

LES

ISSN 1518-0743 (impresa)

ISSN 2526-8449 (eletrônica)

UFPI/CCE/PPGED

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Revista LES

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

Ano 23 | Edição Especial | 2018

Dossiê

Formação e Currículo: desafios contemporâneos



Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação





UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ | UFPI

Reitor | José Arimatéia Dantas Lopes
Vice-Reitora | Nadir do Nascimento Nogueira
Pró-Reitor de Pesquisa | João Xavier da Cruz Neto
Pró-Reitora de Pós-Graduação | Regina Lúcia Ferreira Gomes
Superintendente de Comunicação Social | Jacqueline Lima Dourado
Diretor da EDUFPI | Ricardo Alaggio Ribeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO | *CAMPUS* MINISTRO PETRÔNIO PORTELA

Diretor | Luis Carlos Sales
Vice-Diretora | Zozilena de Fátima Fróz Costa
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Coordenadora | Maria da Glória Moura de Carvalho
Vice-Coordenadora | Ana Valéria Marques Fortes Lustosa

Editora | Neide Cavalcante Guedes
Editoras Adjuntas | Maria da Glória Carvalho Moura
Maria da Glória Soares Barbosa Lima

COMITÊ EDITORIAL

Ademir Damásio | Universidade do Extremo Sul Catarinense
Antonio de Pádua Carvalho Lopes | Universidade Federal do Piauí
Antônio Gomes Alves Ferreira | Universidade de Coimbra –Portugal
Antonio Manuel Seixas Sampaio Nóvoa | Universidade de Lisboa
Ademir José Rosso | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ana Valéria Marques Fortes Lustosa | Universidade Federal do Piauí
Anna Maria Piussi | Università di Verona | Itália
Antônia Edna Brito | Universidade Federal do Piauí
Diomar das Graças Motta | Universidade Federal do Maranhão
Jefferson Mainardes | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Júlio Emílio Diniz-Pereira | Universidade Federal de Minas Gerais
Luiz Botelho Albuquerque | Universidade Federal do Ceará
Manoel Oriosvaldo de Moura | Universidade de São Paulo
Maria Cecília Cortez Christiano de Souza | Universidade de São Paulo
Maria Juraci Maia Cavalcante | Universidade Federal do Ceará
Maria Luiza Sussekind | Universidade Federal do Rio de Janeiro
Maria Salomilde Ferreira | Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra | Portugal
Maria Vilani Cosme de Carvalho | Universidade Federal do Piauí
Marília Pinto de Carvalho | Universidade de São Paulo
Mariná Holzmann Ribas | Universidade Estadual de Ponta Grossa
Nicolas Davies | Universidade Federal Fluminense
Stella Maris Bortoni Ricardo | Universidade de Brasília
Vera Maria Fidal Peroni | Universidade Federal do Rio Grande do Sul

ENDEREÇO PARA CONTATO

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Revista “**Linguagens, Educação e Sociedade**”
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049-550 – Teresina – Piauí – Fone (86) 3237-1214
E-mail: revistas.les.ppged@ufpi.edu.br
www.ojs.ufpi.br
Web:<<http://www.ufpi.br>>
Versão eletrônica: <<http://www.ufpi.br/ppged>>

UFPI / CCE
LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

LES

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI
ISSN 1518-0743 | ano 23 | Edição Especial dez. 2018
<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.23p535>

Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Edição especial 2018.

ISSN -1518-0743, Ano 23.

Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí. Com publicação quadrimestral. Os pontos de vistas divulgados são de responsabilidade dos autores.

Missão: Publicar resultados de pesquisas originais e inéditos, revisões bibliográficas e resenhas de obras clássicas ou inéditas na área de Educação, como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações.

Versão on-line: <http://www.ufpi.br/ppged>

Projeto Gráfico/Capa/Diagramação Carlos Alberto A. Dantas
Revisora do Idioma Inglês Renata Cristina da Cunha
Instruções para os colaboradores/autores Vide final da revista
Pede-se permuta We ask for exchange

Linguagens, Educação e Sociedade: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 23, Edição Especial (2018) – Teresina: Ed. UFPI, 2018 – 535p.

Desde 1996

Edição Especial
(dez. 2018)

ISSN 1518-0743 (IMPRESSA)
ISSN 2526-8449 (ELETRÔNICA)

1. Educação – Periódico CDD 370.5. I. Universidade Federal do Piauí – CDU 37(05)

Tiragem: 500

Indexada em/ Indexed in:

IRESIE – Índice de Revistas em Educación Superior e Investigación Educativa) – Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM.

BBE – Bibliografia Brasileira de Educação – Brasília – CIBEC/INEP.

DIADORIM – Diretório de Políticas de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras.

EDUBASE – Faculdade de Educação / UNICAMP – Campinas-SP.

LATINDEX – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal.

PORTAL LivRE! – Ministério da Ciência e Tecnologia.

Portal de Periódicos da **CAPES**



Editorial | 9

Artigos

FORMAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE | 15

Elisângela Andrade Moreira Cardoso

Letícia Andrade Silva

Arlete Ramos dos Santos

CONVERSAS SOBRE PRÁTICAS E CURRÍCULOS ENTRE PROFESSORAS: ARTESANIA E MANEIRAS DE FAZER O COTIDIANO ESCOLAR | 44

Rafael Marques Gonçalves

A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA NA REGIÃO OESTE DO PARÁ, DA DÉCADA DE 1970 A 2009: INSTALAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO | 74

Maria Raimunda Santos da Costa

Rosana Ramos de Souza

GESTÃO CURRICULAR NO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ: CONSTRUÇÕES PARA COMPREENDER O CAMPO | 119

Neide Cavalcante Guedes

DESAFIOS CURRICULARES ADVINDOS DA RECONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO | 147

Rerlen Ricardo Silva Paglia

Edmilson Cezar Paglia

Maria Lourdes Gisi

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS | 179

Vera Lúcia Fernandes de Brito

Daniela Oliveira Vidal da Silva

Cláudio Pinto Nunes

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-GESTOR: REFLEXÕES À LUZ DO ESTÁGIO CURRICULAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA | 210

Inalda Maria dos Santos

Edna Cristina do Prado

“MEU MUNDO CAIU!”: AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA DE ENSINO MÉDIO SOBRE A ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS | 240

Marcia Raika e Silva Lima

Maria Vilani Cosme de Carvalho

FORMAÇÃO DOCENTE E MULTI/INTERCULTURALISMO: ALGUMAS REFLEXÕES | 267

Iran de Maria Leitão Nunes
Maria Natália Pereira Ramos

CURRÍCULO, DA FRAGMENTAÇÃO A TESSITURA COMUM. A DIVERSIDADE FORTALECENDO A TEIA DA VIDA | 296

Maria Dolores Fortes Alves
Abdizia Maria Alves de Barros
Maria Aparecida Pereira Viana

CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM OLHAR SOBRE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA | 323

Andréa Ribeiro da Silva
Luciana Sedano de Souza

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO INSTRUMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 361

Francisca das Chagas Silva Lima
Maria da Glória Carvalho Moura

A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS: IMPACTOS PEDAGÓGICOS A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA | 386

Géssica de Aguiar Lima
Sinara Almeida da Costa

A LEITURA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES DA CRIANÇA ESCOLAR | 422

Zilda Pereira dos Santos Neta Vital
Maria Lidia Sica Szymanski

UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO NO ESTADO DE ALAGOAS PELA VERTENTE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: avanços significativos ou estagnação disfarçada? | 451

Lana Lisiêr de Lima Palmeira
Edna Cristina do Prado

DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APONTAMENTOS DE UM PROFESSOR | 495

Reginaldo Rodrigues da Costa

Instruções para o envio de trabalhos. Normas para colaborações | 525**Formulário de Permuta | 534****Ficha de Assinatura | 535**

Editorial | 9

Articles

TRAINING, CURRICULUM AND PEDAGOGICAL PRACTICE: CHALLENGES IN CONTEMPORANITY | 16

Elisângela Andrade Moreira Cardoso

Letícia Andrade Silva

Arlete Ramos dos Santos

CONVERSATIONS ON PRACTICES AND CURRICULUMS BETWEEN TEACHERS: CRAFTS AND WAYS TO DO THE DAILY SCHOOL | 45

Rafael Marques Gonçalves

THE TRAJECTORY OF THE UFPA PEDAGOGY COURSE IN THE WEST REGION OF PARÁ, FROM THE DECADE OF 1970 TO 2009: INSTALLATION AND CONSOLIDATION | 75

Maria Raimunda Santos da Costa

Rosana Ramos de Souza

CURRICULAR MANAGEMENT IN THE VISUAL ARTS COURSE OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF PIAUÍ: CONSTRUCTIONS TO UNDERSTAND THE FIELD | 119

Neide Cavalcante Guedes

CURRICULAR CHALLENGES ADVENTED FROM THE COLLECTIVE RECONSTRUCTION OF THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT OF FIELD EDUCATION | 148

Rerlen Ricardo Silva Paglia

Edmilson Cezar Paglia

Maria Lourdes Gisi

TEACHING AND CURRICULUM TRAINING: CONTEMPORARY CHALLENGES | 179

Vera Lúcia Fernandes de Brito

Daniela Oliveira Vidal da Silva

Cláudio Pinto Nunes

THE TRAINING OF THE TEACHER - MANAGER: REFLECTIONS TO THE LIGHT OF THE CURRICULAR STAGE IN THE PEDAGOGY COURSES | 211

Inalda Maria dos Santos

"MY WORLD HAS COLLAPSED": THE MEANINGS OF INCLUSIVE EDUCATION OF TEACHERS WHOSE STUDENTS HAVE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN) IN REGULAR SCHOOLS | 241

Marcia Raika e Silva Lima

Maria Vilani Cosme de Carvalho

TEACHING AND MULTI / INTERCULTURALISM TRAINING: SOME REFLECTIONS | 268

Iran de Maria Leitão Nunes
Maria Natália Pereira Ramos

CURRICULUM, FROM FRAGMENTATION TO COMMON TESSITURE. Diversity strengthening the web of Life | 297

Maria Dolores Fortes Alves
Abdizia Maria Alves de Barros
Maria Aparecida Pereira Viana

CURRICULUM AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS: A LOOK AT A CONTINUING EDUCATION PROPOSAL | 324

Andréa Ribeiro da Silva
Luciana Sedano de Souza

ABSTRACT: THE CONTINUED TEACHER FORMATION AS A RE-SIGNIFICATION INSTRUMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICE | 362

Francisca das Chagas Silva Lima
Maria da Glória Carvalho Moura

MAKE - BELIEVE ACTIVITIES: PEDAGOGICAL IMPACTS FROM A CONTINUOUS EDUCATION | 387

Géssica de Aguiar Lima
Sinara Almeida da Costa

THE READING AND ITS RELATIONSHIP WITH THE DEVELOPMENT OF THE SUPERIOR PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS OF THE SCHOOL | 423

Zilda Pereira dos Santos Neta Vital
Maria Lidia Sica Szymanski

AN ANALYSIS OF CURRICULUMS FROM THE COURSES OF LAW IN THE STATE OF ALAGOAS BY THE HUMAN RIGHTS EDUCATION STRAND: Significant advances or disguised stagnation? | 452

Lana Lisiêr de Lima Palmeira
Edna Cristina do Prado

CHALLENGES FOR A HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGICAL PRACTICE IN BASIC EDUCATION: TEACHER'S APPOINTMENTS | 496

Reginaldo Rodrigues da Costa

Submission instructions. Rules for collaboration | 530**Exchange | 534****Signature | 535**

Editorial

A Edição Especial da Revista Linguagens, Educação e Sociedade – LES do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí apresenta o Dossiê Temático intitulado **“Formação e Currículo: desafios contemporâneos”** que decorre da articulação do PPGED/UFPI, através do seu periódico científico da Área de Educação, com pesquisadores de outros Programas de Pós-Graduação em Educação de diferentes Instituições de Ensino Superior.

A organização do dossiê representa um dos novos desafios que a Revista LES se propôs enfrentar com vista a se consolidar como periódico de divulgação das produções acadêmico-científicas da Área de Educação. Nesse sentido a Revista provocou pesquisadores de diversas IES localizadas em diferentes regiões do país, convidando-os a submeterem artigos que problematizassem e a temática que dá nome ao dossiê, e apresentassem resultados de pesquisas realizadas em suas universidades, grupos de pesquisa a fim de compor um conjunto de artigos sobre as políticas de formação de professores, currículo, e os desafios que se impõem na contemporaneidade, e, com isso, compor um quadro geral da temática no Brasil.

Nessa perspectiva a organização dos 16 artigos que compõem o dossiê, intitulado **“Formação e Currículo: desafios contemporâneos”**, em sua primeira edição em 2018, da Revista LES, é coordenado por Francisca das Chagas Silva Lima. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão, (UFMA), a Vice-líder do Grupo de Pesquisa (CNPQ), Políticas, Gestão educacional e Formação humana, e por Neide Cavalcante Guedes Professora da Universidade Federal do Piauí e do Programa de Pós-Graduação. Líder e pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre For-

mação, Avaliação, Gestão e Currículo – NUFAGEC/UFPI tem como foco a formação de professores, sua relação com o currículo e os desafios contemporâneos. Ao se definir por este tema, considerou-se a necessidade de reunir produções científicas relevantes buscando oferecer aos leitores uma discussão atual, necessária e fundamentada sobre o tema e que pudessem contribuir com as reflexões sobre educação e formação no contexto político educacional brasileiro na atualidade.

A organização dos artigos que compõem o dossiê busca proporcionar uma leitura articulada do que os estudos evidenciam para este campo científico e de enfrentamentos em face das políticas e práticas vigentes no país e sobre formação de professores e o campo do currículo.

Vale ressaltar que os pesquisadores que participam desse esforço, com abordagens e objetos distintos em torno da questão central proposta, formação e o currículo, trazem importantes contribuições para a análise da educação, situando os principais desafios colocados para o país na contemporaneidade, com destaque para a Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade Federal do Maranhão (UFMA), Universidade Federal do Oeste do Pará. (UFOPA/2018) Universidade Federal do Piauí (UFPI), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UNESB), Universidade Estadual de Santa Catarina (UESC), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Instituto Federal de Educação do Norte de Minas Gerais – (IFNMG), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Faculdade Santo Agostinho-Bahia, Professor do Magistério do Estado do Paraná e Professora da Rede Municipal de ensino, Vitória da Conquista/BA.

Finalizando destacamos que a Revista Linguagens, Educação e Sociedade tem entre os seus objetivos, o de contribuir com o debate e a produção científica, e ainda propiciar o intercâmbio entre os

Programas de Pós- Graduação em Educação, o Sistema Público de Ensino e outras entidades na perspectiva de fomentar a realização de novos estudos, subsídios para o debate, e mobilização em defesa da educação pública, laica, gratuita e emancipatória.

A Revista *Linguagens, Educação e Sociedade* reitera o seu compromisso de estabelecer uma dinâmica de divulgação da pesquisa científica na Área de Educação “resultado de pesquisas originais e inéditas e revisões bibliográficas na como forma de contribuir com a divulgação do conhecimento científico e com o intercâmbio de informações” deseja a todos aqueles que se interessarem pelos temas aqui socializados que possam, auxiliar na sua divulgação, também, fazer uso desses estudos em futuras pesquisas ensejando assim o desenvolvimento de novos estudos e pesquisas, em prol da produção científica e acadêmica.

Boa Leitura a Todos.

*Francisca das Chagas Silva Lima
Neide Cavalcante Guedes*

Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, Ano 23, Edição Especial, dez. 2018

Artigos

LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

The logo consists of the letters 'LES' in a large, bold, sans-serif font. The letters are filled with a teal color and have a white outline. They are set against a solid orange background that forms a horizontal band across the middle of the page. Below the 'LES' text, there is a small teal horizontal bar.

Revista do

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI

ISSN 1518-0743 | ano 23 | Edição Especial, dez 2018

<http://dx.doi.org/10.26694/15180743.2018.23p535>

FORMAÇÃO, CURRÍCULO E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

ELISÂNGELA ANDRADE MOREIRA CARDOSO

Mestre em Educação (PPGED/UESB), Mestre em Docência Universitária (UTN/AR), professora efetiva da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista/BA. E-mail: elisangelajgela@gmail.com

<http://orcid.org/0000-0001-9581-0644>

LETÍCIA ANDRADE SILVA

Mestre em Educação (PPGE/UESC). E-mail: letyuneb@hotmail.com – <http://orcid.org/0000-0001-9083-00056>

ARLETE RAMOS DOS SANTOS

Pós-Doutorado em Educação e Movimentos Sociais (UNESP), Doutorado em Educação (FAE/UFMG), Professora Adjunta do Departamento de Ciências da Educação (UESC).

E-mail: arlerp@hotmail.com – <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

RESUMO

O presente estudo insere-se no contexto da política de formação, do currículo e da prática pedagógica dos professores da Educação Básica, e tem como objetivo revisar historicamente o processo de formação dos professores, bem como as nuances estabelecidas pelo currículo e a prática pedagógica ao longo dos anos, focalizando, especialmente os desafios desse tripé na contemporaneidade. Para tanto, utilizamos o método do Materialismo Histórico Dialético para aprofundarmos o conhecimento da realidade pesquisada com a sustentação teórica, baseando-se em Marx (1982, 2002) e Kosik (2002), seguindo uma abordagem exploratória constituída pela revisão bibliográfica, a partir de documentos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e a Base Nacional Comum Curricular, amparada na Resolução nº 2/2017, os quais nos permitiram compreender os marcos normativos acerca do assunto em questão, bem como as contribuições de autores como Tardif (2005), Gatti (2008), Vázquez (1990) e Freire (1979, 1987, 1996, 2004), entre outros, para apreendermos os termos e as estratégias utilizadas pelo sistema capitalista. Concluímos que pesquisas que contemplem diretamente a formação, o currículo e a prática pedagógica são consideradas como área ainda recente, carecendo, portanto, de mais estudos empíricos.

Palavras-chave: Currículo. Formação. Prática Pedagógica.

TRAINING, CURRICULUM AND PEDAGOGICAL PRACTICE: CHALLENGES IN CONTEMPORANITY

ABSTRACT

This study is part of the training policy, curriculum and pedagogical practice of Basic Education teachers, and aims to review historically the process of teacher training, as well as the nuances established by the curriculum and the pedagogical practice to the over the years, focusing especially on the challenges of this tripod in contemporary times. For this purpose, we used the method of Dialectical Historical Materialism to deepen the knowledge of the reality researched with theoretical support, based on Marx (1982, 2002) and Kosik (2002), following an exploratory approach constituted by the bibliographical revision of legal documents, such as the Federal Constitution of 1988, the National Education Guidelines and Bases Law No. 9.394/1996 and the National Curricular Common Base, supported by Resolution No. 2/2017, which allowed us to understand the normative frameworks on the subject, as well as the contributions of authors like Tardif (2005), Gatti (2008), Vázquez (1990) and Freire (1979, 1987, 1996, 2004), among others, to grasp the terms and strategies used by the capitalist system. One concludes that research that directly contemplates training, curriculum and pedagogical practice is considered recent, therefore lacking in more empirical studies.

Keywords: Curriculum. Teacher Training. Pedagogical Practice.

FORMACIÓN, CURRÍCULO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA: DESAFÍOS EN LA CONTEMPORANEIDAD

RESUMEN

El presente estudio se inscribe en el contexto de la política de formación, del currículo y de la práctica pedagógica de los profesores de Educación Básica, y tiene como objetivo revisar históricamente el proceso de formación de los profesores, así como los matices establecidos por el currículo y la práctica pedagógica a lo

largo de los años, enfocándose, especialmente los desafíos de este trípede en la contemporaneidad. Para ello, utilizamos el método del Materialismo Histórico Dialéctico para profundizar el conocimiento de la realidad investigada con la sustentación teórica, basándose en Marx (1982, 2002) y Kosik (2002), siguiendo un enfoque exploratorio constituido por la revisión bibliográfica, a partir de los documentos legales, como la Constitución Federal de 1988, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional nº 9.394 / 1996 y la Base Nacional Común Curricular, amparada en la Resolución nº 20/2017, los cuales nos permitieron comprender los marcos normativos sobre el asunto en y en el caso de los autores como Tardif (2005), Gatti (2008), Vázquez (1990) y Freire (1979, 1987, 1996, 2004), entre otros, para aprehender los términos y las estrategias utilizadas por el sistema capitalista. Concluimos que investigaciones que contemplan directamente la formación, el currículo y la práctica pedagógica son consideradas como área todavía reciente, carente, por lo tanto, de más estudios empíricos.

Palabras clave: Currículo. Entrenamiento. Práctica pedagógica.

Introdução

Este artigo analisa a conjuntura da formação de professores, o currículo e a prática pedagógica desses profissionais, observando o contexto histórico e contraditório na correlação de forças entre as classes antagonicas do sistema capitalista.

Marx (1982) considera que o Estado se firma na concepção materialista da história e assegura que as relações de produção estabelecem essa organização, a qual não representa o conjunto de benefícios que são compartilhados por todos os membros da sociedade, uma vez que o Estado tem como expressão política de dominação a burguesia, ou seja, seu papel se configura com os interesses do capital.

Portanto, para atender aos preceitos da política neoliberal, o Estado brasileiro tem se erguido como controlador e avaliador das políticas públicas, assumindo o modelo de gestão gerencial, com vis-

tas, segundo Castro, Terto e Barbosa (2016), na eficiência, eficácia e produtividade. Esse modelo tem como ideário o setor privado e, dessa forma, o Estado se desobriga de funções que seriam eminentemente suas.

Nos dias atuais, a integração do currículo, enquanto orientação das políticas e das práticas curriculares da Educação Básica tem sido discutida no cenário educacional e também enfatizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), ao considerar que o trabalho docente dos professores que atuam nessa modalidade perpassa pela perspectiva de integrar as diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de suplantar a segmentação do mesmo e a bifurcação da disciplina que predominou, por muito tempo, como característica do trabalho pedagógico. Para que esta premissa seja efetiva no cotidiano escolar, precisamos considerar como a formação de professores tem considerado a integração curricular, a fim de que a atuação profissional deste futuro professor se desenvolva segundo esta perspectiva. Assim, defendemos que um olhar aprofundado para a formação de professores e o currículo, torna-se essencial a fim de percebermos como essa formação tem incorporado abordagens e experiências formativas consideradas integradoras para a construção do conhecimento profissional pertinente e para o seu desenvolvimento enquanto práticos reflexivos e críticos.

