom practice as a formative process, taking into account the specificity of work in Youth and Adult Education. For this purpose, two narrative interviews were conducted, guided by thematic scheme, lasting approximately 55 minutes each. The method in which this technique is used was the ethnographic case study because we believe that it, at school, can help us understand (via an interview) the teaching formative process, in the classroom. The research points to daily practice, as an element that confronts crystallized knowledge that, in turn, is deconstructed and reconstructed in a new pedagogical practice.

⁴ Licenciada em Letras e mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas -IFAM - Manaus-AM/Brasil.

⁵ Doutora em Sociedade e Cultura da Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas -IFAM dos cursos de graduação e do Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET), Manaus-AM/Brasil.

⁶ Mestra em Ensino Tecnológico pelo Programa de Pós-graduação em Ensino Tecnológico (PPGET) pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas -IFAM - Manaus-AM/Brasil.



This work is part of a dissertation, in progress, of the Professional Master's program in Technological Education of the Federal Institute of Amazonas / IFAM.

Keywords: Life history; teacher training; PROEJA

Introdução

Este estudo é um recorte de uma pesquisa de mestrado, realizada no Instituto Federal do Amazonas -IFAM, na cidade de Manaus-Amazonas, com quatro professores que atuam/atuaram no PROEJA, no curso de mecânica. Buscamos ouvir os professores, valorizar e problematizar suas experiências e seus sentimentos diante das demandas do PROEJA⁷, como passo inicial para o desenvolvimento de processos formativos para esses sujeitos.

A pesquisa, que elegeu como objetivo geral “compreender a formação do professor do Curso de Mecânica, na modalidade EJA, considerando o cotidiano em sala de aula e sua história de vida”, tomou, do ponto de vista epistemológico, a história de vida e da sala de aula como espaço de formação docente, pois entendemos que o objeto de pesquisa como elemento construído entrelaça-se ao desenvolvimento pessoal e profissional. Fundamentando-se na compreensão da formação docente a partir da sala de aula, na sua relação com a história de vida dos professores participantes, dialogamos com Nóvoa (2000), Moita (2000), Souza, (2004), entre outros, e no das formulações sobre experiência e história de vida como técnica, com Freitas e Ghedin (2015), principalmente.

A investigação caracteriza-se como pesquisa qualitativa, sobretudo porque em se tratando de pessoas e do fazer docente, privilegiamos o ato reflexivo, o pensamento crítico, e o processo dialógico; não cabendo, nessas bases, a adoção de uma outra metodologia. Assim, adotamos o estudo de caso do tipo etnográfico, dado seu princípio básico: o convívio no cotidiano do outro; o outro que pretendemos apreender e entender. Para isso, usamos como referenciais André (1995), Martucci (2001), Uriarte (2012), Oliveira (2013) e Larchert (2017).

As histórias de vida foram utilizadas como técnica, na perspectiva de Souza (2007), Freitas e Ghedin (2015), e Queiroz (1988), e por meio da entrevista, do tipo narrativa, estas permitiram-nos enxergar vários mundos, pela perspectiva dos professores, chegando ao seu processo formativo. Também foram feitas observações em sala de aula registradas em um diário de campo. Durante as

⁷ **Proeja:** Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos, que tem por objetivo oferecer oportunidade da conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional.



entrevistas, com duração, aproximadamente, de 55 minutos cada, os professores, guiados por temas, refletiam sobre suas trajetórias formativas, sobre eles mesmos através do vivido (FREITAS; GHEDIN, 2015). Para a observação em sala de aula, teóricos como Oliveira (1996), Stake (2011) e Vergara (2012) trouxeram orientações.

Na análise dos dados, constatamos que a formação dos professores também se dá por meio da prática, em diálogo com os conhecimentos epistemológicos. Do total de quatro partícipes do estudo, apresentamos a história de Isabel.

A história de Isabel, a edificadora de sonhos

“Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar onde ela floresceu” (BOSI, 2006, p.69). Neste raciocínio, trazemos a história de Isabel, cuja experiência construída no tempo, pauta-se no amor à vida, no prazer de ensinar e, sobretudo, na crença de que o outro é sempre capaz de aprender.

Nascida em uma ilha entre Codajás e Coari, municípios do Amazonas, na comunidade Camará, no Médio Solimões, Isabel floresceu, como diz Ecléa Bosi (2006). Chegou à Manaus, em 1967, quando a Zona Franca representava o progresso para o estado, sonho que trouxe sua família à capital. No Beco da Paciência, no Educandos, em local alugado, que mais tarde também acolheu seu pai, só cabiam a cama e a máquina de costura da mãe, fonte de renda para o sustento da família.

Na capital, estudou na Escola General Sampaio e, seguindo o sonho de ser professora, ingressou no Instituto de Educação do Amazonas (IEA). Um ano depois, em Porto Velho, continuou o magistério no Instituto Estadual Carmela Dutra (IEE). Mais tarde, no Pará, fez o vestibular, graduando-se em licenciatura curta em Letras pela universidade federal dali. Formada, foi contratada como professora primária pela prefeitura de Ariquemes/PA. No ano seguinte, cursou licenciatura plena em Letras na recém-fundada Universidade Federal de Rondônia.

