

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



GT45

**Formação de professores
nas licenciaturas: processos
e trajetórias formativas,
fundamentos e concepções**

SUMÁRIO

CLIQUE E SEJA DIRECIONADA/O PARA O TRABALHO

- 7 A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA**
Ana Martina Baron Engerhoff
- 16 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA**
Fabiana Giovani
Ana Carina Baron Engerhoff
- 27 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS EDIÇÕES DO CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO**
Aline Souza da Luz
Viviane Kanitz Gentil
- 39 CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA**
Jilvania Lima dos Santos Bazzo
Rosimeri Jorge da Silva
Rute da Silva
- 50 DECOLONIALIDADE NAS MEDIAÇÕES DIDÁTICAS**
Ieda Lourdes Gomes de Assumpção/
- 58 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS DESAFIOS EM UM CONTEXTO DE ENSINO BILÍNGUE: QUE FALTA FAZ UMA FORMAÇÃO INICIAL?**
Luana Francine Mayer
Rosana Mara Koerner
- 67 PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO: A CRIMINALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE**
Rodrigo Alexandre Cavalarini Faustino
Adreana Dulcina Platt



A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA DISCIPLINA DE SOCIOLOGIA: ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

Ana Martina Baron Engerhoff¹

Resumo: Este trabalho enfoca a experiência do Estágio Supervisionado na disciplina de Sociologia junto ao Colégio de Aplicação, na Universidade Federal de Santa Catarina. A formação de professores de Sociologia nesta universidade ocorre no âmbito da licenciatura em Ciências Sociais, concentrando-se os estágios em dois semestres consecutivos, sendo um destinado ao projeto de ensino e, o segundo, às atividades docentes. Desta forma, objetiva-se refletir como os alunos-estagiários percebem a prática docente, especialmente quando assumem a disciplina. Através das observações realizadas no ano de 2019 e da leitura dos projetos de ensino dos alunos-estagiários e seus relatórios finais, percebeu-se uma mudança na percepção sobre a atividade docente e que reflete a própria constituição dos currículos, tanto do curso de Ciências Sociais quanto da disciplina escolar. Vislumbra-se, assim, uma passagem da teoria para a prática, ou seja, da realização de projetos de ensino que enfocam, sobretudo, no que ensinar e seus métodos, passando, ao longo do trabalho desenvolvido, a compreender que estes elementos são apenas parte da construção do ofício do professor, uma vez que a relação de ensino-aprendizagem envolve diversas dimensões, inclusive dos afazeres próprios à estrutura da escola e da indispensável relação dialógica com os alunos. Com estas reflexões, espera-se contribuir para a discussão em torno do ofício do professor e para a valorização de sua formação inicial.

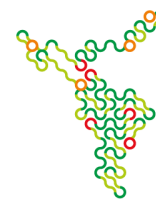
Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Sociologia. Licenciatura. Ofício do Professor.

The experience of supervised intership in the Sociology discipline: between theory and practice

Astract: This work focuses on the experience of the Supervised Internship in the discipline of Sociology at the Colégio Aplicação, at the Federal University of Santa Catarina. The formation of Sociology professors at this university takes place within the scope of the degree in Social Sciences, with internships being concentrated in two consecutive semesters, one for the teaching project and the second for teaching activities. In this way, the objective is to reflect how the student-interns perceive the teaching practice, especially when they take the subject. Through the observations made in 2019 and the reading of the teaching projects of the student and their final reports, a change in the perception of the teaching activity was noticed, which reflects the very constitution of the curricula, both in the Social Sciences course and the school discipline. A transition from theory to practice is envisioned, that is, the realization of teaching projects that focus, above all, on what to teach and its methods, starting, throughout the work developed, to understand that these elements are only part of the construction of the teacher's work, since the teaching-learning relationship involves several dimensions, including the tasks inherent to the structure of the school and the indispensable dialogic relationship with the students. With these reflections, it is expected to contribute to the discussion around the teacher's profession and to the enhancement of their initial formation.

Keywords: Supervised Intership. Sociology. Graduation. Teaching work.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação de Sociologia e Ciência Política da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGSP/UFSC), Florianópolis, Brasil.



Introdução

Este trabalho enfoca a experiência do Estágio Supervisionado na disciplina de Sociologia junto ao Colégio de Aplicação (CA), na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), cuja etapa formativa faz parte do currículo do curso de Ciências Sociais, habilitação em licenciatura. Assim, tem-se no horizonte a estrutura curricular de formação de professores de Sociologia nesta instituição e as reflexões a partir das práticas dos alunos-estagiários, que conferem significados ao “ofício de professor” (TARDIF, 2008) estabelecendo uma relação dialógica entre a teoria e prática.² Esta relação destacada entre teoria e prática está longe de ser colocada como um dado posto. Indo ao encontro das reflexões de Pimenta e Lima (2017), coloca-se em questão o que se entende por teoria e o que se entende por prática, cujos sentidos refletem os próprios currículos e sua constituição ao longo do tempo.

No caso da Sociologia, a sua relação com a formação de professores remete, antes, a dois elementos entrecruzados: um, a participação da Sociologia na formação docente de maneira mais ampla e, dois, a formação de professores de Sociologia para a disciplina escolar própria. Vejamos que a Sociologia participa da estrutura da formação de professores há muito, constituindo nos anos de 1920 o currículo da Escola Normal³ brasileira e, portanto, antes mesmo de sua institucionalização nas primeiras escolas superiores de Sociologia/Ciências Sociais⁴ (OLIVEIRA, 2014; MEUCCI, 2011).

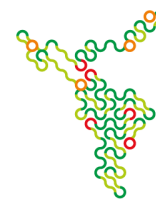
Naquele contexto, a Escola Normal era voltada para a uma formação mais humanista, dando ênfase para as disciplinas de formação geral e pouco acentuando os aspectos técnico-pedagógicos (NAGLE, 2009). A par das legislações mais específicas⁵ e a criação dos institutos de educação, a

² Este trabalho é resultado das reflexões de minha atuação como professora substituta de metodologia do ensino de Ciências Sociais no ano de 2019, atuando como docente na cadeira de Estágio Supervisionado II.

³ A Escola Normal surge no Brasil ainda no século XIX e permaneceram ativas até a reforma educacional de 1971 – quando foram substituídas pelo magistério, findando o modelo com a LDB de 1996 (sobre a história da formação de professores e suas ‘etapas’, ver Saviani, 2009).

⁴ Não obstante experiências anteriores (BODART; CIGALES; 2021), a Sociologia foi introduzida no currículo nacional com a Reforma Rocha Vaz, em 1925, por via dos programas dos cursos complementares, e, para o ensino nas Escolas Normais nas alterações legislativas de 1928, na Escola Normal do Distrito Federal (então Rio de Janeiro) e na Escola Normal no Recife. O primeiro curso de Ciências Sociais no ensino superior foi instalado com a Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo (ELSP), em 1933.

⁵ Mais claramente, o decreto-lei nº 1.190, de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sendo o paradigma para a formação de professores para outros institutos.



formação de professores passou a ser delineada pelo formato hoje conhecido como “3+1”, ou seja, três anos para o estudo das disciplinas da área, e o último para a formação didática. Tal formato, que permanece em muitos cursos de licenciatura, trouxe também o esvaziamento da formação de professores, na medida em que relegou “o aspecto pedagógico-didático a um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor” (SAVIANI, 2009, p. 146).

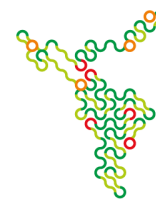
Relembrar estes pontos é importante na medida em que impactam nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais. Fato é que, conforme coloca Oliveira (2014, p. 198), este contexto de emergência da Sociologia no currículo escolar ficou marcado “pela ausência de agências formadoras dentro da ciência de referência, e por outro, pelo processo de consolidação de um modelo de formação de professores que tende a dicotomizar a teoria e a prática”, situação aqui problematizada. Além disso, esta separação foi reforçada pela contínua desvalorização das licenciaturas no interior das Ciências Sociais, influenciada também pela ausência de longa data da Sociologia nos currículos escolares.⁶

Portanto, a formação docente com base na experiência dos estágios supervisionados mostra-se fundamental para perceber a aproximação da teoria com a prática, ressignificando o curso de licenciatura. Para tanto, organiza-se este artigo da seguinte maneira: 1) o currículo da licenciatura em Ciências Sociais na UFSC, utilizando os documentos curriculares e projeto político pedagógico do curso; 2) relata-se a experiência do estágio supervisionado, através das observações realizadas no ano de 2019 e da leitura dos projetos de ensino dos alunos-estagiários e seus relatórios. Com estas reflexões, espera-se contribuir para a discussão em torno do ofício do professor e para a valorização de sua formação inicial.

A Licenciatura em Ciências Sociais na UFSC

Para além de situar o contexto em que se insere a etapa do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais na UFSC – mote desta pesquisa, conhecer a configuração do(s) curso(s) de Ciências

⁶ Foge ao escopo deste trabalho situar os avanços em relação a constituição de um espaço social próprio para o Ensino de Sociologia/Ciências Sociais, mas é importante anotar que, a partir da reinclusão da Sociologia pela lei nº 11.684/08 e ampliação das políticas em torno da formação de professores no período, houve uma consistente mudança da perspectiva sobre a licenciatura na área, o que novamente coloca-se em xeque frente à Reforma do Ensino Médio.



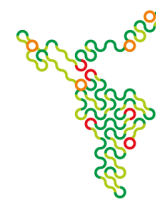
Sociais/Sociologia é um meio de verificar qual o percurso formativo adotado pela instituição em sua discussão sobre a dicotomia teoria e prática. Handfas (2009) já apontava que os diferentes modelos curriculares das Ciências Sociais explicitam o binômio ser professor/ser pesquisador, na qual a premissa da formação do ser professor insere-se na questão de articular, de forma concomitante, os conteúdos necessários para a formação profissional e os conteúdos pedagógicos. Ou seja, ainda não se mostram superados os dilemas em torno da “teoria e prática”, conferindo-se pesos sociais diferentes aos tipos de formação.

O levantamento de Handfas (2009) fornece um panorama dos modelos de formação docente nos cursos de Ciências Sociais pelo país. Em resumo, identifica-se 1) “3+1”, em que há um núcleo comum e, ao final, completa-se a formação nos departamentos de educação; 2) integração entre bacharelado e licenciatura, onde os discentes integram o currículo com as disciplinas necessárias; 3) cursos distintos de licenciatura e bacharelado. Ainda que sobre os dois primeiros residam diversas críticas, este último é o local em que reside o maior reforço da separação entre o “Ser pesquisador” e o “ser professor”, realçando também a diferença simbólica hierárquica entre os cursos.

No caso do curso de Ciências Sociais na UFSC, operacionaliza-se um modelo híbrido, no qual o aluno adentra o curso com um núcleo comum entre o bacharelado e licenciatura e, aproximadamente no 5º semestre, o aluno pode optar pela integralização da carga horária nas disciplinas voltadas para uma ou outra habilitação. Seguindo o Projeto Político Pedagógico do curso (2006) e o currículo (2007), as disciplinas específicas da licenciatura consistem em psicologia educacional, sociologia da educação e outras advindas do centro de educação, como didática geral, metodologia do ensino e os Estágios Supervisionados (I e II). Além disso, para encerrar o curso o aluno deve realizar o Trabalho de Conclusão de Licenciatura, cujo formato tem sido alvo de inúmeros debates, vez que há comparativos com as exigências do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), requisito para o bacharelado.⁷

Segundo o histórico do curso exposto no PPP (2006), o curso de Ciências Sociais teve início nos anos de 1970, sob a égide mais conservadora. O primeiro currículo do curso contemplava disciplinas de amplas áreas do conhecimento (para além da sociologia, ciência política e antropologia. Vale lembrar que a regulamentação da profissão do cientista social/sociólogo, editada pela lei nº 6.888

⁷ Não me ateei às legislações que trouxeram mudanças significativas para o formato das licenciaturas, ampliando significativamente a carga horária das mesmas e especialmente dando maior espaço para os estágios curriculares.



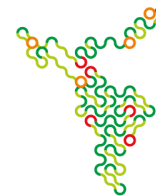
de 1980, excluiu os futuros licenciados na área do reconhecimento profissional de sociólogos, explicitando e concretizando em termos profissionais a diferenciação e hierarquização entre o título de bacharel e de licenciado.⁸

De todo modo, com as modificações legislativas e intenso debate no âmbito interno do curso, houve alterações curriculares e propostas de melhor agregar a dupla formação. O PPP (2006), por exemplo, preocupou-se em destacar os mesmos objetivos para o egresso do curso (bacharel ou licenciatura), para que possa “refletir criticamente sobre a complexidade da vida social, sua dinamicidade, a diversidade entre as culturas e as relações entre sociedades”, dentre outros objetivos. Ainda que haja objetivos específicos detalhados ao habilitado na licenciatura – tomados pelos instrumentos pedagógicos, nota-se a intenção de unificar ambos os cursos. Desta feita, o PPP (2006) afirma que o “eixo norteador da organização curricular é a formação ampla e integrada do(a) aluno(a) das Ciências Sociais como pesquisador e professor”, agregando a atuação educativa com a investigativa. O sentido conferido para a prática é que ela seja interseccionada com a teoria, sendo entendida como ação e reflexão social (PPP, 2006).

Neste sentido, as práticas curriculares ganham destaque no projeto político pedagógico do curso. Além das disciplinas, os alunos devem realizar 480h/a de Prática Pedagógica como Componente Curricular (PPCC), na perspectiva de “formação do cientista social como pesquisador e professor”. Voltando exclusivamente para a licenciatura, as chamadas práticas de estágio supervisionado foram previstas para os dois últimos semestres do curso, de forma sequencial, de modo que no Estágio Supervisionado I os alunos tenham acessem a escola/campo e possam realizar seu projeto de ensino e, no Estágio Supervisionado II, possam executar, com a supervisão dos professores de Estágio e titular da escola, seu projeto de ensino⁹.

⁸ O que se encara é que aqueles que optam pela licenciatura não são sociólogos e exercem irregularmente a profissão. O único ponto de amparo está nas resoluções do CNE, como melhor analisa Silva (2019).

⁹ A carga horária do Estágio Supervisionado alcança 504 h, conforme regulamentação do CNE (vide PPP, 2006).



A experiência do Estágio Supervisionado

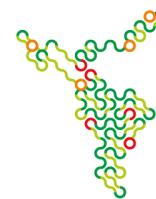
No contexto de tentativa de integração de teoria e da prática, o Estágio Supervisionado se apresenta como o elemento chave. É nele que se encontra o espaço de diálogo e produção do conhecimento, como forma de superar a (falsa) dicotomia colocada.

No caso do curso de Ciências Sociais da UFSC, os Estágios Supervisionados são os últimos créditos em disciplinas, sendo antecedida pela disciplina de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais - a única do curso que oferece uma visão mais específica sobre o subcampo do ensino de ciências sociais. Tanto pelo perfil do curso com altos índices de evasão e pela organização dos campos de estágio, há uma limitação do número de alunos inscritos nas disciplinas de Estágio. Em 2019, a turma do curso matutino contava com 9 matriculados, que passaram o primeiro semestre acompanhando as aulas no CA/UFSC e preparando o projeto de ensino, e no segundo semestre desenvolveram o projeto nas turmas.

Descrevendo, os estágios são realizados preferencialmente em duplas, realizados nas aulas de Sociologia nas turmas selecionadas no primeiro semestre (no caso do CA, é possível optar pelos 9º anos ou pelos três anos do ensino médio). No projeto de ensino, os estagiários investigam o campo, procurando conhecer a escola, os alunos, o plano de ensino das professoras¹⁰, delineando junto delas e alunos os conteúdos e metodologias para cada plano de aula – no caso das duplas, 14 aulas, e, individualmente, 7. Destacamos que, ao entregarem seus planos de ensino e explicitarem seus anseios e receios quanto à execução do mesmo, os estagiários expunham a insegurança frente aos projetos, tomados como algo teórico e apenas ideal, quase desacreditados do próprio planejamento. Configura-se a aura que o curso de ciências sociais não oferece a segurança para lecionar, estando distanciado dos trabalhos “práticos” – é muito teórico, voltado para o bacharelado e não “treina” para este momento do estágio.

Ao assumirem as aulas, os estagiários defrontaram-se com estas questões, sendo incentivados a recorrerem a seus planos de aula e a perceberem que o desenvolvimento de qualquer projeto de ensino não é imutáveis e implica em sentidos múltiplos dados pelos também múltiplos sujeitos a que se relacionam. Nos seus relatos, os estagiários apontavam as dificuldades em manter os planos,

¹⁰ O CA conta atualmente com duas professoras de Sociologia efetivas.

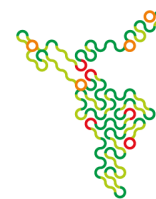


teoricamente pensados, sendo atravessados pelas questões “práticas”, tais como realização de chamada, conversas, recados, tempo, percebendo que estas questões são entraves para o desenvolver da aula, teoricamente planejada. Ao final, porém, ao realizarem suas reflexões conjuntas, perceberam que as aulas não se conduziram “apesar dos alunos” ou “apesar do barulho”, “apesar do tempo”, e assim por diante, mas que não há uma aula sem relação, não há ação pedagógica sem teoria ou a prática.

Conclusões

Examinando a proposta do curso de Ciências Sociais na UFSC observa-se, ao menos discursivamente, a preocupação em evitar sobrepor uma habilitação a outra, ainda que as práticas restem de fato relegadas às disciplinas de Estágio. Este olhar é significativo e espelha parte das transformações curriculares do ensino médio, afetando também os currículos do ensino superior. Se, por muitas décadas, não havia se falar em formação de professores de Sociologia (porque não havia a disciplina nos currículos do ensino médio), a obrigatoriedade nacional possibilitou vislumbrar a inserção profissional por meio da docência. Ou seja, ainda que diversas pesquisas apontem a desvalorização dos cursos de licenciatura frente ao bacharelado, a possibilidade de inserção profissional imediata através da docência e a própria dimensão de inserção no campo através do contato com a escola têm servido como atrativo para o ingresso nas licenciaturas.

Porém, entendemos que a estrutura fragmentária do curso, que aloca as disciplinas da licenciatura ao final e pouco discute os significados entre o prático e o teórico, reafirma esta dicotomia e reforça hierarquias. Ao chegar no estágio, os alunos ainda buscam “modelos” para ser imitadores ou anseiam por técnicas que lhes forneçam uma suposta segurança. Estas duas concepções sobre o “prático” levam a uma mecanicidade das aulas que é, em realidade, inexistente. Seguindo na trilha de Pimenta e Lima (2017), é preciso discutir o que se entende por teoria e prática, passando para a ideia de ação docente como prática social. A ação pedagógica se faz nas diversas interações com os múltiplos sujeitos e instituições, sendo indissociável da teoria e da prática. Por isso, o reforço da importância do Estágio para que os alunos sejam defrontados com esta complexidade e possam inserir-se e criar novas possibilidades educativas. Neste sentido, o estágio não se encerra na sala de



aula, mas é etapa também para a pesquisa-ação, ou seja, na reflexão e reelaboração das atividades realizadas.