Nessa perspectiva, busca-se neste artigo apresentar algumas considerações acerca da concepção teórico-filosófica basilar do Currículo Básico para a formação do professor em meio ao conceito de materialismo histórico dialético, cuja referência se consagra na obra de Marx (1987 apud GEDOZ, 2011), por contribuir para a definição dos conceitos propostos, por versar sobre a formação de professores.

Nesse cenário, ressaltamos que neste artigo discutiremos sobre o contexto do processo de formação dos professores da Educa-

ção Básica, tendo como referência a LDBEN nº 9.394/1996, enquanto marco normativo da educação brasileira, bem como a relevância do currículo para a efetivação de uma prática pedagógica que tem como princípio basilar a transformação e a emancipação do sujeito, que, de acordo com a literatura estudada atribuiu novos sentidos e concepções que acabam desencadeando nos desafios sociais contemporâneos, na tentativa de reafirmação e conquista de direitos. Esses desafios reverberam em mudanças advindas do Estado que está a serviço dos interesses do capital, o qual regula o alcance das concepções, traduzindo-os em direitos, bem como na compreensão que os sujeitos de direitos, imbricados no campo da prática compreendem, enfrentam e ressignificam as distintas implicações corriqueiras do seu cotidiano. Em seguida, faremos uma discussão sobre a metodologia e, finalmente, apresentamos algumas considerações sobre a temática, no intuito de subsidiar as discussões sobre a política educacional analisada.

A formação de professores na contemporaneidade

A atualidade propõe grandes desafios no tocante à formação dos professores, pois percebemos a necessidade de movimentarmos a práxis educativa em novas direções, revolucionando e inovando os métodos e as propostas. Dessa forma, consideramos a referida estratégia de fundamental importância, principalmente porque esta pode contribuir para a elevação dos padrões de qualidade do ensino. De acordo com Tardif (2005), a formação de professores (inicial e contínua) necessita ser desenvolvida de forma sólida, consistente, referenciada em estudos e experiências profissionais capazes de construir diferentes saberes de forma articulada à realidade profissional dos atores sociais.

Uma formação continuada tem a ver com a constituição do profissional e da pessoa e não com o armazenamento de experiências e ideias de outras pessoas. Essa constituição profissional precisa ser realizada com vivências que tenham relação com o cotidiano e, tão importante quanto à formação continuada do professor, é a organização da sua carga horária de acordo com a disciplina que leciona. De acordo com o Parágrafo 4º do Artigo 3º, do Decreto nº 3.276/1999, “A formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da Educação Básica”. No entanto, essa adequação da área de atuação do professor em consonância com a sua formação, ainda não foi possível de ser organizada.

Quando falamos em formação, faz-se necessário ressaltar o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96, a qual assegura em seu Artigo 62 que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, e curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, os profissionais da educação devem ter formação específica na área, uma vez que para promover a aprendizagem de conteúdos, tem que ter domínio. Afinal, ninguém vai promover a constituição de significados daquilo que não se compreende e sem autonomia para construir.

Nesse contexto, outro processo importante na questão da formação, refere-se à formação continuada dos professores. Essa dis-

cussão não é tão recente no Brasil, pois, nos últimos anos são vários os autores que apresentam discussões sobre o assunto e ressaltam sua relevância para os profissionais do ensino, como Candau (1997), Nascimento (2000) e Pimenta (2002), entre outros. Esse tipo de formação tem sido entendido como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Corroborando com essa discussão, Gatti (2008, p. 62) contextualiza que:

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse. Políticas públicas e ações políticas movimentam-se, então, na direção de reformas curriculares e de mudanças na formação dos docentes, dos formadores das novas gerações.

Sendo assim, a formação continuada passa a ser um dos pré-requisitos básicos para a transformação do professor, e deste para seu educando e a sociedade, pois, é através do estudo, da pesquisa, da reflexão, do constante contato com novas concepções, proporcionados por programas e ações de formação continuada, que é possível se chegar à mudança.

Porém, não se pode esquecer que no âmbito educacional há uma rapidez e multiplicidade de informações que se aglomeram e

que muitas vezes dificultam a ação reflexiva do professor, visto que essas informações, mudanças e transformações extrapolam o ambiente escolar. A análise revelada pela história precisa ser entendida como um produto da atividade prática dos homens, uma vez que eles desenvolvem as forças produtivas e criam contradições que exigem resoluções, além de criarem as relações de produção, as quais são destruídas pelas ações concretas.

Nessa perspectiva, defendemos uma concepção de formação continuada para os professores sob o viés de uma práxis reflexiva, pois esta supõe a reflexão sobre a prática e tem caráter transformador. Segundo Freire (1996), o momento histórico fundamental na formação do educador é o da “reflexão crítica sobre a prática”, ou seja, deve-se considerar que a reflexão é essencial para o desenvolvimento e “humanização” do educador.

A práxis também é compreendida por Konder (1992, p. 115) como:

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos “a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos cotejando-os com a prática.

Na medida em que a atividade teórica em si não modifica realmente o mundo, mesmo que mudem nossas ideias a respeito dele, não nos parece legítimo falar de práxis teórica e, como afirma Vázquez (1990, p. 202), “a atividade teórica em seu conjunto, como ideologia e como ciência, considerada também ao longo de seu desenvolvimento histórico, só existe por e em relação com a prática”.

O processo de formação dos professores permite que estes profissionais possam ressignificar sua profissão em meio às práticas inovadoras e significativas, capazes de alavancar o coletivo de professores, rumo a uma melhor compreensão dos processos de ensino e aprendizagem.

No entanto, notamos que há uma enorme dificuldade em as escolas se organizarem com vistas em uma formação que dê conta de qualificar uma equipe para pensar os problemas que a escola enfrenta, bem como buscar as soluções, concretizar hipóteses de trabalho e avaliar suas ações, haja vista que não há soluções mágicas. Ao invés de construírem suas propostas de formação continuada de acordo as suas reais necessidades, é comum a espera por programas do governo, como se fossem “fórmulas mágicas” para dar conta de resolver os seus problemas específicos, ou para que os professores se enquadrem em uma determinada metodologia, talvez por ser mais fácil aproveitar os “pacotes prontos”.

Os professores devem participar de cursos que promovam a efetividade, troca de experiências, questionamentos e o compartilhar de informações, afinal,

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. (FREIRE, 1996, p. 137).

Portanto, a formação continuada é tão importante a ponto de muitos especialistas afirmarem que ela é imprescindível, no sentido de corrigir possíveis deficiências de uma má formação inicial, sendo

por conta disso, um dos temas mais discutidos em congressos e outros espaços que tratam de questões educacionais.

O ofício que carregamos tem “uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais e com interesses que extrapolam a escola. São esses os traços que configuram esse coletivo, essa função de mestre de escola” (ARROYO, 2000, p. 35). Por isso, Freire (1996, p. 43-44) assegura que:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

Enfim, contextualizando a problemática da formação inicial e continuada dos docentes da Educação Básica, é importante que a escola, os professores, os formadores de políticas públicas e os demais envolvidos, reflitam sobre a formação docente, criem ações que favoreçam o desenvolvimento efetivo desse processo, concedam embasamento teórico e prático que facilitem o diálogo, as descobertas e trocas de experiências, além de respeitar a história de vida dos seus educandos, sua cultura, desenvolvimento da autonomia, e que verdadeiramente os prepare para a vida, o mercado de trabalho e a participação ativa na sociedade.

Tratar de formação do professor é refletir sobre vários aspectos, como os docentes que já estão no final da carreira, alguns que concluíram sua formação inicial há anos atrás, outros que concluíram recentemente e outros que se encontram no caminho desta formação inicial.

Currículo e prática pedagógica: nuances do processo de formação

Atualmente, o educador é desafiado a manter uma postura aliçada num processo contínuo de reflexão crítica da prática pedagógica. Todos os esforços em termos de ideias e propostas e a pouca reflexão crítica da prática pedagógica, refletem um descompasso em relação a teoria. A relação entre teoria e prática justifica-se na articulação dialética entre ambas, o que não significa necessariamente uma identidade entre elas. Significa assim, uma relação que se dá na contradição, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra.

A práxis é a categoria central da filosofia que concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Para Vázquez (1990, p. 11), a consciência comum da práxis tem que ser abandonada e superada para que o homem possa transformar de forma criadora, ou seja, revolucionando a realidade. O alcance desse nível criador só se constitui pela elevação da consciência filosófica da práxis.

Paulo Freire (1979) define a prática, baseada inicialmente na dialética hegeliana da relação entre “consciência servil” e “consciência do senhor”. Hegel tinha consciência da desconformidade entre o teórico e o prático, e tratou de correlacionar esse ativismo da consciência a circunstâncias históricas reais, como a reforma. (VÁZQUEZ, 1990, p. 61). Ele nos diz que o trabalho tem a virtude de elevar a consciência do trabalhador até a consciência de sua liberdade, de seu valor humano. Essa consciência é a do trabalhador que se vê a si mesmo, nas condições de opressão e violência, como um ser criador, cuja atividade subjetiva se objetiva nos produtos, fazendo emergir um mundo novo marcado com seu cunho. (*Ibid.*, p. 78).

A relação entre teoria e práxis é para Marx teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente. (VÁZQUEZ, 1990, p. 117).

Freire (2004), dialogando com Marx, entende que a tarefa dos homens é transformar a realidade opressora, esta última que se constitui como mecanismo de imersão das consciências. Libertar-se dessa força exige a emersão dela, à volta sobre ela, por meio da práxis autêntica, entendida como a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo e, principalmente, a questão da inserção crítica das massas populares na realidade.

Ao levarmos em consideração o contexto social em que surgiram e se desenvolveram as políticas educacionais em meio aos os dilemas econômicos, culturais e políticos, percebemos que, muitas vezes, as práticas e os discursos conservadores estão incorporados à prática pedagógica. Por isso, é fundamental que o professor reflita com clareza as concepções de homem e de mundo, a fim de ter condições para oferecer aos seus educandos, uma educação voltada para autonomia e a emancipação do sujeito.

Destarte, é o currículo um caminho ideal para propagar tais afirmações, justamente porque ele, sendo muito abrangente, reflete todas as experiências em termos de conhecimentos e saberes, orientados pela escola e proporcionados aos educandos, dentro e fora do ambiente escolar. Ele pode ser visto como o ponto chave para a promoção da qualidade na educação.

Como bem descreve Moreira (2006, p. 05),

Há necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, a fim de que nos permita avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre co-

nhecimento escolar, à sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos situados.

As discussões sobre currículo ganharam durante muitos anos debates veementes no país, discutindo-se, principalmente, a pertinência e a obrigatoriedade ou não de um currículo nacional. No Brasil, a LDBEN nº 9.394 /96 deixa claro que compete à União, juntamente com os Estados e municípios definirem conteúdos mínimos comuns. A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210 estabelece que “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988).

Em 2013, as movimentações sobre a necessidade de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), voltaram à tona. A definição de quais conteúdos ensinar e do que é desejado que os estudantes saibam é influenciada por diferentes referências. Buscando solucionar a questão, o Ministério da Educação (MEC) convocou pesquisadores, formadores de professores e representantes de associações como a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com o objetivo de criar a Base Nacional Comum dos Currículos, um descritivo de conteúdos e saberes necessários para cada ano e segmento da Educação Básica. (BRASIL, 2013).

Em 1998 o MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para que todas as escolas pudessem ter um referencial para elaboração de seus currículos. Em sua abordagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais definem que os currículos e conteúdos não podem ser trabalhados apenas como transmissão de conhecimentos, mas que as práticas docentes devem encaminhar os educandos rumo à aprendizagem. Apesar da existência deste referencial na legislação

brasileira, o que nele é proposto são apenas orientações, mas estas não definem o que os professores devem ensinar e tão pouco o que os educandos devem aprender. (BRASIL, 1998).

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi motivo de debates relevantes sobre a educação brasileira. Esse documentou tramitou desde abril do referido ano, sendo homologado no dia 20 de dezembro de 2017, pelo MEC. Apesar de se ter estabelecido que em 2019 a BNCC seja implantada nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, uma vez que só em abril de 2018 é que a BNCC do Ensino Médio passou a ser discutida em audiências públicas, não tendo, portanto, uma data definitiva para entrar em vigor, os sistemas de ensino já se encontram em acirrada discussão, visando adequar os currículos, capacitar os profissionais da educação e atualizar os materiais e recursos didáticos a serem utilizados a partir de sua implementação (BRASIL, 2017). Vale registrar que a Base da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio unificam a BNCC, enquanto documento da Educação Básica e que, apesar do processo de participação dos sujeitos que fazem parte do sistema educacional brasileiro, especialmente os professores e educandos, o projeto final evidencia a demanda do movimento empresarial, que nos faz lembrar da denominação atribuída por Freitas (2012), como os “reformadores empresariais da educação”.

De acordo com Freitas (2012, p. 389),

A proposta dos reformadores empresariais é a ratificação do currículo básico, mínimo, como referência. Assume-se que o que é valorizado pelo teste é bom para todos, já que é o básico. Mas o que não está sendo dito é que a “focalização no básico” restringe o currículo de formação da juventude e deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de “boa

educação”. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres.

Nesse contexto, o básico é requerido nos testes patronizados, os quais têm como foco a leitura e os cálculos matemáticos, fomentando um ensino limitado às disciplinas que se voltam para as especificidades desses testes, ou seja, Língua Portuguesa e Matemática.

Esse documento determina as competências, habilidades e os conteúdos, os quais devem ser os mesmos, independentemente de onde os educandos (crianças, adolescentes e jovens) moram ou estudam. No entanto, a BNCC não deve ser vista como um currículo, mas como um conjunto de orientações para subsidiar as equipes pedagógicas na elaboração dos seus próprios currículos, seja nas escolas públicas ou particulares (BRASIL, 2017).

Todavia, a BNCC é defendida por fundações e institutos empresariais que prestam serviços para a educação pública, estando, portanto, a mercê dos interesses do capital, reforçando a hegemonia de uma concepção de educação que inclui a qualidade do ensino com as necessidades do mundo do trabalho.

Na tradição federativa brasileira, tem sido responsabilidade dos Estados a elaboração de propostas curriculares que sirvam como referências às escolas, porém, atualmente intensificaram-se também, Municípios das capitais e em todos os lugares, no intuito de reforçar a importância de formulação de orientações curriculares próprias. Não se pode perder de vista que pela LDBEN nº 9.394/96, as próprias escolas devem reelaborar especificamente essas orientações, mediante a construção coletiva do projeto pedagógico.

A referida Lei confere em seu Artigo 26 que:

Os currículos do Ensino Fundamental e Médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em

cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996).

Com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna.

Apesar dessas orientações, a parte diversificada do currículo deveria problematizar as peculiaridades locais dos educandos, buscar desenvolver entre os educandos, atividades diferentes daquelas realizadas cotidianamente como: músicas, teatro, jogos e dança. Mas, o que se percebe é que muitas escolas não conseguiram ainda adequar a parte diversificada do currículo para que possa, de fato, fazer a diferença na vida do educando. Geralmente essa carga horária é preenchida com aulas alocadas ao núcleo comum, muitas vezes por falta de recursos, infraestrutura adequada, profissionais capacitados e outros.

Por isso, é importante toda essa mobilização em defesa do repensar a Base Nacional Comum do Currículo e da sua parte diversificada. Essa ação é defendida e justificada por vários estudiosos, a exemplo de Barreto (1998), quando este pontua o quanto a educação brasileira apresenta lacunas concernentes ao currículo e a forma como algumas escolas têm definido esta função. A diversidade das orientações curriculares no país pode resultar em um empobrecimento do currículo, a exemplo do apresentado em salas de aulas.

Sacristán (2000) entende o currículo como uma opção cultural e parte inerente da estrutura do sistema educativo, a escola; atendendo a Educação Básica ou a Universidade, compreendendo o

ensino, a pesquisa e a extensão, estas devem gestar modelos de organização curricular que centram sua perspectiva na dialética teoria/prática.

Discussões sobre o currículo nos revelam que este campo não é neutro. Analisar o currículo apenas de um ponto de vista pedagógico é eminentemente insuficiente, pois assim procedendo, as relações de poder, as múltiplas identidades construídas, os discursos que conferem legitimidade à seleção cultural efetuada pelo professor, não são analisados. Nessa perspectiva, entendemos que o currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdos, mas envolve também,

[...] questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante/classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos. (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 01).

O currículo escolar é entendido não mais como um rol de conhecimentos preestabelecidos por diferentes disciplinas e presumivelmente indiscutíveis e imparciais, mas como uma escolha intencional de concepções de mundo, de valores e de homem que, em um determinado momento histórico, seleciona práticas sociais atendendo a interesses que nem sempre são explícitos e conscientes, preservando tradições culturais e de classes sociais, com a perspectiva de legitimar e perpetuar organizações socioculturais hegemônicas, ratificando o “capital cultural” coadunado com um “currículo oculto”. (APPLE, 1982).

Os educadores da Educação Básica devem apresentar uma proposta para se trabalhar os conteúdos por meio de metodologias adequadas e adaptadas à realidade dos educandos, de forma que os

envolva na sociedade ativamente. Essa proposta inclui, além da aquisição da leitura e escrita, a formação humana, a valorização da diversidade e a construção da cidadania. É nesse sentido que acreditamos e nos apoiamos em Freire (2004) quando este afirma que:

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e a identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com esse saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve, a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor ao educando a vontade arrogante do mestre. (FREIRE, 2004, p. 62).

Para isso, é necessário que os docentes, frequentemente, reflitam de forma crítica sobre a sua prática, uma vez que é a partir deste processo que o bom senso, o respeito aos educandos, sua autonomia, dignidade e identidade, deixarão de ser negados, passando a fazer sentido na vida de cada um. Afinal, as contradições apresentadas no âmbito da prática pedagógica dos professores somente serão superadas quando estes se engajarem em uma prática de educação voltada para a transformação social, em meio a um processo que procure desmitificar e questionar o educando sobre a sociedade na qual vivemos, a cultura dominante e autoritária que impregna o contexto social, e que possibilite ao educando reconhecer o seu espaço dentro dessa cultura, a fim de que cada um analise sua situação social e produza seus conhecimentos.

Porém, enquanto situação dialética, o conhecimento que resulta da interação de humanos, sujeitos com o mundo, com a sociedade e com a cultura, não se faz na individualidade, mas na coletividade, pela totalidade dos sujeitos, em dimensão dialógica, na reflexão críti-

ca sobre o que se conhece e sobre o próprio ato de conhecer, visando a transformação da realidade e, esta só se efetiva, verdadeiramente, quando esses sujeitos são capazes de transformarem a si mesmos, visto que de acordo com Freire (1983, p. 27), isso

[...] exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Dessa forma, entendemos que o docente procurará juntamente com seus educandos, criar condições para que a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem. De acordo com o autor supracitado, se o educador é o que sabe, se os educandos os que não sabem, cabe àquele dar, entregar, levar e transmitir o seu saber aos segundos.

Para Libâneo (2005, p. 76) é essencial questionar o tipo de reflexão que o professor precisa para alterar sua prática, pois para ele “a reflexão sobre a prática não resolve tudo”, ou seja, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

E, dentro desse contexto, professor e educando crescem juntos porque estão imbricados em um mesmo processo. Nas palavras de Freire (2004, p. 78) “[...] ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. É por tudo isso, que nesta concepção de educação, não cabe uma

visão bancária, na qual os educandos são depositários e o educador o depositante, como bem evidencia Freire (2004, p. 33).

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivadores são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

Considerando todo o contexto apresentado, podemos pensar numa práxis que visa o aprofundamento no alcance de uma consciência crítica do mundo para assim poder modificá-lo. Isso pressupõe um método de conhecimento da realidade que nos cerca, em detrimento da não especialização dos problemas, na causalidade dos fatos e na criticidade.

Contudo, para muitos educadores a questão curricular está centrada na organização dos conteúdos das disciplinas, mas o currículo não pode ser encarado como uma simples relação de conteúdos a serem trabalhados em um curso ou série; na verdade, ele é um documento que constrói identidades específicas.

Os conhecimentos e as informações do currículo, através das disciplinas escolares, são importantes, mas o que se pretende destacar é que a forma de ensinar esse saber produza uma apropriação real, significativa no educando e que o componente crítico esteja presente em todos os conhecimentos veiculados tanto nas disciplinas, quanto na cultura que compõe o currículo escolar.

Pensando dessa forma, acreditamos que a escolha do método Materialismo Histórico Dialético contribuiu de forma significativa para o desvelamento da relação teoria e prática pedagógicas orientadoras das políticas educacionais e a forma como esse processo se materializa nos espaços educativos, dando maior sustentação à capacidade reflexiva e interpretativa do real.

No sentido de buscar respostas à problemática da relação teoria e prática, a apreensão da práxis como movimento do real tornou-se uma categoria fundamental para este estudo. A compreensão da práxis abrange uma série de interpretações que devem ser retomadas, aqui nos valendo das relevantes contribuições de Vázquez (1990) e Kosik (2002).

Dessa forma, uma das colaborações de Vázquez (1990, p. 155) explica que a práxis é fundamento do conhecimento:

O homem só conhece um mundo que é objeto ou produto de sua atividade e só o conhece porque atua praticamente – a verdade de um pensamento não pode fundamentar-se se não sair da própria esfera do pensamento, adquirindo corpo na própria realidade; e isto só pode ocorrer por intermédio da atividade prática. O problema da práxis remete imediatamente ao problema da teoria (conhecimento que revela a relação homem e mundo) e da prática (caráter terreno do pensamento), mas não se trata apenas de apresentar suas relações e autodeterminações, deve-se buscar nessas

relações as mediações que potencializam processos de transformação.

É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. Já dizia Marx (2002, p. 100) que “A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica”.

Conforme Sacristán (1999), o professor adota a função de guia reflexivo, sendo aquele que acende as ações em sala de aula, interferindo significativamente na edificação do conhecimento do educando. Ao concretizar essa tarefa, possibilita reflexões sobre a prática pedagógica, uma vez que ao assumir atitudes que sejam problematizadoras da prática, ele se modifica e é modificado, suscitando uma cultura objetiva da prática educacional.

A intenção e ação de transformar a realidade, presentes na prática, conferem a essa atividade humana a relação teoria e prática para a transformação da natureza e da sociedade, ou seja, a práxis. (PIMENTA, 2002).