Isabel rememora Maria Georgina, professora do fundamental, que teve forte influência em sua vida profissional. Segundo ela, essa professora fugia das aulas tradicionais pois lia textos de livros infantis, instigava a leitura e a criatividade dos alunos. Também usava dramatização e reproduzia em maquetes assuntos explorados em sala, impulsionando os alunos a se empenharem cada vez mais nas aulas, despertando-lhes o gosto pela busca. Traçando um paralelo com “O Pequeno Príncipe”, Georgina nos remete à raposa, cujo cativar se expressa em cuidado, vínculo, afetação. Aquela



professora, com seu jeito comprometido e afetuoso de ensinar, cativou a aluna, que igualmente cativa seu alunos.

Revisitando sua história à medida que falava, guiada pelo esquema temático, trazia em movimento os caminhos trilhados, decisões tomadas, pessoas e lugares que a conduziram a ser professora. E em dado momento, sublinhado os motivos de ela ser uma das protagonistas deste estudo, qual seja, a experiência, o olhar sobre o ensino, e sua singular irreverência, ela revela: *“Eu tenho muito medo de eu não ser eu mesma!”*. Sua história corrobora sua fala.

Já atuando no magistério federal, Isabel volta à Manaus, transferida para o CEFET⁸. Ali enfrentou sérios problemas por não seguir um comportamento padronizado e conservador, característico de escola técnica. Agindo de forma espontânea, movimentava a escola com trabalhos, até então, poucos convencionais para aquela realidade. Sua ação pedagógica, segundo ela, partia do princípio de que as pessoas, além de não serem objetos quaisquer, pensam e respondem a estímulos e não podem nem devem ser tratados de uma maneira comum e uniformizada.

Levada pela dinâmica de trabalho nos institutos, foi lecionar no PROEJA. Ao informar a coordenadora do ensino integrado sobre sua mudança e sobre o desejo de desenvolver atividades semelhantes às que fazia no integrado, como publicar livros, entre outros, ouviu: “Ah, minha colega! Você não vai conseguir nada não. Esses alunos... eles acordam quatro da manhã para ir pro Distrito Industrial e quando chegam, à noite, eles só querem dormir”.

A fala da coordenadora carrega um olhar pejorativo sobre a EJA, uma ideia de que essa modalidade de ensino e seu público são um seguimento de segunda classe, para quem o ensino não tem como divergir da realidade da qual fazem parte. Contrariando essa concepção, Isabel comprovou com seu trabalho, inclusive, registrado em seu mestrado⁹, ser possível desenvolver atividades de qualidade com esses alunos e proporcionar a eles a conclusão, com êxito, do estudo a que se propuseram.

A educação profissional, para ela, deve ir além da instrumentalização para a empregabilidade, pois a dinamicidade do próprio mercado não comporta, por muito tempo, pessoas que não conseguem redimensionar as realidades nas quais estão inseridas. Para este fim, é imperativo que a escola defenda

⁸ Centro Federal de Educação Tecnológica que mais tarde, via decreto federal, transforma-se em Instituto Federal.

⁹ O Ensino por meio da Literatura de Cordel.



e efetive uma educação questionadora que possibilite às pessoas remarem na contramão da dominação e não fortalecendo-a.

Quando perguntada sobre o que pensava da formação exclusiva para o trabalho, disse-nos que nunca, desde que chegou ao IFAM, pensou apenas em preparar os alunos para o Distrito Industrial. Nas aulas, ela lê “Distrito Industrial, uma fábrica de doentes”, texto que mostra a quantidade de pessoas com lesões por esforço repetitivo, com problemas na coluna vertebral, salários incorretos. Sua intenção é desmontar a propaganda veiculada de que trabalhar nas indústrias da Zona Franca é a melhor opção.

Isabel nos conta que em sala explora a história de uma águia que vivia em um galinheiro, porque acreditava ser uma galinha. Encontrada por um homem que escalava montanhas, este tenta convencê-la de sua origem ontológica, ao passo que ela se recusa a acreditar, apesar das evidências físicas denunciarem que de galinha ela não tinha nada. Diante da situação, em certa madrugada, ele pega a águia de surpresa e a coloca em um saco. Subindo na parte mais alta da montanha, despeja-a de cima abaixo e, aos gritos, pede que ela bata as asas. Na iminência da morte, a águia voou, e, sobrevoando avistou do alto vários galinheiros em forma de igreja, de escola, de partidos políticos, de associações e também um grande galinheiro chamado PIM (Polo Industrial de Manaus).

Ela diz contar essa história, carregando na tinta, com intuito de despertar em seus alunos o desejo de fugir da mesmice, de fazer voos altos, motivando-os a seguirem outras direções que a educação possa oferecer, e não adotar para si apenas a vontade de ingressar no grande PIM.

Seguindo a entrevista, Isabel fala de como se enxerga “professora no PROEJA”. Estando ali, via-se diferente: *“Eu me enxergava como aquela professora que não estava ali pra defender uma educação profissional como única opção.”* Segundo ela, estava ali mais para ajudar os alunos a terem um outro olhar, e não aquele padronizado que os direcionava à servidão sem oportunidades. Para isso, dava o melhor de si, explorando conteúdos que propunham reflexões de que eles eram capazes de ir além.

Isabel lembra de um ex-aluno seu, doutor em Literatura Comparada. Esse aluno lhe confidenciou que fora uma experiência vivida com um professor, com uma maneira singular de ensinar que marcou seu percurso formativo. Esse professor lecionava Química e amava o que fazia. No esforço de prender a atenção da turma, durante uma aula, no meio das explicações, de forma teatral e empolgante, esse professor deu entonação à voz e gritou que a química se aproximava de Deus. O



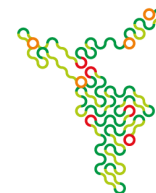
jeito do professor trabalhar motivava os alunos não só a gostarem da matéria mas também a quererem estudá-la, pontuou Isabel, evidenciando em sua fala o quanto a ação pedagógica de um colega lhe chamara atenção.