Para tanto, também é necessário que a formação de professores supere preconceitos ou concepções de outrora, tais quais exemplificadas por Moraes (2017) e que continuam a reverberar nos cursos: “saber o conteúdo é suficiente para saber ensinar; saber pesquisar é suficiente para saber ensinar; educação e ensino são questões para pedagogos; dominar a teoria é dominar a prática; o bacharelado dá uma sólida formação, a licenciatura aplica-lhe um verniz pedagógico, o que é suficiente; ser pesquisador é fruto de um aprendizado, ser professor é um dom ou vocação.”

Referências

BODART, Cristiano das Neves; CIGALES, Marcelo Pinheiro. O ensino de sociologia no século XIX: experiências no estado do Amazonas, 1890-1900. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**. 2021, v. 28, n. 1.

Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 2**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Brasília, 2015.

Currículo do Curso de Ciências Sociais (2007).
<https://cagr.sistemas.ufsc.br/relatorios/curriculoCurso?curso=320>

HANDFAS, Annita. A Formação do professor de Sociologia: reflexão sobre diferentes modelos formativos. In: HANDFAS, A.; OLIVEIRA, L. (Orgs). **A Sociologia vai à escola: história, ensino e docência**. Rio de Janeiro: Faperj, 2009.

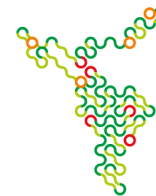
OLIVEIRA, Amurabi. Desafios e Singularidades do Estágio Supervisionado na Formação de Professores de Ciências Sociais. **Revista Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro/ Vol. 24, n.47/ p. 195-216/Set-Dez. 2014.

MEUCCI, S. **Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos**. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MORAES, Amaury C. Curso de Ciências Sociais: currículo, mercado e formação docente. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 35, n. 1, p. 17-32, jan./mar. 2017

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2017.



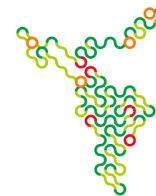
Projeto político pedagógico do curso de ciências sociais UFSC.
2006.<https://cienciassociais.paginas.ufsc.br/files/2013/05/PROJETO-POL%C3%8DTICO-PEDAG%C3%93GICO1.pdf>

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. 2009, v. 14, n. 40, pp. 143-155. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782009000100012>.

SILVA. Orientações Curriculares Nacionais de Sociologia e os desafios para a formação do professor de sociologia. In: Miglievich-Ribeiro, Matias Filho [org]. **O espaço do sociólogo: um balanço de trinta anos**. Vitória, ES : EDUFES, 2019

TARDIF, M. **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2008.

ZAN, Dirce Pacheco e. O Estágio na formação do Professor de Sociologia. **Cadernos CEDES**, Campinas, vol 31, n. 85, p. 447-458, set-dez 2011.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES A PARTIR DA NARRATIVA DE EXPERIÊNCIA

Fabiana Giovani¹
Ana Carina Baron Engerhoff²

Resumo: Este trabalho tem por objetivo a partir da narrativa de experiência narrar, de forma reflexiva, uma experiência que ocorreu no primeiro semestre de 2019. Trata-se da parceria entre duas professoras - do Departamento de Metodologia da Universidade Federal de Santa Catarina e do Colégio de Aplicação da mesma universidade - durante o componente curricular Estágio Ensino Língua Portuguesa e Literatura I. Teoricamente pautamo-nos em Larrosa (2002) ao afirmar que o narrar envolve refletir sobre o que nos passa, o que nos acontece; Bakhtin ao considerar o aspecto diálogo da linguagem e em Geraldi no que se refere à concepção de linguagem enquanto forma de ação e interação. Metodologicamente, a opção narrativa permitiu que olhássemos para o vivido para refletir sobre agora com um distanciamento que nos permitiu hipotetizar elementos positivos e negativos em nossa prática efetiva. Como positivo, destacamos exemplos que as estagiárias tiveram com relação a práticas reais e contextualizadas, envolvendo a leitura, escrita e oralidade. Como fator negativo, pensamos que o trabalho com a análise linguística ficou um pouco a desejar justamente por falta de repertório apresentado pelas professoras formadoras. De todo modo, o movimento narrativo como parte da pesquisa nos possibilita a discussão bem como a reflexão de como a contribuir para a área de formação de professores.

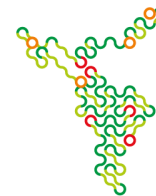
Palavras-chave: Estágio supervisionado. Linguagem. Colégio de Aplicação. Estudos bakhtinianos.

Teacher training from the narrative of experience

Astract: This work aims to, from the narrativa of experience, reflectively narrate na experience that took place in the first hafl of 2019. Application of the same university – during the Internship Teaching Portuguese Language and Literature I curricular component. Theoretically, we base ourselves on Larrosa (2002) when stating that narrating involves reflectin on what happens to us, what happens to us; Bakhtin when considering the dialogue aspecto of linguagem and Geraldi regarding the conception of language as a form of action and interaction. Methodologically, the narrative opion allowed us to look at what was lived to reflect on now with a detachment that allowed us to hypothesize positive and negative elements in our effective practice. On the positive side, we highlight examples that the interns had in relation to real and conextualized practices, involving reading, writing and speaking. As a negative fator we think that the work with linguistic analysis was a little to be desired precisely because of the lack of repertoire presented by the training teachers. In any case, the narrative movement as parto f the research allows us to discuss as well as reflect on how to contribute to the área of teacher education.

¹ Professora do Departamento de Metodologia de Ensino da UFSC. Florianópolis/SC, Brasil. Email: fabiana.giovani@ufsc.br

² Professora do Colégio de Aplicação da UFSC. Florianópolis/SC, Brasil. Email: anacarinabaron@hotmail.com



Keywords: Supervised internship. Language. College of Application. Bakhtinian studies.

Primeiras palavras

O presente texto tem por intuito refletir sobre uma experiência dialógica que se construiu durante o componente curricular Estágio Ensino Língua Portuguesa e Literatura I³, ocorrida no primeiro semestre de 2019. Trata-se de uma parceria entre duas professoras⁴ - do Departamento de Metodologia da Universidade Federal de Santa Catarina e do Colégio de Aplicação da mesma universidade.

Pontuamos que lidar com linguagem implica considerar um movimento contínuo, com idas e vindas, por meio da palavra. Compreendemos que a palavra do outro é fundante da existência de cada um de nós. Desse modo, somos o que somos porque o outro nos dirigiu a palavra, enveredou signos – ideológicos, por natureza – em nossa direção, lançando-nos seus sentidos (MIOTELLO; MOURA, 2016). Vivenciamos então, mediadas pela linguagem, um evento processual e é justamente a ideia do todo desta interação que gerou a reflexão que ora apresentamos, através da palavra que nos provocou a construir a nossa colcha de retalhos.

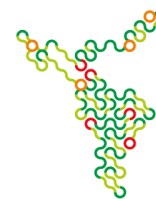
O texto encontra-se dividido da seguinte forma: primeira sessão na qual apresentamos o Colégio de Aplicação e a abertura para o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura; a sessão dois em que trazemos as reflexões teórico-metodológicas que pautaram o nosso trabalho e, sobretudo, o nosso diálogo; a terceira sessão em que apresentamos o produto reflexivo de nosso trabalho e, por fim, as considerações finais.

O Colégio de Aplicação e o Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e Literatura

A criação do Colégio de Aplicação (doravante CA) se deu no ano de 1961, quando se chamava “Ginásio de Aplicação”, sob a motivação de cumprir a função legal (Decreto Lei nº 9.053 de 12 de março de 1946) de servir como um campo de estágio aos alunos matriculados nos cursos de Didática da Faculdade Catarinense de Filosofia. Inicialmente foi implantada a então chamada primeira série

³ Nível Fundamental, no caso em questão, 7º ano.

⁴ Chamamos a atenção para o fato de ser a primeira experiência, já que ambas, professora regente e professora supervisora, ingressaram na instituição em data próxima ao trabalho desenvolvido.



ginasial e, a cada ano subsequente, era acrescida uma nova série até que se completassem as quatro compreendidas pelo ciclo ginasial. Nesse sentido, destaca-se o fato de o colégio estar inserido no contexto federal de ensino (sendo, atualmente, atrelado ao Centro de Educação da UFSC), compartilhando do tripé que o caracteriza - isto é, pesquisa, ensino e extensão - e, ademais, sua vocação para a formação de professores e implementação de metodologias e práticas de ensino, aproximando os saberes acadêmicos produzidos nas licenciaturas de sua execução na sala de aula.

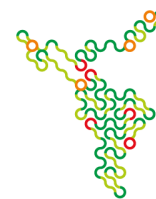
Em 1970, o nome foi substituído para “Colégio de Aplicação” e foram incluídos os chamados cursos “Clássico” e “Científico” e, já em 1980, foram acrescentados aos cursos existentes o Ensino Fundamental com a implementação de oito turmas, duas para cada uma das quatro séries iniciais. Até então, os alunos que cursavam o colégio de aplicação eram filhos de professores e servidores técnico-administrativos da UFSC. Apenas após a resolução de nº13/CEPE/92 é que o CA assumiu o formato que possui hoje: o ingresso via sorteio aberto à comunidade e as turmas em número de três por série com vinte e cinco alunos cada (UFSC, 2019).

É relevante ressaltar que o sorteio ocorre de forma eletrônica e anônima (utilizando-se de um mecanismo denominado “semente aleatória”) a partir de editais lançados anualmente. Ademais, desde 2008 ficou estabelecida a reserva de vaga de 5% dos sorteios para alunos com deficiência, por meio da ação civil pública de nº 2001.72.00.001291-8, que demanda que no colégio sejam incluídos alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades/superdotação.

O CA dispõe de catorze professoras de educação especial que realizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e atuam como codocentes, além de uma equipe multiprofissional composta por fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, técnicos em acessibilidade educacional e orientadores educacionais. Atualmente, a escola possui matriculados 73 estudantes que são atendidos pela educação especial, dentre os quais 53 são estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades.⁵

A escola, ainda que pública - no caso, federal -, diferencia-se das demais escolas também públicas de outros âmbitos pela série de recursos humanos e estruturais de que dispõe. Salientamos entre os recursos estruturais a existência de duas salas de música, duas salas de artes cênicas/dança,

⁵ Os estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades, cujo número pode variar no decorrer do ano letivo, são acompanhados no AEE no contraturno. Os demais estudantes desse total de 73 apresentam transtornos específicos de aprendizado.



uma casa de artes, uma biblioteca bem equipada e atualizada, um auditório, uma horta. Ademais, ainda nesse quesito, as disciplinas dispõem de laboratório particulares (no caso específico das línguas e linguagens, há laboratórios separados para inglês, espanhol, francês e alemão e um grande laboratório de linguagens, compartilhado por português e outras disciplinas).

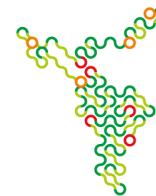
No que tange aos recursos humanos, salientamos o baixo número de professores substitutos. No momento, contamos com alguns na área de linguagens, e o número alto de professores de português, no caso sete, número elevado que facilita sua prática docente dado que cada um dos professores pode dedicar-se a uma série em particular, não trabalhando com cargas horárias exaustivas em diferentes anos e turmas.

Ainda que não haja bons equipamentos disponíveis para um trabalho com editoração de textos e com outros recursos digitais, nem um acervo de livros que contemple plenamente as necessidades da disciplina de língua portuguesa, o CA é um espaço privilegiado para a realização do trabalho com a linguagem e, portanto, para atuar na formação de professores de Língua Portuguesa por meio do estágio supervisionado. Assim, os sétimos anos⁶ receberam cinco estagiárias⁷ vinculadas ao curso Licenciatura em Letras, para cursar o Componente curricular Estágio de Língua Portuguesa e Literatura I. Sob a orientação da professora supervisora, elas desenvolveram um trabalho sob três frentes: a primeira, a imersão no espaço escolar e observação das aulas da professora regente na turma onde se realizaria o estágio, materializadas na escrita de um primeiro relatório; a segunda, na reflexão, e proposição e execução de um plano de aulas, construído em consonância com as práticas e questões que emergiriam no contato com a escola; e, finalmente, a terceira, quando se daria a produção de um relatório final de estágio, integrado pelo projeto de ensino e planos de aula e pelos relatos da execução de tais aulas.

Sendo a experiência a primeira de estágio na instituição para ambas as professoras - regente e supervisora do CA e do estágio – optou-se por manter um grande diálogo envolvendo as professoras e as alunas estagiárias – garantindo uma melhor qualidade aos protagonistas de todo o processo: os alunos.

⁶ No caso três, comportando por volta de vinte e cinco alunos cada.

⁷ Na realização do estágio, formaram-se duas duplas. Dessa forma, uma dupla ficou com o sétimo ano A; uma estagiária assumiu sozinha o sétimo ano B; e outra dupla trabalhou com o sétimo ano C.



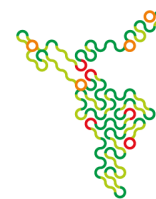
A prática embebida de teoria

Professora supervisora e regente iniciaram o diálogo de orientação de estágio a partir de uma postura educacional diferenciada, que é situar a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos do que dizem ou fazem. Como aponta Geraldi:

A linguagem é uma forma de interação: mais que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala (GERALDI, 2004 p. 41).

Desse modo, para observar o fenômeno da linguagem, é preciso situar os sujeitos que a praticam no meio social em que vivem. É indispensável que o locutor e o ouvinte pertençam a uma mesma comunidade linguística, a uma sociedade claramente organizada e que estes dois indivíduos estejam integrados na unicidade da situação social imediata, quer dizer, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre um terreno bem definido, pois é apenas sobre este terreno preciso ou nesse contexto, que a troca linguística se torna possível. É ainda necessário destacar que para abordar um tema complexo como é o ensino de língua materna é preciso, como aponta Geraldi (2004) em sua obra lá nos anos 80, que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula. Assim, segundo esse autor, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a estes conteúdos, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por qual optamos. Dessa forma, mais do que propiciar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana, pois é através dela que o sujeito pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando. É também com esta linguagem que o falante age sobre o ouvinte constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes da fala.

De acordo ainda com Geraldi (2002), a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer ser humano pois é esta que permite aos sujeitos a compreensão do mundo e como estes devem nele agir. O espaço onde ocorre a constituição desses sujeitos e de produção de linguagem é a interlocução, ou seja, a interação do “eu” com o “outro”. Dessa forma, é a linguagem que permeia relações importantes e necessárias como os encontros, desencontros, confrontos de posições que, ao tornarem-se públicas, evidencia toda uma carga ideológica além de revelar a posição de cada indivíduo na sociedade.



Esse pressuposto teórico também é/foi compartilhado com as estagiárias que manifestaram esse reconhecimento, especialmente, ao organizar todo o projeto prático a ser aplicado aos alunos dos sétimos anos a partir do texto e da inter(ação) com os alunos. Quanto à compreensão do que seja o texto, os estudos do teórico Mikhail Bakhtin (2003) apontam que a utilização da língua se efetua em forma de enunciados - orais ou escritos - concretos e únicos, oriundos de sujeitos pertencentes a inúmeras esferas da atividade humana. Ainda que o caráter e os modos dessa utilização sejam variados, como as próprias esferas da atividade humana, a unidade da língua não é comprometida, mantendo-se una e, assim, possibilitando a interação entre os sujeitos falantes, mesmo que estes ocupem ou representem diferentes lugares na sociedade. O fato de cada esfera de utilização da língua elaborar tipos relativamente estáveis de enunciado é denominado, pelo teórico, gêneros do discurso. Dessa forma, pode-se dizer que qualquer querer-dizer de um locutor é moldado, primeiramente, na escolha de um gênero do discurso. Escolha esta que é determinada em função da especificidade de cada esfera da comunicação verbal e adapta-se a algumas necessidades como, por exemplo, a temática, os objetivos dos parceiros do discurso, etc.

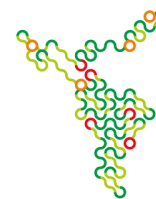
As estagiárias organizaram as atividades envolvendo gêneros do discurso, priorizando no trabalho prático, como a professora regente, os eixos oralidade, leitura, escrita e análise linguística (ANTUNES, 2003). É sobre o trabalho no interior dos eixos que vamos refletir na próxima sessão.

A narrativa de experiência

O ato de narrar memórias é uma oportunidade singular de compartilhar as experiências e, no caso deste relato, explicitar os percursos formadores dos sujeitos envolvidos.

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. [...] A memória é um fenômeno sempre atual porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções (NORA, 1993, p. 9).

Fundamentadas em Larrosa (2002), consideramos que a experiência está intimamente conectada aos sujeitos, colocando-os na posição de protagonistas de todo e qualquer processo de ensino e aprendizagem. Portanto, tudo aquilo que nos passa sem nos tocar, sem nos dizer algo, sem



nos transformar continuará sendo apenas uma informação, uma opinião, uma obrigação do trabalho, uma necessidade momentânea, mas que em nada nos agregará e não nos ofertará verdadeiro sentido e/ou significado. É imprescindível que haja uma reflexão sobre as experiências vividas nos espaços escolares com a finalidade de colocar o estudante no centro do processo educativo, porque, assim, ele estará à frente do seu processo de construção e de reconstrução da experiência. Nas palavras do autor,

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça (LARROSA, 2002, p. 21).

A nossa reflexão – professora regente e professora supervisora –, *a posteriori*, nos permite avaliar a nossa parceria por meio da análise dos eixos de trabalho desenvolvido pelas estagiárias. A constatação mais importante a que chegamos é que os projetos elaborados e executados pelas estagiárias, durante a parte prática do estágio, foram bem-sucedidos à medida em que elas acompanharam exemplos de atividades desenvolvidas pela professora regente no interior de cada eixo, no decorrer da observação, período que antecedeu a parte prática do estágio.

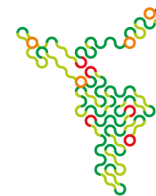
Percebemos que as estagiárias propuseram formas e criaram modelagens próprias tendo como ponto de partida os moldes utilizados pela professora regente.

No eixo oralidade, as estagiárias acompanharam exemplo da professora na seguinte prática:

Em conversa com a professora, ela explicou que para ela o ato dos alunos questionarem e conversarem sobre a atividade é um sinal positivo de interação e interesse pelo conteúdo e, portanto, não existiria um problema na troca de informações (Relatório de Observação de M., 2019, p. 16)

Esse tipo de postura da professora regente possibilitou a elaboração de atividades que instigassem bastante o posicionamento dos alunos e de sua manifestação por meio da oralidade. Segue exemplo:

(...) A partir do gancho de identidade do relato produzido pelos alunos, levá-los à reflexão: Quanto a língua que falamos influencia quem somos? Ouvir as hipóteses levantadas por eles. Escrever no quadro a questão norteadora da aula: Por que ter aula de Língua Portuguesa? (...) Iniciar uma reflexão a partir das hipóteses levantadas e fomentá-la com mais, tais como: “Vocês aprenderam português na escola ou já falavam antes?”, “Se falavam antes, por que ter uma aula de uma língua que já falam?”, “A aula de português funciona igual às de inglês, francês, espanhol que vocês têm aqui na escola?” (...) Estimular a discussão a partir de perguntas: Qual o modo “certo” de falar essas palavras? Quem decide o que é certo e errado? Escrever no quadro “Preconceito” e pedir para os alunos definirem a palavra, anotar no



quadro as respostas. Completar: “Preconceito Linguístico” e novamente anotar as respostas que surgirem (Planos de aula 6 e 7 de C., 2019).