A análise da realidade das políticas educacionais da Educação Básica é um fundamento a ser explicado pela teoria para que esta possa oferecer elementos viáveis à prática pedagógica e, nessa proporção, desenvolver de forma consciente, limites e possibilidades de uma educação transformadora, emancipatória, de acordo as suas especificidades. É o desejo de transformação da realidade concreta, que motivará as mudanças necessárias para uma educação transformadora, caso contrário, continuaremos evidenciando as contradições que permeiam esse processo.

Percurso metodológico

Para compreendermos a realidade vivenciada, elegemos como método de pesquisa o Materialismo Histórico Dialético, por este se aproximar com o nosso objeto de estudo. Nesse sentido, encontramos fundamento na dialética, que segundo Coutinho (*apud* KONDER, 2000, p. 46), “A dialética não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes, como a união entre elas”.

Nessa perspectiva, reconhecemos que um conceito nos ajuda a pensar um objeto teórico que, por sua vez, refere-se a um fato, fenômeno ou objeto da realidade empírica, aqui voltada para as políticas educacionais, especificamente a formação de professores da Educação Básica, o currículo e a prática pedagógica desses profissionais.

Um dos procedimentos de coleta de dados desta pesquisa foi realizado por meio de análise de documentos legais como a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN nº 9.394/96, disponibilizados no Portal do MEC, os quais se constituem como Legislações vigentes no Brasil.

A análise dos documentos se fundamentou na dialética, visto que, de acordo com Kosik (2002, p. 20), “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a „coisa em si“ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade”. E, ainda, conforme descreve Lakatos (1991, p. 101),

[...] para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está “acabada”, encontra-se sempre em vias de transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro.

Conforme sugere Minayo (2000), uma pesquisa dialética, ao ter por objetivo a crítica, esta somente é possível com aprofundamento do conhecimento da realidade com a sustentação teórica, o que nos leva a dar importância constante à conexão entre teoria e prática, proporcionando melhor compreensão e articulação entre as partes e o todo que envolve o objeto.

Considerações finais

As várias transformações ocorridas no Brasil reverberaram entre a forma de gerir as políticas públicas e o relacionamento do Estado para com a sociedade civil. A ordem neoliberalista pautou a regulação estatal por meio de um novo modelo gerencial que beneficia a iniciativa privada e leva em consideração a eficácia, eficiência e produtividade, ou seja, um modelo que sustenta os interesses do capital.

No entanto, o acompanhamento, o monitoramento e os recursos investidos para melhorar a qualidade da Educação Básica são ferramentas relevantes desse novo modelo gerencial. Todavia, o Estado se aniquila frente às políticas educacionais, uma vez que a função de promotor, regulador e centralizador das políticas se efetiva de forma “decentralizadora”, quando na verdade, o Estado se esquia de suas responsabilidades por transferir algumas funções para o setor privado.

A partir dos estudos apresentados, percebemos que a formação de professores tem se constituído como campo de discussão no cenário das políticas educacionais, uma vez que os saberes docentes não se limitam ao desenvolvimento profissional, mas também, passa pelo desenvolvimento pessoal desse profissional que carrega uma história imbricada de vivências e experiências, as quais são

capazes de transformar o seu contexto social e sua emancipação humana.

Nessa perspectiva, a concepção de formação docente tem sofrido alterações ao longo dos anos, pois, de forma objetiva essa formação se baseava em capacitá-lo para atuar de forma eficaz na sala de aula, mas, mesmo que tardiamente, esse cenário tem se modificado e uma nova abordagem tem se estabelecido, cujo processo busca analisar a prática pedagógica desenvolvida por esse profissional, enfatizando a temática da ciência e a necessidade de uma base curricular que favoreça a realidade do professor, levando em consideração seus saberes e experiências.

Concluimos, portanto, que formação, currículo e prática pedagógica se fundam como um tripé de uma área ainda em construção, que carece de estudos empíricos capazes de responder a questões cotidianas do exercício do professor no tocante aos conhecimentos teóricos e práticos, que, certamente, contribuirão para o desenvolvimento dessa realidade educacional brasileira.

Contudo, entendemos que essas evidências são influenciadas pelo mercado, como contradições que fazem parte do sistema capitalista, e que o Estado alega a existência de uma “descentralização”, mas na verdade, conseguimos desmascarar que tudo está sob sua coordenação, sendo, portanto, o regulador e o detentor do controle em todo o país.

Referências

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Org.) **Os currículos do Ensino Fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas/SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96. Brasília, DF: 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries)**. Brasília: MEC/SEF, 10 volumes, 1998.

_____. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 2017.

CANDAU, Vera Maria (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 51-68.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; TERTO, Daniela Cunha; BARBOSA, Maria Wanessa. A Nova Gestão Pública e os desdobramentos para os planos e programas governamentais. In: CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA, Marcelo Soares Pereira da. **Plano de Ações Articuladas: propostas, cenários e desafios**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2016. p. 49-74.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação e Mudança**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**, 2012. Disponível em: <www.cdn.ueg.br/arquivos/desenvolvimento_curricular_134/conteudoN/2673/texto> Acesso em: 30 ago. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37 jan./abr. 2008.

HORNBURG, Nice; SILVA, Rubia da. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/319146927_O_curriculo_no_contexto_da_sociedade>

contemporanea_sob_a_perspectiva_de_professores_da_educacao_basica >. Acesso em: 02 out. 2018.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **O que é a Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção Primeiros Passos).

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 1982.

_____. Para a crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural, 1985. In: GEDOZ, Sueli. **Currículo Básico, Materialismo Histórico-Dialético e Formação Continuada de Professores: articulação necessária para o trabalho com a Língua Portuguesa**. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/4798> > Acesso em: 02 dez. 2017.

_____. **A Ideologia Alemã (Feuerbach)**. 7. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 17. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.). **Currículos**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2006.

NASCIMENTO, Maria das Graças. **A formação continuada dos professores**: modelos, dimensões e problemática. Ciclo de Conferências da Constituinte Escolar. Caderno Temático, Belo Horizonte, n. 5, jun., 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

_____. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardosos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

CONVERSAS SOBRE PRÁTICAS E CURRÍCULOS ENTRE PROFESSORAS: ARTESANIA E MANEIRAS DE FAZER O COTIDIANO ESCOLAR

RAFAEL MARQUES GONÇALVES

Professor da Universidade Federal do Acre. Docente do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFAC. Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestre em Educação (2012) e Pedagogo (2007) pela Universidade Federal de Juiz de Fora. <http://orcid.org/0000-0002-9038-1542>

RESUMO

Neste artigo, trazemos um recorte de uma pesquisa concluída de doutorado, que foi elaborada através de um encontro com professoras dispostas a narrar suas práticas e compreensões sobre currículo e cotidiano escolar. Os encontros e as conversas movimentaram narrativas que funcionaram como instâncias dialógicas que apresentaram a experiência da fonte onde os narradores bebem, bem como a maneira como as professoras entendem e percebem o currículo e sua formação em seu trabalho cotidiano. Portanto, tratamos de pensar nos vários percursos e experiências que vivem cotidianamente as professoras e nos sentidos e práticas que esses percursos e experiências tornam potenciais para as aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializem práticas e as produções coletivas destas e dos saberes que com elas se tecem na formação docente, pensando por fim que o contexto da prática cotidiana é também contexto de formação e partilha de movimentos de (re)existência formativa.

Palavras-chave: Currículo, Cotidiano Escolar, Conversas.

CONVERSATIONS ON PRACTICES AND CURRICULUMS BETWEEN TEACHERS: CRAFTS AND WAYS TO DO THE DAILY SCHOOL

ABSTRACT

In this article, we bring a cut of a completed doctoral research, which was elaborated through a meeting with teachers willing to narrate their practices and understandings about curriculum and school everyday. Encounters and conversations moved narratives that functioned as dialogical instances that presented the experience of the source where the narrators drink, as well as the way in which the teachers understand and perceive the curriculum and its formation in their daily work. Therefore, we try to think about the various paths and experiences that everyday teachers experience and on the meanings and practices that these paths and experiences make potential for the solidarity approaches of knowledge, in dialogues that potentiate practices and the collective productions of these and the knowledge that with them teachers' thinking, and finally thinking that the context of everyday practice is also a context of formation and sharing of (re) formative movements.

Key words: Curriculum, Daily School, Conversations.

CONVERSAS SOBRE PRÁTICAS Y CURRÍCULOS ENTRE PROFESORAS: ARTESANÍA Y MANERAS DE HACER EL COTIDIANO ESCOLAR

RESUMEN

En este artículo, traemos un recorte de una investigación concluida de doctorado, que fue elaborada a través de un encuentro con profesoras dispuestas a narrar sus prácticas y comprensiones sobre currículo y cotidiano escolar. Los encuentros y las conversaciones movieron narraciones que funcionaron como instancias dialógicas

que presentaron la experiencia de la fuente donde los narradores beben, así como la manera como las profesoras entienden y perciben el currículo y su formación en su trabajo cotidiano. Por lo tanto, tratamos de pensar en los diversos itinerarios y experiencias que viven cotidianamente las profesoras y en los sentidos y prácticas que esos itinerarios y experiencias hacen potencial para las aproximaciones solidarias de saberes, en diálogos que potencien prácticas y las producciones colectivas de éstas y de los saberes que con ellas se tejen en la formación docente, pensando por fin que el contexto de la práctica cotidiana es también contexto de formación y reparto de movimientos de (re) existencia formativa.

Palabras clave: Currículo, Cotidiano Escolar, Conversaciones.

Das palavras iniciais

Nossa vida acadêmica está, em sua maior parte do tempo, permeada pela escrita e pela tentativa de explicarmos noções e seus aspectos teóricos, práticos e político, sempre com o intuito de avançarmos na/com a produção científica da educação e enaltecer os meios pelos quais possamos propor caminhos alternativos para a compreensão da escola e seus contextos de trabalho.

Como meio das várias tentativas de (des)explicar e compreender o cotidiano escolar sigo desenvolvendo pesquisas que tomam como potência o encontro e a conversa com professoras que *pensam fazem* as redes de conhecimentos, práticas e políticas nos cotidianos escolares. Portanto, o presente trabalho é fruto de um encontro com professoras dispostas a narrar suas práticas, sujeitos *praticantes pensantes* que se propuseram a partilhar suas experiências e reflexões tecidas coletivamente durante a minha pesquisa de doutorado.

Nestes encontros partilhamos uma rede de conhecimentos, nas quais vozes de professoras não sejam simplesmente ouvidas ou ancoradas num determinado marco teórico e/ou político, mas compreendidas, viabilizando perceber que carregaram, inerentes as suas

vidas cotidianas contextos de formação, de influências, de textos e de práticas das políticas de currículo, enredados uns aos outros e ao que *fazem sabem* cotidianamente na escola.

Ao optar por lançar mão dos encontros, das suas narrativas e dos diálogos como *espaço tempo* de compreensão dos currículos *pensados praticados*, aposto na ideia de um movimento possível como elemento de partilha de diferentes narrativas que fazem dos encontros elemento potencial na compreensão das relações entre a produção das experiências, narrativas e diálogos envolvendo a formação em contexto e as práticas pedagógicas.

Maturana (2001) entende o encontro como uma espécie de organização de sujeitos, sobretudo quando eles estão dispostos a se juntarem, como foi o caso do grupo de professoras da pesquisa, compreendendo assim que a organização é mais do que um espaço gerado por limites declarados nos quais nós estivemos unidos: é também um espaço no qual podemos nutrir uma determinada cultura e aposta em um “espaço no qual as pessoas compartilham um passado, uma forma coletiva de fazer as coisas no presente e um sentido comum de direção para o futuro” (p. 34).

Neste sentido, por meio de encontros e conversas que desenvolvi uma pesquisa com um grupo de professoras da Rede Municipal de uma cidade no interior do estado do Rio de Janeiro, na qual assumi o objetivo de trazer à tona práticas e conversas de professoras em situações de trocas de experiências e conhecimentos, que versam sobre muitas coisas da escola, da vida e também sobre as orientações curriculares do município onde está inserida a escola, seus pressupostos teóricos, bem como sobre as maneiras com as quais a orientação é trabalhada em seus cotidianos escolares, compreendendo e ressignificando as diferentes possibilidades de *usos* da orientação curricular, que possam assim criar, *táticas* (CERTEAU,

1994) e trajetórias de ensino que problematizem e enriquecem o currículo oficialmente proposto/prescrito.

Neste artigo, a partir de um fragmento de conversas realizadas no decorrer da pesquisa, objetivo demonstrar como as artes de fazer, as conversas e as narrativas tecidas e partilhadas, assumem uma pluralidade de caminhos, sem privilegiar apenas uma única rota, ou até mesmo conversa, e nem subordinar nós *professores pesquisadores* em relação ao outro. Assim, contrapondo-me ao conceito de ordem, que pressupõe determinismo e linearidade, busco me filiar à perspectiva do conhecimento em rede que se desenvolve no princípio de que a articulação de palavras, conceitos e teorias só constitui um fortalecimento das múltiplas redes se forem ao prolongamento da prática e de opções feitas no coletivo, pensando por fim que o contexto da prática cotidiana é também contexto de formação e partilha de movimentos de (re) existência formativa.

Trata-se de pensar nos vários percursos e experiências que vivem cotidianamente os professores e nos sentidos e práticas que esses percursos e experiências tornam potenciais para as aproximações solidárias de saberes, em diálogos que potencializem práticas e as produções coletivas destas e dos saberes que com elas se tecem na formação docente.

Conversas de artífices no/do cotidiano escolar

O artífice frequentemente enfrenta padrões objetivos de excelência que são conflitantes; o desejo de fazer alguma coisa bem pelo simples prazer da coisa benfeita pode ser comprometido por pressões competitivas ou obsessões. O artífice explora essas dimensões de habilidade, empenho e avaliação de um jeito específico. Focaliza a relação íntima entre a mão e a cabeça. (SENNET, 2012a, p. 19-20)

Março de 2016, mais um encontro com as professoras, mais uma roda de conversas, uma noite trirriense tipicamente abafada do verão. Pauta do dia: “currículos e as práticas cotidianas”, temática motivada pelas conversas que tivemos no encontro anterior, quando conversamos quais percepções tínhamos sobre currículos e cotidiano escolar.

Contudo, não apenas motivados pelas narrativas anteriores, as professoras estavam ansiosas para conversarmos sobre situações que ocorreram dias depois, do nosso primeiro encontro, nas escolas e que envolveram a discussão curricular que vinha sendo realizada pelos Supervisores Pedagógicos.

Desde o início do ano de 2016, a secretaria de educação vinha buscando promover a reestruturação curricular e suas orientações. O motivo, segundo a fala de uma das técnicas da SE¹, se ligava ao fato de que o documento existente já não mais refletia a realidade da educação municipal, porque era datado da década de 1990.

Nas conversas do grupo, as professoras relataram que acham válidas as propostas didáticas encontradas em livros didáticos e paradidáticos, sobretudo quando trazem dicas de jogos, atividades, material rico em cores e etc., mas assumem que também “não dá para seguir à risca” nada do que está apontado nos materiais, pois os alunos não nem sempre conseguem seguir o conteúdo proposto. Por isso surge, com frequência, a necessidade de buscar mais e mais propostas.

Profa. Rita – Essa semana na minha turma eu usei um texto do livro didático da Magda Soares, a história era linda, apesar de um pouco grande pra turma, os alunos não deram conta e quando comecei a fazer, tentar né, a interpretação de texto oral eles começaram a contar uma situação que eles tinham vivido na rua deles. A história deles até tinha a ver com a do livro, se fosse outro tempo eu tinha chamado

¹ Secretaria de Educação.

a atenção, tentado de todas as formas retornar ao livro didático, mas o que eu fiz foi dar valor ao que eles estavam trazendo...

Profa. Verônica – A gente sempre precisa buscar outras coisas, mesmo que seja muito rico em desenhos e histórias, os meus alunos, às vezes, não conseguem também entender o texto, ou então estão motivados por outra coisa que aconteceu na comunidade deles. Pra mim o governo e essas editoras tinham mesmo era que ir dar aula pra ver como tudo acontece de verdade antes de fazer qualquer coisa... (Roda de Conversa 1)

Dialogando com essas narrativas, trazidas de forma introdutória ao estudo do material empírico da pesquisa, percebo que as professoras não se portam de maneira passiva quando submetidas à imposição de propostas externas, elas bem sabem o quanto sua realidade não está estampada no material que chega à escola que não contempla a riqueza da diversidade de saberes e as redes de conhecimentos tecidas e presentes no cotidiano escolar.

Aqui podemos trazer à tona a contribuição de Certeau (1994) quando defende que o “homem ordinário²” remodela suas ações e artes de fazer, através das suas astúcias, perspectiva que pode ser compreendida como outra forma de interpretação das práticas culturais contemporâneas. Neste sentido, posso lançar mão da noção de consumo, na medida em que as professoras ressignificam suas ações e usam aquilo que lhes é dado para consumo de outras maneiras, ou seja, repensam, criam astúcias para lidar com textos e propostas curriculares pensadas longe de suas realidades e possibilidades de trabalho com sua comunidade escolar.

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde ou-

² A tradução do francês, “homme ordinaire” seria mais apropriadamente feita para homem comum, considerando que é a ele que Certeau se refere, nada tendo a ver com o uso do termo ordinário em português coloquial.

tra produção, qualificada de consumo: esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios, mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante. (CERTEAU, 1994, p.39)

Ou seja, a narrativa apresentada no início deste capítulo permitem perceber como os sujeitos comuns fazem uso de “suas astúcias, seu esfrelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em sua uma quase-invisibilidade” (CERTEAU, 1994, p. 94).

Percebendo o cotidiano escolar como área de produção de ações, como *espaçotempo* de permanente negociação, reinvenção, das artes de fazer, entendo que isso significa que os sujeitos praticantes do cotidiano, usam as propostas didáticas externas buscando compreender a necessidade de praticar suas astúcias e valorizar outras redes de conhecimentos, o que vai ao encontro de um discurso contra-hegemônico em relação ao modelo de escola e de ação pedagógica que os percebe como meros consumidores daquilo que é produzido externamente.

Essa negociação de sentidos e a re(invenção) dos currículos, criando os currículos *pensadospraticados*, são possíveis em virtude dos usos que os praticantes fazem dos produtos e das regras oferecidas para seu consumo (CERTEAU, 1994). Contudo, segundo o autor, os mecanismos de resistência sempre foram exercício de longo tempo e vão sendo definidos de acordo com cada contexto e da inserção dos praticantes nele. Ou seja, os usos sempre serão realizados de formas distintas, e levariam em consideração a cultura do cotidiano escolar.

Profa. Bianca: – Verdade seja dita, a gente tem que rebolar é muito com todas as dificuldades e falta de material. No meu ponto de vis-

ta a gente acaba é refazendo tudo o que mandam. Eles pensam de um jeito e a gente faz de outro...(risos). É muito mais legal quando consigo fazer alguma coisa com a minha turma que eu criei, mesmo que tenha tirado a ideia do livro, mas fomos eu e eles que fizemos, do nosso jeito. E quando dá pra fazer com outra turma? Nossa, fica mais legal ainda!! Lembra, Verônica, ano passado quando fizemos o projeto do trânsito?

Profa. Verônica: – O que eu mais gosto de fazer é pegar esses materiais e guardar.(risos). Guardo com carinho tudo, mas antes eu recorto um monte de coisas que eu acho que dê pra usar. Ah gente, é isso mesmo, tudo é lindo, muito lindo, mas recortar e usar de outra maneira é melhor (risos). Ano passado na escola fizemos o projeto do trânsito, que a Bianca falou, tinham mandado pra escola um monte de orientações, mas só que do jeito que estava eles tinham pensado que os alunos eram de escola particular. Gente, nossos alunos, pelo menos a maioria deles, andam a pé e usam ônibus, mas quase não saem do bairro que moram. O que nós fizemos foi juntar com todas as outras professoras e pensar tudo de outra maneira, próxima da nossa realidade.(Roda de conversa 1)

Do excerto narrativo acima, posso apreender que nas relações estabelecidas nas/das artes de fazer nos/dos cotidianos, a sua própria rede institucional vai estar permeada, mesmo que de forma transgressiva, pelo estilo peculiar de cada uma, nas trocas, nas invenções e na resistência. Substituindo a ideia de práticas de consumo, comuns e rotineiras, as “maneiras de fazer” são habitadas pela vontade e pelo desejo de produzir um conhecimento autoral, gerando com isso, currículos *pensadospraticados*, cotidianamente.

A conversa das professoras, traz à tona como estas buscam (re) pensar suas práticas, (re)inventar suas artes de fazer cotidianas. Do meu ponto de vista, elas se colocam como artesãs, como artífices (SENNETA, 2012) que manuseiam material bruto para fazer arte, seja em suas individualidades ou coletividades cotidianas.

Neste sentido, as *maneiras de fazer* dos praticantes vão aliar-se a outras regras diferentes daquelas da produção e do consumo oficiais, possibilitando novas *maneiras de utilizar* a ordem regulatória, como na bricolagem do material do projeto de trânsito. Para além do consumo puro e simples, os praticantes desenvolvem ações, fabricam formas alternativas de uso, tornando-se produtores/autores, disseminam alternativas, manipulando, ao seu modo, os produtos e as regras, mesmo que de modo invisível e marginal.

Nesse sentido, o que me interessa nesta tese é validar as ideias de que as práticas sociais produzem saberes, as práticas curriculares produzem currículos outros e que ambas as produções são coletivas. No caso específico desta pesquisa, as práticas curriculares assumem o processo de reconstrução permanente dos textos políticos e um dos meus objetivos é compreender como estas articulações acontecem, como são produzidas as micropolíticas de currículo.

Por micropolíticas entendo o contexto das práticas (BALL, 2001), tendo em vista que assumo o currículo como produção cultural, ou seja, é no contexto das práticas que as políticas macro, no caso da pesquisa as políticas curriculares, são ressignificadas, perpassam por sentidos de disputa e negociações. Contudo como bem lembra Macedo e Frangella (2008, p. 53):

a noção de política de currículo como texto e discurso, elaborada num ciclo que envolve múltiplos contextos, nos permite compreendê-la na ambivalência, atentando para que, se a análise do papel do Estado não pode ser suprimida, ela precisa se dar na articulação com processos micropolíticos presentes não só na esfera estatal, mas em outros contextos.