Durante a narrativa de seu ex-aluno, ela refletia sobre algo parecido. Assim, organizou *“uma aula maravilhosa sobre o poder da palavra”*. No dia, levou poemas cujo tema era o poder das palavras. No desenrolar das atividades, no calor da recitação, deu entonação à voz e disse *“ai palavras, ai palavras que estranho poder elas têm!!”*. Quando percebeu o entusiasmo dos alunos, olhinhos brilhando, complementou: *“A palavra é o próprio Deus!”*. *Porque está escrito: no princípio era o verbo e o verbo era Deus, e o verbo estava com Deus, o verbo se fez carne e habitou entre os homens. A palavra, minha gente, é o próprio Deus!!*

Isabel mostra que aprendemos com a experiência do outro. Observando, na fala do ex-aluno o êxito de um colega, fez uso da ação apreendida. Pineau (1988) (*apud* FREITAS; GHEDIN, 2015) entende o processo de formação do eu como autoformação, ligada a dois processos distintos: o primeiro conhecido como heteroformação (formação dos outros); e o segundo ecoformação (do meio ambiente). Em outras palavras, o sujeito intervém no seu processo de aprendizagem e de formação, com base no que o outro sabe e no contexto social onde vive, para se favorecer e reorientar-se em uma determinada realidade. Foi o que aconteceu com a entrevistada.

Tomando a sala de aula do Proeja como espaço de formação, Isabel confidencia: *“Ah! Eu aprendo muito mais. O prazer, a alegria, a satisfação são muito maiores daquilo que vem.”* Para justificar sua fala, ela conta sobre um trabalho de releitura e reescrita do texto “Milho de pipoca” de Rubens Alves, solicitado aos alunos: *“Vocês vão ler essa crônica e vão escrever sobre.”*. Lembra que no período *“estava acontecendo as inscrições para o Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico só para professores e funcionários de todos os IFs do Amazonas.”*, e um colega já inscrito, percebendo que Isabel estava se comportando indiferente para a grande oportunidade, passou a insistir para que ela se inscrevesse.

No terceiro dia, nova insistência e, mais uma vez, ela fez de ouvido de mercador. Naqueles dias, seus alunos leriam a produção solicitada. Isabel explicou que o texto era sobre o milho de pipoca que não estoura, e do que estoura com o calor do fogo: o milho estourado vira pipoca, flor branca, macia, cheirosa, gostosa. Vira festa. Já aquele que passa pelo fogo e não estoura, vira lixo: *“É o piruá, o milho duro que se recusou a virar uma pipoca.”*



Ela conta que no dia da apresentação se posicionou em uma das últimas. Como de costume, os alunos se direcionam para o professor, em vez da turma, e naquele dia não foi diferente. Quando o terceiro aluno leu, as lágrimas começaram a descer do seu rosto. Caindo em si, pensou: “*Meu Deus! Sou eu que estou me recusando a fazer o projeto de mestrado. Eles estão falando é comigo. Eu vou fazer esse projeto é hoje!!*”. Fez e passou. Ela não seria um piruá!

Isabel destaca que os trabalhos com o PROEJA, quando feitos com planejamento e vontade, quando o professor acredita na capacidade dos alunos, quando gosta do que faz, acontecem resultados interessantes. Ela destaca que pediu aos alunos que escrevessem uma carta para uma autoridade internacional, convidando-o para conhecer as belezas do Amazonas. Divididos em equipes, cada uma convidou uma personalidade: Barack Obama; Rainha Elizabeth; e Silvio Berlusconi, primeiro ministro italiano, que nessa época, havia se envolvido em um escândalo sexual.

Ela sublinha a perspicácia do grupo que convidou Berlusconi, manifestada em sua escrita: “Venha para a Amazônia. [...] nós temos a floresta; o Teatro Amazonas, que é a segunda acústica melhor do mundo, segundo Pavarotti. Temos ainda um local que Vossa Excelência vai gostar muito, que está bem de acordo com aquilo que você gosta: o Rêmulos strip-tease!”. Quando leram “Rêmulos strip-tease”¹⁰, ela percebeu que eles conseguiram articular o contexto real à personagem, estabelecendo a coerência. Ela destacou que a força da vivência dos alunos adultos nas atividades realizadas em sala é inquestionável, que embora não tenham o domínio da escrita, da correção, da clareza e da coesão como os adolescentes, há uma vivência expressiva no que fazem.

Freire (1996) nos ensina que a escola tem o dever não só de respeitar os saberes socialmente construídos pelos educandos, mas, sobretudo, discutir com eles sobre esses saberes. Quando um professor traz temas que se aproximam da realidade dos alunos, ele está valorizando os conhecimentos prévios desses educandos e estes devem ser o ponto de partida para se trabalhar os conteúdos da escola. Assim, os alunos encontram sentido no que estão estudando, e consequentemente, avançam na compreensão crítica da realidade.

Considerações finais

Trabalhar com histórias de vida, seja como método, seja como técnica, permite enxergar, por meio das narrativas pessoais e profissionais dos professores, experiências de trabalho, implicações da

¹⁰ Casa Noturna famosa em Manaus.



profissão. Elas revelam quem são eles (as), o que “sabem”; o que “pensam”; o que “sentem”; o que “fazem”; como fazem e o que aprenderam em seus percursos formativos.