No interior do eixo leitura, segue exemplo do trabalho realizado pela professora regente no período de observação:

Sobre os combinados, o primeiro refere-se aos cadernos de leitura que a professora está organizando para o projeto inicial de leitura na disciplina, chamado “Em busca do livro perfeito”, no qual os alunos escolhem livros e realizam 3 *feedbacks* / leituras obrigatórias, e como resultado final, eles poderão, ou não, ter encontrado o seu livro perfeito. A troca de um livro por outro, caso a leitura não seja satisfatória é permitida, e tal mudança deverá constar no livro de leitura dos alunos, mas a leitura mínima será de 3 livros. Enquanto a professora combina com os alunos que ainda não possuem cadernos, alguns alunos conversam sobre as colagens realizadas como customização do caderno de leitura, e outros copiam a pauta (Relatório de observação de M., 2019, p. 13).

Essa valorização da professora regente pela leitura, acompanhada de perto por todas as estagiárias, gerou práticas de leitura como, por exemplo:

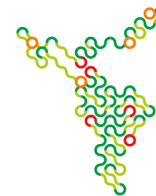
Proporei uma discussão sobre emoções e memória, com algumas provocações que levem à leitura do conto “Olhos D’água”, de Conceição Evaristo. Em seguida, pedirei que os alunos se reúnam em duplas, leiam silenciosamente o texto e se preparem para que um dos dois leia em voz alta um parágrafo do texto (cada dupla receberá a o texto com a marcação de um parágrafo predefinido por mim) para a turma, para que possamos todos ouvir em seguida a leitura completa do texto em voz alta. Essa atividade levará cerca de 20 minutos, incluídas a leitura silenciosa e a leitura coletiva em voz alta. Na aula após o recreio, convidarei a turma a dar suas impressões sobre o texto (Planos de aula 8 e 9 de A., 2019).

Com relação à escrita, as estagiárias puderam acompanhar a seguinte prática da professora:

A professora solicitou a atenção deles antes de retomar as atividades para encaminhar a próxima atividade de produção textual, que deverá ser feita em casa. A atividade é individual e consiste na escolha de uma pessoa muito importante, e no texto descritivo eles terão que utilizar os conhecimentos de denotação e conotação, assim como escrita objetiva e subjetiva, e o objetivo é a construção de um texto poético, uma espécie de homenagem (Relatório de observação de M., 2019, p. 15).

O acompanhamento de atividades de escrita, por parte da professora regente, incentivou as estagiárias a desenvolverem práticas como, por exemplo, a exposta a seguir:

A primeira atividade, que consiste em descrição e características a partir de fotos de diferentes etnias. Os alunos se organizarão em grupos de 4. A eles serão dadas fotos de diferentes pessoas de diferentes etnias, sobretudo etnias que não integram o quadro cultural e racial da brasilidade. A atividade consiste em, a partir da imagem, descrever a pessoa aí apresentada, respondendo a questionamentos como: quem é essa pessoa? Onde ela mora? Com quem ela trabalha? Quais são as suas características? Ela tem família? Ela tem amigos? Quais são seus hobbies? Ela estudou? Na sequência os alunos apresentarão para a turma aquilo que escreveram e as descrições que surgiram, as atribuições raciais serão retomadas a seguir, no debate dos contos (Planos de aula 1 e 2 de N., 2019).



Finalmente, com relação ao eixo análise linguística, avaliando o trabalho das estagiárias, chegamos a conclusão de que elas tinham muito respaldo teórico sobre a temática, mas não tiveram a oportunidade de acompanhar, durante as observações, nenhuma prática da professora regente nesse aspecto. Desse modo, as atividades planejadas no interior do eixo foram desenvolvidas de modo mais tradicional e descontextualizado, sem conexão com o texto, o que foi incoerente com a teoria de apoio. Isso fica evidente no seguinte exemplo:

Nesta primeira aula, nos primeiros dez minutos, a estagiária retomará o conteúdo sobre o tempo, e o espaço na narrativa. Em seguida, introduzirá noções básicas do verbo no pretérito, sempre convidando os discentes a participarem da aula. Para essa introdução, a estagiária levará fotocópias de um fragmento do livro: “O Orfanato da Srta. Peregrine para Crianças Peculiares” para, assim, eles poderem destacar os verbos no passado com base no texto (Plano de aula 5 de C., 2019).

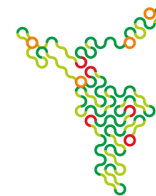
Ainda que no planejamento a proposta fosse discutir a questão do verbo a partir de um texto, na prática, a explicação do tempo verbal veio isolada, o que gerou muitas dúvidas e questionamentos por parte dos alunos. O texto que seria introdutório e pautaria a compreensão do tempo verbal proposto entrou ao final, como pretexto para que eles ‘aplicassem’ o conhecimento apre(e)ndido.

Considerações finais

Esperamos ter enfatizado com essa reflexão que a narrativa da experiência é uma via de mão dupla, uma vez que as narradoras - neste caso, nós, professoras pesquisadora e regente - experienciamos a experiência e também fomos dela parte integrante (CLANDININ, CONNELLY, 2011, p. 81).

A nossa experiência vivida e narrada neste espaço, nos permite levantar elementos fundamentais no que diz respeito à formação de professores de linguagem dos quais chamamos a atenção para dois, a saber:

O primeiro diz respeito ao quão importante foi o uso e a compreensão da palavra na interação efetiva entre professoras formadoras e entre elas com as estagiárias. Partir do mesmo pressuposto teórico de considerar a sala de aula como o lugar ideal para a constituição de sujeitos por meio de textos foi essencial para que as estagiárias reconhecessem ali um lugar fértil de aprendizagem e oportunidade de colocar em prática o arcabouço teórico que traziam até o momento.



Segundo, a experiência relatada deixa claro que ter uma bagagem teórica como a que tinham as estagiárias ao iniciar o processo de estágio não foi suficiente para uma prática efetiva. De modo que acompanhar o trabalho de uma professora regente sob o mesmo viés teórico contribuiu e muito para a prática realizada. Essa questão fica evidente justamente ao exemplificar que o eixo em que elas não tiveram exemplos práticos da regente como a análise linguística não foi bem executado. As estagiárias tinham repertório teórico para falar sobre a questão, mas não conseguiram colocar em prática realizando, então, um trabalho de reflexão sobre a língua através de exemplos descontextualizados e desvinculados do texto, carro-chefe do trabalho com a linguagem.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Ed. Hucitec, 2004.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais**. MEC. 1998.

CLANDINI, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

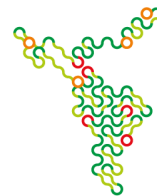
_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Ática, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira da Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./abr. 2002. p. 01-11.

MOURA, M. I; MIOTELLO, V. A escuta da palavra alheia. In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João editores, 2016.

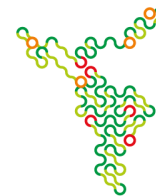
NORA, P. Entre memória e História: a problemática dos lugares. **Projeto História**, São Paulo, n. 10, p. 01-22, dez. 1993.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Colégio de Aplicação – site. 2019 Disponível em: <<http://www.ca.ufsc.br/>>. Acesso em: Set. 2019.



_____. Projeto Político-Pedagógico (PPP) Versão Resumida. Colégio de Aplicação. 2012. Disponível em: <https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/2451122/mod_resource/content/2/PPP-revisado-CA.pdf>. Acesso em: Set. 2019.

VIEIRA S.R. & BRANDÃO, S. F. (Orgs.) **Ensino de Gramática**. Descrição e uso. São Paulo. Editora Contexto, 2008.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS EDIÇÕES DO CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO

Aline Souza da Luz¹
Viviane Kanitz Gentil²

Resumo: O trabalho apresenta o resultado de trabalho tipo Estado da Arte realizado nas edições do Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, sobre a temática da formação de professores. O interesse em realizar o presente trabalho está em sistematizar e analisar o espaço da temática nas edições do evento. Este trabalho ainda, de forma preliminar, busca apresentar um breve contexto histórico do evento. Como fontes de informação, realizamos ampla consulta a páginas das edições do evento. Nessas, consultamos, dentre outros aspectos, a apresentação do evento, a programação, a divulgação dos Grupos Temáticos e suas ementas além dos Anais. O caminho metodológico realizou-se em duas etapas, a saber: delimitou-se quatro palavras-chave ou termos: formação de professores; formação de educadores; formação docente e licenciatura. Definido os critérios de seleção dos trabalhos, passou-se, num segundo momento, para a seleção de todos os trabalhos que continham uma ou outra das palavras-chaves ou termos. Nossa análise evidencia que a temática da formação de professores sempre manteve um espaço dentro da programação das edições do evento.

Palavras-chave: Licenciatura. Formação de professores. Estado da arte.

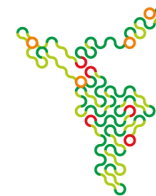
TEACHER EDUCATION IN THE IBERO-AMERICAN CONGRESS OF HUMANITIES, SCIENCES AND EDUCATION

Abstract: This paper presents the results of a state of the art type research on teacher education carried out in the various editions of the Ibero-American Congress of Humanities, Sciences and Education. We aimed at analyzing the presence of the subject of teacher education in the event's various editions. We also sought to present a brief introductory historical context of the event. Our main sources of information were the webpages of each edition of the congress. In those webpages, we investigated, among other aspects, the event's presentation and program, the publicity of the thematic groups and their topics, in addition to the congress' Annals. The methodological approach was divided into two phases. In the first one, four keywords or terms were defined: teacher education; educator preparation; teacher training and licentiate degree. In the second phase, after having defined the selection criteria for the search, we selected all the works that contained at least one of the four keywords or terms. Our analysis shows that teacher education has always been part of the event's program.

Keywords: Licentiate degree. Teacher education. State of the art.

¹ Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Bagé/ RS, Brasil.

² Universidade da Região da Campanha – URCAMP – Bagé/ RS, Brasil.



Breve histórico do evento:

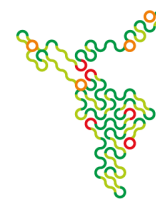
A partir da análise das apresentações dos eventos, organizou-se um breve histórico do **Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação**. Inicialmente, é possível afirmar que a instituição promotora e sede do evento em todas as edições é a Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, localizada no município de Criciúma, Santa Catarina, Brasil.

É possível afirmar que o evento surge da necessidade de materializar a missão institucional, a qual seja, “Educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida” e implementar “políticas de Ensino, Pesquisa e Extensão nas áreas de Humanidades, Ciências e Educação,” esta última na Unidade de Ciências, Humanidades e Educação – UNA HCE, ambas afirmadas na apresentação do primeiro evento, conforme consta na página. A cada edição, o evento ganha notoriedade junto à comunidade acadêmica o que faz com que as motivações iniciais da sua realização sejam absorvidas pelo sucesso de cada edição.

Desde a primeira edição, o evento tem uma estrutura de atividades que conta com lançamento de livros, oficinas e minicursos, mesas-redondas, palestras/conferências, atividades culturais e as apresentações nos Grupos Temáticos (GTs) no formato de pôster ou comunicação oral.

O diferencial das edições do evento é que não há uma pré-definição pela comissão organizadora de eixos ou GTs. O chamado a comunidade acadêmica para inscrição de GTs no evento é certamente a riqueza da diversidade do evento, fomentando a interlocução entre pesquisadores, profissionais da educação, estudantes de licenciaturas e bacharelados ligados à área das Humanidades, Ciências e Educação e demais interessados. O que certamente não aconteceria num evento voltado somente a uma ou outra área envolvida.

Outro aspecto importante a ser destacado é que as três primeiras edições ocorreram de forma presencial no campus da UNESC. Já a IV edição será a primeira vez que se realizará totalmente de forma online, devido a impedimentos de saúde pública frente à pandemia do novo coronavírus-COVID-19. Todas as atividades ocorrerão no formato online, possibilitando aos participantes interagirem na segurança de suas casas.



Caminho metodológico:

Para empreender o levantamento dos dados, realizamos uma ampla consulta as páginas das edições do evento. Nessas consultamos dentre outros aspectos a apresentação do evento, a programação, a divulgação dos Grupos Temáticos (GTs) e suas ementas além dos Anais.

Foram analisadas as quatro edições do evento. Cabe salientar que na primeira edição só encontramos as ementas dos GTs. Não encontramos as ementas das palestras, das mesas-redondas nem das oficinas e minicursos. Por isso, analisamos essas atividades somente a partir dos títulos. Da segunda edição, foram identificadas as ementas das oficinas e minicursos, mas não identificamos a ementa das seguintes atividades: palestras, mesas-redondas e GTs. Dessas, foram analisados somente os títulos. Na terceira edição, encontramos a ementa das oficinas e minicursos e dos GTs, mas não encontramos a ementa das palestras e mesas-redondas.

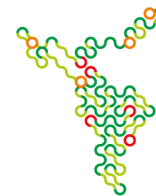
Na quarta edição, encontramos as ementas de todas as atividades: oficinas e minicursos; GTs, palestras e mesas-redondas.

O caminho metodológico seguido para desenvolver o Estado do Arte ora apresentado realizou-se em duas etapas, a saber: delimitou-se quatro palavras-chave ou termos, justificadas a seguir: **formação de professores; formação de educadores, formação docente e licenciatura**. Definidos os critérios, passou-se, num segundo momento, para a seleção e análise de todos os trabalhos que continham uma ou outra das palavras-chaves ou termos.

Considera-se, nesse estudo, a definição de licenciaturas trazida por Gatti (2010), ao compreendê-las enquanto cursos que, em conformidade com a legislação, objetivam a formação de professores para a Educação Básica.

Muito embora compreendamos a formação docente na perspectiva de “desenvolvimento profissional”, tal como assinala André (2010), estaremos, neste estudo, com objetivo didático de focar o trabalho nas licenciaturas, utilizando as nomenclaturas: **formação de professores; formação de educadores, formação docente e licenciatura**.

A formação de professores é um processo de preparação profissional que se dá de modo contínuo e, portanto, é sempre inacabado. Para além da formação inicial, esse processo estará imbricado pelas experiências profissionais, e seguirá acompanhando a vivência como docentes ao longo da vida. Naturalmente, e como bem salientou Nóvoa (2011), na docência, tanto a



“profissionalidade” quanto a “pessoalidade” compõem um amálgama que constitui nossa identidade profissional e nosso modo particular de ser professor.

Formar-se professor pressupõe a construção de uma gama de conhecimentos necessários à docência, a fim de superarmos reduções simplistas acerca da profissão. Muitos são os autores que sob diferentes perspectivas buscam sintetizar os conhecimentos, saberes, habilidades, competências necessárias ao exercício profissional da docência. Dentre eles, podemos mencionar Shulman (2005) e Nóvoa (2011). Ambos os pesquisadores destacam a importância da aproximação com o campo prático de trabalho nos processos de formação inicial e defendem a grande dimensão de “partilha” que processos formativos podem e precisam garantir, se tivermos em mente a qualificação na formação e a valorização da docência.

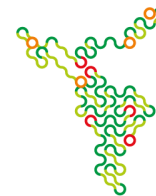
A temática formação de professores nas edições do Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação.

Em 2014, na sua primeira edição, o congresso trouxe a temática Perspectivas Contemporâneas. Nesse evento, das 13 palestras que ocorreram, nenhuma trouxe em seu título a temática da formação de professores, nem a conferência de encerramento.

Nas 19 oficinas e minicursos oferecidos durante a primeira edição, também nenhuma das atividades contemplou em título o tema em questão.

Contudo, das três mesas-redondas que aconteceram, a mesa redonda “Políticas de Formação Docente: desafios para o sistema nacional de formação e valorização dos profissionais da educação” contemplou o tema. Outro destaque importante sobre essa atividade foram os palestrantes: Dra. Helena Costa Lopes de Freitas, representante da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e o Dr. Helder Eterno da Silveira - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – MEC. Ambas são instituições de grande impacto no tema da formação de professores. O reitor à época, prof. Dr. Gildo Volpato, foi o mediador.

Na configuração dos Grupos Temáticos – GTs, dentre os 36, quatro (4), o que corresponde a 11%, demarcaram o tema já no título do GT, a saber: 1. Estágio curricular e formação de professores; 2. Ensino e aprendizagem da leitura na educação básica: perspectivas para a formação docente; 3. Educação e formação de professores e 4. Concepções, políticas e práticas de formação de professores.



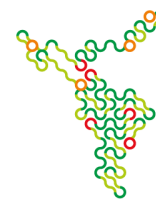
Com relação às quatro palavras-chave ou termos, formação de professores; formação de educadores, formação docente e licenciatura, temos os seguintes GTs que contemplam o tema da formação de professores na sua ementa, conforme podemos evidenciar no quadro 1.

1. Quadro com os GTs que contemplam o tema “Formação de professores” nas suas ementas:

Formação de professores:	Formação de educadores:	Formação docente	Licenciatura
1. Concepções, políticas e práticas de formação de professores; 2. Formação e o mundo do trabalho de professores de educação física; 3. Educação e formação de professores; 4. Estágio curricular e formação de professores; 5. Perspectivas no estudo dos processos de gestão, formação, currículo e inovação nas instituições educativas e de saúde; 6. História da educação e mundo rural; 7. Educação, tecnologias e cultura digital; 8. A arte e suas relações na contemporaneidade;	1. Educação e diversidade: contribuições da psicologia	1. Ensino e aprendizagem da leitura na educação básica: perspectivas para a formação docente; 2. Pedagogia universitária; 4. Concepções, políticas e práticas de formação de professores; 5. Educação e linguagens: abordagens textuais/discursivas e Multissemióticas; 6. Educação e formação de professores; 7. Perspectivas no estudo dos processos de gestão, formação, currículo e inovação nas instituições educativas e de saúde; 8. História da educação e mundo rural	1. Educação e formação de professores; 2. Estágio curricular e formação de professores

Fonte: Organização das autoras

Quando da análise das ementas dos GTs, o número aumenta, passando para 12, o que corresponde a 33% dos GTs.



Em 2016, na sua segunda edição, o congresso pautou a temática Políticas de Formação nos Países Ibero-Americanos, e teve como objetivo mover discussões sobre as políticas de formação consolidadas nesses países. O evento agregou também o V Seminário Institucional PIBID.