Assim a micropolítica de currículo vai estar associada uma instância fragmentária, um *espaçotempo* específico significado pelas

rotas de fuga, pelas artes de fazer e de resistência dos currículos *pensadospraticados* nos cotidianos escolares, ou seja, os currículos que se inscrevem e formam outras redes no contexto das práticas.

Retomando a noção de que a produção do currículo é uma criação cotidiana (OLIVEIRA, 2012), percebemos também o quanto o currículo é uma construção cultural atravessada por relações de poder. Portanto, as práticas escolares relacionam-se diretamente com os usos, as técnicas, os sentidos construídos nessa rede de relações sociais em um determinado momento histórico e político, no qual esse currículo está inserido.

As narrativas das práticas das professoras me permitem desinvisibilizar o que se passa nas escolas, compreender e trazer evidências de que nós vamos aos poucos e, às vezes bem depressa, até mesmo nos corredores da escola, trocando nossas “descobertas”, graças aos diversos *saberesfazer*s que estão sempre presentes, articulando-os entre si, criando novos e múltiplos conhecimentos. Tanto nas táticas desenvolvidas por professoras e professores, alunos e alunas, quanto nos usos que esses e essas fazem do que é aprendido na vida e nas escolas, sentimos os *saberesfazer*s cotidianos enredados aos outros diferentes *saberesfazer*s, incluídos ou não nas propostas oficiais.

Pensando nestas astúcias das professoras, quero acreditar, aposto que na artesanaria das práticas do currículo como criação cotidiana entram em cena as relações de sua produção, partilha e cooperação. Cada sujeito que compõe e tece o cotidiano escolar é único e apresenta capacidades e habilidades distintas, mas juntos e agindo em conjunto, ou seja, em cooperação mútua, tecem outros significados para suas práticas.

Nesta relação quero inserir a noção de que a participação e a solidariedade pautadas pelo princípio da comunidade (SANTOS, 1995, 2010), apontam as possibilidades de serem instauradas alter-

nativas de trabalho cotidianas em que os sujeitos envolvidos exerçam uma não colonização do saber operado em cada grupo.

Por comunidade entendo não apenas o conjunto de pessoas num determinado território, mas sim o conjunto de ações, intenções e interações que as professoras buscam por em prática que Oliveira (2012) aponta como:

São totalidades complexas, que precisam ser ampliadas, precisam proliferar, se queremos superar os monopólios de interpretação do real herdados do cientificismo moderno ou a renúncia à interpretação, o seu outro, presente na aceitação acrítica de uma realidade e de uma ideologia de imobilização das lutas sociais, o que só é possível no diálogo entre saberes, valores e culturas. (p.17)

Para Santos (2006), a dimensão da participação direta envolvida na noção do princípio da comunidade trata do reconhecimento da limitação imposta por uma definição restrita do espaço político. A proposta de trazer esse novo senso comum em torno do político para além das questões envolvendo a representação política assenta em evidenciar a possibilidade de “repolitização global da vida social” (SANTOS, 1995). Se por comunidade podemos entender um *espaçotempo* em que um ou mais grupos habitam submetidos a uma mesma regra em suas relações, podemos dizer que a microcomunidade instalada pelas professoras ao terem anunciado replanejarem o projeto de trânsito, exacerba a responsabilidade, à qual não podemos nos furtar, pautados pelo sentimento de pertencimento a um grupo, com o qual somos solidários e pelo bem-estar do qual somos responsáveis.

Por outro lado, nas relações que se estabelecem cotidianamente, posso também chamar as professoras de artífices, artesãs de

práticas ordinárias. Aqui busco fazer uma analogia entre a atuação das professoras com o “artífice” identificado por Sennet (SENNET, 2012a) que aprende em e com suas artes de fazer, que abarcam a condição humana do engajamento, ou seja, pautadas pelo desejo de fazer bem o que se faz.

Sennet (2012a, 2012b) aponta que a artesanaria e a cooperação, enquanto práticas produzidas socialmente é fruto de demandas colocadas e que envolvem interação e diálogo. A capacidade de diálogo e de trabalho compartilhado denota os modos como os sujeitos se governam e se ligam uns aos outros, sendo inerentes a eles a pericia artesanal, a partilha e a construção coletiva, mesmo que para um produto individualizado.

Fazer é pensar, assim aponta Sennet, e o que as professoras/artífices fazem é reelaborar seus fazeres a partir de pensamentos que acreditam serem importantes. Para o autor, a relação entre fazer e pensar precisa ser tensionada, na medida em que a inquietude artesanal, a consciência e o engajamento, para a criação de um produto final, fazem da habilidade individual e coletiva, elementos que poderão também criar produtos para além do final previsto pela técnica.

No caso da pesquisa, a relação entre fazer e pensar evidencia como as professoras, artífices cotidianas de currículos, trabalham com as técnicas advindas de suas experiências pessoais, face às técnicas demandadas de forma prescritiva. O que está em jogo é a relação de permanente negociação dos sentidos das práticas, suas nuances entre o que está planejado e o praticado.

Profa. Fernanda: – Semana passada a Supervisora da minha escola veio nos dizer que o MEC está propondo o currículo único. Eu fiquei pensando como seria esse currículo pro Brasil todo?! Ela (a supervisora) foi passando os slides com o resumo das matérias e o que a gente deveria trabalhar, quando esse currículo for valer pra todo

mundo, pois ele fala que todos têm direito de aprendizagem. Acho legal isso, eu mesma na época de escola tive problemas pra acompanhar as matérias, meu pai era militar e acabávamos mudando de cidade e toda vez que mudava tinha dificuldade em acompanhar a escola nova. Só que do mesmo jeito que o currículo vai ser igual pro Brasil todo eu acho que, da maneira como ela mostrou nos slides, algumas matérias estão fora de ordem. Acho que isso pode até vir pra gente como norma de trabalho, mas eu vou continuar fazendo o que acredito igual faço com o livro. Eu não sigo o livro à risca, ele fica lá no armário, prefiro ir montando as minhas aulas e o meu planejamento na medida em que vejo o avanço da turma, como ela foi no ano passado... Antes de começar a matéria sempre vejo com a professora do ano anterior até onde ela foi. Penso em tudo que já trabalhei, até mesmo pra não fazer igual todo ano, senão fica chato. Poxa, eu tenho 15 anos de sala de aula, acho que entendo bem como seguir com a matéria e agora vem um documento dizendo como tenho que trabalhar. (Roda de Conversa 1)

Ainda sobre a relação entre fazer e pensar, a fala da Fernanda noz provoca a pensar que, para além das dimensões normativas e propostas de textos curriculares, no espaço tempo macrossocial, as escolas possuem outras dimensões, micro, compostas por saberes locais, saberes da experiência e currículos que estão encarnados (NAJMANOVICH, 2001), pois constituem as ações dos praticantes nos seus *saberesfazeres* cotidianos, nas *táticas* com que enfrentam as *estratégias* do poder proprietário, como nos ensinou Certeau (1994).

Os modos de fazer, de criar e tecer o conhecimento são também reflexo da nossa vida, das nossas experiências. De maneira encarnada, as práticas fazem parte das nossas redes, afinal, a docência é uma das poucas profissões que são experienciadas desde a mais tenra idade. Ao longo da vida, o currículo e suas artes de fazer vão compondo nossas redes e “moldando” o uso que fazemos das orientações que recebemos.

O livro, a proposta didática e o texto curriculares são os produtos impostos para serem consumidos, mas nas relações de uso, são incorporados, muitas vezes, de maneira contrária à original, ou seja, há uma invenção nas práticas do cotidiano que estabelece as formas como professores e alunos, nas escolas, vão se ajustando e reorganizando o discurso oficial, o material oficial, criando uma produção mais cotidiana, tornada invisível, aquela dos ‘consumidores’, e que ‘marca o que fazem com os produtos’.

Profa. Débora: – Isso que a Fernanda tá falando é muito importante, mas não é só porque o governo está querendo colocar um currículo único, mas é que todo dia, já há muito tempo sempre teve supervisor que ficou no nosso pé querendo que o planejamento fosse seguido igual tinha o documento, aquele amarelado... Meus deus, nunca tinha visto figura mais quadrada que nem a supervisora que tinha lá na escola. Se você fazia alguma coisa diferente do que ela tinha pensado, pronto era o fim. Tinha que fazer igual estava naquele papel mofado dela...era exposto e ganhava medalha de ouro! (Roda de conversa 1)

Compreender o cotidiano escolar enquanto um *espaçotempo* de negociação de sentidos, *fazeressaberes* e conhecimentos sempre é algo desafiador, na medida em que isso possa representar um encontro com aquilo que nos é mais próximo, ou seja, nós mesmos, nossas práticas, nossas artes de lidar e relacionar com a alteridade e de enxergar os momentos de contradição e compreensão da importância de fazer deste *espaçotempo* local de solidariedade e de partilha e, porque não, de contradições.

Débora relata ter-se deparado com formas de legitimação curricular pautadas em propostas que, de certa maneira, significariam um engessamento de suas práticas. Assim é a vida escolar, permeada de noções e sujeitos que pensam de forma distinta, mais próximos do perfil monocultural da modernidade ou mais baseada numa proximidade com uma ecologia de saberes.

Sennet (2012a) aponta que muitas vezes os artífices são incompreendidos por suas formas distintas de trabalho. Aqui, com base no relato de Débora, ressalto também a maneira como o pensamento indolente, ortopédico, opera na criação de existências invisíveis. No entanto, apesar das amarras e situações de impasse que vivemos no cotidiano, o que fazemos permanentemente é recriar a vida, os conhecimentos, os valores, as crenças, modos de usar diferentes do instituído ou dos manuais, encontrando saídas para as situações que se apresentam.

Buscar nas práticas e suas narrativas como os currículos *pensadospraticados* e suas interfaces com o contexto de influência, dos textos e das práticas, propostos por Ball (2001), é perceber que o cotidiano escolar configura-se como um *espaçotempo* de ampla diversidade epistemológica. Diversidade muitas vezes tornada invisível e massificada diante de inúmeras propostas prescritivas de programas didáticos desenvolvidos, notadamente, no contexto de textos oficiais.

Neste ínterim, sigo com meu mergulho no campo, dando continuidade ao que proponho pesquisar com o cotidiano escolar, compreendendo-o como rede de múltiplos *saberesfazeres* e de enunciação de uma ecologia de saberes. Santos (2011, p.33) esclarece que “o lugar de enunciação da ecologia de saberes são todos os lugares onde o saber é convocado a converter-se em experiência transformadora”, ou seja, sentir o contexto das práticas curriculares das professoras como local onde o saber torna-se fazer, e vice-versa.

Todavia, mergulhar no contexto das práticas é aliar-me à noção de que a ecologia de saberes é também oriunda de “todos os lugares que estão para além do saber enquanto prática social separada” (SANTOS, 2011, p.33), sendo necessário levar em consideração a influência das experiências, das crenças e dos modos de vida indivi-

duais e coletivos de cada professora e dos demais membros da comunidade escolar.

Pensar na constituição de micropolíticas de currículos enquanto invenção do cotidiano, tecidas por seus praticantes artífices, reporta-me a Ferraço (2008) quando afirma que só é possível pensar a questão curricular referenciada na dimensão das redes coletivas de *fazeressaberes* dos sujeitos que praticam o cotidiano.

Para Ferraço, a função social e política da escola e do currículo consistem em ampliar o horizonte das possibilidades de conhecimento, e no meu entendimento implica em ampliar também os currículos *pensadospraticados* existentes, tornados invisíveis. Afinal os currículos cotidianos, e suas micropolíticas, são processadas pelas redes de sujeitos com compõem e tecem o cotidiano escolar.

Portanto, quando as professoras relatam a apresentação de propostas curriculares prescritivas, estas não representam nada além do que formalidades, muitas vezes bricoladas, nas quais os conteúdos e métodos propostos passam a ter algum significado, ou não, quando “são lidos, discutidos, ensinados e enredados pelos sujeitos” (FERRAÇO, 2008, p.32).

Rotas de fuga: o armário da Matilda como opção para tecer o cotidiano escolar

Desinventar objetos. O pente, por exemplo. Dar ao pente funções de não pentear. Até que ele fique à disposição de ser uma begônia. Ou uma gravanha. Usar algumas palavras que ainda não tenham idioma.

Manoel de Barros

Carvalho (2014) assume que o cotidiano e a tessitura das práticas deslizam por linhas de fuga onde os currículos e a tessitura destes, partem em direção ao novo, ou seja, rumo ao não previsível, ao

não preexistente. Neste sentido, traçar linhas de fuga se apresenta como ruptura, divisão e preparação para novas e outras maneiras de tecer o cotidiano escolar para além das normas (im)postas. Com base nisso, acreditamos haver uma ação potencializadora que demonstra como as professoras mobilizam as ferramentas, aqui entendidas como as opções, na constituição de outras redes de conhecimentos para fugir, ou driblar, a prescrição de propostas e orientações. A exemplo dessa mobilização das ferramentas, tomamos como exemplo o fragmento de diálogo entre as professoras Rita e Ariele:

Profa. Rita – Gente vocês já viram o filme da Matilda?! Passo sempre para os meus alunos... Matilda é uma menina muito inventiva, possui poderes mágicos, os pais a mandam para uma escola onde a professora gosta e acredita no potencial dela. Porém, tem uma Diretora que é muito rígida, tradicional mesmo! Nas aulas a professora explora tudo o que a Matilda traz, descobrem outras coisas e acabam aprendendo, de uma forma totalmente fora do padrão e do tradicional. Mas toda vez que a Diretora vai à sala, aquele mundo colorido e divertido que é construído tem que ser deixado de lado...

Profa. Ariele – Gente... O ARMÁRIO DA MATILDA!

Profa. Rita – Isso mesmo! Eu faço isso... Planejo as minhas coisas, vai ter sim atividade de cartilha misturada com coisas do PNAIC... Misturo também um monte de método (risos) e quando alguém diz que vai na escola para supervisionar, enfio tudo no armário da Matilda! E deixo à mostra o que elas querem ver... Nem sempre dá certo, mas acaba funcionando!

Profa. Ariele – Vou usar isso agora! Ter meu “armário da Matilda” e dentro dele ter todas as minhas produções e coisas que uso para planejar as minhas aulas. Gente, meu armário vai ficar aberto e poderão consultar! Eu quero consultar seu armário Rita, aposto que nele vou achar planejamentos mais interessantes e condizentes com a nossa realidade do que essa base que estão fazendo.

A metáfora usada pelas professoras – ancorada na figura de um armário de um filme infantil, para demonstrar a maneira como criam linhas de fuga no enfrentamento dos determinismos didáticos – traz consigo um potencial elemento para compreendermos a necessária construção social de subjetividades rebeldes e, por isso, autônomas (SANTOS, 2006).

Tensionar, subverter e problematizar as raízes é algo que faz parte do processo de politização das práticas. Reinventar o passado e vislumbrar um futuro potente, inscrito no contexto presente de suas práticas, é a maneira pela qual são construídas interrogações poderosas e tomadas de posição apaixonadas, capazes de sentidos inesgotáveis.

O tempo em que vivemos, enquanto tempo de mudanças e de crises gestadas pela oposição e conflitualidade de conhecimentos – regulatórios e emancipatórios – e de noções, e o próprio modo veloz pelo qual as informações chegam até nós, é também um aparente “tempo de estagnação”, segundo Santos (2009).

O autor aponta que enquanto um tempo no qual a possibilidade de se *fazercriar* novas alternativas é múltiplo, uma série de fatores é colocada, criando um *espaçotempo* em que aparentemente estaríamos parados, improdutivos, ao passo que fatores que regulam chocam-se e entram em conflito com os fatores que emancipam.

Logo, vivemos um tempo de buscas intensas por respostas apropriadas às perguntas fortes que nos são colocadas, que possam definir de modo mais preciso e ajudar na compreensão do tempo em que vivemos (SANTOS, 2009).

As particularidades desse tempo de perguntas fortes e respostas ainda fracas estão na ideia de que suas abordagens podem variar de cultura para cultura e de região do mundo, contra o ideal de totalidade racional pregado pela ciência moderna, criando uma

discrepância no entendimento das perguntas fortes e das respostas necessárias aos entendimentos questionados.

Isso quer dizer que temos e enfrentamos problemas modernos para os quais as soluções modernas apresentadas são insuficientes e/ou incompletas, são respostas fracas, inapropriadas.

As condições estabelecidas para a credibilidade na discrepância entre as perguntas fortes e suas respostas fracas assentam-se no próprio movimento de crise e transição paradigmática que vivenciamos.

As assimetrias causadas pelo próprio avanço do campo científico e conceitual estabelecem os matizes para o questionamento de suas próprias bases, fazendo com que as perguntas fortes hoje colocadas tomem como objeto de reflexão parte dos conhecimentos gestados na modernidade. O problema que enfrentamos é que as respostas são ainda fracas, privilegiando seus cânones em detrimento de outras noções, que seriam necessárias à produção de melhores respostas, mais fortes.

Santos (2009) aponta que ao mesmo tempo em que os códigos presentes na contemporaneidade podem ser usados para resistir à opressão, também o podem ser para intensificar a opressão. Nesse sentido, ao criarem o armário da Matilda como *espaçotempo* de práticas ordinárias, as professoras suscitam paixões e abrem espaços novos à criatividade e à iniciativa humana.

O que as professoras demonstram nas conversas tratadas neste capítulo é a identificação de interrogações poderosas, que se colocam no enfrentamento do perigoso momento que atravessamos no cenário da política educacional.

Contudo, ao criarem espaços para partilhar conhecimentos, práticas e currículos, ou ainda ao tensionarem o caráter da autonomia de suas práticas, as professoras colocam interrogações poderosas, que precisam ser amplamente partilhadas, pois demonstram

que, para além do carácter individual, suas práticas incidem sobre o coletivo, viabilizando melhor entendimento do que as une e do que as separa.

Santos (2009) nos alerta ainda para a necessária luta por outra concepção de passado, em que este se converta em razão antecipada do nosso inconformismo, ou seja, que o compreendamos como escolhas que podemos e devemos questionar. A comunicação e a cumplicidade têm de ocorrer de modo sustentado e em vários níveis – epistemológico, metodológico, político –, para que haja um equilíbrio dinâmico entre as diversas teorias, propostas didáticas, planejamentos e práticas curriculares cotidianas.

Na tessitura social das subjetividades rebeldes tem-se muito do desassossego entendido como ponto de partida não só dos nossos desejos e quereres, mas também do nosso pensamento, juízo, vontade e ação. A prática rotinizada, reprodutiva e repetitiva, supostamente (im)posta sobre a autonomia docente, busca reduzir o realismo àquilo que existem apenas porque existe.

Entretanto, em diferentes cotidianos, a inventividade, as linhas de fuga e os modos distintos de uso das opções tornam possíveis redes complexas e criativas entre as professoras e seus currículos *pensadospraticados*. Oliveira (2009) nos lembra que compreender o modo como as práticas cotidianas, a partir de suas subjetividades rebeldes, se inserem nos diferentes *espaçostempos* escolares é potencializar a discussão sobre a democracia.

É possível perceber, nas conversas das professoras, que os complexos processos por meio dos quais as subjetividades individuais ou coletivas se formam e se inscrevem nos cotidianos escolares criam redes de conhecimentos, incorporando de formas específicas os conhecimentos com os quais entram em contato, entendidos em sentido amplo.

Dito de outra maneira, tais processos incorporam “saberes” formais e cotidianos bem como os valores e crenças presentes no meio social em que estão inseridos. Assim, Oliveira (2009) aponta que esses processos de formação é que vão definir as possibilidades de ação dos sujeitos e grupos sociais sobre e no mundo:

Partindo dessa premissa, de que nossas ações possíveis dependem daquilo que sabemos, cremos e vivenciamos, tornando-nos o que somos, vamos entender a formação das subjetividades mais ou menos democráticas como processos de negociação de sentidos entre as experiências vividas por esses sujeitos e as possibilidades de ação mais ou menos democráticas como resultado dessas negociações que, embora comportem e incluam um vasto conjunto de possibilidades, em função do imenso número de combinatórias existente, permitem supor que determinados tipos de experiências práticas e cognitivas tendem a favorecer a formação de subjetividades mais democráticas, enquanto outros tipos de experiências tendem a dificultá-la (OLIVEIRA, 2009, n.p).

Compreender as ações subjetivas, rebeldes e democráticas é colocar-se na contramão do pensamento e da estrutura social dominantes em todos os espaços da vida social bem como de seu possível caráter emancipatório, como foi possível perceber na fala das professoras. Em outras palavras, quanto melhor pudermos compreender a lógica das práticas, em seus diferentes modos de fazer, que regem as práticas sociais tecidas cotidianamente pelas professoras, melhor instrumentalizados estaremos para desenvolver formas de luta pela ampliação das práticas democráticas.

Ao problematizarem sua autonomia e criarem mecanismos para fazer valer seus modos de agir, as professoras começam a propor e vivenciar uma subjetividade rebelde, ou seja, uma subjetivi-

dade dotada de uma especial capacidade, energia e vontade de agir, sendo esta uma subjetividade poética e que implica necessariamente experimentar formas excêntricas ou marginais de sociabilidade ou subjetividade.

Para um ponto final temporário...

A tecedura do conhecimento em rede, das práticas e dos currículos *pensadospraticados* é possibilitada pela negociação de sentidos de forma coletiva, significando um exercício democrático em prol da resolução de problemas concretos que interessam a todos.

Acerca das conversas entre professoras e suas perspectivas teóricas-políticas, não me furto a afirmar que na maioria das vezes a dúvida, as angústias e as surpresas predominam sobre suas práticas, mas é a partir da existência de múltiplas e complexas relações de sujeitos individuais e coletivos, que vivem práticas diferenciadas e criam conhecimentos diversos, que posso pensar na existência de uma rede de *políticaspráticas*, enquanto possibilidade de emancipação social vivenciada no cotidiano escolar e educacional e porque não formativas de suas identidades docentes.

Os currículos *pensadospraticados*, suas artes e astúcias advêm do entrecruzamento dos *saberesfazer*s dos praticantes, sendo, portanto, sempre tecidos, em todos os *espaçostempos* nas relações *dentrofora* das escolas. Nessa perspectiva, entendemos com Alves (2002) que o currículo não é *produto* que é construído a partir de modelos preestabelecidos, mas é *processo* através do qual os praticantes do cotidiano escolar ressignificam suas experiências nas redes de *poderes*, *saberesfazer*s das quais participam.