É possível um professor se perceber na história de vida de um colega pela reflexão crítica dos fatos vividos, criando-se espaços que oportunizam a ele questionar suas vivências e seus aprendizados, provocando, desta forma, um (re)aprendizado. Nos depoimentos de Isabel, por exemplo, a trajetória profissional da docente se entrelaça à formação pessoal construída em diversos espaços, ambas constitutivas de sua identidade, revelando um perfil docente original que faz a diferença em sua ação pedagógica.

Desta forma, por meio da história de vida, é possível identificar experiências formadoras e momentos de autoformação capazes de favorecer e de reorientar o trabalho docente.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade-Lembranças de Velhos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

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

FREITAS, Liliâne Miranda. GHEDIN, Evandro Luiz. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, Vol.10, nº19, janeiro/junho de 2015.

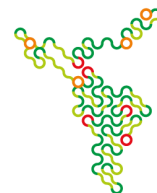
LARCHERT, J. M. O estudo de caso do tipo etnográfico na pesquisa em educação. In: MORORÓ, L. P., COUTO, M. E. S., and ASSIS, R. A. M., orgs. **Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias** [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017.

MARTUCCI, Elisabeth Márcia. Estudo de caso etnográfico. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, Vol.25, nº2, p. 167-180, 2001.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In. NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora LDA, 2000.

NÓVOA, António. **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora LDA, 2000.

OLIVEIRA, Amurabi. Etnografia e pesquisa educacional: por uma descrição densa da educação. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, Vol.17, nº3, p. 271-280, 2013.



OLIVEIRA, Roberto Cardoso. O Trabalho do antropólogo: Olhar, Ouvir Escrever. **Source: Revista de Antropologia**, Vol.39, nº 1, 1996.

PINEAU. G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde, 1988.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do “indizível” ao “dizível”. In: SIMSON, Olga de Moraes Von (Org.). **Experimentos com história de vida**. São Paulo: Vértice/ Revista dos Tribunais, 1988.

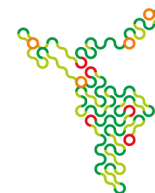
SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, AD., and HETKOWSKI, TM. (Org.). **Memória e formação de professores** [online]. Salvador: EDUFBA, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: Narrativas do itinerário escolar e formação de professores. (Tese) Universidade Federal da Bahia, 2004.

STAKE. Roberto E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

URIARTE, Urpi Montoya. O que é fazer etnografia para os antropólogos. Ponto Urbe 11. **Revista do núcleo de antropologia urbana da USP**, 2012.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de coleta de dados no campo**. 2ª edição. São Paulo: EDITORA, 2012.



UMA ESCOLA DENTRO DE OUTRA ESCOLA: O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O PIBID NAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS¹¹

Rosimeri Jorge da Silva¹²

Mamadu Mustafa Bari¹³

Resumo: Numa perspectiva freireana, a presente pesquisa tem como eixo central a discussão dos elementos constitutivos do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a sua importância para a formação e o desenvolvimento integral dos seres humanos (professores e estudantes) em relação com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) nas instituições educacionais. Por esta razão, apresentam-se as seguintes problematizações: em que medida os coordenadores que implementam o referido Programa nas escolas da rede estadual, em Florianópolis, Santa Catarina, levam em consideração os PPP das escolas, quando planejam a sua inserção no cotidiano escolar? Como o Pibid, delineado como política de governo, é acolhido e gestado dentro da unidade escolar? O Programa faz parte da sua identidade institucional e do desejo dos seus participantes? Será que foi discutido coletivamente com a comunidade escolar para que fosse inserido no PPP da escola? Até que ponto dialoga com as demandas de formação docente? Tendo em vista que o PPP traz a identidade da escola e suas intencionalidades, como o Pibid conversa com as demandas da comunidade escolar? Os elementos constitutivos do PPP: o *projeto*, porque reúne propostas de ações concretas para executar durante determinado período de tempo; o *político*, por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade; e, o *pedagógico* porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e de aprendizagem. Essas dimensões são contempladas pelo Programa? Como resultado da análise, apontamos para o fato de o PPP ser um instrumento de mobilização da participação na gestão democrática, possibilitando ressignificar a formação docente. Ademais, há possibilidade de reflexão, avaliação e reconstrução do (PPP), de forma democrática e participativa na perspectiva de incluir o programa de formação de professores, Pibid, como uma das propostas de formação que a escola possa adotar. Ratifica-se ainda o caráter de comprometimento coletivo do PPP, que é um dos dispositivos importantes para a democratização do ensino, a participação da comunidade escolar como produtora de uma escola democrática, bem como a efetivação da formação emancipatória mediante a relação indissociável entre teoria e prática, que se constitui em práxis.

Palavras-chave: Projeto político pedagógico, Pibid, Planejamento, Formação de professores. Escola democrática.

A SCHOOL INSIDE ANOTHER SCHOOL: THE PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT AND PIBID IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Astract: From a Freirean perspective, this research has as its central axis the discussion of the constituent elements of the Political Pedagogical Project (PPP) and its importance for the formation

¹¹ Este trabalho, ao discutir Projeto Político Pedagógico (PPP) - (Projeto de escola), e a epistemologia freireana, apresenta parte da nossa pesquisa de doutorado e mestrado no Programa de Pós graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação da Professora Doutora Jilvania S. L. Bazzo que ainda está em desenvolvimento.