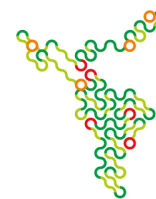
Nesse evento, tanto a palestra de abertura como de encerramento trouxeram a temática da formação de professores, a saber: palestra de abertura: “Formação de Educadores nos Países Ibero-Americanos no Contexto de crise social e de retorno do conservadorismo político”, com Gaudêncio Frigotto (UERJ) e palestra de encerramento: “Formação Superior e Formação de Professor”, com Diego Serra (Universidade de Havana). Também ocorreu uma conferência com o prof. Antônio Nóvoa (Portugal), intitulada “A Formação de Professores à Luz da Escola do Futuro”.

Nas nove oficinas e minicursos oferecidos durante a segunda edição, uma dessas atividades contemplou em título o tema em questão, a saber: “Minicurso: Alfred Adler e a Formação de Professores: um olhar teleológico da psicologia à educação”. A oficina “Memórias da Infância na escola”, trouxe o tema na ementa da atividade.

Das três mesas-redondas que aconteceram, duas trouxeram o tema da formação de professores já no título: “Perspectivas de Formação nos países Ibero-Americanos”, com os palestrantes: Dr^a Sara Godoy (Chile); Dr^a Roxana Perazza (Argentina); Dr^a Helena de Freitas (Brasil); Dr. Antônio Nóvoa (Portugal); “Diretrizes Nacionais de Formação de Professores”, com Dr. José Eustáquio Romão (CNE/ UNINOVE); Dr^a Helena Costa Lopes de Freitas (ANFOPE). Outro destaque importante sobre essas atividades foram os palestrantes, professores reconhecidos nacionalmente e internacionalmente com vasta produção acadêmica sobre o tema.

Na configuração dos Grupos Temáticos – GTs, dentre os 27, seis (6), o que corresponde a 22%, demarcaram o tema já no título do GT, a saber: 1. Educação e formação de professores; 2. Educação para a Cidadania na formação do professor; 3. Ensino e aprendizagem da leitura na educação básica: perspectivas para a formação docente; 4. Estágio curricular e formação de professores; 5. Concepções, políticas e práticas de formação de professores e 6. Educação, cultura e formação de professores. Não conseguimos analisar as ementas dos GTs, pois não estava disponível na página do evento.

Em 2018, a terceira edição trouxe a temática “Produção e democratização do conhecimento na Ibero-América”. Nesse evento, nas duas conferências, de abertura e de encerramento, nenhuma trouxe em seu título a temática da formação de professores.



Nas quatro mesas-temáticas, nenhuma trouxe em seu título a temática da formação de professores.

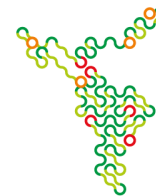
Das 17 oficinas e minicursos, duas já apresentam a temática no título da atividade, a saber: “O lúdico e o letramento midiático: o Game Comenius na formação de professores para o uso das mídias na educação” e “Educação Sexual Emancipatória e Formação de Professores: princípios e orientações para uma educação promotora do pensamento crítico”. Apresentaram o tema na sua ementa, a saber: “Educação Sexual Emancipatória e Formação de Professores: princípios e orientações para uma educação promotora do pensamento crítico” e “Ambiência racial para a diversidade como possibilidade de implementação das leis”,

Na configuração dos Grupos Temáticos – GTs, dentre os 44, três (3), o que corresponde a 7%, demarcaram o tema já no título do GT, a saber: 1. A Pesquisa e os Saberes na Formação de Professores no Contexto Ibero-Americano; 2. Formação de professores no Ensino Superior e 3. Concepções, políticas e práticas de formação de professores.

Com relação às quatro palavras-chave ou termos, formação de professores; formação de educadores, formação docente e licenciatura, temos os seguintes GTs que contemplam o tema da formação de professores na sua ementa, conforme podemos evidenciar no quadro 2.

2. Quadro com os GTs que contemplam o tema “Formação de professores” nas suas ementas:

Formação de professores:	Formação de educadores:	Formação docente	Licenciatura
1. A Pesquisa e os Saberes na Formação de Professores no Contexto Ibero-Americano 2. Ciências Humanas na Educação Básica e Superior: Currículos, Livros Didáticos e Tecnologias Educacionais. 3. Concepções, Políticas e Práticas de Formação de Professores. 4. Educação, Escrita de Si e Identidade. 5. Educação, Ética, Estética e Sociedades Plurais. 6. Educação, Tecnologias e Cultura Digital 7. Ensino e aprendizagem da (compreensão em) leitura: da		1. A Pesquisa e os Saberes na Formação de Professores no Contexto Ibero-Americano 2. Educação em Direitos Humanos e Práticas Educativas no contexto Ibero-Americano 3. Concepções, Políticas e Práticas de Formação de Professores. 4. Formação de Professores no Ensino Superior	1. Formação de Professores no Ensino Superior



educação básica à educação superior – avanços e desafios 8. Formação de Professores no Ensino Superior 9. História da Educação Rural 10. Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural			
---	--	--	--

Fonte: Organização das autoras

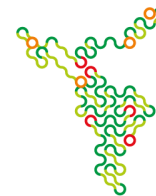
Quando da análise das ementas dos GTs, o número aumenta, passando para 10, o que corresponde a 23% dos GTs.

Em 2021, a quarta edição traz a temática “Desafios Contemporâneos das Sociedades Ibero-Americanas”, conforme a página do evento “As discussões propostas para esta edição visam a socializar temáticas emergentes no campo da Educação em diálogo com as diversas áreas do conhecimento, com o intuito de debater formas de enfrentamento as exclusão e injustiça social; degradação ambiental, questões relacionadas aos movimentos migratórios e circulação internacional do conhecimento, que exigem reconfigurações do pensamento e das práticas, a partir das realidades em curso”. O evento deveria ter sido realizado, conforme cronograma bianual, em 2020, mas foi transferido devido à pandemia. Será a primeira vez que o evento se realizará de forma totalmente virtual (online). Nesse evento, nas duas conferências, de abertura e de encerramento, nenhuma abarcou em seu título a temática da formação de professores.

Das quatro mesas-temáticas, nenhuma trouxe em seu título a temática da formação de professores.

Das 36 oficinas e minicursos, somente uma trouxe o tema da formação em seu título e na sua ementa como forma de trabalho: “Ou um apanhador dedesperdícios: a fotografia e a documentação pedagógica como possibilidade de formação de professores”.

Na configuração dos Grupos Temáticos – GTs, dentre os 68, cinco (5), o que corresponde a 7%, demarcaram o tema já no título do GT, a saber: 1. Quando o interior é centro: formação de professores de arte no interior e nas periferias; 2. Ciências Humanas na Educação Básica e Superior: Currículos, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais; 3. Concepções. Políticas e práticas de formação de professores; 4. Docência na Educação Infantil: Da Formação Docente ao Cotidiano Pedagógico; 5. Formação de professores nas licenciaturas: processos e trajetórias formativas, fundamentos e concepções.

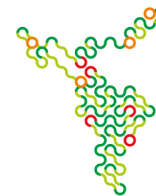


Com relação às quatro palavras-chave ou termos, formação de professores; formação de educadores, formação docente e licenciatura, têm os seguintes GTs que contemplam o tema da formação de professores na sua ementa, conforme podemos evidenciar no quadro 3.

3. Quadro com os GTs que contemplam o tema “Formação de professores” nas suas ementas:

Formação de professores:	Formação de educadores:	Formação docente	Licenciatura
1. Ciências Humanas na Educação Básica e Superior: Currículos, Formação de Professores e Tecnologias Educacionais. 2. Concepções, políticas e práticas de formação de professores 3. Educação, Educomunicação, Tecnologias e Cultura Digital. 4. Educação, Escrita de Si e Identidade. 5. Escolarização média no espaço ibero-americano 6. Infâncias Amazônicas 7. Multiletramentos e ações formativas em contextos digitais 8. Estudos na Perspectiva Histórico-Cultural 9. Pensamento Crítico e Educação: desafios atuais nas sociedades Ibero-Americanas 10. Quando o interior é centro: formação de professores de arte no interior e nas periferias 11. Formação de professores nas licenciaturas: processos e trajetórias formativas, fundamentos e concepções. 12. Ensino e aprendizagem da (compreensão em) leitura: da educação básica à educação superior		1. Concepções, Políticas e práticas de formação de professores. 2. Docência na Educação Infantil: Da Formação Docente ao Cotidiano Pedagógico 3. Formação de professores nas licenciaturas: processos e trajetórias formativas, fundamentos e concepções. 4. Quando o interior é centro: formação de professores de arte no interior e nas periferias 5. Multiletramentos e ações formativas em contextos digitais 6. Tecnologias Digitais e Práticas Educativas	1. Formação de professores nas licenciaturas: processos e trajetórias formativas, fundamentos e concepções.

Fonte: Organização das autoras



Quando da análise das ementas dos GTs, o número aumenta passando para 11, o que corresponde a 17% dos GTs.

O espaço da temática formação de professores nas edições do Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação.

Inicialmente, para uma primeira análise, consideramos a programação oficial das edições do evento e a programação advinda da comunidade. A programação oficial é aquela que é organizada pela comissão organizadora do evento, que são as palestras, conferências e mesas temáticas. Já a programação advinda da comunidade são as oficinas, minicursos e Grupos Temáticos (GTs). São atividades que dependem da inscrição pela comunidade externa. Também consideraremos o levantamento de dados, o qual nos indicou atividades que continham o tema formação de professores no seu título ou na sua ementa.

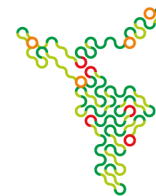
Em 2014, 6% da programação oficial contemplou a temática da formação de professores. Já a programação da comunidade contemplou 29% das atividades ofertadas.

Em 2016, 83% da programação oficial contemplou a temática da formação de professores. Já a programação da comunidade contemplou 22% das atividades ofertadas. Chamamos a atenção para esse dado, pois nessa edição o evento tinha como temática a formação de professores. Com isso, ao analisarmos a programação oficial, percebemos que, de fato, a comissão organização atendeu a proposta da edição. Contudo, o que nos chama a atenção é a pouca oferta de atividades inscritas pela comunidade, seja nas oficinas (22%), seja na oferta de GTs (22%). O fato de não termos tido acesso às ementas pode comprometer a análise nessa edição.

Em 2018, a programação oficial não contemplou nenhuma das atividades com o tema da formação de professores. Das atividades advindas da oferta da comunidade, 28% contemplou o tema da formação de professores.

Em 2021, a programação oficial não contemplou nenhuma das atividades com o tema da formação de professores. Das atividades advindas da oferta da comunidade, 16% contemplou o tema da formação de professores.

A partir da nossa análise, é possível perceber que alguns GTs se repetem ao longo das edições, a saber: a) Concepções, políticas e práticas de formação de professores – ofertado nas quatro edições;



b) - Educação, tecnologias e cultura digital – 2014, 2018 e 2021 – mudou o nome em 2021 e c) Ensino e aprendizagem da leitura na educação básica: perspectivas para a formação docente -2016,2018 e 2021 – mudou de nome em 2018.

E qual o espaço da temática formação de professores nas edições do Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação? Podemos inferir que a temática formação de professores tem conseguido espaço nas edições do evento.

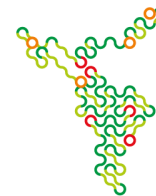
Nas atividades que são organizadas pela comunidade, como oficinas, minicursos e GTs, é possível perceber que nas quatro edições, contando a edição de 2021, o tema abarca uma média de 23% das atividades propostas em cada edição. É um bom espaço de discussão para uma temática.

Já na programação oficial, o tema ganhou mais espaço em 2016, quando foi o tema de destaque do evento. Nas duas últimas edições não aparece como temática dentre as atividades da programação oficial. É perfeitamente aceitável que o tema não tenha expressão em todas as edições, pois o nome do evento já envolve diferentes áreas: Humanidades, Ciências e Educação. Ou seja, visam discutir temáticas emergentes nas diversas áreas do conhecimento.

Considerações Finais.

O trabalho apresentou o Estado da Arte realizado nas edições do Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação, sobre a temática da formação de professores, sistematizando e analisando o espaço da temática nas edições do evento. Como fontes de informação realizamos ampla consulta a páginas das edições do evento. Nessas, consultamos, dentre outros aspectos, a apresentação do evento, a programação, a divulgação dos Grupos Temáticos e suas ementas além dos Anais.

É um evento relativamente novo no meio acadêmico, mas que tem ganhado notoriedade, pois a cada edição o número de oficinas e minicursos bem como a oferta de GTs têm aumentado. Haja vista a edição de 2021, onde serão oferecidas 36 oficinas e minicursos e 68 GTs. As oficinas e minicursos bem como os GTs de discussão são atividades organizadas e ofertadas pela comunidade, ou seja, a organização do evento abre a inscrição para que a comunidade inscreva essas atividades. O número de atividades ofertadas a cada edição evidencia o reconhecimento do evento pelos grupos de pesquisa e pela academia. Acreditamos que o diferencial do evento é conseguir fomentar o diálogo e



a articulação de diferentes áreas de conhecimento e a abertura do espaço para que a comunidade inscreva atividades. Essa prática não é comum nos eventos, principalmente a inscrição de grupos de discussão, onde os participantes se inscrevem para apresentar as comunicações.

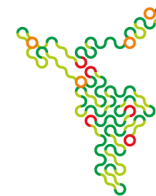
Nossa análise evidencia que a temática da formação de professores tem mantido um espaço considerável dentro da programação das edições do evento. É possível perceber que nas quatro edições, contando a edição de 2021, que o tema abarca uma média de 23% das atividades propostas em cada edição. A maioria das atividades são dos GTs. Dentre a programação oficial, percebemos que a oferta de atividades que contemplavam a temática foi maior no ano em foi o tema do evento.

O reconhecimento de um arcabouço teórico-metodológico sobre a formação de professores não impossibilita a continuidade da reflexão teórica sobre o campo, sustentada por investigação produzida a partir da realidade brasileira.

A existência de discussões teóricas nega a superficialidade com que a profissão é por vezes concebida, nega o consenso de que formar professores é simples, de que não necessita de muitos conhecimentos e que qualquer um pode fazê-lo.

Referências

- ANDRÉ, M. Formação de Professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set/dez, 2010.
- GATTI, B.A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.
- NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Editora Melo: 2011.
- SHULMAN, L. Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. V.9,2, 2005.



CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LICENCIATURA

Jilvania Lima dos Santos Bazzo¹
Rosimeri Jorge da Silva²
Rute da Silva³

Resumo: Pretendemos socializar os resultados parciais de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, intitulada **A Didática nos cursos de licenciatura: possibilidades epistemológicas e formativas**, cujo objetivo é refletir sobre o papel da Didática nos cursos de licenciatura por meio da análise das matrizes curriculares dos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino superior da rede federal. O recorte é trazer em primeiro plano as contribuições do campo da Didática para a formação de professores como contraponto à ideia de formação didática como “contágio”, pelo exemplo. Por meio de evidências teórico-práticas, apresentamos os estudos que vêm sendo desenvolvidos em uma das universidades pesquisadas com articulação às dimensões político-histórico-sociais, econômicas, artísticas, linguísticas, científicas e filosóficas do ato de ensinar e aprender. Os resultados apontam que professores em formação precisam de exercícios profissionais teórico-práticos desde à elaboração de planejamentos - com produção de planos de aula, plano de ensino, plano de unidade, sequência didática, projetos de ensino ou projetos didáticos, entre outras formas de planejamento -, à realização e avaliação de seus resultados e efeitos de sentidos por meio da efetivação de aulas simuladas. Finalmente, consideramos que a formação didática sem o exemplo pode, sim, fazer estragos e dificultar ainda mais a travessia. Por outro lado, seu “contágio” será sempre uma enfermidade.

Palavras-chave: Didática. Formação de professores. Planejamento. Avaliação. Aula simulada

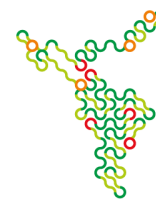
Some teaching discusses to the teacher education at graduation courses

Abstract: We intend to socialize the partial results of an ongoing research in the Graduate Program in Education at UFSC, entitled **Didactics in undergraduate courses: epistemological and formative possibilities**, whose objective is to reflect on the role of Didactics in undergraduate courses through the analysis of the curricular matrices of the pedagogical political projects of the higher education institutions of the federal network. The cut is to bring in the foreground the contributions of the field of Didactics to the training of teachers as a counterpoint to the idea of didactic training as “contagion”, for example. Through theoretical-practical evidence, we present the studies that have been developed in one of the researched universities with articulation to the political-historical-social, economic,

¹ Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil, líder do GEPDiM - E-mail: jilvania.bazzo@ufsc.br.

² Mestra doutoranda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil – membro do GEPDiM. E-mail: rosejorgesilva@gmail.com.

³ Mestra em Educação. Pedagoga da Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil – membro do GEPDiM. E-mail: rute1.ped@gmail.com.



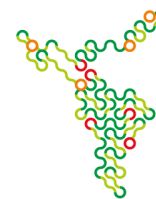
artistic, linguistic, scientific and philosophical dimensions of the act of teaching and learning. The results indicate that teachers in training need theoretical and practical professional exercises since the elaboration of plans - with the production of lesson plans, teaching plan, unit plan, didactic sequence, teaching projects or didactic projects, among other forms of planning -, the realization and evaluation of its results and effects of meanings through the implementation of simulated classes. Finally, we consider that didactic training without example can, indeed, do damage and make crossing even more difficult. On the other hand, your "contagion" will always be a disease.

Keywords: Didactics. Teacher training. Planning. Assessment. Simulated class

Introdução: ou breve apontamentos sobre a Didática nos cursos de licenciatura

Este trabalho é parte de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, intitulada **A Didática nos cursos de licenciatura: possibilidades epistemológicas e formativas**, que visa refletir sobre o papel da Didática nos cursos de licenciatura por meio da análise das matrizes curriculares dos projetos políticos pedagógicos das instituições de ensino superior da rede federal. O recorte é trazer em primeiro plano as contribuições do campo da Didática para a formação de professores como contraponto à ideia de formação didática como “contágio”, pelo exemplo. Por meio de evidências teórico-práticas, apresentamos os estudos que vêm sendo desenvolvidos em uma das universidades pesquisadas com articulação às dimensões político-histórico-sociais, econômicas, artísticas, linguísticas, científicas e filosóficas do ato de ensinar e aprender.