Dos movimentos e conversas aqui descritos partilho da noção que Gonçalves e Carvalho (2018) trazem ao conceber o encontro e a

conversa como formação com-partilhada, que nos auxilia a perceber as professoras como praticantes (CERTEAU, 1994) do processo da pesquisa.

Por fim, mas sem concluir, entendo que as conversas com as professoras, elemento empírico da pesquisa, são cada vez mais necessárias a legitimação dos *espaçostempos* escolares e da tessitura dos currículos *pensadospraticados*, onde tantos sujeitos se enveredam em usos, práticas, táticas e relações de trocas de *saberesfazer*, cada vez mais necessárias para o cenário da pesquisa educacional. Sendo assim compreendo a formação a partir dos encontros e narrativas o que vem implicando considerar os *espaçostempos* cotidianos da produção de saberes, valores, sentido e subjetividades em movimentos de permanentes reconfigurações.

Referências

ALVES, Nilda et al. (orgs). **Criar currículo no cotidiano**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In.: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes e saberes. Petrópolis: DPetAlli, 2008, p. 39-48.

_____. (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**: sobre redes e saberes. Petrópolis: DPetAlli, 2008.

_____. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma Base Nacional Comum. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.12 n.03 p.1464-1479 out/dez. 2014.

ANPED. **Texto de Divulgação da Campanha “Aqui já tem currículo: o que produzimos nas escolas...”**, Disponível em: <http://www.anped.org.br/campanha/curriculo?_ga=1.226683743.336760393.1443891933> Acesso em: 10 de junho de 2016.

ARROYO, Miguel. **Currículo, territórios em disputa**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. processo de escolha de livros: o que dizem os professores? In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes (orgs.). **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura da Escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p.29-73.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, V.1, n. 2, p. 99-116, 2001.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/conade2.htm>>. Acesso em: 03 jun. 2003.

CARVALHO, Janete Magalhães. Potência das redes de conversações na formação continuada com os professores. In: SUSSEKIND, M. L.; GARCIA, A. **Universidade-Escola: diálogos e formação de professores**. Petrópolis: DPetrus et Alli, 2011.

_____. **Movimentos curriculares**: um estudo de casos sobre políticas de currículo em ação. 1. ed. Vitória: EDUFES, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano 1: Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

DIAS, Rosane Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

ESTEBAN, Maria Tereza; ZACCUR, Edwiges (Orgs.). **Professora Pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. As *prácticasteóricas* de professores e professoras das escolas públicas ou sobre imagens em pesquisas com o cotidiano escolar. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.78-92, jul-dez 2007.

_____. Ensaio de uma metodologia efêmera ou sobre as várias maneiras de se sentir e inventar o cotidiano escolar. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3. ed. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008, p. 101-117.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; MAGALHÃES, Janete Carvalho. Aprendizagens cotidianas com a pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte. **Anais...**, Cd-room, Belo Horizonte, 2010.

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

MACEDO, Elizabeth; FRANGELLA, Rita de Cássia. Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam? In: MACEDO, E.,

et al. (org.) **Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, pp.37-43, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1530 – 1555, out./dez. 2014.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v27, n. 94, p. 47-69.

MAINARDES, Jefferson; BALL, Stephen. **Políticas educacionais**. Corte: São Paulo, 2011.

MARTINS, Eliécilia de Fátima; GUIMARÃES, Gislene Margaret Avelar. As Concepções de natureza nos livros didáticos de ciências. **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 4, n. 2, p. 1-14, dez. 2002.

MATURANA, Humberto. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MAKUNATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3 (69), p. 51-66, set./dez. 2012.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4. ed. Lisboa: Stória Editores, 2003a.

_____. **Meus demônios**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

_____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

_____. **Os 7 saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2011.

NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In: _____. (org). **Método; métodos; contra métodos**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 193-208.

GARCIA, Alexandra. Sobre os híbridos e “os outros” na/da formação de professores: a “*cultura ordinária*” no enredamento das práticas e das subjetividades. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES DE CONHECIMENTOS E A TECNOLOGIA, 5., 2007, Rio de Janeiro. **Práticas educativas, cotidiano e cultura**. Rio de Janeiro. Educação: texto, imagem e som, 2007.

GONÇALVES, Rafael Marques; PEIXOTO, Leonardo Ferreira. Em defesa dos currículos *pensadospraticados* nos cotidianos escolares. In: ANPED NORTE, 1., 2016, Belém. **Anais da I Reunião Científica ANPEd Norte**. Belém: ANPEd/UFPA, 2016. v. 1. p. 2009-2021.

_____. Em defesa dos currículos *praticadospensados* nos cotidianos escolares. **Educação: teoria e prática**, v. 27, p. 213-226, 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____.; GARCIA, Alexandra. **Práticas culturais, regulação e emancipação cultural no cotidiano escolar**. In.: AMORIM, Antônio Carlos; PESSANHA, Eurize. (orgs.). **As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo**. Campinas: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed 2007.

_____.; SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Democracia no cotidiano da escola**. Petrópolis: DP et Alii, 2009.

_____. **Currículo como criação cotidiana**. Petrópolis. DP et Alii, 2012.

_____. Currículo e processos de *aprendizagem* *sino: políticas práticas* Educacionais Cotidianas. **Currículo sem fronteiras**, v. 13, p. 375-391, 2013.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**. São Paulo: Cortez, 2003.

PACHECO, José Augusto. Em torno de um projecto curricular pós-colonial. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; PACHECO, José Augusto; GARCIA, Regina Leite. (orgs). **Currículo: pensar, sentir e diferir**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 43-50.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: história(s), memória e narrativa. Uma experiência de formação continuada de *professorasalfabetizadoras*. In: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Método: pesquisa com o cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 97-118.

SAMPAIO, Carmen Sanches. Pesquisa com o cotidiano e as opções interessadas da ação pesquisadora. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP et Alii, 2008, p. 47-64.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006a.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2006b.

_____. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007a.

_____. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

_____. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Um Ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. In.: SANTOS, Boaventura de Souza; MENESES, Maria Paulo. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 519-562.

SENNET, Richard. **O artífice**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012a.

_____. **Juntos**: os rituais, os prazeres e política da cooperação. Rio de Janeiro: Record, 2012b.

SERPA, Andréa. **Cultura escolar em movimento**. Niterói: Rovellet, 2011.

SILVA, P. B. G.; GUAZZELLI, N. M. B. Rodas de Conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. **Educação**, v. 30, n. 1, p. 53-92, jan./mar. 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professores, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

A TRAJETÓRIA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA NA REGIÃO OESTE DO PARÁ, DA DÉCADA DE 1970 A 2009: INSTALAÇÃO E CONSOLIDAÇÃO

MARIA RAIMUNDA SANTOS DA COSTA

Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará, Doutora em Educação em Políticas Públicas,
maria.rasc@ufopa.edu.br – <https://orcid.org/0000-0001-0247-3802>

ROSANA RAMOS DE SOUZA

Professora da Universidade Federal do Oeste do Pará, Doutoranda em Educação,
rosana.souza@ufopa.edu.br – <https://orcid.org/0000-0002-0583-2549>

RESUMO

O objetivo do estudo foi contribuir na reconstrução da trajetória de instalação e consolidação do Curso de Pedagogia da UFPA, em Santarém, formando pedagogos, na região Oeste do Estado do Pará. O estudo envolveu análise de dados coletados durante as pesquisas realizadas para elaborar a Dissertação de Mestrado (2006) e a Tese de Doutorado (2014). A metodologia teve caráter exploratório-qualitativo e foi utilizado como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica e documental. A análise documental envolveu fontes como: PPC do Curso; Relatórios Anuais do Curso, Relatórios Finais do *Campus* e Relatórios da Biblioteca do *Campus*. Os resultados mostram que ao longo da sua trajetória no *Campus* da UFPA, em Santarém, o Curso de Pedagogia apresentou toda a contradição presente na base das determinações do Estado Brasileiro, pertinente à instalação das políticas de expansão da educação superior para o interior do país.

Palavras-chave: Educação Superior. Curso de Pedagogia. Expansão. Interiorização. Formação.

THE TRAJECTORY OF THE UFPA PEDAGOGY COURSE IN THE WEST REGION OF PARÁ, FROM THE DECADE OF 1970 TO 2009: INSTALLATION AND CONSOLIDATION

ABSTRACT

The objective of the study was to contribute to the reconstruction of the installation and consolidation path of the UFPA Pedagogy Course in Santarém, forming pedagogues in the western region of the State of Pará. The study involved the analysis of data collected during the researches carried out to elaborate The Master's Dissertation (2006) and the Doctoral Thesis (2014). The methodology was exploratory-qualitative and the bibliographical and documentary research was used as technical procedure, it also involved the author's experiential knowledge. The documentary analysis involved sources such as: PPC of the Course; Annual Reports of the Course, Final Reports of the Campus and Reports of the Campus Library. The results show that throughout the course of the UFPA Campus, in Santarém, the Pedagogy Course presented all the contradiction present in the basis of the determinations of the Brazilian State, pertinent to the installation of the policies of expansion of higher education to the interior of the country. Its installation in the West of Pará evidences what it represented for the Brazilian State to expand public higher education, particularly, to train Primary Education professionals in peripheral and poor regions.

Keywords: Higher Education. Course of Pedagogy. Expansion. Interiorization. Formation.

LA TRAJETORÍA DEL CURSO DE PEDAGOGÍA DE LA UFPA EN LA REGIÓN OESTE DEL PARÁ, DE LA DÉCADA DE 1970 A 2009: INSTALACIÓN Y CONSOLIDACIÓN

RESUMEN

El objetivo del estudio fue contribuir en la reconstrucción de la trayectoria de instalación y consolidación del Curso de Pedagogía de la UFPA, en Santarém,

formando pedagogos, en la región Oeste del Estado de Pará. El estudio involucró análisis de datos recolectados durante las investigaciones realizadas para elaborar la Disertación de Maestría (2006) y la Tesis de Doctorado (2014). La metodología tuvo carácter exploratorio-cualitativo y se utilizó como procedimiento técnico la investigación bibliográfica y documental. El análisis documental implicó fuentes como: PPC del Curso; Informes Anuales del Curso, Informes Finales del Campus e Informes de la Biblioteca del Campus. Los resultados muestran que a lo largo de su trayectoria en el Campus de la UFPA, en Santarém, el Curso de Pedagogía presentó toda la contradicción presente en la base de las determinaciones del Estado Brasileño, pertinente a la instalación de las políticas de expansión de la educación superior hacia el interior del país.

Palabras clave: Educación Superior. Curso de Pedagogía. Expansión. Internalización. Entrenamiento.

Introdução

O estudo teve por objetivo contribuir com a reconstrução da trajetória de instalação e consolidação do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará. Na construção do artigo, foram utilizados dados coletados durante as pesquisas realizadas para elaboração da Dissertação de Mestrado (2006) e da Tese de Doutorado (2014). Optou-se pela abordagem exploratório-qualitativa e adotou-se como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica e documental. A análise documental envolveu como fontes de informação: o PPC do Curso de Pedagogia; Relatórios Anuais do Curso, Relatórios Finais do *Campus* da UFPA/Santarém e Relatórios da Biblioteca do *Campus*.

Além dos dados já pesquisados, buscou-se outros registros contemplados na literatura nacional (Pesquisa Bibliográfica) e em documentos oficiais ainda não analisados, muitos dos quais levantados em sites oficiais (MEC, INEP) e de organizações como a ANFOPE e a ANPAE, usando para isso os recursos da internet.

A busca dos dados teve início no período de realização do Mestrado em Educação (2004-2006), intitulado “As repercussões do Exame Nacional de Cursos – ENC no Curso de Pedagogia” foi preciso resgatar parte da trajetória histórica do Curso e constatar que essa trajetória se entrelaça com o percurso da interiorização da UFPA, no Pará. Como referido, outra parte significativa dos registros está contemplada na Tese de Doutorado (2010-2014), intitulada “As repercussões da Interiorização da UFPA no trabalho dos docentes da rede estadual de ensino no Pará nas décadas de 1980 e 1990”.

Ressalta-se, de um ponto de vista mais teórico, as discussões estabelecidas no texto se sustentam na história da educação e na historicidade institucional. No aspecto relacionado à prática, as análises consideram elementos distintos da experiência realizada por uma instituição de educação superior pública, na perspectiva de quem foi discente, docente e dirigente do Curso, na instituição pesquisada. Portanto, sua produção é também fruto de uma trajetória de experiência pessoal e profissional.

Para realizar a análise e delinear o texto/estudo, partiu-se do pressuposto de que nenhum acontecimento evidenciado no tempo presente pode ser negado como fenômeno construído por sujeitos históricos que por se constituírem como tal, por suas ações e atuações, transformam a realidade e fazem toda a diferença na sociedade e na vida. Entende-se que nenhum fenômeno histórico se dá, apenas como puro efeito ou consequência de causas passadas, por representar uma consubstanciação de eventos do passado vivido e do futuro almejado, projetado intencional e conscientemente.

O texto apresenta uma visão panorâmica do percurso do Curso de Pedagogia, durante o período em que esteve vinculado à UFPA, no *Campus* de Santarém, na sua organização estão contempladas reflexões acerca da política de expansão das ações e atuação da UFPA

para o interior do Pará; a presença do Curso de Pedagogia no processo de Interiorização da UFPA; a consolidação do Curso em Santarém e sua expansão para municípios da área de abrangência do *Campus* de Santarém.

O curso de Pedagogia e a política de expansão da UFPA para o interior do Pará

O Curso de Pedagogia analisado integra a Universidade Federal do Pará – UFPA desde 1957, e, a partir da década de 1970, iniciou a formação de pedagogos e professores para atuarem na Educação Básica, na região Oeste do Pará, na Amazônia Brasileira. Neste período, a UFPA tornou esta formação possível por meio da oferta de cursos intensivos, via extensão universitária, cuja origem advém do modelo adotado pelos Centros Rurais Universitários de Treinamentos e Ações Comunitárias (CRUTAC), como mostra e excerto abaixo.

[...] A ação extensionista das Universidades na Amazônia tem sua origem nos Centros Rurais Universitários de Treinamentos e Ações Comunitárias (CRUTAC); a experiência foi se intensificando, culminando em 1986, com o Seminário sobre interiorização, realizado em Belém, que contou com a participação das IES da região Norte que decidiram, conjuntamente, descentralizar suas funções através do I Projeto Norte de Interiorização (I PNI), previsto para o quadriênio 1986-1989. (COELHO, 1996, p. 20).

Para compreender essa trajetória, partiu-se do pressuposto de que reconstruir a trajetória de um Curso de graduação no interior de um Estado Brasileiro, exigia situar o processo de sua interiorização e instalação no contexto conjuntural que a produziu.

Dessa forma, importa destacar que a oferta do Curso de Pedagogia no interior do Pará, se relaciona diretamente com a trajetória de expansão/interiorização da UFPA, iniciada quando o Brasil se encontrava sob o jugo dos governos militares (Ditadura Militar) e suas políticas desenvolvimentistas que perduraram até meados da década de 1980, no século XX.

A população brasileira viveu 21 anos de imposição deste ideário, que produziu reflexos decisivos na educação, em todos os níveis e em todo o país. Contraditoriamente, foi no contexto de expansão e desenvolvimento da economia que a oferta de educação superior pública para o interior do Estado do Pará se tornou viável, sob a orientação da Reforma Universitária de 1968 e das políticas projetadas para o desenvolvimento da Amazônia Brasileira.

No período, o governo brasileiro instalou e difundiu, em todo país, um discurso nacionalista em defesa do desenvolvimento do país. Com o presidente Castelo Branco (1966), o governo brasileiro passava a defender a necessidade de “Integrar, para não entregar”, numa clara referência a Amazônia Brasileira. Usando esse *slogan* os governos militares criaram, incentivaram e desenvolveram vários planos para a zona interiorana da Amazônia e seus estados, merecendo destaque para àqueles que visavam investimentos no potencial energético; na abertura de rodovias; em projetos agropecuários e de mineração e projetos voltados para a colonização induzida que garantiria terra a homens sem-terra.

Com o discurso de garantir o desenvolvimento da Região Amazônica Brasileira foram criadas instituições estatais do porte da Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia – SUDAM e do Banco da Amazônia, projetadas para viabilizar e dar agilidade ao desenvolvimento do país, o que exigia como contrapartida a partici-

pação regional de todos os estados, para darem retorno aos investimentos do Estado Brasileiro.

Neste contexto, a expansão da educação superior pública em nível de graduação, tornou-se imperativa, era exigida para garantir formação aos trabalhadores e seus filhos que passavam a trabalhar e a residir no interior dos estados brasileiros. Como consequência, essa condição passava a implicar em necessidade de qualificar formadores, era preciso formar os professores.

Desse modo, coube a educação superior à responsabilidade de qualificar formadores para viabilizarem a educação básica dos filhos dos trabalhadores e formar a mão de obra exigida pelo desenvolvimento da economia e seu mercado de trabalho.

Sobre este tipo de contexto e suas demandas, registros da literatura mostram que as políticas de desenvolvimento regional sempre trazem na sua base a necessidade de mãos de obra qualificadas para atender a demanda advinda dos arranjos produtivos locais, do comércio e da infraestrutura que se delineia, principalmente, naquelas reformas de base econômica e social.

Foi a partir deste contexto que a atenção das autoridades e dos brasileiros se voltava para a educação superior, entendendo-a como instrumento capaz de contribuir no desenvolvimento socioeconômico da Região Amazônica e do Pará, com especial atenção a educação pública, em nível de graduação. Na época, passava a circular no país o discurso nacionalista sobre a “necessidade de expansão do ensino superior público para atender brasileiros do Sul e do Norte”, com forte repercussão no interior do Pará, em cujo povo despertava o desejo de cursar este nível de educação.

Na época, pelos dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o ensino superior na região Norte era inexpressivo, pois apenas 05 (cinco) em cada 100 (cem) jovens entre 18 e 24 anos cur-

savam educação superior na região. A questão se acentuava quando comparada à média brasileira que era de 10 (dez) para cada 100 (cem) jovens entre 18 e 24 anos. Mas, se tornava ainda mais grave quando comparada à realidade do interior dos Estados da Região, onde a diferença era de 01 (um) para 100 (cem) jovens entre 18 e 24 anos que cursavam este nível de educação (PROJETO DE TRANSFORMAÇÃO DO *CAMPUS* DA UFPA, EM SANTARÉM, EM CENTRO UNIVERSITÁRIO FEDERAL DO TAPAJÓS, 2000, p. 22; Apud COSTA, 2014, p. 206).

Nota-se que o processo de interiorização da educação superior pública, via instituição pública, no Pará, nasceu das demandas originárias desse contexto difuso e complexo, quando foram garantidas as condições estruturais básicas para que a UFPA expandisse suas ações e atuação para o interior do Estado Paraense, o que ocorrendo a partir da década de 1970.

Nesta década, no Pará, a educação em geral ainda apresentava traços dos fortes efeitos deixados pelo êxodo rural e regional induzido pelo Estado Brasileiro e pelas mudanças estruturais, pertinente principalmente à educação básica. Aliás, sobre essa questão é importante ressaltar que na década de 1970, a população escolarizável na faixa de 5 a 19 anos, que compreende as faixas da educação infantil, fundamental e média (1º e 2º Graus), totalizava 1.482.086 pessoas. Mas, pelo intenso movimento migratório, desde o início da década o Estado vinha presenciando um grande aumento de sua população total.

A população paraense evoluirá de 2.167.018 habitantes para 5.179.505, no período entre 1970-1991 (PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO NO PARÁ, 1995/1999). Esse aumento populacional contribuiu para que em 1985 (fim da ditadura militar), a população

escolarizável do Estado também aumentasse, passava das 2.932.673 pessoas, para atingir o dobro da população escolarizável anterior, segundo a mesma fonte.

Acrescia-se a isso o fato do Estado contar com 18.997 professores leigos exercendo a função docente nas diferentes redes de escolas do país. A rede Municipal concentrava o maior índice desse total, apresentando 11.997 professores leigos. Além disso, dos 25 mil professores na rede pública do Estado apenas 1% (um por cento), aproximadamente, era de profissionais graduados (JORNAL “O LIBERAL”, 1997, p. 3). Ou seja, a demanda por educação superior em nível de graduação apresentava-se como um imperativo social no Estado, principalmente nas regiões interioranas.

Com o objetivo de contribuir na redução do déficit educacional e profissional do Estado, a UFPA passou a desenvolver experiências de interiorização, inicialmente nas décadas de 1970 e 1980, com uma atuação fluída. Foi somente a partir da década de 1990 que a Interiorização da IFES ganhou forças, dando início ao processo de consolidação da oferta de educação superior pública, nos diferentes *Campi* instalados no interior do Estado, quando os cursos ofertados se tornaram regulares e permanentes.

Importa destacar que no ano de 1996, mesmo considerando o acréscimo de 71% de funções docentes no Estado Paraense, o índice total de docentes leigos havia caído para 31,78% (idem), e, seguramente, a UFPA exerceu um papel primordial nesta redução, em função da sua atuação no interior do Estado.

Na década de 1990, instalava-se e iniciava também um forte movimento expansionista que passava a reivindicar a criação de mais uma universidade pública no Estado, com sede em Santarém, na região Oeste do Pará. Este movimento culminou na criação da

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA (2009)¹, com sede na cidade de Santarém. Seguindo a mesma lógica, posteriormente, ocorreu a criação da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – UNIFESSPA (2013)², com sede na cidade de Marabá.

É importante destacar que essas intercorrências históricas não se apresentaram e se consolidaram como dádiva de um Estado preocupado com a educação do seu povo. O estudo mostrou que todo esse movimento só se tornou viável e real porque fazia parte das políticas do governo militar, um governo cuja preocupação era atender aos interesses do capital internacionalizado, e não atender com formação, em nível de graduação, profissionais da educação básica brasileira, assegurando-lhes melhores condições de trabalho.

Vale lembrar, porque não se pode ignorar ou esquecer, as exigências advindas da economia da década de 1990, implicaram na redefinição de novos objetivos e funções para a educação brasileira, principalmente a educação pública. As exigências governistas produziram a instalação de demandas radicais para a educação superior pública, justificadas na necessidade de se definir o lugar a ser ocupado pelas IFES, no mundo das reformas do Estado, da ciência e da virtualidade das novas tecnologias, da informação e da comunicação.

O Curso de Pedagogia chegou a Santarém, no Oeste Paraense, compondo o cenário socioeconômico que se instalara no país. No início, o Curso foi ofertado somente na cidade de Santarém, compondo o Núcleo de Educação³, instalado no ano de 1970, funcionando

¹ Conferir em: <http://www.ufopa.edu.br/institucional>. Acesso em maio de 2014.