¹² E-mail: rosejorgesilva@gmail.com, doutoranda PPGE-Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.

¹³ E-mail: mustafabary@gmail.com, mestrando PPGE-Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil.



and integral development of human beings (teachers and students) in relation to the Institutional Scholarship Program of Teaching Initiation (Pibid) in educational institutions. For this reason, the following problems are presented: to what extent do the coordinators who implement the Program in state schools, in Florianópolis, Santa Catarina, take into account the schools' PPPs when planning their insertion in the school routine? How is Pibid outlined as a government policy, welcomed and managed within the school unit? Is the Program part of your institutional identity and the desire of its participants? Was it discussed collectively with the school community to be included in the school's PPP? To what extent do you dialogue with the demands of teacher training? Bearing in mind that the PPP brings the school's identity and its intentions, how does Pibid talk to the demands of the school community? The constituent elements of the PPP: the project, because it brings together proposals for concrete actions to be carried out during a certain period of time; the political, considering the school as a space for the formation of conscious, responsible and critical citizens, who will act individually and collectively in society; and, the pedagogical because it defines and organizes the educational activities and projects necessary for the teaching and learning process. Are these dimensions covered by the Program? As a result of the analysis, we point to the fact that the PPP is an instrument for mobilizing participation in democratic management, making it possible to reframe teacher training. In addition, there is the possibility of reflection, evaluation and reconstruction of the (PPP), in a democratic and participatory way with the perspective of including the teacher training program, Pibid, as one of the training proposals that the school can adopt. The character of the collective commitment of the PPP is also ratified, which is one of the important devices for the democratization of teaching, the participation of the school community as a producer of a democratic school, as well as the realization of emancipatory training through the inseparable relationship between theory and practice, which constitutes praxis.

Keywords: Pedagogical political project, Pibid, Planning, Teacher training. Democratic school.

Introdução

Escola pública: lugar de fazeres, de educação, de sujeitos, de pensamento, e de reflexão. Destacamos nesta pesquisa seu lugar de co-formadora de professores. Para estruturar estes lugares considerando a intencionalidade da escola, é necessário uma determinada organização que busque explicitar os seus interesses e de sua comunidade. O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o instrumento que a escola tem para construir a sua organização, trazendo para o debate os desejos dos diversos coletivos.

Olhando para a complexidade escolar, fundamentados em Freire (1987, 1992, 1993, 1996), o objetivo deste trabalho é discutir elementos constitutivos do PPP e a sua importância para a formação e o desenvolvimento integral dos seres humanos (professores (as) e estudantes) em relação com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) na escola pública. Por esta razão, refletiremos os elementos constitutivos do PPP, a partir do que o próprio nome indica, considerando o que Lopes (2010, p.1) e Veiga (2002, p.13-14) reforçam: o *projeto*, porque reúne



propostas de ações concretas; o *político*, por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos; e, o *pedagógico* porque define e organiza as atividades e os projetos educativos. Essa reflexão sobre o PPP será articulada aos elementos que constituem o Pibid, principalmente a mobilização dos professores como co-formadores dos futuros docentes e a articulação entre teoria e prática.

Freire (1996, p.15), aborda os saberes necessários à prática educativa, reforçando que formar é muito mais do que treinar, essa ideia se refere tanto à formação de alunos (as) quanto a dos professores (as). O PPP como instrumento que orienta as ações escolares, tem o compromisso com a formação do ser humano transformador, como aquele capaz de analisar criticamente a realidade, desvelando seus determinantes sociais, políticos, econômicos e ideológicos, que seja protagonista da construção de uma sociedade justa e democrática, que consiga superar os determinantes geradores de exclusão. Em vista disso, destacamos o processo co-formador que se estabelece na tecitura do PPP, com o compromisso de construir fundamentações teóricas e ações pedagógicas, para o fortalecimento de relações democráticas e a construção de uma escola comprometida com a sociedade.

Percebendo a importância do PPP e do Pibid na co-formação dos professores (as), foram levantadas as seguintes problemáticas: em que medida os coordenadores que implementam o Pibid nas escolas da rede estadual, em Florianópolis, Santa Catarina, levam em consideração os PPP das escolas, quando planejam a sua inserção no cotidiano escolar? Como o Pibid, delineado como política de governo, é acolhido e gestado dentro da unidade escolar? O Programa faz parte da sua identidade institucional e do desejo dos seus participantes? Será que foi discutido coletivamente com a comunidade escolar para que fosse inserido no PPP da escola? Até que ponto dialoga com as demandas de formação docente? Tendo em vista que o PPP traz a identidade da escola e suas intencionalidades, como o Pibid conversa com as demandas da comunidade escolar?