Debater sobre o papel da Didática na formação de professores da Educação Básica, com vistas a contribuir para a produção de epistemologias e possibilidades formativas que atendam às demandas atuais no campo da educação. Concebe-se a Didática como um campo de mediação do ensinar e aprender, cujas ações visam ao planejamento de projetos de docência e de sequência didática, à produção de sínteses reflexivas e acadêmicas efetivadas no âmbito institucional com foco na educação básica - educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, buscando evidenciar uma das mais importantes tarefas docentes no exercício da sua profissão: planejar aulas que favoreçam o desenvolvimento de conhecimentos, ideias, atitudes e pautas de comportamentos éticos capazes para propiciar sua incorporação eficaz no mundo civil, na esfera das liberdades de consumo e de escolha, de participação política e de responsabilidade no domínio da vida familiar (SACRISTÁN; GOMEZ, 1998). O desafio deste trabalho, portanto, será o de localizar a presença da Didática nas matrizes

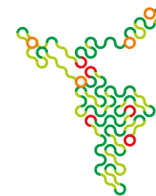


curriculares, identificar as concepções, atribuições e expectativas a ela direcionadas, bem como estabelecer as relações possíveis com os demais campos da área de formação dos professores, a exemplo do Estágio Supervisionado, Metodologia, Psicologia da Aprendizagem, Gestão Escolar, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação entre outras. A expectativa é, em suma, contribuir para responder, afinal, qual é o papel (atual) da Didática na formação de professores da educação básica? Os resultados parciais vêm sendo apresentados em congressos da área de educação e publicados em forma de artigos, ensaios científicos, bem como divulgados entre os/as colegas professores/as por meio dos artefatos tecnológicos digitais da comunicação e informação.

Fundamentação teórica: ou breve discussão sobre a Didática para a formação de professores

O campo da Didática para a formação de professores como contraponto à ideia de formação didática como “contágio”, pelo exemplo, precisa ser explorado pelos(as) pesquisadores(as) e professores (as) dos cursos de pedagogia e licenciaturas, se o aprendizado do fazer docente for colocado em xeque: como aprende o professor? Freire (1979, p. 46), ao discutir sobre mudança e estabilidade, nos provoca a pensar se as práticas docentes encontrariam ou não em um lugar estável, separando-se da mudança. Para o autor, a mudança e estabilidade são ações do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Ao atuar em sala de aula, estaria o(a) professor(a) atuando sobre o mundo? Pensando na relação homem-trabalho, a práxis nos desafia a responder às demandas do cotidiano da prática docente, que partem dos cotidianos de cada educador(a), quando cria seu próprio mundo. Enquanto espaço de produção, as práticas que estão no universo da escola ganham sentidos e significados na prática dos docentes na formação de professores ao questionar os condicionantes culturais e sociais da própria produção do conhecimento das práxis educativas.

Por meio de evidências teórico-práticas, os educadores (as) podem articular nos conhecimentos que operam em sala de aula – também em outros espaços educativos fora da escola, das dimensões político-histórico-sociais, econômicas, artísticas, linguísticas, científicas e filosóficas do ato de ensinar e aprender. Desta forma, podem estudar a estabilidade e a mudança nas práticas docentes, renovando e rompendo com as cristalizações, fugindo das ações condicionadas que emergem da sua própria prática, buscando relações de trocas reflexivas com os(as) demais colegas e



estudantes. Nesta perspectiva, a dialogicidade presente nas atividades pedagógicas se expressam dialeticamente nas práxis de cada educador (a), “ vincula-se ao processo de comunicação entre os sujeitos no movimento de crítica e de reflexão sobre o objeto de estudo para que ocorra a superação da compreensão empírica pela compreensão teórica do mesmo” (BERNARDES, 2012, p. 84).

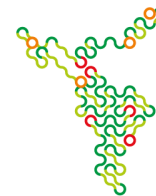
[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeitos do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 26).

A partir do entendimento que professores e estudantes são sujeitos de um mesmo processo de aprendizagem e que ambos necessitam de um ambiente de comunicação dialógico, a formação de professores terá como pauta exercícios profissionais teórico-práticos que promovam desde a elaboração de planejamentos - com produção de planos de aula, plano de ensino, plano de unidade, sequência didática, projetos de ensino ou projetos didáticos e outras formas de planejamento -, até realização e avaliação de seus resultados e efeitos de sentidos por meio da efetivação de aulas simuladas.

Bernardes (2012, p.82) “reforça essa ideia em sua fala: o objetivo de ensinar, requer que o educador medeie o conhecimento elaborado historicamente a partir dos aportes teórico-metodológicos da didática, da psicologia da educação e das metodologias de ensino”. Para tal, Freire (1996, p. 23) ao considerar que “ensinar inexiste sem aprender e vice-versa” possibilita a compreensão e importância da formação didática dos professores (as), por meio da observação rigorosa e do registro do cotidiano da realidade escolar – intrinsecamente conectada ao mundo da vida, possibilitando uma investigação sobre as diversas possibilidades e concepções de práticas de ensino e aprendizagem.

Aporte metodológico, resultados e discussões

Trata-se de uma investigação que se configura como uma pesquisa qualitativa e que terá como aporte teórico os estudos que vêm sendo desenvolvidos na área de Didática e formação de professores, o que implica a adoção de uma perspectiva multirreferencial e um olhar polilógico (GALEFFI, MACEDO e BARBOSA, 2014). Na pesquisa qualitativa:



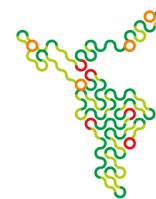
A realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, o que exclui a possibilidade de se identificar relações lineares de causa e efeito e de se fazer generalizações de tipo estatístico [...], para os qualitativos, conhecedor e conhecido estão sempre em interação e a influência dos valores é inerente ao processo de pesquisa. (ALVES, 1991, p. 55).

Com esta pesquisa, pretende-se trazer em primeiro plano as contribuições do campo da Didática para a formação de professores como contraponto à ideia de formação didática como “contágio”, pelo exemplo. A escolha da abordagem qualitativa se dá por ser a mais adequada para atender às necessidades da pesquisa e seus objetivos se reforçam em Chizzotti (2001, p. 84), ao afirmar que na pesquisa qualitativa todos os fenômenos são importantes: “É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto”.

Para Libâneo (2012, p.37), a Didática pode ser considerada “ciência profissional do professor, simultaneamente uma disciplina pedagógica, campo de investigação e de exercício profissional”. Sua especificidade epistemológica consiste no “estudo da atividade de ensino-aprendizagem na relação com um saber, em situações pedagógicas contextualizadas”. Considera-se, no entanto a didática intrinsecamente vinculada e aliada ao/do trabalho docente, ao assegurar a unidade entre o ensinar e o aprender.

É consenso entre os(as) pesquisadores da área da educação, a complexidade que envolve o ato de ensinar e de aprender os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Uma formação docente sólida e com subsídios no saber teórico e prático encontra-se na ordem do dia e é nesta seara que a Didática se encontra novamente em questão. Ao final década de 90, Pimenta (1999), preocupada com as problemáticas em torno da formação de professores, tecia considerações relevantes voltadas aos saberes pedagógicos e às atividades docentes:

...um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar (configurando a pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência. Então, o conhecer diretamente e/ou através de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais;



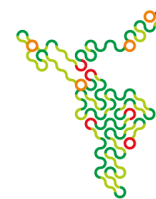
começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, é um terceiro passo que temos realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores. (PIMENTA, 1999, p. 28).

As contribuições de Pimenta, logo naquele período, chamavam atenção para a importância da pesquisa como princípio formativo na docência, ou seja, uma lógica mais ampla do que pesquisar para escola, mas sim na/com a escola. Da mesma forma, em **Pedagogia da Autonomia**, o nosso saudoso patrono da educação, Paulo Freire (1996, p.16), dentre os muitos princípios que necessitam ter presente ao ato de ensinar, defende que ensinar exige pesquisa. “Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador”. Para ele, essa pesquisa precisa estar imbricada a uma boniteza e a uma decência, portanto, a um plano estético e ético, sobretudo implicado com a apreensão e a mudança da realidade:

Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que o meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com a ajuda necessária do educador. [...] Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um **testemunho rigoroso de decência e de pureza**. (FREIRE, 1996, p. 28; p. 36 – grifo nosso).

Os professores (as) em formação precisam vivenciar experiências voltadas aos saberes teóricos e práticos da Didática em que, como afirma Freire (1996, p. 36), estejam “decência e boniteza de mãos dadas”. Formação esta que pode, sim, se efetivar por meio de uma **Didática poética e estética** (BAZZO, 2019; 2020), pelo domínio dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos do trabalho docente, certamente, mas, sobretudo, porque os(as) profissionais da educação dominam os **conhecimentos poderosos** (YOUNG, 2007; 2010) da filosofia, das diferentes linguagens, das artes e das ciências em geral. Conhecimentos e saberes com vistas à elaboração e materialização das diversas formas de planejar a ação pedagógica, quer seja por meio de planos de aula, por sequências didáticas e/ou por projetos.

De qualquer modo, a Didática para a formação de professores haverá de, à semelhança da madrasta e não da Branca de Neve que, segundo Rubem Alves (1992), era uma tola porque nunca teve a coragem de se olhar no espelho, sempre se colocar em xeque frente ao papel que desempenha

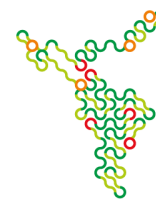


na sociedade para a formação de novos quadros profissionais e para o seu aprimoramento, visando à concretização de uma vida bela, justa e boa para todas as pessoas – independente de classe social, raça, gênero, orientação sexual, religião, língua, ocupação geográfica-territorial entre outros marcadores identitários, porque intenciona contribuir para a saída de uma sociedade das opressões e das desigualdades sociais para uma sociedade que dignifica a pessoa humana, uma sociedade de igualdades e de equidades.

A Didática está em constante processo de revisão (CANDAU, 2020a; 2020b), com base nesses fundamentos, apresentam-se um dos (possíveis) resultados para esse exercício:

Tabela 1: A Didática se olha no espelho

Didática para formação de professores	Didática “por contágio” (por exemplo)
Implica-se com a formação de professores como ato coletivo, público e de responsabilidade do Estado.	Entende que essa tarefa é do indivíduo, basta querer e planejar para alcançar seus objetivos.
Fundamenta-se em pedagogias críticas, progressistas, emancipatórias, libertadoras, libertárias, descolonias, decoloniais, histórico-culturais.	Pauta-se em pedagogias ultraconservadoras, conservadoras e/ou ingênuas, sectárias, fanáticas.
Analisa criticamente os fundamentos da sociedade capitalista.	Contribui para o fortalecimento das políticas e práticas capitalistas, atualmente a sua razão mais perversa: o neoliberalismo.
Problematiza e atualiza o seu papel na formação da sociedade e dos sujeitos. Didática Instrumental versus Didática Fundamental (1980) – Vera Candau Didática Crítica (1980) – Vera Candau, José Carlos Libâneo e outros Didática Intercultural (1990) – Vera Candau e outros Didática Poético-Estética, Didática Antirracista, Didática Decolonial e outras (nos dias atuais) – Jilvania Bazzo, Luiz Fernandes de Oliveira entre outros	Reforça a perspectiva instrumental da Didática, aderindo ao neotecnismo, aliada à política neoliberal, a exemplos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular e Res. 02/2019).
Cria as condições necessárias para a constituição da identidade profissional e do sentimento de pertença por meio de estudos teóricos e práticos, bem como mediante a convivência em espaços formativos para o exercício da ação-reflexão-ação em que escola de educação básica e a universidade são parceiros e interlocutores no	Apresenta uma forma restrita de construção da identidade docente e da profissionalidade: somente pelo contato, pela observação de outro/a professor/a. Resultado: se o planejado não for atingido, culpabiliza-se o(a) professor(a); sua prioridade são os modelos e as



desenvolvimento de ações de pesquisa, ensino e extensão tanto na formação inicial quanto continuada, em serviço ou contínua.	propostas pedagógicas que ressaltem a meritocracia tanto do corpo discente quanto docente.
--	--

Fonte: elaborado pelas autoras (2021)

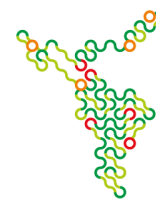
Já se entende que a Didática tem um papel fundamental no processo de formação de professores. De igual modo, verifica-se o contraste entre uma formação colocada a serviço pela Didática pautada para o atendimento dos princípios e dos valores de uma sociedade para a igualdade e outra formação planejada para a manutenção de relações de poder, subalternidades e opressões. Importa destacar que a materialidade do campo pode ser observada por meio das práticas pedagógicas.

Ao tratar sobre as práticas pedagógicas nas múltiplas redes educativas, Franco retoma as questões relacionadas às suas intencionalidades:

O que, como e para que ensinar? São questões que mobilizam os pesquisadores das áreas do currículo e de didática. As escolas são *espaçotempos* múltiplos, multirreferenciais, complexos e dinâmicos. Nas salas de aula, convergem práticas organizadas por diversas lógicas, por diferentes sujeitos. Caberá à didática, auxiliada pelos estudos curriculares, considerar e receber as múltiplas influências e determinações que estão presentes na escola e dar-lhes organização e leitura crítica, uma vez que, como já realcei, as práticas do mundo e da vida, são maravilhosamente anárquicas, devem entrar e colorir a escola, os espaços de aprendizagem. No entanto, é preciso organizá-las para bem conviver, afastando o *laissez-faire* pedagógico. (FRANCO, 2012, p.186).

A Didática poderá, portanto, contribuir para que a formação de licenciandos(as) por meio de ações pedagógicas (intencionais) que permitam uma postura crítica da realidade, em meio às ações que são inerentes ao saber-fazer docente. Sobre os saberes estruturantes da prática pedagógica docente D'ávila e Ferreira (2019, p. 33), afirmam que: “Toda profissão se constitui a partir de seus saberes estruturantes. Quer sejam de natureza técnica ou ética, esses saberes ocupam lugar de destaque no reconhecimento de qualquer profissão”. Em suas investigações, as autoras chamam a atenção das instituições formadoras e buscam compreender os impactos destas ausências no âmbito da profissão.

A não conscientização, pois, desses saberes, oriundos da relação dos sujeitos com suas práticas profissionais, se apresenta como um importante entrave à formação. O que se espera, pois, de um curso de formação inicial graduada? Espera-se minimamente que esses saberes sejam contemplados, refletidos, mobilizados e treinados. De fundamental importância, o

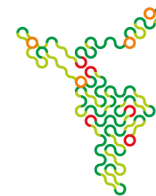


feijão com arroz dos profissionais do ensino vem passando despercebido por muitos. E a razão que repousa por trás desta problemática é a pouca valorização social conferida à profissão e, por conseguinte, aos seus saberes. (D'ÁVILA E FERREIRA, 2019, p. 33).

Mediante essas problemáticas, evidencia-se que os estudos e as instituições formadoras não podem estar alheias ao conhecimento pedagógico e didático que formam e sustentam a práxis profissional docente. A perspectiva da Didática crítica, de acordo com Candau (2013), assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política. Dito isto, ressalta-se que o destino de momentos, de tempos-espaços para exercícios profissionais teórico-práticos sobre os saberes pedagógicos (planejamento, avaliação, registro, etc...), são importantes para o processo de formação dos/as licenciandos e isso inclui sim o saber técnico. Ao abordar a Didática na relação universidade-escola e realizar apontamentos sobre a formação docente, Bazzo (2019, p. 279) considera tempo, espaço e mediação “como imperativos categóricos para a formação de professores(as)”. Para autora, a mediação é: “Um ato de estar junto-com-outros, em atitude de iguais, na horizontalidade e com disposição para escutar, ouvir, falar, aprender junto, discordar, rir e chorar se for necessário”. O tempo e espaço significam o onde e o quando, “pensar o espaço/lugar exige pensar o tempo/horário. Eis a dimensão material do fenômeno”.

É inconcebível um curso de licenciatura sem a didática, sem ter estudado o ensino por um viés científico, filosófico e técnico simultaneamente, analisando os elementos fundamentais e constitutivos da prática docente, o planejamento, a metodologia, a avaliação, o campo de ensino como mediação, a sua atividade principal, a função social, do/a professor/a, a sua identidade, o seu campo de identidade e pertencimento, entre outras temáticas possíveis. (BAZZO, 2019, p. 282).

Vastas são as possibilidades da Didática, para o campo da Educação, para tornar a prática pedagógica uma práxis refletida e comprometida com a humanização das pessoas e transformação da sociedade de desigualdades, de responsabilidade social, das dimensões ética e estética, esses saberes especializados que, para o exercício da docência, não podem prescindir.

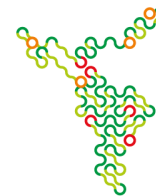


Considerações finais

Neste texto, discutimos sobre o papel da Didática para a formação de professores em contraste com a Didática concebida como “contágio”, pelo exemplo. Os resultados apontam que professores em formação precisam de exercícios profissionais teórico-práticos desde a elaboração de planejamentos até a sua realização e avaliação de seus resultados. O trabalho pedagógico poderá ser efetivado por meio de produção de planos de aula, plano de ensino, plano de unidade, sequência didática, projetos de ensino e/ou projetos didáticos, entre outras formas de planejamento, bem como pela produção de narrativas que evidenciem efeitos de sentidos e também produzam sentidos através de aulas simuladas. Finalmente, consideramos que a formação didática sem o exemplo pode, sim, fazer estragos e dificultar ainda mais a travessia. Por outro lado, seu "contágio" será sempre uma enfermidade.

Referências

- ALVES, Rubem. A madrastra e o espelho. In: ALVES, R. **O retorno e terno**. Campinas, SP: Speculum: 1992, p. 19-22.
- ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 77, 53-61, maio 1991.
- BAZZO, Jilvania L. S. A Didática na relação universidade-escola: alguns apontamentos sobre a formação docente. In: SOUZA, A. R. B. (Org.); et al. **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: estágio curricular supervisionado e formação docente. Florianópolis: Insular, 2020, p. 271-290.
- BAZZO, J. L. S. Por uma poética decolonial no ensino superior: contribuições da didática na formação de professores(as). **Revista Pedagógica** (Chapecó. Online), v. 21, p. 115-130, 2019.
- BERNARDES, Maria Eliza Mattosinho. Pedagogia e mediação pedagógica. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs). **Temas de Pedagogia**: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 77-97.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- CANDAU, Vera Maria. Didática: revisitando uma trajetória. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Gisele Barreto da; FERNANDES, Claudia (Orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020a, p. 22-31.
- CANDAU, Vera Maria. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Gisele Barreto da; FERNANDES,



Claudia (Orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020b, p. 33-47.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.** São Paulo: Cortez, 2001.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia Gracia. Saberes estruturantes da prática pedagógica docente um repertório para a sala de aula. *In: D'ÁVILA, C; FERREIRA, L. G. (Orgs.); et al. Didática: saberes estruturantes e formação de professores.* Salvador: EDUFBA, 2019, p.33-50.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas Pedagógicas nas múltiplas redes educativas. *In: LIBÂNEO, J, C. ALVES, N. (Orgs). Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo.* São Paulo, Cortez: 2012, p. 169-188.

FREIRE, A. M. A. **Paulo Freire uma história de vida.** Indaiatuba/SP: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti e Lílían Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época)

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

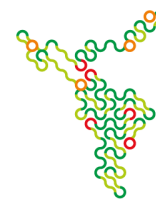
FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire; tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

LIBÂNEO, José Calos. O campo teórico-investigativo e profissional da Didática e a Formação de Professores. *In: Suanno, M. V. R; Puiggròs, N. R. (Orgs). Didática e formação de Professores: perspectivas e inovações.* Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012, p. 37 - 58.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, S. G. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade.**, vol. 28, n. 101. Campinas: set./dez. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 5 de fev. 2021.