² A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) é uma instituição federal *multi-campi* de ensino superior, de médio porte, criada oficialmente em 5 de junho de 2013 com sede na cidade de Marabá (Estado do Pará).

³ Núcleo de Educação era o território cedido pelo poder público municipal, em uma dada cidade, portador da infraestrutura básica necessária para o funcionamento de cursos de formação de professores, em nível de graduação, interiorizados pela UFPA para funcionarem em períodos intervalares ou das férias escolares. Cedidos a partir do estabelecimento de parceria estabelecidas entre a UFPA e a Prefeitura do município sede.

no período 1971-1972, em caráter intervalar. Foi interrompido e só voltou a ser ofertado no período 1980-1983, novamente em caráter intervalar. Após esta experiência, a instituição ofertou três turmas regulares e permanentes do Curso, no período de 1983 a 1987.

Em 1987, o Curso de Pedagogia voltava a ser ofertado no formato intervalar, compondo os Projetos Norte de Interiorização, como será mais bem detalhado. Tornou-se regular e permanente a partir de 1991, no *Campus* da UFPA/Santarém, se expandiu para a região de abrangência do *Campus* a partir de 1994, com a primeira turma ofertada na Cidade de Óbidos, em caráter intervalar.

A partir de novembro de 2009, o Curso de Pedagogia passava a integrar o Instituto de Ciências da Educação – ICED da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, onde se mantém até os dias atuais, apresentando uma trajetória complexa e controversa, cuja trajetória é razão deste estudo.

O curso de Pedagogia da UFPA e sua trajetória na região oeste do Pará

A presença do Curso de Pedagogia, em Santarém, se entrelaça com a história de expansão e interiorização da UFPA e sua trajetória compõe os diferentes ciclos de expansão da educação superior brasileira, tendo transcorrido mais por intenção socioeconômica desenvolvimentista de governo, do que mesmo em razão de preocupação do Estado Brasileiro em garantir educação superior pública à população paraense, como direito social e constitucional.

Na capital do Estado do Pará, em Belém, *Campus* sede da UFPA, o Curso de Pedagogia foi autorizado a funcionar no dia 28 de outubro de 1954 pelo Decreto nº 3.545/1954 e pela Portaria nº 721/1954, sendo expandido para o interior do Estado, na década de

1970, funcionando em Núcleos de Educação, e, posteriormente, em *Campi* Universitários localizados em municípios reconhecidos como “Polos Universitários Regionais”⁴.

Até a década de 1960, a UFPA manteve as suas ações e atuação limitada ao *Campus* Sede/Belém. Na primeira etapa do seu processo de expansão de cursos de graduação, como informa Moreira Junior (1985), a oferta do Curso de Pedagogia foi aprovada pelo Parecer nº 663/1970 do Conselho Federal de Educação – CFE e da Resolução de nº 39/1970 – CONSEP, do dia 14 de outubro de 1970, que autorizava a instituição a implantar Núcleos de Educação, no interior do Estado, com o objetivo de formar professores que já atuavam e para atuarem na educação básica, fora de sua sede, sob a responsabilidade institucional do então Centro de Educação (CE), hoje Instituto de Ciências da Educação.

Importa destacar, até este período, para cursar o nível superior, os alunos paraenses do interior do Estado do Pará, de Norte a Sul, de Leste a Oeste tinham de se deslocar para a capital do próprio Estado – Belém ou para a capital do Estado do Amazonas – Manaus. Por isso, entende-se que só por mudar esse panorama imposto à população paraense, a interiorização da UFPA representa um marco histórico na educação do interior do Pará e da Amazônia Brasileira. Reitera-se, essa viabilidade só se tornou real aos paraenses do interior a partir dos ciclos de expansão da educação superior encaminhados pelos governos militares.

O objetivo dessa fase expansionista da educação superior era ajudar no desenvolvimento nacional concebido no otimismo do “Milagre Econômico”, fenômeno socioeconômico observado fortemente

⁴ Polos Universitários Regionais – designação dada aos municípios onde funcionavam os cursos ofertados pela Universidade Federal do Pará – UFPA, nas mesorregiões do Estado do Pará, para onde convergiam alunos de municípios da sua adjacência, onde, posteriormente, foram instalados os *Campi* Universitários, hoje funcionando como Unidades Acadêmicas.

no período de 1968-1974, quando o Brasil alcançava níveis excepcionais de crescimento econômico e havia uma forte exigência por retorno de investimentos, ao país. Na época, a Amazônia Brasileira e o Estado do Pará foram convocados a contribuir na consolidação do projeto nacional.

A iniciativa expansionista da UFPA coincide com as políticas de expansão decretadas pelo Estado Brasileiro, sob a orientação da Lei nº 5.540/1968 que instalou a Reforma Universitária no país, efetivada pelo então Ministro da Educação Tarso Dutra, quando os governos militares passavam a ver o interior como opção viável ao Brasil. Foi referenciada também pelo avanço científico e tecnológico, entendido, na época, como imprescindíveis ao desenvolvimento da sociedade. No tempo em que as autoridades brasileiras exigiam que estados e regiões se habilitassem para contribuir melhor com o desenvolvimento socioeconômico, o que exigia formação em nível de graduação também para formar lideranças, além de mão de obra.

Na época, além dos encaminhamentos da Reforma Universitária, o governo federal dava materialidade à Lei 5.692/1971 que implantou o ensino 1º e 2º Graus no país e instalou a educação profissionalizante desde a educação básica. No contexto, ocorria uma clara exigência do mercado de trabalho por formação de mão de obra barata e qualificada, pois havia urgência em formar um trabalhador capaz de atender ao mercado de trabalho, principalmente, aquele oriundo das empresas multinacionais em ascensão no país.

Com esta finalidade, foi idealizada uma reforma educacional pautada no modelo econômico dependente, projetado pelos norte-americanos para a América Latina. A reforma se sustentava em três pontos considerados fundamentais: educação e desenvolvimento; educação e segurança; educação e comunidade, reforçando a compreensão sobre ser a educação essencial ao desenvolvimento so-

cioeconômico. A análise de documentos do MEC mostra que esses encaminhamentos foram decisivos tanto para a UFPA quanto para outras IES brasileiras e amazônicas expandirem as suas ações e atuações para o interior dos seus estados e regiões, na época, não foi por vontade ou política institucional, foi por determinação do governo militar.

No processo de expansão/interiorização, a UFPA realizou o primeiro exame vestibular especial para selecionar profissionais da educação da rede pública, no final do ano de 1970, no mesmo ano em que o Conselho aprovava o Regimento Geral da Universidade Federal do Pará, através da Portaria nº 1.307/70.

O Curso de Pedagogia era ofertado a partir de janeiro de 1971, funcionando nos Núcleos de Educação sediados em municípios do Pará e nos então Territórios do Amapá, Rondônia e Roraima. A expansão ocorreu sob a responsabilidade conjunta da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PROEG) e do Centro de Educação (CE), através da assinatura de convênios estabelecidos com os Governos do Estado do Pará e do Território Federal do Amapá e a Delegacia Estadual do Ministério da Agricultura.

De início, a atuação da UFPA deveria abranger apenas os Municípios de Santarém e Castanhal, mas, devido à grande demanda retida do Estado por formação de professores, foi preciso rever e redimensionar tal decisão. Na época, o número de professores leigos era estratosférico em todas as regiões do Estado Paraense. Por isso e também para minimizar o acúmulo produzido pelo déficit da educação básica e os baixos níveis de escolarização dos professores, a expansão da educação superior pública se tornará imperativa.

A premência por qualificação de professores, fez com que já na sua primeira fase, a oferta do Curso de Pedagogia fosse expandida para cinco municípios paraenses: Abaetetuba, Castanhal, Mara-

bá, Santarém e Soure, abrangendo 14 microrregiões do Pará, com a oferta de Cursos de Licenciatura de Curta Duração, para atender profissionais da educação das redes de escolas públicas.

Na cidade de Santarém, a partir de janeiro de 1971, iniciava a oferta das Licenciaturas Polivalente em Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais, cujo objetivo era formar profissionais da educação sem afastá-los de sua região geográfica, como destaca Coelho (1998, p.19-20),

[...] no que diz respeito à interiorização do ensino, a UFPA em 14.10.1970, por intermédio da Resolução nº 39, assinada pelo Reitor na época Prof. Aloísio da Costa Chaves, cria Cursos de Licenciatura Polivalentes de Primeiro Ciclo no interior do Pará (Santarém e Castanhal), nos quais funcionaram os Núcleos de Educação.

O artigo 3º da referida Resolução é dedicado aos objetivos dos Núcleos de Educação, entre eles a formação de especialistas, sem afastá-los de sua região de origem, habilitados a lecionar no 1º e 2º graus.

Após essa decisão a UFPA, por meio do Curso de Pedagogia, passava a se responsabilizar pela formação de docentes e técnicos educacionais para atenderem a rede pública estadual de 1º grau. De início, atendendo profissionais em exercício na rede pública estadual de educação básica, depois também profissionais para atuarem nas escolas da rede pública de todo o Estado, nos municípios onde funcionavam os Núcleos de Educação, posteriormente transformados em *Campi* Universitários, estando localizados nos Polos Universitários Regionais instituídos pela IES, e depois nos Núcleos de Interiorização, instalados na região de abrangência dos *Campi*.

Na cidade de Santarém, no período de 1971-1973, as primeiras turmas do Curso foram de Licenciatura Polivalente de Primeiro Ciclo

em Administração Escolar, mas foram ofertadas outras licenciaturas como: Letras, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Sociais. As salas de aula foram instaladas no Colégio Estadual Álvaro Adolfo da Silveira (Foto 01), espaço cedido pelo Governo do Estado para funcionar o primeiro Núcleo de Educação no Município.

Reitera-se, em pleno período de implantação da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/1968), da Reforma da Educação Primária (Lei nº 5.692/1971) e da aprovação do Plano Decenal de Educação da “Aliança para o Progresso⁵”, aliás, foi este Plano que estabeleceu as diretrizes técnicas da Escola Polivalente no Brasil, seguindo as orientações da Carta de *Punta del Este* (1961) e das Conferências realizadas em Santiago do Chile, em março de 1962, e, em Bogotá na Colômbia, em agosto de 1963.

Foto 01 – Colégio Álvaro Adolfo da Silveira onde funcionou o primeiro Núcleo de Educação de Santarém



Fonte: Arquivo da Escola, 1980

O estudo mostra que a interiorização da UFPA transcorreu de forma bem diferente do que se ouvia falar, de que só teria se tornada

⁵ Aos encaminhamentos da Aliança para o Progresso surgiram no contexto da Guerra Fria, período em que a ameaça comunista colocava em xeque o chamado “terceiro mundo”, em especial a América Latina, isto conduziu os Estados Unidos a uma mudança paradigmática na política externa para a América Latina; uma política de “generosidade” econômica e estratégica.

realidade por decisão democrática da instituição e por iniciativa de alguns profissionais bem-intencionados ou da ação de “bons políticos” da região. A análise documental deixa claro que tudo transcorreu por direcionamentos políticos, mas decididos em nível nacional, para serem executados em âmbito regional e local.

Ainda que não se possa negar que no Pará, somam-se a essas decisões e aos direcionamentos oficiais do MEC, os consensos estabelecidos pela cúpula da UFPA com as autoridades do Estado e dos Municípios e os inúmeros acordos políticos “costurados” entre parceiros partidários e as exigências da sociedade civil organizada que solicitava a presença da instituição no interior.

Neste processo, não se pode ignorar a participação da sociedade civil organizada, que mesmo de forma indireta, contribuiu fortemente na instalação e consolidação da educação superior no interior. Aliás, no Oeste Paraense, essa participação foi bastante visível, principalmente, no período transcorrido entre a oferta das primeiras turmas, na década de 1970, e o retorno da UFPA, dez anos depois, na década de 1980. Sabe-se, que na época em Santarém, ocorreram várias manifestações públicas, envolvendo alunos secundaristas, professores das redes públicas e privadas e organizações sindicais, foram enviados documentos a administração superior e aos conselhos da UFPA, pleiteando o retorno da instituição ao município para dar continuidade à oferta de cursos de graduação, para atender as demandas do município e da região.

Por isso, entende-se que as manifestações da sociedade civil tiveram a sua importância e relevância, algumas foram até decisivas para que no final de 1980, a UFPA voltasse a se instalar no interior do Estado, desta vez vindo para ficar, organizada em Polos Universitários Regionais, onde se estruturaram os oito (8) primeiros *Campi*

Universitários⁶ da instituição, localizados nas seis (6) mesorregiões Paraenses.

Dessa forma, a partir da década de 1990, estudantes secundaristas e trabalhadores da educação da região Oeste do Estado, passaram a se sentir mais seguros em relação a cursar educação superior, porque a UFPA dava sinais de que a sua presença no interior não era mais um ato esporádico e temporário, mas algo definitivo.

No final da década de 1980, um grupo de acadêmicos coordenava um movimento iniciado, em 1986, na cidade de Óbidos, para reivindicar a presença da UFPA no município. A partir da mobilização da Sociedade Obidense, foi elaborado e enviado à UFPA um documento (Projeto de instalação do Núcleo Universitário de Óbidos), com centenas de assinaturas, pleiteando a presença da UFPA em Óbidos. A população obidense esperou oito anos para ver esse pedido atendido, assim, em 1994, em condições políticas mais favoráveis, inclusive para o município, a cidade de Óbidos recebia a primeira turma do Curso de Pedagogia, inclusive primeira turma fora do *Campus* da UFPA/Santarém. Uma razão a mais para acreditar que a participação da sociedade civil teve relevância no processo.

Ao longo dos anos, as reivindicações originárias da sociedade civil organizada da região se juntaram às reivindicações dos alunos, professores e funcionários do *Campus* de Santarém, particularmente a partir da implantação dos Projetos Norte de Interiorização, para pleitear a criação de uma universidade pública federal na região. Tinha início uma luta aguerrida, com o envolvimento e a participação de muitos, em prol dessa causa. Foram tantos “encontros e desencontros” ocorridos ao longo de mais de vinte anos, mas, em 2009, o pleito se tornou realidade com a criação da UFOPA.

⁶ Os *Campi* Universitários são unidades acadêmicas instaladas nos Polos Universitários Regionais, nos Municípios-Sede.

Entretanto, vale lembrar que na década de 1990, com a entrada no país das novas orientações originárias do mundo capitalista internacionalizado, outro modelo de Estado era exigido pela economia capitalista, os Estados Nacionais e seus governos passavam a exercer a função de agentes de socorro do capitalismo em crise, de novo a educação, particularmente a superior, voltava a ser pensada para exercer um papel de relevância no contexto de crise do capital, sua expansão e interiorização ganhava novo impulso.

Assim, com o argumento da necessidade de regulação e controle do Estado sobre a educação, em todos os níveis, para consolidar o processo de redemocratização do país, após o fim da ditadura e a instalação da abertura política, o Estado Brasileiro passava a exigir das IES, principalmente das públicas, a realização de processos avaliativos com a finalidade de reorganizar os vínculos entre o ensino superior e sua própria produção, o mercado de trabalho e a sociedade.

Neste contexto, mesmo ocorrendo uma drástica recessão no país, a expansão da educação superior voltava a ser pensada como uma “necessidade nacional”, era preciso formar além da mão de obra, professores para melhorar o desempenho dos alunos, também porque a avaliação se tornará um indicador de desempenhos, condição para garantir o financiamento da educação, uma exigência dos organismos internacionais financiadores da educação Brasileira. O estado Brasileiro exigia que os sistemas educacionais, em todos os níveis, fossem avaliados para constatar suas produções.

No campo da educação superior pública, essa determinação se relacionava diretamente com o ensino, a pesquisa e a extensão, além das produções científico-tecnológicas e comunicacionais. As instituições de educação superior, principalmente as públicas, precisavam avaliar e melhorar sua produção científica, tecnológica e comunicacional por regulação do Estado Brasileiro.

Portanto, foi compondo diferentes contextos de ajustes da economia, que o Curso de Pedagogia se tornou permanente e se consolidou formando pedagogos e professores para atender as redes de educação básica, no interior do Estado do Pará.

A trajetória de consolidação do curso de Pedagogia em Santarém

O Curso de Pedagogia teve a sua primeira regulamentação aprovada, no Brasil, pelo Decreto Lei de nº 1.190/1939⁷ que criou a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, compondo a Universidade do Brasil, *lôcus* de funcionamento do Curso, cuja sede se localizava no Estado do Rio de Janeiro.

No Pará, somente 10 anos depois, se tornou possível a oferta do Curso na extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada, em 17 de janeiro de 1949. Registros históricos mostram que isso se concretizou pelo idealismo e a dedicação do Professor Antônio Gomes Moreira Junior. O Curso foi instalado no Estado, em sessão solene realizada no dia 28 de outubro, de 1954, seguindo a regulamentação vigente no país, seu reconhecimento se deu pelo Decreto nº 35.456/1954 e a Portaria de nº 771/1954 do MEC. Foi incorporado pela UFPA, em 1957, na institucionalização do então Centro de Educação (CE). No Oeste do Pará, na cidade de Santarém, como referido, o curso teve a sua oferta encaminhada, em 1970 e sua consolidação iniciou a partir de 1991.

Na primeira experiência realizada, nos períodos de 1971 a 1973 e 1981-1983, o Curso seguiu o modelo orientado pelo Parecer nº 252/1969 – CFE e da Resolução CFE nº 2/1969 que estabelece-

⁷ O Decreto-Lei n.º 1.190, de 4 de abril de 1939, organizou a Faculdade Nacional de Filosofia e criou o curso de Pedagogia com três anos de bacharelado e mais um ano que compreendia o curso de Didática para a formação do professor.

ram a formação do pedagogo especialista em educação (Administração Escolar; Supervisão Escolar, Inspeção Escolar e Orientação Educacional) e as normas do seu funcionamento, seguiam os princípios orientadores da Lei 5.540/1968 – Lei da Reforma Universitária.

Só para lembrar, em 1968, por força da Reforma Universitária, o Curso saía da responsabilidade da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, porque a seção de Pedagogia deixou de existir nessa Faculdade, passou a ser disponibilizado na Faculdade de Educação, foi mantida a mesma regulamentação. Na UFPA, funcionou de início sob a regulamentação da Resolução nº 126/1972 – CONSEP que instalou a formação do especialista em educação, na instituição.

No primeiro período (décadas de 1970 e 1980), a oferta do Curso ocorreu para cumprir o convênio firmado entre a UFPA e o Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura – MEC, cujo objetivo era ofertar cursos especiais para habilitar profissionais da educação atuantes nas escolas públicas do Interior do Estado do Pará. Sob esta mesma orientação, em 1982, a UFPA estabelecia convênio com a SUDAM e a Prefeitura Municipal de Santarém, para ofertar as três primeiras turmas regulares do Curso, primeira tentativa de tornar o Curso regular e permanente.

Outra curiosidade do processo, o Curso de Pedagogia que funcionava em Santarém foi o primeiro curso da UFPA a ser ofertado fora da sede, o primeiro a se tornar regular e permanente em um *Campus* de Interiorização, o *Campus* de Santarém, em 1991 e o primeiro Curso de graduação a ser expandido a partir de um *Campus* de Interiorização, em 1994, para o município de Óbidos.

Para dar materialidade ao convênio supracitado, em 1983, sob a regulamentação vigente no país, e, após realização de exame “vestibular aberto” foram iniciadas três turmas regulares do Curso de Pedagogia, na cidade de Santarém: uma turma de Orientação Educa-

cional, uma de Administração Escolar e uma de Supervisão Escolar. Entretanto, por apresentar um alto índice de evasão, a turma de Supervisão Escolar teve seus alunos absorvida pelas outras duas turmas, a partir da escolha dos alunos.

Ressalta-se, a partir da oferta dessas turmas, tanto o Curso de Pedagogia quanto os demais cursos de licenciatura da UFPA passaram a funcionar na Escola Municipal Dr. Everaldo Martins (Foto 02), local cedido pelo Governo Município de Santarém para abrigar o Núcleo de Educação da UFPA. O espaço foi transformado depois em *Campus* Universitário e o Curso continuou funcionando no local, sob a responsabilidade da UFPA, até o ano de 2009, quando foi criada a UFOPA. Hoje, no mesmo local, se encontra instalado o Instituto de Ciências da Educação – ICED que o aloja sob a responsabilidade da UFOPA.

Foto 02 –*Campus* Universitário da UFPA, em Santarém.



Fonte: Costa, 2006.

Vale lembrar que em âmbito nacional, as décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por fortes discussões acerca da formação do pedagogo. Entretanto, todo o empenho da época não foi suficiente

para alterar, em termos legais, a estruturação curricular do Curso, que se manteve seguindo o disposto no Parecer 252/1969, que vigorou no país, por 27 anos, sendo validado até a aprovação da LDB de nº. 9.394, em 1996, como destacam Arantes e Gebran (2013).

No Pará, a partir de 1987, sob a orientação da Resolução nº 1.355 de fevereiro de 1986 que aprovou o Programa de Interiorização da UFPA e instalou o I Projeto Norte de Interiorização, foi disponibilizada mais uma turma do Curso, em caráter intervalar. Aliás, outra curiosidade, a turma foi a primeira ofertada pela instituição com o objetivo de “formar o pedagogo para o exercício da docência e das diferentes dimensões do trabalho pedagógico em âmbito formal e não formal” regulamentada pela Resolução nº 1.234/1985 – CONSEP, que garantia aos alunos o direito de optarem ao final da etapa de docência, por até duas habilitações de especialistas (Supervisão Escolar, Administração Escolar e/ou Orientação Educacional).

Importa lembrar que com o fim da Ditadura Militar de 1964, o país passou por um período longo de ajustes em todos os âmbitos da sociedade, envolvendo a educação em todos os níveis, dando início a uma nova fase político-social e educacional no país.

Neste contexto, no Pará, o governo paraense, por meio da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, em parceria com a UFPA, encaminhou a realização de um estudo acerca da situação real do Ensino Fundamental e Médio no Estado, envolvendo principalmente o interior. Este estudo mostrou além da problemática relacionada ao processo de ensino aprendizagem da educação básica, o baixíssimo nível de escolaridade dos professores que atuavam nas redes de escolas do Estado, como se observa (JORNAL “O LIBERAL; Apud OLIVEIRA, 1997, S.a).