Estes questionamentos, nos levaram a investigar, a partir de um questionário aplicado a três professoras, selecionadas por serem gestoras em duas escolas da rede pública de Florianópolis e por estarem inseridas no programa Pibid nestas escolas pesquisadas.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) e o contexto escolar

O PPP é relevante na formação integral dos seres humanos, quando traz em seus pressupostos os anseios da comunidade escolar, que vislumbra a partir da participação um movimento de reflexão



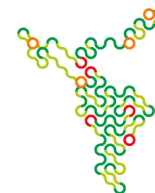
e discussão dos problemas da escola (VEIGA, 2007 p. 166). Para compreendê-lo, é importante fazer a discussão de seus elementos constitutivos, que são eles: o projeto, o político e o pedagógico. No contexto da escola, o projeto reúne as propostas da comunidade escolar, transformando-as em ações concretas. Tendo como diretrizes as concepções de homem, sociedade, estudantes, escola e família, significadas pela comunidade a qual a instituição está inserida. Cada ação no cotidiano ganha sentido a partir de quem vai executar, isso se dá, em função dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, sendo que cada qual carrega sua própria construção histórica, política, social e cultural. Refletindo no currículo, na organização do cotidiano, nas práticas docentes, e em todas as práticas que se derivam deste projeto. Estes sentidos caracterizam o elemento político, que é responsável pela formação cidadã, consciente, responsável, crítico e ético dos estudantes e de todos os envolvidos neste processo de educação. A partir destes dois elementos, o projeto e o político, que o pedagógico se estrutura. É no lugar da práxis, que é o terceiro elemento, o pedagógico, que vai se efetivar o projeto e o político, ganhando sua significação. Estes elementos são dimensões constituidoras do contexto escolar, que estruturam o cotidiano e seus processos complexos de formação humana. Freire (1996, p.30) defende que educar é um ato político. Para ele, a formação do sujeito ético-histórico do cidadão deve ser pautada nas premissas da educação emancipatória.

No contexto escolar, encontramos os sujeitos e suas demandas, tanto individuais, como coletivas, que estão situadas a partir do lugar histórico de cada um. Como sugere Freire (1996, p. 79), o Projeto de Escola precisa criar as condições necessárias para que os alunos possam superar a curiosidade ingênua e exercitar a curiosidade epistemológica. É possível então considerar que o aluno pode ser formado como cidadão do mundo, por meio de um currículo que expresse a necessária Leitura do Mundo, atravessada pela leitura da palavra (escrita). Resignificar e recriar estas histórias em experiências de aprendizagens é um dos compromissos do PPP, as didáticas que se materializam na práxis docente é a alternativa para que a escola possa se reconstruir, com um projeto democrático e comprometido com a sua comunidade e com a sociedade. Além de se comprometer com os futuros professores que ainda estão em formação nas universidades ou centros de formação, cumprindo um papel importante de co-formadora. E é neste espaço de compromisso com o futuro da escola, que vamos discutir o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), compreendendo-o no contexto escolar.



Como afirmou Freire (1996, p. 30), o mundo não é, está sendo. A escola é um espaço privilegiado de produção de conhecimentos, com isso, tem a obrigação de estimular a transformação social, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e harmônica. No entanto, como alerta Freire (1993, p. 80), “a salvação”, a viabilização do país “não está apenas na escola democrática, formadora de cidadãos críticos e capazes, mas passa por ela, necessita dela, não se faz sem ela”. Reconhecemos que, já estão ocorrendo as mudanças neste processo, mas ainda tem um enorme desafio pela frente, a história está em curso. Gadotti (2006, p. 77) considera que não pode haver um único modo de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta. O autor argumenta que, diante da diversidade humana, abre-se a possibilidade da diversidade de mundos possíveis.

Paulo Freire (1996, p. 30) já nos dizia, que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento, numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas, sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho. (FREIRE, 1987, p. 17). Ler a realidade, dizer e escrever sobre ela são processos fundamentais para a pesquisa e para a formação dos sujeitos que pressupõem a conscientização. Proporcionar uma educação que leva em consideração todas as formas de o mundo ser, contribui, sem dúvida, para a construção da consciência crítica. É do nosso conhecimento que a educação para a humanização não é “natural”, é um processo, o contexto social na maioria das vezes contribui para a desumanização. As situações que desumanizam estão presentes em nossa sociedade e também nas escolas, expressas no currículo. A relação escola-sociedade demanda análises e reflexões contínuas. No entanto, o grau dessa “consciência crítica” varia de um sujeito para outro. A escola tem problematizado formas de lidar com essa realidade no cotidiano escolar. Porém, a construção da “consciência crítica” ocorre num processo de longo prazo. Ainda estamos construindo o sentido de formação do cidadão do mundo e conseqüentemente, da formação de professores (as). É necessário que a formação de professores (as) de fato se configure num processo contínuo com base nos princípios de participação e diálogo.



O PIBID gestado dentro da unidade escolar

O Pibid é constituído por alguns elementos que o significam, como o incentivo a formação de docentes em nível superior para a educação básica; a valorização do magistério; a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura; a promoção e a integração entre educação superior e educação básica; a oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter interdisciplinar; a busca pela superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; a mobilização dos professores como co-formadores dos futuros docentes; e a articulação entre teoria e prática. Para entender e problematizar alguns destes elementos, nossa pesquisa investigou duas escolas da Rede Estadual de Santa Catarina, entrevistamos três professoras para compreender a inserção do programa na escola.

A partir das respostas, percebemos que: ao levantar o interesse dos estudantes (bolsistas - Pibid) em conhecer o PPP da escola antes de sua inserção no espaço da sala de aula, as professoras compreendem que existe este interesse, quando nos relatam que:

Os estudantes tomavam conhecimento do projeto de ensino da escola, que era de praxe assim que novos bolsistas chegavam, repassar algumas regras da escola e forma de atuação, mostrando os documentos que a direcionam, como o PPP.