YOUNG, Michael. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação.** Porto: Porto Editora, 2010.



DECOLONIALIDADE NAS MEDIAÇÕES DIDÁTICAS

Ieda Lourdes Gomes de Assumpção/¹

Resumo: Este trabalho tem como objetivo investigar como licenciandos de um curso de letras compreendem a didática como prática pedagógica na perspectiva decolonial. Pretende investigar, também, como a didática pode fomentar uma prática educativa de vanguarda a partir da análise de narrativas sobre como alunos de uma universidade privada constroem suas identidades docentes a partir da(s) linguagem(ns). Para tanto, nos embasamos no campo da Linguística Aplicada Indisciplinar, em sintonia com os Estudos Culturais, tendo como argumento a relação entre a linguagem e a produção de identidades, considerando a função que as narrativas desempenham no processo de construção identitária, no sentido de organizar o discurso no mundo social. Sendo assim, a metodologia que se propõe está pautada na análise das narrativas e na observação da(s) linguagem(ns) destes corpos em movimento no processo de construção de conhecimentos a partir da utilização da didática. O resultado desta investigação quanto à formação de professores aponta indícios para refletir sobre a perspectiva da decolonialidade e sobre as identidades docentes como reflexo das performances narrativas da formação, das propostas e das estratégias formativas vivenciadas por meio das mediações didáticas promovidas ao longo do curso de formação dos sujeitos de pesquisa.

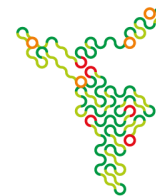
Palavras-chave: Formação de professores. Decolonialidade. Narrativas. Identidades, Didática.

Decoloniality in the teaching mediation

Abstract: This work aims to investigate how licentious students of a course of letters understand didactics as pedagogical practice from a decolonial perspective. It also intends to investigate how didactics can foster a cutting-edge educational practice from the analysis of narratives about how students from a private university build their teaching identities from language(s). To this end, we are based in the field of Indisciplinary Applied Linguistics, in harmony with Cultural Studies, having as argument the relationship between language and the production of identities, considering the role that narratives play in the process of identity construction, in the sense of organizing discourse in the social world. Thus, the methodology proposed will be based on the analysis of narratives and the observation of the language(s) of these bodies in motion in the process of knowledge construction based on the use of didactics. The result of this investigation regarding teacher education points to indications to reflect on the perspective of decoloniality and on the teaching identities as a reflection of the narrative performances of the formation, the proposals and the formative strategies experienced through the didactic mediations promoted throughout the training course of the research subjects.

Key words: Teacher training. Decolonality. Narratives. Identities. Teaching.

¹ Docente do Instituto Superior de Formação Humanística da Pró-Reitoria Acadêmica da Universidade Católica de Pelotas e Doutorado pela Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil



Algumas considerações iniciais

Lançar um olhar interpretativo sobre a didática é, no mínimo, uma tarefa pretensiosa. E é pensando sobre os diálogos, insurgências, políticas, tensões e perspectivas na relação com a formação docente que me atrevo a buscar um lugar de fala para investigar a formação docente por meio das narrativas.

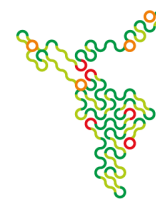
Não há como negar a impactante interferência dos diversos setores (econômico, político e sociocultural) em nossas vidas pois vivemos um período ditado pela contradição, pela normatividade, pelo gerencialismo, pela velocidade das tecnologias de informação e comunicação. Vemos com isso, a urgência de estarmos atentos ao que vem sendo deliberado por esta interferência e que se manifesta nos discursos dos diversos espaços institucionais de formação regular. Quero dizer que vivemos um complexo contexto global que interfere no local exigindo novas atitudes que possam alavancar novos diálogos para antigas e novas práticas pedagógicas.

A abordagem proposta por esta investigação busca um olhar para a formação de professores experienciado por meio da didática e identidades que são performadas nos corpos em movimento em espaços vivenciados pelas atividades educativas.

Estas considerações iniciais servem de fonte para problematizar sobre as transformações ocorridas no espaço educativo pela maneira como as técnicas, a economia, a política e a sociedade reconfiguram e interferem na morfologia do espaço educativo. Estabelecer um diálogo com as principais abordagens da didática para compreender como se configuram e se inscrevem nas histórias de vida no contexto de formação é tema fértil no processo de desenvolvimento dos fundamentos pedagógicos.

Esta inquietação é o desafio da pesquisa: como estabelecer um diálogo e transpor o prescritivismo, as ideias fixas em uma teoria da didática contemporânea? Para responder, parto da ideia de que “a didática existe, resiste e se reinventa²” concomitante à formação dos professores, neste descaminho de efervescência nacional, a favor da educação. Acredito que os recortes que são propostos sobre o fenômeno educativo instigam outros olhares, e com isso é possível rever e

² Expressão utilizada no manifesto de docentes acerca da didática no evento que aconteceu em Salvador, XIX ENDIPE. Disponível em: <https://endipesalvador.ufba.br/manifesto-de-docentes-acerca-da-didatica> . Acesso em 06/05/2020.



reconstruir processos. É, um exercício que se constrói no diálogo entre o todo e a parte imbricados no cotidiano da vida. Desse modo, objetivo com este estudo investigar como a didática pode facultar uma prática educativa de vanguarda, não normativa, *decolonial*³. Nesta perspectiva e para análise da pesquisa, a intenção é provocar a reflexão e fazer muitas perguntas. E também problematizar a didática como possibilidade de um saber fazer docente na linha da decolonialidade, crítico e criativo.

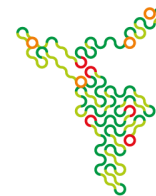
Fundamentação teórica e procedimentos metodológicos

De que maneira a didática pode facultar uma prática educativa decolonial? Como a didática vem produzindo discursos, narrativas, e estas constituindo identidades: corpos em movimento? É possível redimensionar a própria prática pedagógica tradicional e repensar a didática prescritiva, normativa rumo ao movimento complexo/cambiante entre o pensar e o fazer? Seria possível pensar numa didática não normativa, decolonial, pós-didática? Este estudo não tem a pretensão de dar receitas, mas sim fazer perguntas e provocar reflexões. Reforço essa ideia a partir de Veiga Neto (1996, p. 163), no sentido de que

[...] será uma reflexão inacabada, uma reflexão que não coloca ponto final em nada, mas que, mesmo dando algumas respostas, cria muitas outras perguntas. Um dos meus interesses é exatamente esse: dar algumas respostas e criar outras perguntas.

Portanto, faço minhas as palavras de Veiga Neto e busco um viés para relacionar a didática com a Linguística Aplicada Indisciplinar/Transgressiva, com base no que Pennycook (2006) destaca, que a L.A. Transgressiva vai além dos limites normativos, pois procura imaginar outras formas de atravessar fronteiras, de quebrar regras numa posição reflexiva sobre o quê e o porquê atravessa e sobre os modos de pensar sobre o uso da linguagem. Percebo a didática de vanguarda/decolonial na relação com a L.A. Transgressiva, pois as duas vertentes teóricas sinalizam pensar de outro modo, numa posição reflexiva, por imaginar outras formas de atravessar fronteiras e como já dito e sobre os modos de pensar o uso da linguagem. Além desta sinalização posso apontar o quanto a linguagem

³ *Decolonial* no sentido dado por Walsh (2009) Oliveira e Candau, (2010, p. 25) sugerem que “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber.” Segundo Oliveira (2016) a referência é sobre uma práxis baseada na insurgência educativa propositiva e denunciativa, onde insurgir representa a criação e construção.



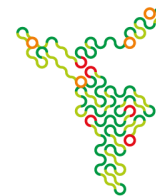
está atrelada a noção de narrativa entendida como prática social e local para a reconstrução identitária. Com isso, outros, outras identidades, novos corpos vão se constituindo, performando. Logo, toda investigação reflete a nossa passagem pelo mundo, um corpo contextualizado, conectado com as coisas, com a vida. Pennycook (2006, p.80), ao citar Smith (1999), argumenta

que “para escrever o social” é necessário “refletir sobre a mudança cartesiana que esquece o corpo. O corpo não está esquecido; portanto, o lugar real local do corpo não está esquecido, a investigação começa com a investigadora que está, na verdade, localizada; ela é ativa; está trabalhando; está conectada com outras pessoas de vários modos; pensa, come, dorme, ri, deseja, sofre, canta, pragueja, ama, exatamente aqui; lê aqui; vê televisão

Em sintonia com o que está posto, tomamos para fundamentar teoricamente o campo da Linguística Aplicada Indisciplinar (Moita Lopes, 2006, 2013), em conformidade com os estudos culturais (Hall, 1997, 2000; Costa, 2000), tendo como argumento a relação entre a linguagem e a produção de identidades, considerando a função que as narrativas desempenham no processo de construção identitária, no sentido de organizar o discurso no mundo social. Reiteio as argumentações de Freitas (2012.), que destaca a função das narrativas como potência na constituição das identidades individuais e coletivas, o processo de escuta e de fala produz nossas identidades. Portanto, a relação entre linguagem, identidades, narrativas e a didática é no sentido de estarem “tecidas” entrelaçadas.

No campo metodológico opto pela abordagem qualitativa, esta significa procurar maior aproximação com a realidade, um campo fértil para as interpretações da reconstrução do fenômeno educativo vivenciado por acadêmicos (as) em curso de licenciatura em uma universidade comunitária. Assim, acreditamos que esta abordagem caminha/aponta na perspectiva de uma didática viva, a qual se constrói em comunhão. Para tanto, utilizamos como procedimentos técnicos: a pesquisa bibliográfica e a análise de narrativas obtidas através de entrevistas semiestruturadas.

Defino como participantes de pesquisa alunos do Curso de Licenciatura em Letras que já tenham sido aprovados na disciplina de Didática. No presente estudo, apresento os resultados referentes a dois sujeitos. A pesquisa foi desenvolvida a partir das seguintes etapas:



a) Criação de um grupo no WhatsApp para facilitar os passos a serem realizados: i) assistir a um vídeo do programa Diálogos ⁴da UNB; ii) ler o texto “ O que é uma educação decolonial?” (Oliveira, 2015; e iii) discussão com o grupo.

b) Entrevista.

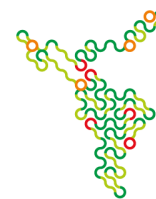
A entrevista buscou compreender, na opinião dos sujeitos pesquisados, como seria uma didática capaz de viabilizar uma perspectiva da decolonialidade? A coleta de dados deu-se através de entrevista narrativa (BASTOS e SANTOS, 2013, p. 21) que investigou sobre a prática pedagógica dos acadêmicos em relação ao entendimento de uma didática como alternativa para viabilizar a decolonialidade. Foi realizada a gravação das produções para análise posterior, cuja transcrição permitiu a utilização do modelo conhecido como análise de narrativa (PAIVA, 2019, p. 88), que se caracteriza pelo “uso de histórias como dados”. É o processo de formação e de constituição do sujeito profissional que se revela nestas histórias contadas e vividas, nestas identidades, nestes corpos em movimento.

Dentre as abordagens do pensamento da didática, os estudos de Candau e Oliveira (2010), Veiga Neto (2010), Walsh (2013) e outros colaboram com perspectivas para pensar a didática sob o viés vanguardista, não-normativo, decolonial ao sugerirem a compreensão de movimento e de não estagnação do conhecimento. Percebemos, no desenvolvimento deste pensamento, que há possibilidades de relacionar a didática dentro de uma perspectiva da decolonialidade para defender uma prática educativa de vanguarda/insurgente.

Apresentação e discussão dos resultados

Inicialmente, os alunos assinaram termo de consentimento para utilização dos dados. Em seguida atenderam as etapas referidas anteriormente, e prontamente, as duas acadêmicas narraram desconhecer a decolonialidade. No entanto, a aluna M refletiu que as práticas realizadas durante formação são decoloniais, mas que nunca foram abordadas por este viés. Nesse sentido, abordaram a

⁴ Disponível em: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=qFZki_sr6ws. Acesso em: 25 abr. 2020.

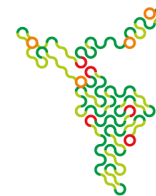


questão de apagamentos, nas práticas pedagógicas, referentes a questões sociais importantes, como em relação à religiosidade e à masculinidade tóxica. Conforme narram as alunas:

M: “Pensando no ensino de Literatura, geralmente a gente só fala de escritores homens brancos, a gente não fala sobre escritoras mulheres, no máximo Clarice Lispector, e negros também não... eu acho que eu puxaria muito para esse lado... e também, por exemplo, a gente vive na América Latina e a gente só vê, de Literatura Latina, a Literatura Brasileira mesmo né... eu não faço nem ideia [...] de outros escritores latinos [...] eu acho que eu tentaria buscar esses autores que são invisibilizados... para que o aluno possa talvez se sentir identificado, porque a gente não trabalha isso também, a identificação. A mulher, por exemplo, ela pode não se identificar com todos esses escritores, com todas as obras que eu estou trazendo porque elas são majoritariamente masculinas.”

D: “Eu penso que se eu fosse trabalhar, eu buscaria bastante trabalhar com discussões em sala de aula [...] porque às vezes eles não têm noção sobre temas como religiosidade, cultura, variantes da língua, por exemplo. [...] Na religiosidade, por exemplo, quando os portugueses chegaram aqui, os povos indígenas tinham sua religiosidade e sua cultura, e hoje a gente não vê nada disso. Está, tipo, completamente apagado para quem não é indígena. Então acredito que seria bem importante trabalhar isso com os alunos todos. Eu achei esse termo bem interessante porque muitas vezes o outro não é dito... e o outro tem que ser dito. ”

Em ambos os casos, as alunas demonstram ter identificado os principais aspectos do pensamento decolonial, caracterizando-o como uma via alternativa marcada pela pluralidade na construção do pensamento e, por consequência, dos espaços de interação social. Parece ser neste sentido que apontam as questões de gênero, de geopolítica do conhecimento (dentro da literatura), e de religiosidade como pontos sobre os quais devemos refletir. No que se refere ao gênero, M enfatiza a abordagem acadêmica calcada em obras escritas por homens brancos; quanto à religiosidade, D salienta que as religiões indígenas foram apagadas da hegemonia da religiosidade europeia; e sobre Literatura Latina, M destaca que é a Literatura Brasileira (que, a rigor, já tem espaço em outras disciplinas do curso de Letras) que é ensinada, em detrimento de outros conhecimentos. Vale ressaltar uma ideia apresentada por D e que traduz a essência da decolonialidade: “muitas vezes o outro não é dito... e o outro tem que ser dito”.



As informantes demonstraram conhecer alguns dos fundamentos do pensamento decolonial, suas reflexões identificaram temas a serem trabalhados, porém sem chegar a pensar em propostas com vistas à discussão das condições sociopolíticas, culturais e de pensamento no âmbito educacional o que sinaliza um caminho a percorrer, no processo de formação docente. O resultado desta investigação aponta indícios para refletir sobre a perspectiva da decolonialidade e as performances identitárias destas alunas como reflexo da formação por meio das propostas e das estratégias formativas vivenciadas pelas mediações didáticas promovidas ao longo do curso de formação dos sujeitos de pesquisa.

Para concluir, mas sem chegar a um ponto final

Pensar a didática é um aprendizado em movimento, pois a didática deve ser entendida como obra e produto cumulativo do passado que tece o presente e abre caminhos ao futuro. A didática se reflete em uma espécie de “teia e tessitura” que representa as muitas combinações das influências, econômicas, políticas e culturais que são o alimento para a configuração do modo de vida e que reverbera na atividade docente. Portanto, acredita-se nas possibilidades de defender uma “outra” perspectiva, na trilha de revisitar a didática como premissa para novos desdobramentos no âmbito do planejamento pedagógico sob um olhar decolonial no sentido de visibilizar as lutas contra toda forma de invisibilidade e opressão.

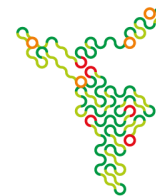
Ressalto que não tenho a pretensão de fazer generalizações e afirmações totalizantes; este não é um ponto final, apenas finalizo um rastro, e anuncio a possibilidade e o começo para olhar para a didática sob o viés da decolonialidade.

Referências

BASTOS, Liliana Cabral; SANTOS, William Soares. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectiva em análise da narrativa e da interação.** Rio de Janeiro: FAPERJ, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: **Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...**/ Organizado por Marisa Vorraber Costa. – Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 13-36.

FREITAS, Letícia Fonseca Richthofen de. **Formação de professores e constituição de identidades docentes.** Anais do SIELP, Uberlândia: EDUFU, v.2, n. 1, 2012



HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções do nosso tempo.** Educação e Realidade. v. 22, n. 02, jul/dez 1997. p. 15-46.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org. e Trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133

MOITA LOPES, L. P. (org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente:** Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.

_____. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia Decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil.** Educação em Revista | Belo Horizonte | v.26 | n.01 | p.15-40 | abr. 2010

OLIVEIRA, Luiz Fernandes. **O que é uma educação decolonial?**
https://www.academia.edu/23089659/O_QUE_%C3%89_UMA_EDUCA%C3%87%C3%83O_D_ECOLONIAL (acesso em 18/11/2019)

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. In: **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

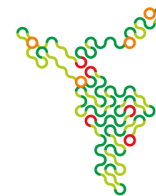
VEIGA NETO, Alfredo. **A Didática e as experiências de sala de aula:** uma visão pós-estruturalista. Revista Educação e Realidade, 1996

VEIGA NETO, Alfredo e LOPES, Maura Corcini. **Para pensar de outros modos a modernidade pedagógica.** ETD-Educação Temática Digital. Campinas: UNICAMP, v.12, n. 1, p.147-166, jul./dez., 2010.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. 553 p.

_____. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de políticas educativas, Arizona, v. 26, n. 83, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/1014507/epaa.26.3874>



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E SEUS DESAFIOS EM UM CONTEXTO DE ENSINO BILÍNGUE: QUE FALTA FAZ UMA FORMAÇÃO INICIAL?

Luana Francine Mayer¹
Rosana Mara Koerner²

Resumo: O foco da discussão está nos desafios que surgem no cotidiano da sala de aula em um contexto de ensino bilíngue, considerando que não há uma formação inicial para o trabalho docente que acontece nesse contexto. O objetivo foi reconhecer a relação entre os desafios identificados e as formações iniciais dos professores investigados. A questão norteadora é: quais desafios são trazidos pelos professores no que tange suas práticas pedagógicas no contexto de ensino bilíngue e como esses desafios refletem a falta de uma formação inicial específica para tal contexto? As reflexões se baseiam em, Cunha (2007) e Nóvoa (2009). Foram utilizados para a geração de dados: questionário escrito e grupo de discussão. O enfoque metodológico foi o estudo de caso, preconizado pela pesquisa qualitativa. Participaram da pesquisa seis professoras da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1 e 2. Os resultados indicam que os desafios mais latentes surgem da falta de preparação para lidar com crianças dos anos com os quais trabalham, e que na falta de conhecimento produzido para tal contexto, as professoras usam a partilha de suas vivências para solucionar conflitos. O estudo contribui para a ampliação das investigações acerca das práticas pedagógicas de professores do contexto bilíngue e para reflexão acerca da necessidade de fomento de cursos de formação inicial superior que orientem, em partes, o fazer docente neste contexto.