[...] à exceção de Belém, atuavam cerca de 25 mil professores de primeiro e segundo graus, ligados à rede

estadual ou às redes municipais de educação, dos quais apenas duzentos haviam cursado licenciatura plena e cerca de oitocentos haviam cursado licenciatura curta. Os demais 24 mil eram leigos. A constatação de que menos de um por cento dos professores tinham a formação licenciada plena indicava a urgente necessidade de realização de um programa agressivo de qualificação de professores leigos no interior do Estado como única forma possível de se corrigir a médio prazo o problema da baixa qualidade do ensino ministrado em nossas escolas [...].

Nota-se que neste período o panorama educacional paraense era péssimo, as autoridades tinham de tomar decisões imediatas para sanar o mais rápido possível a problemática. No Brasil, a busca por solução exigia o estabelecimento de parcerias dos Estado federativos com quem apresentasse saídas mais eficientes para a problemática educacional posta. No Pará, neste mesmo ano, a UFPA desencadeava discussões internas com o objetivo de intensificar suas ações no e para o interior. Por uma conjugação de esforços, a interiorização se tornava viável novamente.

Importa destacar, a aprovação do Projeto Norte de Interiorização, não se deu por acaso, ocorreu no período em que o governo federal alertava e determinava aos governos, dos diferentes níveis, que agissem em conjunto e decididamente para reduzir o déficit educacional e a demanda retida por falta de qualificação dos profissionais da educação básica, em nível de graduação, em todo o país.

Portanto, o momento se apresentava propício à expansão/interiorização da educação superior no país e seus estados. Dessa forma, o governador do Pará, por meio da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, firmou uma parceria com a UFPA, cujo objetivo era reduzir a demanda retida por formação de professores, em nível

de graduação e reduzir o enorme déficit educacional de 1º e 2º graus existente, principalmente, no interior do Estado.

Dessa parceria resultou, a partir de 1986, a elaboração e implantação do I Projeto Norte de Interiorização, o objetivo era, através da interiorização das ações da UFPA, disponibilizar cursos para formar professores e técnicos educacionais em todo o Estado, como se observa no excerto abaixo.

A partir de julho de 1985, a Universidade Federal do Pará iniciou um processo de discussão interna, com a finalidade de intensificar as ações de ensino, pesquisa e extensão universitária no interior do Estado do Pará. Essas discussões ampliaram-se para as Universidades da Amazônia que como resultado de seus Seminários e Encontros elaboraram o “I Projeto Norte de Interiorização (1986-1989)” constituído com a proposta de cada Universidade. A diretriz prioritária neste primeiro momento foi à formação de professores de 1º e 2º graus além de ser direcionado para o resgate e preservação do patrimônio artístico cultural e realização de pesquisas aplicadas na região. (RELATÓRIO ANUAL DO CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE SANTARÉM, 1996, p. 4).

Essa parceria foi ampliada para o âmbito federal, passando a envolver o Estado Brasileiro, o Governo do Pará e as IES públicas e privadas da Região Norte, particularmente as IFES. Portanto, o contexto era viável (final da ditadura) e o governo brasileiro tinha interesse em garantir a oferta de educação superior pública na região.

Com a instalação do I Projeto Norte de Interiorização – I PNI, a UFPA oficializava o seu Programa de Interiorização e instalava definitivamente a sua política de interiorização. Aliás, este evento tem sido difundido na própria instituição, como início do processo de interiorização da IFES. Trata-se de uma deferência bastante questio-

nável, porque pode ser possível a negação de acontecimentos passados, mas, não se pode esquecer ou anular uma história construída “mão a mão” e “corpo a corpo” por muitos e por muito tempo. Talvez, isso ocorra pelo fato das experiências anteriores serem esporádicas, e, porque a IES só regulamentou a sua política de interiorização, no período. Esta condição pode até explicar a decisão, mas não justifica essa negação histórica.

Questiona-se radicalmente a forma de apresentar os fatos, a instituição pode até usar o argumento da não regulamentação como tentativa de negar as experiências de interiorização anteriores. Mas, não se pode ignorar a riqueza de uma trajetória construída historicamente por inúmeros sujeitos (dirigentes, professores, alunos e representações da sociedade civil). Por duas décadas, foram muitos os professores e dirigentes que desbravaram o interior deste Estado continental, para formar profissionais da educação básica, em diferentes áreas de conhecimento, trabalhado arduamente e em condições precárias, para ajudar a reduzir o baixo nível de formação e melhorar os baixíssimos índices de escolarização do Estado, que ainda hoje se mantêm precários, pelo descaso das autoridades, apesar do empenho das IFES.

Para iniciar os Projetos Norte de Interiorização, em 1986, a UFPA realizou exame vestibular especial para profissionais da educação básica (professores do ensino fundamental e especialistas da educação) que precisavam de formação em nível de graduação: Licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática e Biologia. O exame destinava-se a profissionais que já trabalhavam na rede estadual de ensino de 1º e 2º graus em municípios de todo o Pará. Desse modo, quando chegavam os períodos de férias e recesso escolares, estes profissionais da educação voltavam aos bancos da escola para se qualificar, em diferentes campos do saber. As primeiras turmas con-

cluíram seus cursos a partir de 1991, ano em que, no *Campus* de Santarém, o Curso de Pedagogia se tornava regular e permanente.

Mas, se por um lado esta experiência foi bastante positiva, por outro lado, a partir dela a expansão da UFPA, via Projetos de Interiorização, adquiriu um caráter bem mais político, inclusive, com claro envolvimento político partidário. A interiorização passou a ser criticada porque se tornou uma espécie de “moeda de troca”, tendo, inclusive, merecido as muitas e duras críticas dirigidas à forma como transcorreu, por longo tempo, inclusive pelo autoritarismo que marcou a gestão de vários *Campi*.

No *Campus* de Santarém, um exemplo desse autoritarismo se relaciona ao fato da gestão do *Campus* ter ficado sob a responsabilidade de um Coordenador biônico de 1986 a 2002, foram 16 anos ininterruptos de autoritarismo. No que pese terem se sucedido inúmeras manifestações e reivindicações, esse coordenador só saiu porque perdeu a eleição realizada por decisão do Conselho do *Campus*. E, mesmo assim, o candidato eleito só assumiu a coordenação após inúmeras manifestações da comunidade acadêmica e de alunos do *Campus* de Santarém irem a Belém e permanecerem acampados, no rol da reitoria, por uma semana, reivindicando junto a Administração Superior que o resultado da eleição fosse referendado e o coordenador eleito fosse empossado.

Entretanto, vale destacar, a presença dessa narrativa do cotidiano real, no texto, não se deve ao fato de na época haver divergências políticas, ideológicas e de concepção de gestão, no Campus, mas, por se entender que a história não é para ser negada, omitida, talvez, negada jamais. Assim, enfatizando as palavras de Trigueiro (1999, p. 49): “não estou levantando suspeitas individuais sobre a retidão e o caráter das pessoas que ocupam cargos importantes nas universidades públicas do país [neste caso uma IFES no interior do

Pará], mas procurando apontar processos e problemas inerentes a essas instituições [...]”. A narrativa também se deve ao fato de se saber que existe certa cumplicidade tácita (pactos implícitos) entre as inúmeras redes de poder e de interesses no interior das instituições universitárias, que influenciam decisões e controlam, inclusive, comportamentos e condutas humanas.

Entende-se que mesmo quando as instituições impactam os sujeitos, estes reagem, interferem e mudam as suas configurações e características, modificando-as, se não a curto, mas a médio ou longo prazo. Existem modificações que ocorrem, por vezes, em função de outras demandas não institucionais, como era comum se observar no *Campus*, naquele período, a interferência da política partidária regional e nacional. Pode se dizer que a interiorização da UFPA também foi fecunda na produção de deputados estaduais e federais e prefeitos, na região.

Em 1991, o Curso de Pedagogia se tornava regular e permanente no *Campus*, com isso, eram ofertadas mais quatro novas turmas: duas em 1991 e mais duas em 1992. Entretanto, importa não esquecer, a consolidação da oferta do Curso de Pedagogia, em Santarém, ocorreu quando em âmbito nacional, os movimentos sociais se reorganizavam e reivindicavam a abertura política e a ampliação da expansão do ensino superior público e a avaliação da estrutura e organização das IES e dos cursos expandidos em todo o país.

Destaca-se, ainda que não se aceite a deferência aos Projetos Norte como marco inicial da interiorização da IFES, reconhece-se que com a instalação do I Projeto Norte de Interiorização a UFPA re-desenhava a sua história em todo o Estado, deixava de ser percebida como “Universidade de Belém” para se tornar concretamente “Universidade Federal do Pará”. Como costumávamos dizer em nossas

rodas de conversa, a partir dessa experiência, a “grande águia” ampliou o seu ninho e passou a voar alto, realizando um voo de amplitude, para buscar e acolher outras centenas de jovens e profissionais da educação paraense. A IFES se deslocou da capital para conhecer o interior do Estado, para “expulsar os filhos do ninho” a fim de se habilitarem e ajudarem no desenvolvimento social e educacional do Estado e da região.

Esse processo ganhou força e se configurou com mais nitidez, a partir da criação e instalação do Projeto de Consolidação das Licenciaturas no Interior do Estado Paraense, em 1992. Foi a partir da aprovação e regulamentação deste Projeto que a oferta regular e permanente de cursos, no interior, se consolidou, passando a dar sinais mais claros de que a educação superior pública tinha vindo para ficar, no Oeste Paraense. Embora, para o Curso de Pedagogia do *Campus* de Santarém, isso já fosse realidade desde 1991, como mostram estudos de Coelho (1998, p. 20).

O Projeto de Consolidação das Licenciaturas no Interior do Pará surgiu em 1992, atendendo a 2.500 (dois mil e quinhentos) alunos em curso intervalar, matriculados em 08 (oito) *Campi*, onde funcionavam as licenciaturas em Letras, Pedagogia, História, Geografia e Matemática, desde 1986. A crescente demanda fez com que a UFPA ampliasse vagas, criando novas turmas, alternando oferta em diversos *Campi*. No Caso de Santarém, por exemplo, desde 1991 o Curso de Pedagogia passou a funcionar em caráter regular.

À medida que a experiência de interiorização da UFPA se consolidava, tornava-se cada vez mais premente a importância de ser dada atenção à continuidade da política de expansão da IFES. O Curso de Pedagogia estava presente em todos os *Campi* da IFES, exer-

cendo um papel fundamental na formação dos professores da educação básica e dos jovens da região e do estado.

Na época, a interiorização da UFPA foi motivo para a realização de vários seminários de avaliação, merecendo destaque o intitulado: “Avaliação e Perspectivas da Interiorização das Universidades Amazônicas”, realizado em Santarém, em 1993, no então “Tropical Hotel”, hoje “Hotel Barrudada”. Dos encaminhamentos aprovados neste Seminário resultou a implantação do II Projeto Norte de Interiorização (II PNI), com execução prevista para o quadriênio (1994-1997), a partir de quando a UFPA reconheceu oficialmente os seus *Campi* do interior. A partir da execução desse projeto, o objetivo da interiorização se ampliou e a UFPA passou a investir fortemente na oferta de Cursos de Pós-Graduação, *lato sensu*, visando à intensificação da pesquisa e da extensão nos diferentes *Campi*, como mostram os registros do Relatório do *Campus*.

O II Projeto Norte de Interiorização (II PNI): Documento das Instituições Federais de Ensino Superior da Amazônia – 1994-1997 teve como objetivo consolidar não só a interiorização da graduação, mas também da pós-graduação de modo a intensificar a pesquisa e a extensão nos *Campi*.

A partir desse redimensionamento, as dificuldades e limitações se acentuaram e foi com muita dificuldade que o III Projeto Norte de Interiorização iniciou sua execução para se exaurir abruptamente.

Mas, é certo, ao longo desse percurso, o Curso de Pedagogia ganhou relativa autonomia acadêmica e pedagógica em relação ao Centro de Educação – *Campus* da UFPA em Belém. Com isso começava a se desenhar também uma nova ordenação administrativo-

-pedagógica no Curso, em todos os *Campi* de Interiorização, como mostram os registros do DRCC (2001, p. 18).

A trajetória do Curso de Pedagogia na UFPA continua numa perspectiva constante de acompanhar os novos rumos da sociedade brasileira e, em particular, as atuais exigências da realidade amazônica. É nessa perspectiva que se implanta em 1994, em caráter permanente, o Curso de Pedagogia em todos os *Campi*. O número de alunos que ingressou no Curso passou de 100, no Campus do Guamá, para 508 em todos os *Campi*.

No exercício dessa autonomia, diferente do que ocorria em outros *Campi*, em Santarém, no ano de 1994, o Curso de Pedagogia já contava com as primeiras turmas de concluintes, originárias da oferta regular de 1991. Esse processo se ampliou de tal forma que no período entre 1991 e 2000, dos 1.088 profissionais formados pelo *Campus* da UFPA, em Santarém, 457 eram concluintes do Curso de Pedagogia, que passou a ter turmas concluintes todos os anos, até 2014, porque a UFOPA foi criada em 2009, mas a turma do Curso ofertada em 2010, foi mantida como UFPA, os alunos só colaram grau, em 2014.

O curso de Pedagogia expande sua atuação para a área de abrangência do campus de Santarém

Após a consolidação da interiorização da UFPA, em Santarém, mesmo os professores do Curso de Pedagogia sabendo que as condições objetivas do Curso continuavam bastante precárias, havia conhecimento e ciência acerca de ser preciso continuar a formação dos profissionais da educação da região Oeste do Pará, os índices de escolaridades dos profissionais da educação básica continuavam

baixos e os indicadores brasileiros mostravam que a partir da década de 1990, aumentaram e se diversificaram as deficiências educacionais no país, em todos os níveis. Haviam, portanto, razões suficientes para justificarem a expansão do Curso para a área de abrangência do *Campus*.

Após um processo de muitas discussões e de amadurecimento político, acadêmico e pedagógico, também porque foi possível à contratação de um número maior de professores substitutos (Tabela 1) para os *Campi*, a partir de 1993, através de uma parceria estabelecida entre a UFPA/PROAD e a Prefeitura Municipal de Óbidos, o *Campus* de Santarém expandia a sua atuação para os municípios da sua área de abrangência.

Tabela 1 – Evolução do número de professores da UFPA *Campus* de Santarém — 1991-2000

Ano	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000
Carreira do magistério	03	07	07	10	12	13	41	38	42	53
Substitutos	03	07	13	27	29	28	08	08	10	18
Total	06	14	20	37	41	41	49	46	52	71

Fonte: Projeto de Transformação do *Campus* Universitário da UFPA em Santarém em Centro Universitario Federal do Tapajós (2000)

Sabiam todos que a pretensão por uma nova universidade pública, envolvia maiores responsabilidades, fator decisivo para se aceitar a decisão de expandir a atuação do *Campus*. Em cumprimento a decisão, após a solicitação formal do município, a Coordenação do Curso e do *Campus* foram avaliar *in loco* a proposta, naquele momento a Prefeitura de Óbidos disponibilizou a Escola Municipal Irmã Firmina (Foto 03) para o funcionamento do primeiro Núcleo de

Interiorização da UFPA, fora do *Campus* de Santarém, na cidade de Óbidos.

Foto 03 – E.M. Irmã Firmina onde funcionou o primeiro Núcleo de Interiorização da UFPA/Santarém, no município de Óbidos



Fonte: Prof. Carlos Vieira, 1997.

É importante destacar que a decisão do *Campus* em expandir a oferta do Curso, em Óbidos, representa um marco histórico na expansão da UFPA no interior do Estado, por produzir o fenômeno da interiorização da interiorização, a partir dela a IFES adentrava ao interior dos municípios Polos de Interiorização, adentrando cada vez mais ao interior do Estado do Pará.

A decisão de expandir foi de fundamental importância porque em 1996, os registros de desempenho do Estado mostravam que “[...] do total de professores leigos existentes no Estado do Pará, 79% tinha apenas a formação em nível de Ensino Fundamental” (COSTA, 2014, p.212), como se constata na Tabela 2.

Tabela 2 – Docentes leigos do Pará, por grau de formação – 1996

Redes	Fundamental	Médio	Superior	Total
Estadual	3.354	2.093	592	6.039
Federal	-	-	-	-
Municipal	11.303	657	37	11.997
Particular	306	475	144	925
TOTAL	14.963	3.225	773	18.961

Fonte: Organizada a partir de dados do Diagnóstico Educacional do Pará (1996-1997, p. 31).

No mesmo ano, a UFPA/*Campus* de Santarém realizou exame vestibular especial, na Cidade de Óbidos, aprovando 50 professores da Rede Pública do Município que se tornaram professores/alunos do Curso de Pedagogia/UFPA, a partir de 1994. Outras turmas foram ofertadas no município, após a conclusão da primeira, nos anos de 1999, 2001 e 2004. Aliás, a turma que iniciou em 1999, integralizou seus estudos no primeiro semestre de 2004 e se tornou a primeira turma de interiorização do *Campus* de Santarém a participar do Exame Nacional de Cursos – ENC, em 2003, obtendo o conceito “A”, o que se sucedeu em três momentos de realização do ENC.

Vale lembrar que em 2000, a instituição aprovou a Resolução de nº 1.111/2000 – CONSEP que dispunha sobre a Administração Acadêmica dos *Campi*, instalava-se a autonomia administrativa e pedagógica nos *Campi* do interior. Neste contexto, sob a orientação da nova estrutura curricular aprovada pela Resolução nº 2.669/1999 – CONSEP, o Curso de Pedagogia de Santarém pode se organizar melhor tanto do ponto de vista administrativo, quanto acadêmico e mesmo político. Neste ano foi realizada eleição direta para a primeira Coordenação local do Curso – quadriênio (2000-2004) que envolveu a participação democrática dos alunos de Santarém e Óbidos.

Após a eleição, coube a autora do estudo a responsabilidade de assumir a Coordenação do Curso, a partir de dezembro de 1999.

Como Coordenadora a primeira providência tomada foi à instalação do Colegiado do Curso. Consolidada esta meta, o Colegiado do Curso constituiu uma comissão paritária composta por professores e alunos do Curso para a construção do primeiro Projeto Pedagógico do Curso.

Outra meta importante cumprida foi a instalação da política interna de qualificação do Corpo Docente do Curso, porque a maioria dos professores era de graduados, poucos tinham o título de pós-graduação em nível de especialização. De forma ousada, o Colegiado do Curso aprovou uma programação de saídas a partir de 2002, dando materialidade a saída gradual e contínua de professores para cursarem mestrado e doutorado. Dessa forma, o Curso de Pedagogia viu crescer ano após ano o número de mestres e doutores.

No ano de 1999, após um processo de muita discussão e controvérsias, pela complexidade envolvida, em função da defesa de se preservar a natureza pública de nossas ações e atuações e porque entendia-se de que ninguém melhor do que uma Universidade Pública para formar profissionais da rede pública de educação básica, numa região periférica e carente, o Colegiado do Curso aprovou um “Termo de Referência para Formação de Professores das Redes Municipais de Ensino, para atender municípios da área de abrangência do *Campus*”. O objetivo era qualificar profissionais da educação para atuarem na docência e na gestão das escolas municipais.

Assim, através da parceria UFPA/PREFEITURAS/FUNDEF, o Colegiado deliberou e aprovou a oferta de duas turmas do Curso de Pedagogia, via o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental – FUNDEF, uma em Óbidos e uma no município de Alenquer.

Em 2002, por meio do mesmo tipo de parceria estabelecida com as Prefeituras, foram ofertadas mais duas turmas do Curso, uma em Itaituba e uma em Almeirim. A turma de Itaituba foi formada a

partir de um Consórcio que envolveu os Municípios de Itaituba, Trairão, Rurópolis, Jacareacanga e Aveiro.

Processo semelhante ocorreu, em 2003, com as Prefeituras dos municípios de Oriximiná e Curuá, resultando na instalação de mais duas turmas, uma em cada município. Ressalta-se, o município de Curuá tinha obtido sua emancipação política há apenas seis anos, na época. A experiência do Curuá representou o maior desafio posto aos professores do Curso, principalmente, pelas condições objetivas de trabalho, mas foi também uma experiência valiosa pelo grau de sensibilidade e responsabilidade que envolveu.

As turmas do FUNDEF eram constituídas por 50 professores/alunos, mas, curiosamente, os índices de evasão no Curso eram baixíssimos, praticamente todos os professores/alunos conseguiram concluir seus cursos. Os índices de evasão e reprovação eram baixíssimos, não havia milagre o que havia era o fato dos professores/alunos corresponderem as exigências do ensino, superando bravamente as limitações da formação anterior, talvez, porque se tratava de profissionais mais experientes que sabiam o que buscavam na formação.

Na época, os alunos pareciam ser ávidos por conhecimentos e, talvez, o fato de estarem realizando o sonho de cursar educação superior em uma universidade pública, influenciava nos resultados obtidos. Somado a isso, fora estabelecido um rigoroso acompanhamento das turmas, ao longo do processo de formação, o que possibilitava aos professores/alunos resolverem suas pendências no percurso da formação, de tal forma que ao final os problemas eram mínimos, se consideradas as condições limitantes da oferta.

A partir de 2004, com a implantação do Processo Seletivo Social (PSS), outras parcerias com as Prefeituras dos municípios atendidos pelo Curso foram estabelecidas para a realização de novo

Vestibular Aberto, via interiorização institucional. Na época, por uma decisão inédita do Colegiado do Curso, foram ofertadas novas turmas nos Municípios de Óbidos, Alenquer e Itaituba, agora, com 40 professores/alunos, constituídas a partir do encaminhamento que se tornou conhecido como “casadinho”. Como já há alguns anos a UFPA não promovia interiorização por iniciativa institucional e as demandas por formação de professores cresceram e vinham de vários municípios da área de abrangência dos *Campi*, para atender a quantidade das demandas enviadas a instituição, a IFES implantou as turmas casadinhas.

Na tentativa de encontrar uma solução plausível para a demanda retida por formação, após inúmeras reuniões e discussões internas, chegou-se à conclusão sobre ser possível disponibilizar turmas casadas, naqueles municípios, onde eram ofertadas turmas do FUNDEF. Nesta perspectiva, os professores iam para os municípios para trabalhar em um horário com as turmas do FUNDEF e no outro cumpriam carga horária do Plano Individual de Trabalho (PIT), nas turmas ofertadas pela instituição.