Na questão referente a forma de como o programa Pibid era introduzido na prática cotidiana da sala de aula, obtivemos respostas distintas:

Na escola A, foi constatado que a partir das intervenções dos bolsistas, o ensino de História ampliou seu repertório, seus temas e fontes. O estudo de textos, a troca de experiências e o planejamento coletivo contribuíram positivamente para a execução de diversas atividades desenvolvidas em classe, no âmbito escolar, no ambiente acadêmico e em espaços de memória de nossa cidade. Para tal, organizaram uma dinâmica semanal de trabalho: distribuição de horários (terças e quartas-feiras), acompanhamento do plano de aula (grupo de e-mail para que todos/as estivessem de antemão a par dos conteúdos, metodologia, atividades e avaliações a serem desenvolvidas ao longo de cada semana) e participação nas aulas (os/as bolsistas seguiam a rotina da professora/supervisora, bem como dos/as estudantes. Na escola, trataram as questões referentes ao calendário (conselhos de classe participativos, reuniões pedagógicas e administrativas, curso de formação, mostra científica, Semana da Consciência Negra...) e a rotina escolar (tempo de aula; reconhecimento do corpo administrativo, operacional e docente da escola; possibilidade de espaço físico para algumas intervenções; disponibilização de recursos e suportes materiais para o desenvolvimento de nossas práticas). Ao longo do ano letivo e de modo sistemático, buscaram avaliar o desenvolvimento das aulas e dos projetos, a interação dos/as estudantes nas atividades solicitadas, a relação com as turmas e o processo de aprendizagem do grupo. Planejar e planejar as ações, respeitando as orientações curriculares para o Ensino de História da rede pública do estado de Santa Catarina, os Parâmetros Curriculares Nacionais e as vivências de todos/as envolvidos/as no processo de ensinar e aprender História. Na escola B, o número de bolsistas variou muito durante a realização do programa, em alguns momentos tinham cinco



bolsistas em um dia na sala, em outros dois e um. Destaca que eles ajudavam somente na parte do apoio pedagógico, sem estar na sala de aula. Porém, quando estavam em sala, o apoio era total. Auxiliavam os estudantes com maiores dificuldades, auxiliavam nos planejamentos de eventos escolares, ajudavam na construção de feiras, oficinas, etc.

Para compreender como a instituição conseguiu trazer o programa para sua escola, percebemos através das respostas que a unidade de ensino fora recrutada muito por conta da proximidade geográfica com as universidades citadas e por apresentar baixo índice escolar segundo avaliações do IDEB.

Ao tentar evidenciar se havia uma discussão entre universidade e escola, envolvendo os professores para o trabalho com a formação dos futuros professores, foi relatado que:

A presença do Pibid trouxe um novo movimento para escola, posto que professores/as e bolsistas constantemente realizavam planejamento coletivo, sob supervisão da professora. O planejamento muitas vezes estendia-se para além da sala de aula. Foram várias mostras científicas, oficinas, palestras e atividades culturais protagonizadas pelos bolsistas do Pibid. Destacaram ainda a participação efetiva dos bolsistas nas atividades de formação em serviço organizadas pela escola, segundo as demandas da escola. A escola travou um compromisso com a formação de futuros docentes de maneira exitosa.

Para entender as tratativas da universidade com a escola na implementação do programa, as entrevistadas relataram que:

Eram feitas por meio de reuniões, mesas redondas e simpósios temáticos apresentando os resultados do trabalho com o Pibid na escola, uma parceria respeitosa. Os/as coordenadores/as de área também estavam muito presentes em nossa escola. Entendendo que a professora, coordenadora da universidade, já fazia parte da escola. Durante os 6 anos, foram muitas parcerias, cumplicidade e respeito mútuo.

Questionando sobre como a universidade solicitava o PPP para compreender como o programa poderia ser inserido no cotidiano da sala de aula e na escola, as respostas demonstraram que:

Para o programa ser inserido nas atividades escolares, era necessário (também na visão da universidade) que os bolsistas tomassem conhecimento da proposta de ensino da escola, da visão sobre os sujeitos, sobre concepções de aprendizagem, para então, propor ações. Uma das entrevistadas trouxe um exemplo: do Pibid/Pedagogia/UFSC, que ao visualizar nosso projeto de leitura, decidiu investir especialmente nesse eixo (mobilizou o horário de leitura na biblioteca, oportunizou a contação de história nos anos iniciais e realizou atividades de “reforço” educacional em leitura no contra turno para estudantes em situação de defasagem escolar). Também foi nos relatado que as coordenadoras do PIBID já tinham em mãos o PPP e colocavam aos bolsistas que o documento deveria ser seguido nos planejamentos.



Levantamos alguns argumentos para justificar o Pibid na escola e classificamos em ordem de importância: em primeiro ficou a co-formação dos professores e a integração entre educação superior e básica; em segundo articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes e a co-formação dos professores; em terceiro a ressignificação da formação docente e a articulação entre teoria e prática; em quarto integração entre educação superior e educação básica e o apoio pedagógico; em quinto apoio pedagógico e a ressignificação dos docentes. Nesta questão ficou explicitado que as entrevistas se diferenciam quanto aos argumentos.