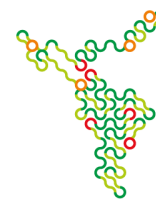
Palavras-chave: Formação docente; trabalho docente; práticas pedagógicas; educação bilíngue.

Pedagogical Practices and their challenges in a bilingual teaching context: what is missing from initial training?

Astract: The focus of the discussion is on the challenges that arise in the daily life of the classroom in a bilingual teaching context, considering that there is no initial training for the teaching work that takes place in this context. The objective was to recognize the relationship between the identified challenges and the initial training of the investigated teachers. The guiding question is: what challenges are brought by teachers regarding their pedagogical practices in the context of bilingual education and how do these challenges reflect the lack of specific initial training for this context? The reflections are based on Cunha (2007) and Nóvoa (2009). The following were used for data generation: written questionnaire and discussion group. The methodological focus was the case study, recommended by qualitative research. Six teachers from Kindergarten and Elementary Education 1 and 2 participated in the research. The results indicate that the most latent challenges arise from the lack of preparation to deal with children of the years they work with, and that in the lack of knowledge

¹ Doutoranda em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, Brasil; Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, Brasil.

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, Brasil; Professora do Mestrado em Educação e do curso de Letras da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), Joinville, Brasil.



produced for such context, the teachers use the sharing of their experiences to resolve conflicts. The study contributes to the expansion of investigations about the pedagogical practices of teachers in the bilingual context and to a reflection on the need to promote higher initial education courses that guide, in part, the teaching practice in this context.

Keywords: Teacher training; teaching work; pedagogical practices; bilingual education.

Aproximações iniciais

As discussões sobre a formação docente para o contexto de ensino bilíngue de elite³ tomaram corpo a partir de uma pesquisa realizada em uma escola privada no norte de Santa Catarina, com a participação de seis professoras⁴ que atuavam no programa de educação bilíngue para a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, no contraturno das aulas regulares.

Os dados foram gerados por meio de um questionário escrito com questões fechadas e abertas, bem como por meio de um grupo de discussão e uma entrevista individual com as professoras participantes. A análise aconteceu por meio de princípios preconizados pelo método da Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), de modo a responder à seguinte questão: quais desafios são trazidos pelos professores no que tange suas práticas pedagógicas no contexto de ensino bilíngue e como esses desafios refletem a falta de uma formação inicial específica para tal contexto?

As seis professoras participantes da pesquisa e suas formações podem ser observadas na tabela abaixo:

³ Termo cunhado por Cavalcanti (1999) para se referir à educação bilíngue de escolha, quando há uma opção deliberada por estudar uma língua de prestígio. No caso desta pesquisa, a língua inglesa.

⁴ Os nomes das professoras foram trocados para proteger suas identidades.



NOME FICTÍCIO	TEMPO DE TRABALHO	FORMAÇÃO INICIAL
Dora	1 ano no bilíngue	Administração/Comércio Exterior
Lulu	2 a 5 anos no bilíngue	Letras – Português/Inglês
Clara	2 a 5 anos no bilíngue	Letras – Português/Inglês
Eduarda	1 ano no bilíngue	Administração
Angie	1 ano no bilíngue	Letras - Inglês (EUA)
Pamela	1 ano no bilíngue	História

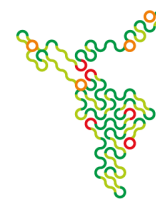
Os dados indicaram que o programa bilíngue nesta escola se configura como um *universo paralelo* haja vista que um conjunto de artefatos físicos e não-físicos (BARTLETT, 2007) compunham os indícios de que o grupo de professoras bilíngue desenvolvia seu trabalho de uma maneira muito específica, influenciada por alguns aspectos que iam desde o fato dessas aulas acontecerem no contraturno, até as expectativas dos pais em relação aos resultados orais dos alunos. Outros aspectos importantes que se configuraram como regularidade pelas falas das professoras foram a necessidade de pensar suas práticas de maneira lúdica em todos os momentos, o uso compulsório da língua adicional, as salas ambiente de cada professora e o espaço físico das salas de aula, que ficavam em um pavimento diferente dentro da infraestrutura da escola.

Discussões pertinentes

A motivação para nossa investigação surgiu a partir do *gap*⁵ entre a formação superior inicial para o contexto de ensino bilíngue, que não existe em Santa Catarina⁶, e como as professoras que dão aula

⁵ Nesta pesquisa, usamos a palavra *gap* para nos referirmos ao “mistério” que acontece entre formações iniciais de nível superior e o fazer docente do dia a dia no contexto bilíngue, que parece ser dinâmico e traz desafios múltiplos aos docentes que atuam nesse âmbito.

⁶ Há, espalhados pelo país, alguns cursos de especialização para o contexto de ensino bilíngue como a especialização lato-sensu oferecida pelo Instituto Singularidades, localizado no estado de São Paulo. No entanto, em Santa Catarina, a oferta de cursos como esse não é abundante e, portanto, parece não ser acessível. Mais informações podem ser encontradas em:



nesse contexto pensam e executam suas estratégias. Antes de mais nada, Salgado *et al* (2009, p. 8045) apontam que “além de uma boa e sólida formação linguística e cultural sobre a língua que pretende ensinar, o professor da escola bilíngue deve ser preparado para atender os diferentes propósitos das diferentes escolas bilíngues no Brasil.” Ao nos depararmos com os diferentes âmbitos em que a educação bilíngue acontece no Brasil, especialmente por meio dos estudos de Cavalcanti (1999) e Barbosa (2017), percebemos que, ao discutir a formação dos professores que trabalham nesse contexto, há que se considerar também para qual contexto esse professor precisa se preparar.

Ora, um professor que trabalha com uma língua de fronteira ou com uma língua indígena precisaria de usar outras estratégias e recursos que um professor que trabalha com EBE⁷ usaria, assim como Cunha (2007, p. 39) explana:

A prática e os saberes que podem ser observados no professor são o resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, isto é, eles se apropriam de diferentes coisas em função de seus interesses, valores, crenças etc. [...] “refletindo e antecipando a sua história.”

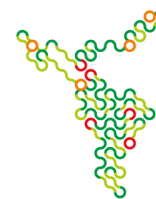
O enxuto corpo docente que cria o universo paralelo da escola que pesquisamos é um exemplo interessante de formações diversas, o que por si só já tornaria esse contexto peculiar. As que estudaram licenciatura, estudaram para compor sua identidade de professora. As que estudaram outros cursos, no entanto, não estudaram com a intenção de sair da graduação para uma sala de aula. Assim, suas histórias e as diferentes leituras de suas formações iniciais constroem a maneira como se vêem, sua identidade, seus ser e dever-ser.

No intuito de promoverem suas práticas pedagógicas de maneira a alcançar seus objetivos, as professoras buscavam umas com as outras as ideias de estratégias que fossem mais pertinentes para diferentes grupos de alunos. Lulu, formada em Letras, ao refletir sobre suas inspirações para tais ideias, compartilhou com o grupo a seguinte fala:

A minha primeira professora de inglês foi a Mariana no CCAA. Ela tinha um porquinho que cada vez que alguém falasse português ela cobrava uma moeda, e daí no final [do semestre] ela quebrava o porquinho e todo mundo fazia alguma coisa (GRUPO DE DISCUSSÃO, 2019)

<https://educacaobilingue.com/2017/09/02/pos-graduacao-em-educacao-bilingue-tres-instituicoes/> Acesso em 24 out. 2020

⁷ Educação Bilíngue de Elite: Cavalcanti (1999) e Megale e Liberali (2016).



Ao afirmar que buscava na sua experiência como aluna possibilidades como professora, lembrados de Cunha (2007) que aduziu que a prática tende a repetir a prática, sugerindo que a identidade de aluna é de alguma maneira ressignificada para que a identidade de professora seja constituída. Considerando que a professora era formada em Letras, podemos nos perguntar qual seria o papel da formação inicial em relação à ressignificação das práticas vividas haja vista que quando ela se deparou com uma situação problemática, no caso, a necessidade da oralidade dos alunos acontecer exclusivamente em inglês, ela recorreu a um saber da experiência. Sugerimos, portanto, que sem uma formação específica para o contexto de ensino bilíngue, parece possível dizer que há uma tendência em, de fato, repetir práticas que elas *consideram* como práticas efetivas pelas quais passaram quando foram alunas.

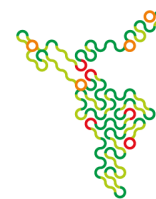
Indo além, outro desafio importante diz respeito a trabalhar com conteúdos básicos das disciplinas das séries iniciais. No questionário escrito, solicitamos: *Descreva quais conteúdos ou disciplinas você consideraria importante que estivessem em uma formação inicial para professores que querem trabalhar com o ensino bilíngue*. Nas palavras de Lulu e Eduarda:

Matérias com noções de ciências, tecnologia, engenharia, artes e matemática (steam), didática, metodologias para inovação em sala de aula, alfabetização e letramento. (LULU, QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Disciplinas de ciências, tecnologia (informática...), matemática, artes, ou seja, conhecimentos gerais para auxiliar nos projetos realizados durante o ano. (EDUARDA, QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Suas sugestões estão centradas no conteúdo específico (*matemática, ciências, artes, conhecimentos gerais*) que irão abordar com os estudantes ou na forma de abordá-los ou orientá-los em relação ao que devem fazer (*tecnologia, engenharia*). Percebe-se nas falas de ambas as professoras que o que se espera de um professor no contexto bilíngue está centrado nos conteúdos que abordam e vai além do que as licenciaturas contemplam. Ou seja, suas demandas partem do que é vivido no cotidiano.

A fala de Pamela, ao responder à pergunta *descreva quais conteúdos ou disciplinas você consideraria importante que estivessem em uma formação inicial para professores que querem trabalhar com o ensino bilíngue* vai ao encontro dessa suposição:



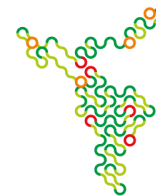
Psicologia infantil para ser possível entender como funciona o aprendizado de uma segunda língua e assim trabalhar em cima disso e para saber como lidar em certas situações.
(PAMELA, QUESTIONÁRIO ESCRITO, 2019)

Pamela tem formação em História. Ela trata, aqui, de duas coisas importantes: a primeira é saber entender as crianças, e a segunda é saber entender como elas aprendem. Pensando nessa professora, conseguimos fazer um paralelo com uma fala de Lulu que aconteceu no grupo de discussão (2019):

*Para mim foi como cair de paraquedas assim, ó, porque como você vem, eu dei aula em cursinho antes, então, como você vem, com... com aquilo na cabeça assim, de... de... de uma aquela **receitinha de bolo** que você precisa seguir, você precisa estar no schedule, você precisa, né... tudo muito estruturado e tudo o mais, quando você pega o livro que você vê que tem tudo separado por **matemática**, ciências, sim, estudos sociais, **alfabetização**...*

Pamela está em seu primeiro ano como professora bilíngue e Lulu já leciona nesse contexto há mais de dois anos. Parece possível pensar que a sensação de não *entender como funciona o aprendizado* ou não *saber lidar* mencionada por Pamela pode ser recuperada pelas palavras de Lulu quando ela diz *para mim foi como cair de paraquedas*. Essa ‘queda livre’ sugere uma desconstrução em suas suposições e, ainda, um entendimento de que a *receitinha de bolo* que estava acostumada a seguir não cabe onde está. O difícil para Lulu não é o fazer docente, são os conteúdos, percepção advinda do uso das palavras *alfabetização* e *matemática*, tanto no questionário escrito quanto no grupo de discussão, que aconteceram com dois meses de intervalo. Pontuamos que esses conteúdos são abordados na formação em Pedagogia. Isso faz sentido quando retomamos Nóvoa (2009, p. 30): “O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem”. Em última instância, os conhecimentos sobre as disciplinas que surgem no questionário escrito poderiam ser até mesmo caracterizados como conhecimentos instrumentais, mas que para essas professoras são imprescindíveis para levar seus alunos à aprendizagem.

Para Pamela, identificamos o contrário. O mistério está na atuação efetiva no cotidiano da sala de aula, e não nos conteúdos. Portanto, o que se percebe é que o tempo de serviço parece desempenhar papel fundamental quando se trata da confiança em seu próprio fazer docente, posto que diferentes momentos da carreira trazem reflexões e inquietações diferentes, e, talvez, até mesmo um amadurecer profissional baseado na ressignificação das suas próprias experiências. Talvez, dentro de um tempo, quando Pamela se sentir mais confiante sobre seu fazer docente e quando precisar trabalhar com turmas de outros níveis, ela sinta necessidade de buscar maiores informações sobre os conteúdos em

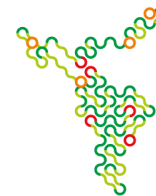


si – especialmente quando consideramos que ela trabalha com os níveis infantis nos quais os alunos ainda não são alfabetizados – enquanto Lulu trabalha com níveis já das séries iniciais. Inferimos, então, que autonomia relativa que é desvelada por meio da experiência fica mais evidente quando comparamos as inquietações de uma professora que é mais iniciante que outra professora iniciante, como se as professoras mais antigas na escola fossem as responsáveis por desbravar o novo território. Nas palavras de Nóvoa (2009, p. 36): “A formação de professores deve passar para ‘dentro’ da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”.

Cunha (2007) explica que, ao pensar sobre o que seria importante numa formação para a docência, o professor tende a elaborar suas representações a partir de sua própria experiência e seus próprios valores. Ela continua dizendo que tais representações acontecem em virtude do momento que o professor está vivendo, que os faz projetar os aspectos que consideraria importantes em sua própria trajetória de formação, bem de acordo com suas necessidades. Portanto, as necessidades apontadas pelas professoras da escola pesquisada podem não ser estendidas a todos os professores que trabalham em todos os contextos de ensino bilíngue, mas podem dar pistas aos pesquisadores que estudam a formação para a docência. A autora ainda enfatiza que “o professor já nasce inserido em seu cotidiano. A vida diária não está fora da história, mas, ao contrário, está no centro do acontecer histórico. Como todo indivíduo, o professor é simultaneamente um ser particular e um ser genérico.” (CUNHA, 2007, p. 157).

Logo, sugerimos que as inseguranças que surgiram nas falas das professoras e que, aparentemente, podem ser superadas com o tempo e a experiência, em suas vidas diárias, seu acontecer histórico, poderiam ser minimizadas por meio das discussões que se realizam nos cursos de licenciatura. Elas, possivelmente, não cairiam de paraquedas no contexto de ensino bilíngue porque saberiam o que esperar de suas práticas pedagógicas e das possíveis vivências em uma sala de aula desse contexto. Para Imbernón (2011, p. 49):

O desenvolvimento profissional do professor não é apenas o desenvolvimento pedagógico, conhecimento e a compreensão de si mesmo, o desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.



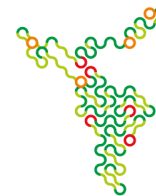
Para mais, o autor indica que a formação docente deveria se apoiar sobre a prática, como a comparação que Nóvoa (2009) faz dos cursos de licenciatura aos cursos de medicina⁸. Huberman (1995 p. 38) afirma que “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, bicos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades e não há uma regra absoluta para as estabilizações ou para as desestabilizações. Portanto, concordamos também com Pesce (2012, p. 120) para quem “A prática do professor não é um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas de produção de saberes específicos oriundos dessa prática, os quais são integrados pelos conhecimentos teóricos aprendidos nos cursos de formação.”

Nóvoa (2009) defende que a formação docente se construa dentro da profissão e se baseie em construtos científicos, técnicos e pedagógicos, mas que esteja ancorada nos próprios professores, especialmente nos mais experientes. Imbernón (2011) conversa com essa afirmação quando postula que a formação docente esteja centrada na escola e vai além definindo que o processo deve estar centrado no diálogo e em um tipo de partilha de compreensão entre os profissionais mais que em papéis fictícios advindos de regras. Pensamos que ambos autores poderiam contribuir com a constituição de uma formação que atenda aos professores bilíngues. Por fim, para Cunha (2007, p. 169)

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico.

Desse modo, parece possível afirmar que as professoras participantes se constituem como docentes no cotidiano da profissão, em meio às forças presentes neste universo paralelo. Para que isso aconteça, elas usam de suas próprias vivências como alunas e apontam a partilha de experiências com seus pares como um fator decisivo para encontrarem caminhos por entre as pedras.

⁸ “Do que pude observar, quero chamar a atenção para quatro aspectos: i) o modo como a formação se realiza a partir da observação, do estudo e da análise de cada caso; ii) a identificação de aspectos a necessitarem de aprofundamentos teóricos, designadamente quanto à possibilidade de distintas abordagens de uma mesma situação; iii) a existência de uma reflexão conjunta, sem confundir os papéis de cada um (chefe da equipa, médicos, internos, estagiários, etc.), mas procurando mobilizar um conhecimento pertinente; iv) a preocupação com questões relacionadas com o funcionamento dos serviços hospitalares e a necessidade de introduzir melhorias de diversa ordem.” (NÓVOA, 2009, p. 35)

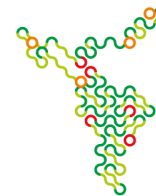


Considerações finais

Em uma perspectiva geral, as professoras se constituem professoras por meio das vivências cotidianas e da partilha de experiências, em uma constante busca individual por meios de entender melhor os conteúdos que precisam ensinar e entender melhor como lidar com aqueles níveis de ensino com os quais lidam. Percebi que na falta de uma formação superior inicial específica, as professoras recorrem a suas próprias vivências como alunas para buscar estratégias e técnicas que lhes permitam atingir seus objetivos. Assim, os professores que elas um dia tiveram se manifestam nas suas práticas hodiernas. A sugestão que pareceu se delinear aqui foi a da possibilidade de uma formação que aconteça dentro da profissão, a partir de práticas reais de professores reais.

Referências

- BARBOSA, I.V. **Bilinguismo E Educação Bilíngue: Uma metanálise em produções científicas das áreas de Educação e Linguagem**. Mestrado em Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.
- BARTLETT, L. To seem and to feel: situated identities and literacy practices. **Teachers College Record**, Columbia University, v. 109, n. 1, p. 51-69, january 2007.
- CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngue e escolarização em contextos de minorias linguísticas no Brasil. **D.E.L.T.A**, v. 15, p. 385-417, 1999.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 19 ed. São Paulo: Papirus, 2007.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 31-61
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.
- MEGALE, A. LIBERALI, F. Caminhos da educação bilíngue no Brasil. **Raído**, Dourados, MS, v. 10, n. 23, jul./dez. 2016,
- NÓVOA, A. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.
- PESCE, M. K. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formado e dos licenciados**. Tese (Doutorado em Educação) –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.