Quando levantamos a problemática de uma escola dentro de outra escola, foi para dimensionar as implicações que os programas de governos têm sobre os Projetos das escolas. E que a escola tem que ao mesmo tempo estar aberta a estes programas, mas também problematizar as formas de entrada e inserção destes no PPP. Compreendemos que a universidade como agência formadora, responsável para formação de professores que compõem a comunidade escolar, e no caso do Pibid, buscando contribuir com um sistema de educação que atenda as necessidades e problemas sociais, tem o compromisso de construir um espaço de diálogo com toda comunidade ao implementar algum programa de iniciação à docência, não perdendo de vista o PPP da escola. Os objetivos de um programa de formação docente como o Pibid, precisa alinhar com as propostas e objetivos do PPP da escola, estabelecendo um diálogo que leve a compreensão pela escola das finalidades do Pibid e se estas estão em consonância com os objetivos da política escolar. Por tanto, Freire (1987, p. 121) compreende a educação como práxis, em seu sentido mais amplo, evoca o poder que o homem tem de transformar o ambiente em que está inserido, tanto natural, quanto social. Somente a práxis pedagógica é capaz de transformar a concepção do mundo ingênuo em concepção do mundo revolucionário. O processo pedagógico da práxis, para além de produzir conhecimento, conduz educador (a) e educando (a), a tornarem-se permanentes pesquisadores (as), movimentando-se numa pedagogia que investiga, transforma e educa, investindo em uma formação de caráter permanente/continuado. Quando a universidade leva os universitários para a realidade escolar, vale estar muito atentos para não compreenderem o espaço escolar como espaço de praticar tudo que aprenderam na teoria, mas sim o espaço que possam refletir sobre as ações pedagógicas levando em consideração as dimensões determinantes da comunidade escolar.



Considerações Finais

Com a abertura democrática surge a necessidade de uma escola construída por dentro, uma escola que represente os interesses dos coletivos, com a intenção de possibilitar uma consciência crítica, baseada no contexto social que os estudantes estavam inseridos. Estas discussões possibilitaram uma forma de organização no interior das escolas através dos seus Projetos Políticos Pedagógicos, evidenciando a dimensão política que até então não estava explicitada. Provocando as escolas a iniciarem um processo de reflexão das suas práticas, pautadas num desejo de consolidar uma sociedade mais democrática.

Com as reformas da educação são criados programas para formação dos professores, o Pibid é um deles, buscando o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura, participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES), em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Das realidades que conhecemos e vivenciamos, o programa é bem disputado pelos escolas, mas não com a preocupação de contribuir com a formação dos futuros professores, mas sim como mais uma pessoa dentro da escola para ajudar os professores tão sobrecarregados, com suas turmas lotadas, com estudantes em diversos níveis de aprendizagens e com diversas formas de aprender, num espaço de escola e sala de aula na sua maioria destituído de apoio pedagógico, de material de apoio, de instrumentos de tecnologias diversos, e tantas outras questões. quando chega um programa que de certa forma vai ajudar a escola, existe uma euforia, uma alegria, um sejam bem vindos.

Neste contexto os estudantes buscam na escola, mais experiência e aprendizados, compreender a experiência mediada pelas práticas cotidianas e pelos conhecimentos científicos que lhes são ofertados durante o curso de formação, ressignificando seus conhecimentos, suas percepções e suas futuras práticas. Percebemos com esta pesquisa que é necessário levar em consideração a relação teoria e prática no fazer docente e as necessidades dos coletivos das escolas. Na concepção freiriana, teoria e prática são inseparáveis tornando- se, por meio de sua relação, práxis autêntica, que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Na *Pedagogia do Oprimido*, encontramos a afirmação que Freire faz sob a condição do ser humano, sendo este, um ser da práxis. Esta é uma de suas condições ontológicas, (...) “os homens são seres do que fazer é exatamente porque



seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É a transformação do mundo” (FREIRE, 1987, p. 121). Entendo que educador (a) e educando (a) não nascem prontos, mas vão se construindo no decorrer de seu processo formativo, a construção democrática acontece num ato de esperança, considerando que “a esperança é necessidade ontológica” (FREIRE, 1992, p. 10), faz parte do ser humano histórico, que se encontra em constante transformação e aperfeiçoamento. O ser humano em seu sentido ontológico existe na pronúncia e transformação do mundo. Desenvolve-se pela condição dialógica que é possibilidade da comunicação, isto é, central para a verdadeira educação, quanto maior e mais cedo possibilitarmos as relações dialógicas, quanto antes transformaremos a sociedade.

As professoras entrevistadas nos levam a refletir sobre a importância de percebermos que o ser humano é um ser da práxis, com a capacidade de conhecimento/transformação pelo trabalho que realiza, e que o diálogo é um pacto para a liberdade, que provoca a mudança da realidade. Pois nos possibilitam com suas reflexões sobre a inserção do Pibid na escola, perceber o papel central do educador (a) e educando (a), abertos a socializarem com seus pares os saberes e anseios obtidos em suas caminhadas e formações epistemológicas. O Pibid como um programa, tem o compromisso de promover um diálogo com as intencionalidades do PPP da escola, para que o objetivo do programa seja atingido, dando oportunidade para a escola discutir sua responsabilidade com a formação dos professores, colocando estas intenções no PPP, contribuindo significativamente na construção da identidade docente comprometida com a escola pública.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 9ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. -
- _____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'Água, 1993.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam**. 32. ed. São Paul: cortez, 1996 - coleção questões de Nossa Época; v,13
- _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GADOTTI, Moacir. **Educar para um outro mundo possível**. Publ!sher Brasil, 2006.



LOPES, Noemia. *O que é o projeto político-pedagógico (PPP)*. Publicado em Revista Gestão Escolar, Edição 11 - Dez 2010/Jan 2011. Título original: **PPP na prática**. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/projeto-politico-pedagogico-ppp-pratica-610995.shtml?page=1>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político Pedagógico**. 1ª Ed. São Paulo: Papirus, 2007.

_____. *Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva*. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15.ed. Campinas: Papirus Editora, 2002.