PROJETO ESCOLA SEM PARTIDO: A CRIMINALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

Rodrigo Alexandre Cavalarini Faustino¹
Adreana Dulcina Platt²

Resumo O estudo consistiu na compreensão histórica da origem do projeto de lei “Escola sem Partido”, no Brasil, em 2004, inicialmente no Estado do Rio de Janeiro. Suas principais características estão relacionadas ao conflito com a Liberdade de Cátedra e os impactos possíveis de perceber na atuação do professor, uma vez que o movimento impõe medidas de fiscalização e punição antecipada aos professores das escolas públicas e privadas brasileiras pela suposição de que exista doutrinação em sala de aula por parte do docente. A metodologia se deu por meio de pesquisa bibliográfica, e, a partir do texto do projeto e das informações bibliográficas e documentais foi realizado o estudo das propostas que estão diretamente em conflito com o direito à Liberdade de Cátedra. O projeto se revela na contramão de uma Educação emancipadora, que permita a formação de indivíduos críticos na sociedade frente aos conflitos das relações sociais. O trabalho contribuiu na reflexão dos objetivos do projeto, o conflito com a Liberdade de Cátedra e os impactos para a Educação. O estudo demonstrou que, mesmo não sendo uma lei vigente no país (porquanto ser apenas um projeto de lei), professores já estão sofrendo punições por meio de processos administrativos, gastos financeiros com a contratação de defesa e desgastes psicológicos e sociais ao terem sua imagem exposta.

Palavras-chave: Educação; Escola Sem Partido; Liberdade de Cátedra.

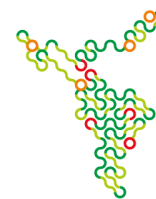
SCHOOL WITHOUT POLITICAL PARTY: THE CRIMINALIZATION OF TEACHING WORK

Astract:

The study consisted of a historical understanding of the origin of the “Escola sem Partido” bill in Brazil, in 2004, initially in the State of Rio de Janeiro. Its main characteristics are related to the conflict with the Freedom of Chair and the possible impacts to be perceived in the teacher's performance, since the movement imposes measures of inspection and early punishment to the teachers of the Brazilian public and private schools for the supposition that there is indoctrination in classroom by the teacher. The methodology was carried out through bibliographic research, and, based on the text of the project and the bibliographic and documentary information, the study of the proposals that are directly in conflict with the right to Freedom of Chair was carried out. The project reveals itself against an emancipatory education, which allows the formation of critical individuals in society in the face of conflicts in social relations. The work contributed to the reflection of the project's objectives, the conflict with the Freedom of Chair and the impacts on Education. The study demonstrated that, even though it is not a law in force in the country (as it is only a bill), teachers are

¹ Mestrando em Educação em Universidade Estadual de Londrina

² Doutora em Educação pela UNICAMP/SP. Mestranda em Ciências Jurídicas pela UFSC/SC. Especialista em Direito pela UEL/PR. Docente do Depto. de Educação, CECA/Uel/PR.



already suffering punishments through administrative processes, financial expenses with hiring defense and psychological and social wear when having their image exposed.

Keywords: Education; School without Political Party; Freedom of professorship.

Discutir as diferentes visões referentes quaisquer temas é um importante caminho para que a sociedade reflita tais questões reorientando seu posicionamento para práticas que ampliem o sentido agregador e necessário de ser humanidade. Isso significa compreender as diferenças, entre os indivíduos, como o elemento que os identifica em sua humanidade, e, assim, por meio deste elemento, devem ser criadas as ações sociais, no mais amplo aspecto.

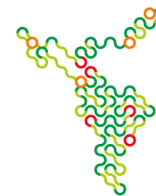
Assim, a Educação representa um espaço de poder e de disputa para os governos. As políticas para a Educação, desde o Estado Novo, pretendem, acima de tudo, uma transformação que permita a utilização da Educação como agente ideológico das classes subalternas (FREITAG, 1980). A sala de aula representa a possibilidade de se efetivar o projeto de manipulação, que muito casa com as propostas do movimento Escola sem Partido ao se posicionar como vigile do ato do professor e sua práxis.

Conforme enfatizam Linhares e Bezerra (2019) as investidas ao ato lecionar, ou seja, a censura à ação de lecionar é anterior ao projeto Escola sem Partido. Esse posicionamento ataca a construção de um pensamento emancipatório sobre a Escola e seu papel, assim como sobre o professor e sua atuação. É um movimento contrário à liberdade de cátedra.

Penna (2016a), historiador e professor da Universidade Federal Fluminense, discute o quão necessário é definir o tamanho do que pretende movimentos como o Escola sem Partido. O autor ainda segue “O projeto Escola sem Partido se propõe a combater a “doutrinação ideológica”, mas nem sequer define o que seria isso e apenas insiste na defesa da “neutralidade”. É preciso refletir de que forma o avanço desses movimentos pode impactar na construção de uma sociedade humanizada, que receba as diferenças e possa conviver em igualdade, respeito e garantias de direito.

O projeto Escola Sem Partido e sua gênese

Com a ideia de que a escola estaria sendo contaminada por posicionamentos político-partidários e ideologias impostos pelo professor, haveria um movimento de inculcação distorcendo o conceito de família divergindo do conceito de família tradicional, dos valores morais e religiosos e abrindo debates quanto a educação sexual e às questões de gênero. Neste combate, em 2004 surge o



movimento Escola Sem Partido pretendendo barrar a suposta prática de doutrinação nas escolas brasileiras. Segundo documentos divulgados pelo movimento Escola sem Partido, tal ideologia estaria contaminando todas as etapas da Educação, desde o ensino básico até as universidades (PENNA, 2016a).

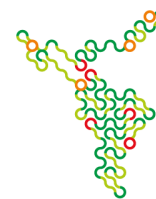
Segundo Agebaile (2017) o movimento Escola sem Partido surge do entendimento, e preocupação, de parte da sociedade de que a escola estaria servindo de instrumento político-partidário, usurpado por uma parte da sociedade que pretende dominar ideologicamente as disputas sociais. Segundo a autora:

Criado em 2004, com o objetivo manifesto de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, a organização Escola sem Partido se apresenta como um “movimento” e como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (AGEBAILE, 2017, p. 64).

Para o Penna (2016b), Miguel Nagib foi quem iniciou o movimento Escola sem Partido, no ano de 2004, enquanto as proposta de lei que carregam os mesmos objetivos do movimento partem de iniciativa de políticos da família Bolsonaro no estado do Rio de Janeiro, onde o projeto foi apresentado inicialmente na Assembleia Legislativa e hoje já tramita em diversos estados brasileiros, além do Distrito Federal.

O projeto Escola Sem Partido pretende a criminalização do trabalho docente por meio da aplicação de possíveis sanções judiciais caso os professores, no exercício da docência, conduzirem os alunos a reflexões que a família julgar não serem da alçada da Escola. É uma espécie de “tribunal inquisidor”. Na contramão histórica, a relação entre estes atores envolvidos no processo educacional não deveria ser de disputa, mas de parceria, pois “a cumplicidade família-escola é um vínculo umbilical; não se percebe o que se passa dentro da escola, o que é escola, sem compreender o que se passa fora dela.” (ALMEIDA, 2003, p. 91). Assim, a atividade do professor tem sido acompanhada por muitas famílias e alunos visando a criminalização do professor. Professores estão tendo suas aulas filmadas e divulgadas em redes sociais de forma totalmente equivocada, descontextualizada e desconsiderando uma proposta de educação existente na prática exposta (PENNA, 2016a).

Em discussões referente o movimento Escola sem Partido, Agebaile (2017) aponta a necessidade de ampliar as reflexões sobre o tema Escola Sem Partido, pois ainda não é possível definir quais resultados, diretos ou indiretos, surgirão das propostas deste movimento. Neste sentido, diversas



classes que ao longo da história foram comprometidas com a causa da Educação Pública, estão se reunindo em uma “frente contra o PL “Escola sem Partido” para alavancarem tais discussões. É a possibilidade da construção de um coletivo que avance para o enfrentamento contra o desmonte da Educação e o cerceamento do direito democrático que existe na escola.

A criminalização do trabalho docente

A liberdade de ensino que aparece no texto da Constituição Federal e que traz consigo os contornos para a compreensão da liberdade docente, já são limitadas por uma extensa relação de normas, orientações e diretrizes do sistema educacional brasileiro. O texto constitucional garante que exista no ambiente educacional o pluralismo de ideias, assim como permite que diferentes abordagens e perspectivas pedagógicas possam existir e que tenham sua possibilidade de efetivação assegurada. Consta na Constituição Federal (BRASIL, 1988):

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (...).

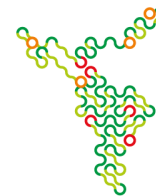
Ainda nos documentos legais, consta na LDB (BRASIL, 1996):

“Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; (...).”

Em manifesto da ministra Carmem Lucia (ADPF 548/2019), em razão da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 548, apresenta o seguinte entendimento:

Liberdade de pensamento não é concessão do Estado. É direito fundamental do indivíduo que a pode até mesmo contrapor ao Estado. Por isso não pode ser impedida, sob pena de substituir-se o indivíduo pelo ente estatal, o que se sabe bem onde vai dar. E onde vai dar não é o caminho do direito democrático, mas da ausência de direito e déficit democrático. Portanto, qualquer tentativa de cerceamento da liberdade do professor em sala de aula para expor, divulgar e ensinar é inconstitucional. (...) Também o pluralismo de ideias está na base da autonomia universitária como extensão do princípio fundante da democracia brasileira, que é exposta no inc. V do art. 1º da Constituição do Brasil.” (BRASIL, 2019)

Professores e alunos possuem o direito de críticas a programas governamentais, críticas à legislação, críticas às instituições existentes e ao conhecimento que é ensinado, praticando exatamente o que a constituição determina como o exercício da cidadania (OLIVEIRA, 2018).



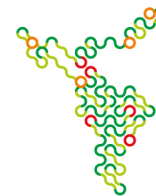
Criminalizar o professor e retirar deste o direito à liberdade no exercício de suas funções, ou seja, a de educar, que em grande medida se dá no processo de suscitar curiosidades nos alunos por meio da interação, discussão e questionamentos dos conteúdos, culminaria em uma escola passiva. Como afirma Freire (2007) o professor deve reconhecer a curiosidade humana como base para a Educação e no cerceamento da liberdade do professor esse movimento libertário de interação entre os saberes e os alunos, que permite e gera questionamentos, debates, divergência de ideias e afins, ficaria comprometido.

O projeto Escola Sem Partido reforça um posicionamento político dominante, ou seja, a manutenção do sistema político, ideológico e social que utiliza a Educação como um instrumento de dominação social. O sistema educacional, da forma como se apresenta na sociedade está arquitetado para que se reproduza um sistema onde uns ditam as regras para outros obedecer em, submetendo-se aos processos de exploração entre classes. Ou seja, reproduz um modelo de educação estruturado de forma injusta que atende aos anseios de uma pequena parte da sociedade que possui interesses de classes bem definidos e articula-se assim com o sistema educacional para a manutenção do domínio e exploração (FLEURI, 1999).

Os professores devem gozar da autonomia e liberdade para se expressarem, assim como os pais, técnicos, alunos e comunidade geral. Em uma perspectiva emancipatória, a atuação do professor convergirá para uma escola que defenda a possibilidade de problematizar as questões e os conteúdos de forma a fomentar a pluralidade e liberdade, seja ela de ensinar, aprender, se expressar, entre outras concepções de liberdade. Na prática, a Escola deve propiciar uma visão de conjunto das coisas, a capacidade de tomar decisões, de fazer análises, ajudando os alunos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo. É um espaço que deve formar para a cidadania crítica e participativa (LIBÂNEO, 1998, p. 4-5).

Para o professor Penna (2016c, p. 90), o projeto, e os discursos de ódio dos apoiadores, demonstra a visão do professor como apenas aquele que transmite de forma técnica os conhecimentos científicos acumulados pela humanidade. Entendem a figura do professor como:

Professor tem que ensinar português e matemática, se passar das matérias relevantes deve ser espancado ou processado.” Este foi um comentário de incitação ao ódio contra professores feito por um defensor do Escola Sem Partido em uma página do Facebook.



A tentativa do movimento é a de desqualificar o professor, utilizando-se de recursos argumentativos em que o professor é apresentado como um vilão que ameaça a inocência das crianças que, para o movimento, encontram-se em condição de cativo e o professor é o algoz. De forma generalizada defendem que o professor age sempre da mesma forma, ainda que não apresentem nenhum dado estatístico para comprovar suas teorias de criminalização do docente. De acordo com Penna (2016c, p. 95):

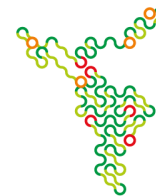
desqualificar os professores (especialmente aqueles que se opõem ao projeto), a escola e algumas das referências teóricas utilizadas no campo da educação. Essa desqualificação não se dá por meio de uma argumentação racional, mas através de ataques pessoais e imagens que representam o professor, a escola e seus pensadores como ameaças à crianças inocentes, citando casos particulares considerados assustadores e insinuando que uma parcela significativa dos professores age da mesma maneira, mesmo que não tenham nenhum dado estatístico para apoiar essa generalização indevida.

Ramos (2017) bem lembra que não é necessário que o projeto se constitua em lei para que os efeitos passem a ser sentido no cotidiano das atividades dos professores, uma vez que, instaurado na sociedade o consentimento sobre as ideias do projeto, todo o contexto convergiria para um estado de desfiguração ao trabalho do professor, reduzindo-o à instrução.

Todos os relatos utilizados para corroborar com a apresentação do cenário de vigilância no qual os professores estão exercendo suas funções, em que se basearam este estudo, constam em entrevistas concedidas à jornalista Andrea Dip (2016) e em documento da Câmara dos Deputados - Requerimento de audiência pública, PL7180/2014 da Câmara dos Deputados.

Dos casos em que o projeto de lei Escola sem Partido já representaria sanção aos professores, foi possível coletarmos os depoimentos de quatro professoras, sendo Alice Aparecida e Silva, uma professora de geografia de ensino médio, após debater gênero na escola foi denunciada ao Juizado da Infância e Juventude de Londrina-PR e acusada por nas redes sociais de promoção da erotização infantil ("ideologia de gênero"); Gabriela Viola, da cidade de Curitiba foi atacada na internet por divulgar uma paródia que mesclava o estilo musical do funk com a teoria de Karl Marx; Janeth de Souza e Silva do Rio de Janeiro que enfrenta uma sindicância por "doutrinação ideológica" e Cleonilde Tibiriça, ex-professora paulista, recebeu mensagens do fundador do Escola sem Partido com teor de notificação extrajudicial, entre ameaças virtuais (Dip, 2016).

Entendemos, após o exposto, que o projeto Escola Sem Partido merece discussões sobre sua constitucionalidade, pois a competência para legislar sobre as Diretrizes Nacionais da Educação é



privativa da União, assim, os estados e municípios não possuem a prerrogativa para legislar sobre tal tema. O movimento Escola sem Partido visa proibir, criminalizar e denunciar, por meio de interpretações a partir de fatos subjetivos, a prática da liberdade de cátedra do professor. Desejando a extinção das possibilidades de construção de uma sociedade mais crítica e emancipada por meio do espaço escolar.

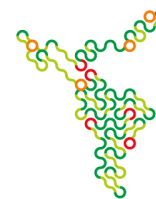
Considerações finais

Entendemos que as discussões sobre o tema mereçam ser ampliadas para que cheguem a outros espaços além das escolas e casas legislativas. Atualmente se discutem as proibições, criminalização e silenciamento do professor, assim, se faz importante estudos que pretendam estudar e compreender como o movimento já impacta na realidade do professor, as punições que já estão sendo aplicadas mesmo sem mesmo a formalização de uma lei. Também necessária a compreensão dos possíveis impactos para a Educação e para a sociedade brasileira em razão do avanço dos projetos de lei advindos do movimento Escola sem Partido.

A aprovação das propostas que estão sendo apresentadas por todo o país representa um retrocesso, rompendo com avanços e retornando à uma Educação tradicional que contribui com a manutenção das desigualdades, e por consequência, dos privilégios, domínio e opressão. É preocupante um movimento que visa mudar o código penal para tipificar o crime de assédio ideológico, suposto ato que alegam ocorrer em sala de aula, alguns professores já estão tendo suas aulas monitoradas por meio de filmagens de celular e gravações de áudio, ou seja, já estão enfrentando punições por conta de denúncias fomentadas pelo movimento Escola Sem Partido e sem que exista qualquer lei que lhes impute pena (PENNA, 2016).

Referências

- ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.
- ALMEIDA, Ana Nunes de. **Direitos e Responsabilidades na sociedade educativa**: Textos da Conferência Internacional Direitos e Responsabilidades na sociedade educativa. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian 2003.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. ADPF 548/2019. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental**. Disponível em <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5576416>. Acesso em 05 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso 10 Jul 2019.

DIP, Andrea. **Ameaças, ofensas e sindicâncias**: quatro professoras perseguidas por palavras e atividades nas escolas dão seu depoimento à Pública. Pública, 30 ago. 2016. Disponível em: <https://apublica.org/2016/08/ameacas-ofensas-e-sindicancias/> Acesso em: 5 dez. 2018.

FLEURI. Reinaldo Matias. **Educar para quê?** São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 30ª ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4º. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.

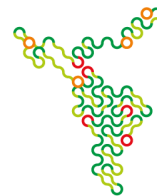
LIBÂNEO, José Carlos. **Perspectivas de uma pedagogia emancipadora face às transformações do mundo contemporâneo**. Revista Pensar a Prática, Goiás, v. 1, p. 1- 22, jan./jun. 1998.

LINHARES, Alexandre e BEZERRA, José Eudes Baima. Obscurantismo contra a liberdade de ensinar. IN: CASSIO, Fernando (Org). **Educação contra a barbárie**. São Paulo: Boi Tempo, 2019. p. 127-133.

OLIVEIRA, Cláudio Ladeira de. In: **UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina. UFSC Explica - Liberdade de Cátedra**. 2018 (6m48s). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=UpjoY6cWL8s>. Acesso em 29 out. 2019.

PENNA, Fernando de Araújo. **Escola democrática X escola sem partido** (Jornada ANPUH). ANPUH – Associação Nacional de História. PENNA, Fernando de Araújo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Perdizes – SP/SP.: ANPUH, 2016a. 48:29min. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=xGh-mFadrZA&list=FLhHof_zWw-imLG4sBzA1m3Q&index=3>. Acesso em: 05 outubro de 2019.

_____. Programa “Escola sem Partido”: uma ameaça à educação emancipadora. In: GABRIEL, Carmen Teresa; MONTEIRO, Ana Maria; Martins, Marcus Leonardo Bomfim. (org.) **Narrativas do Rio de Janeiro nas aulas de História**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2016b.



_____. O ódio aos professores. In: **A ideologia do movimento Escola sem Partido**: 20 autores desmontam o discurso. Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação (Org). São Paulo: Ação Educativa, 2016c. p. 137-148.

RAMOS, Marise Nogueira. Escola sem partido: a criminalização do trabalho pedagógico. In: **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017. 144 p.