Apesar de todas as críticas dirigidas ao modelo, algumas procedentes e até bem pertinentes, entende-se que a experiência representou um momento histórico muito rico, academicamente, porque possibilitava a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão. Como os professores permaneciam mais tempo nos municípios e tinham mais autonomia, podiam organizar e coordenar eventos programados com a participação dos os professores/alunos, que puderam participar, inclusive, de projetos de pesquisa. Tanto os professores quanto alunos se envolviam em ações extensionista e de pesquisa, sendo certificados pelas programações realizadas, nos finais de semana e feriados.

É importa destacar que, na época, a situação de instalação do Curso no *Campus* era muito precária, os Contratos realizados via FUNDEF, tornaram possível construir uma infraestrutura física básica para o Curso, onde passou a funcionar a Coordenação do Curso e a Secretaria Acadêmica; foi possível a instalação e manutenção do Laboratório Pedagógico do Curso; a refrigeração das salas de aula; além da aquisição de mobiliários e recursos técnicos e tecnológicos como: armários, mesas, cadeiras, TVs, DVDs, projetores de slides, quadros magnéticos, o curso foi o primeiro a ter um data show, para uso acadêmico-pedagógico. O Curso passou a contar com uma secretária para organizar documentos, arquivos e instalar uma rotina continua de atendimentos.

Na época, para funcionar, o Curso dispunha apenas de um bolsista/trabalho cedido pelo *Campus*. Para garantir a rotina foi aprovado pelo Colegiado do Curso o Projeto intitulado “Acadêmicos Voluntários”, elaborado pela Coordenação do Curso, o objetivo inicial era instalar a Política de Extensão do Curso de Pedagogia. O Projeto previa a participação voluntaria de alunos do próprio Curso em ações internas e externas, representava a possibilidade de aproximar a UFPA de instituições/entidades públicas e particulares, dando aos alunos a oportunidade de ampliar a visão acerca do próprio Curso e do mercado de trabalho destinado ao pedagogo, ampliando o conhecimento sobre as oportunidades de emprego e trabalho na região. Mas, muitos alunos passaram a reivindicar a possibilidade de trabalharem como voluntários na gestão do Curso, principalmente, no atendimento ao público.

Dessa forma, o Projeto acabou se tornando fundamental, para dar maior funcionalidade e visibilidade ao atendimento e aos encaminhamentos e programações do Curso. Olhando de fora a questão é merecedora de críticas, mas foi, sem dúvida, uma experiência mar-

cante e positiva, ocasionou a disponibilidade dos alunos em participar da gestão e do Colegiado do curso. Os alunos só se tornavam voluntários se fossem acompanhados por professores e tinham a sua experiência comprovada, inclusive, para fins de currículo. O saldo positivo dessa experiência está concretizado hoje na UFOPA, vários servidores da instituição foram Acadêmicos Voluntários do Curso de Pedagogia.

Considerações finais

O estudo pretendeu contribuir na reconstrução da trajetória de instalação e consolidação do Curso de Pedagogia da UFPA, em Santarém, formando pedagogos, na região Oeste do Estado do Pará. As análises mostram que na sua trajetória, no *Campus* da UFPA, em Santarém, expressa bem o movimento contraditório que está na base da determinação do Estado Brasileiro e das autoridades educacionais do país, em todos os níveis, pertinente às limitações impostas e interpostas a expansão da educação superior pública para o interior do país e seus estados, em regiões ainda hoje carentes desse tipo de formação, mas expressa também sensibilidade e responsabilidade social profissional.

Ao tempo em que era travada uma luta ferrenha pela criação de mais uma universidade pública federal no Pará, via-se a importância e a necessidade de se atender os candidatos e professores em exercício não qualificados para estabelecer as condições objetivas condzentes a professores formados, para viabilizar a presença da educação superior na região. Muitos dos formados, na época, depois, se tornaram, inclusive, professores da educação superior, na região, são muitos os que hoje são mestres, doutores e pós-doutores. Portanto, o que movia o curso não era apenas o ideal, havia responsabilidade

no trabalho de formar professores que ganhou materialidade a partir do pouco que se dispunha naquelas circunstâncias. Mas, apesar das intemperes, o Curso oportunizou experiências ricas de trocas de sabedores e estabeleceu relações que perduram ainda hoje.

Não restam dúvidas de que no percurso do Curso de Pedagogia, na UFPA, as contradições existiram e eram de natureza diversas, indo desde as relacionadas às condições objetivas de trabalho, a falta de infraestrutura, as relacionadas aos aspectos acadêmico-pedagógicos, psicológicos e emocionais até às pertinentes ao empenho amoroso de parte significativa dos professores e alunos sempre no anseio de garantir viabilidade e dar visibilidade ao Curso. Ainda havia àquelas imbricadas com as relações interpessoais e interinstitucionais do Curso, no Curso, no *Campus*, na e com a universidade e a sociedade.

O Curso de Pedagogia exerceu um papel fundamental na consolidação da oferta de educação superior em todo o Estado. Instalou experiências riquíssimas, ousadas, ímpares e projetadas para expressarem a responsabilidade social e educacional assumida pela IFES, com o desenvolvimento regional, no que pese a grande adversidade de situações e condições apresentadas nos diferentes e variados universos sub-regionais. Trata-se de uma experiência de formação que em hipótese alguma foi uma iniciativa apolítica ou autossuficiente como quiseram fazer crer alguns sujeitos “bem-intencionados”.

A trajetória histórica do Curso apresenta divergências de naturezas diversas, tanto de origem afetivo-emocionais, quanto políticas e ideológicas, manifestas no cotidiano dos sujeitos e expressas em resistências, tensões e lutas entre projetos e propostas antagônicas. Mas, era visível que no centro do conflito, a luta por democracia e a garantia de direitos era a base da formação, sendo defendida por todos alunos e professores. Talvez, por isso, sempre que o Colegiado

do Curso precisava tomar decisões polêmicas, era comum se observar certa intensificação e entrelaçamento entre os sujeitos.

As divergências emergidas do enfrentamento político ideológico, sempre que havia interesses comuns, confluíam para a unidade, principalmente, se dissessem respeito aos interesses e necessidades do Curso, do *Campus* e da UFPA. Era curioso ver que apesar das adversidades, as divergências não eram razão para desrespeitos ou desconsideração ao outro, acredita-se que eram diluídas em razão da responsabilidade que movia todos os sujeitos. Talvez, fosse dessa forma, por ocorrerem em um território limitado como era o de um *Campus* do interior.

Os resultados apresentados na formação nos mostram que apesar das inúmeras dificuldades e limitações, tudo valeu a pena. Existe mérito tanto na interiorização da UFPA quanto na atuação do Curso, ambos cumpriram a responsabilidade histórica de superar o desafio posto ao longo do processo: “formar recursos humanos qualificados para atuar na educação básica”.

A interiorização foi palco de muitos conflitos ocorridos, inclusive, entre diferentes segmentos da instituição, que, talvez, por isso, se manteve impossibilitada de “olhar” mais para si mesma e rever a sua atuação e suas ações, com isso, perdeu a oportunidade de se auto avaliar, repensar e reprogramar suas próprias práticas. Uma limitação que se acredita contribuiu para produzir “verdadeiros dogmas” relacionados à interiorização, que gerou muitos “vícios institucionais”, alguns perduraram por anos.

Pesquisar, narrar e ou descrever a trajetória do Curso de Pedagogia foi uma experiência maravilhosamente rica, talvez, por tudo o que esta percepção/compreensão representa na vida dos docentes que fizeram parte desta construção histórica, enquanto experiência pessoal, profissional e acadêmica. Embora se saiba que é assim tam-

bém para muitos profissionais que estiveram e se mantêm engajados na responsabilidade de empreender e consolidar a formação de profissionais da educação, numa região ainda tão inóspita, não apenas do ponto de vista educacional, mas social, cultural, científica, tecnológica, política, etc.

Referências

ARANTE, A.P.P. e GEBRAN, R. A. **O Curso de Pedagogia e o processo de Formação do Pedagogo no Brasil**: percurso histórico e marcos legais. Artigo submetido a aprovação em setembro/2013 e aceito em dezembro/2014 DOI: 10.15628/holos.2014.1643. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643>. Acesso em 22/05/2015.

BRASIL. **I Projeto Norte de Interiorização**: Documento das Instituições de Ensino Superior da Amazônia – 1986 –1989.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus.

BRASIL. **Lei nº 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral. **III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto**; 2ed.; 1980/1985. Brasília, MEC/CCS, 1982. rev. aum.

BRASIL. Departamento de Ensino Fundamental. **Relatório 74/78**. Brasília, MEC/DDD, 1979.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório Anual (1974/1978)** – O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL, Versão Preliminar; Departamento de Assuntos Universitários (DAU); Coordenação de Avaliação e Controle (CODEAC) – Brasília: 1978.

COELHO, Maria do Socorro da Costa. **Interiorização do Ensino Superior no Pará e o Banco Mundial: um olhar sobre as aproximações destas propostas** – Dissertação de Mestrado – Piracicaba SP, 1998.

COSTA. M.R.S. da. **O Exame Nacional de Cursos – Provão e suas repercussões no Curso de Pedagogia da UFPA/Santarém**, Dissertação de Mestrado apresentada ao Programada Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA – Belém, 2006.

COSTA, M.R.S. da. **As repercussões da Interiorização da UFPA no Trabalho dos Docentes da Rede Estadual de Ensino no Pará, nas décadas de 1980 e 1990**; Tese de Doutorado apresentada ao Programada Pós-Graduação do Instituto de Ciências da Educação – ICED, da Universidade Federal do Pará – UFPA – Belém, 2014.

MOREIRA JUNIOR, Antonio Gomes. O Centro de Educação e a Interiorização da Universidade in Universidade Federal do Pará – **Recortes em Educação** – Belém: v.1; n.1, junho de 1985.

PARÁ. **Diagnóstico Educacional do Pará 1996 – 1997** – Belém/Pará; Governo do Pará/Secretaria de Estado de Educação (Série: Estatísticas Educacionais nº 2).

PARÁ. **Diagnóstico Educacional do Pará 1999** – Belém/Pará; Governo do Pará/Secretaria de Estado de Educação (Série: Estatísticas Educacionais nº 4).

PARÁ. **Plano Estadual de Educação 1995/1999** – Belém/Pará; Governo do Pará/Secretaria de Estado de Educação, outubro de 1995.

RIBEIRO, Ricardo Alaggio. **A teoria da modernização, a aliança para o progresso e as relações Brasil – Estados Unidos**. Perspectivas, São Paulo, 2006 (p. 151-175).

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 3ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Marcelo Soares Pereira. **Políticas e Práticas de formação de gestores escolares frente às novas DCN para o Curso de Pedagogia**. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/259.pdf. Acesso em 20/05/2015.

TRIGUEIRO, Michelangelo Giotto Santoro. **Universidades Públicas: desafios e possibilidades no Brasil Contemporâneo** – Brasília – DF, Editora Universidade de Brasília, 1999.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **A reestruturação Curricular do Curso de Pedagogia** – Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia – Belém, PA: Centro de Educação, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Pedagogia** – Santarém, PA – Campus Universitário de Santarém – Colegiado do Curso de Pedagogia, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório Anual de Prestação de Contas: Gestão do Colegiado do Curso de Pedagogia (out/1999 a fev/2004)** – Santarém, PA – Campus Universitário de Santarém – Colegiado do Curso de Pedagogia, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Projeto Acadêmicos Voluntários**, Curso de Licenciatura em Pedagogia: *Campus* Universitário da UFPA – Santarém, S/a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório Anual do Curso de Pedagogia** – Santarém, PA – Campus Universitário de Santarém – Colegiado do Curso de Pedagogia, 2000, 2002, 2003.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Relatório Anual do Campus de Santarém** – Santarém, PA – Campus Universitário de Santarém (2003, 2000, 1988 e 1987).

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 1.111**, de 28 de fevereiro de 2000 – Dispõe sobre a Administração Acadêmica dos *Campi* da Universidade Federal do Pará.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. **Resolução nº 1.355**, de fevereiro de 1986 – Aprova o Programa de Interiorização da Universidade Federal do Pará.

GESTÃO CURRICULAR NO CURSO DE ARTES VISUAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ: CONSTRUÇÕES PARA COMPREENDER O CAMPO

NEIDE CAVALCANTE GUEDES

Doutora em Educação, Professora Associada da Universidade Federal do Piauí e do Programa de Pós-Graduação. Líder e pesquisadora do Núcleo de Estudos sobre Formação, Avaliação, Gestão e Currículo – NUFAGEC. Editora Chefe da Revista Linguagens, Educação e Sociedade vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. neidecguedes@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6801-3922>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender a relação entre a Gestão do Currículo e os cenários presentes no campo da formação do profissional da educação, partindo do pressuposto de que essa relação é necessária considerando que a gestão participativa do currículo deve ser capaz de promover uma formação que perpassasse as competências e as habilidades necessárias ao profissional da educação, tendo em vista que o currículo é atravessado pelos cenários construídos pelo conhecimento a partir dos diferentes contextos culturais. Finalizo afirmando a necessidade de promover uma maior articulação entre a Universidade, enquanto *lócus* formativo e a Escola Básica enquanto espaço de atuação profissional do Arte-educador favorecendo uma reflexão sistemática das políticas presentes na academia e evidenciadas nos documentos oficiais tais como Diretrizes Curriculares e a Matriz Curricular do Curso de Artes Visuais.

Palavras-chave: Gestão curricular. Curso de Artes Visuais. Formação profissional

CURRICULAR MANAGEMENT IN THE VISUAL ARTS COURSE OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF PIAUÍ: CONSTRUCTIONS TO UNDERSTAND THE FIELD

ABSTRACT

This article aims to understand the relationship between Curriculum Management and the present scenarios in the field of education professional training, assuming

that this relationship is necessary considering that participatory management of the curriculum should be able to promote training that to pass on the skills and abilities needed by the education professional, since the curriculum is crossed by the scenarios constructed by the knowledge from the different cultural contexts. I conclude by affirming the need to promote a greater articulation between the University as a formative locus and the Basic School as a space of professional action of the Art educator favoring a systematic reflection of the policies present in the academy and evidenced in the official documents such as Curricular Guidelines and the Matrix Curriculum of the Visual Arts Course.

Keywords: Curricular management. Visual Arts Course. Professional qualification.

GESTIÓN CURRICULAR EN EL CURSO DE ARTES VISUALES DE LA UNIVERSIDAD FEDERAL DEL PIAUÍ: CONSTRUCCIONES PARA COMPRENDER EL CAMPO

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo comprender la relación entre la Gestión del Currículo y los escenarios presentes en el campo de la formación del profesional de la educación, partiendo del supuesto de que esa relación es necesaria considerando que la gestión participativa del currículo debe ser capaz de promover una formación que, pierde las competencias y las habilidades necesarias al profesional de la educación, teniendo en vista que el currículo es atravesado por los escenarios contruidos por el conocimiento a partir de los diferentes contextos culturales. Finalizo afirmando la necesidad de promover una mayor articulación entre la Universidad como lócus formativo y la Escuela Básica como espacio de actuación profesional del Arte-educador favoreciendo una reflexión sistemática de las políticas presentes en la academia y evidenciadas en los documentos oficiales tales como Directrices Curriculares y la Matriz Curricular del Curso de Artes Visuales.

Palabras clave: Gestión curricular. Curso de Artes Visuales. Formación

Linhas introdutórias

A gestão curricular no campo da educação superior se constitui em importante questão para subsidiar a reflexão dos docentes, considerando que a universidade brasileira desenvolveu, por longos anos, um modelo de ensino que refletia o isolamento e a atividade solitária dos professores universitários. No entanto, a partir da profissionalização desses professores e da intensificação das atividades de pesquisa e extensão nas universidades públicas brasileiras, insurgiu a necessidade de uma nova prática curricular, cujos pressupostos se direcionassem ao desenvolvimento de uma ação coletiva.

Nessa perspectiva, é relevante compreender que aspectos importantes estão implícitos na gestão curricular e se constituem em desafios postos às universidades como, por exemplo, colocar em prática os projetos curriculares dos cursos de ensino superior; promover as mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais; institucionalizar e operacionalizar as novas exigências de educação e formação profissional, nos contextos nacional e internacional, na sociedade da informação e do conhecimento; compreender que as ofertas formativas, devem ser ajustadas à questão da quantidade e da qualidade do ensino; e a formação dos jovens para desenvolver competências no sentido de participarem do contexto social e profissional de forma adequada (Morgado, 2006).

Nossa proposta foi no sentido de provocar uma reflexão em torno dos elementos considerados, pela Universidade Federal do Piauí, como importantes para o currículo, no caso específico deste estudo, o do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, os quais são ilustrados no âmbito da decisão curricular no contexto universitário. Cabe, no entanto, a formulação da seguinte questão: **Qual a relação entre a Gestão do Currículo e os cenários presentes no campo da**

formação do profissional da educação? Partimos do pressuposto de que essa relação é necessária considerando que a gestão participativa do currículo deve ser capaz de promover uma formação que perpassa as competências e as habilidades necessárias ao profissional da educação, tendo em vista que o currículo é atravessado pelos cenários construídos pelo conhecimento a partir dos diferentes contextos culturais.

Considerando que o ato de aprender não pode ser determinado de forma unívoca e, por isso, nem sempre as aprendizagens sugerem o estabelecimento de rupturas, quer com os saberes que possuímos quer com os quadros gnosiológicos que utilizamos para atribuir significados e sentidos aos acontecimentos de natureza diversa que ocorrem no mundo no qual estamos inseridos CHARLOT (2000), há que reconhecer que, em determinados momentos e situações, a probabilidade de alguém aprender depende da possibilidade de se estabelecer essas rupturas.

Neste artigo faço uma breve contextualização da formação de professores no Brasil para em seguida apresentar abordagem do ciclo de política defendido por Ball com ênfase no contexto da prática, considerando que compete a Universidade como *lócus* privilegiado de formação, preparar os futuros profissionais para que sejam capazes de provocar as adequações no campo da aprendizagem da arte na educação básica o que, necessariamente, perpassa pela constituição do currículo num movimento de significação e ressignificação a partir da compreensão que os professores formadores têm da importância das linguagens artísticas na constituição do sujeito.

Em seguida destaco as aproximações/distanciamentos entre a Matriz Curricular do curso de licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí e as Diretrizes Curriculares do Curso de Artes Visuais (2007) a partir da compreensão dos alunos do sobre o

seu processo formativo e finalizo evidenciando o currículo e a formação a partir da abordagem do ciclo de políticas.

O estudo teve como base a análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e do Projeto Pedagógico do referido Curso no âmbito da Universidade Federal do Piauí. Incluímos nessa discussão, dois pontos: O Currículo do Curso de Artes Visuais e as Diretrizes Curriculares Nacionais; e Reflexões sobre a gestão curricular a partir do Projeto Pedagógico do Curso na Universidade Federal do Piauí e o profissional nele formado.

O que é que o currículo tem?

Entendo que estudar currículo no campo da educação significa considerar muitos mais os elementos subjetivos do que somente os conteúdos, as metodologias que, em ação se constituem na prática cotidiana do professor. Convém enfatizar que a importância da escola vai além, uma vez que é nesse espaço sistematizado que se entrelaçam fios no sentido de favorecer, além do exercício da cidadania, a compreensão das dimensões científica, técnica, ética e humana como componentes facilitadoras da inserção do indivíduo no contexto social, promovendo a sua formação tanto na dimensão pessoal quanto profissional, constituindo-se a razão de ser de toda Instituição Escolar.

O currículo do curso de Artes Visuais e as Diretrizes Curriculares Nacionais

Seguindo o que foi estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN Nº 5.692/71 o curso de Educação Artística da Universidade Federal do Piauí foi criado em 1977, pela

Resolução Nº 01/77, do Conselho Universitário – CONSUN com as habilitações em: Artes Plásticas, Música, Desenho e Artes Cênicas.

A estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí visa propiciar ao discente o movimento de aquisição, compartilhamento e reconstrução do conhecimento, focalizando o campo da Arte e da Cultura sob a visão dialética e dialógica, tendo como fundamento basal o paradigma teórico-prático, articulando o alargamento dos saberes com o conhecimento científico, tendo como suporte o exercício integrado das ações de ensino, pesquisa e extensão, orientando-se pela ética, com vistas a análise crítica e a produção do conhecimento no âmbito da Arte.

Em decorrência da interpretação equivocada ou mal assimilada da Resolução supra, a compreensão na época era a de que o profissional do curso deveria estar habilitado para dominar as diversas linguagens, com seus códigos específicos. No entanto essas interpretações produziram, no profissional formado pelo curso, um misto de frustração e insegurança para o exercício de tal atribuição que acompanhou por muito tempo o egresso do curso no enfrentamento do sistema de ensino ao assumir sua condição de docente.

Apesar das mudanças conquistadas pela luta dos Professores de Arte através de suas Federações e Associações espalhadas por todo país, ainda não é dado o devido lugar da Arte no currículo escolar desde o ensino básico até o ensino superior.

Foi nesse contexto que o curso de Educação Artística se transformou em duas Licenciaturas: Artes Visuais e Música, e que diante da exigência da Lei Nº 9.394/96 compreendemos que os currículos precisam estar atualizados razão pela qual se acredita que novas linguagens devem ser acrescentadas às tradicionais, como: vídeo, cinema, performances, dança, moda e estilismo, dentre outras tendências do nosso tempo.

Entendo que o processo formativo do Arte-educador implica em uma reestruturação do ensino de artes na educação básica, considerando que a história da educação no Brasil no período correspondente as décadas de 1960 a 1980, já acenava para esta articulação, tendo em vista que nesse período o ensino de artes se limitou a práticas baseadas no tecnicismo. Essa postura fez com que as políticas públicas, o ensino de artes, os saberes profissionais e a formação do Arte-educador, promovessem mudanças importantes estabelecendo possíveis relações sociais como determinantes das metas educacionais.

Assim, trabalhar o currículo a partir das necessidades de formação expressas pela humanidade é a possibilidade de garantir o poder agregador de bens culturais ao conhecimento o que faz com que tudo isso se reflita no contexto social mais amplo. Significa, conforme estabelece Moreira (2001) pensar o currículo e a formação em uma sociedade cada vez mais multicultural onde as culturas, etnias, visões de homem e de mundo penetrem cada vez mais nos vários *lócus*.

A Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí, sedimentado nos aspectos supracitados, busca proporcionar aos educandos: vivência em Arte; desenvolver a análise crítica calcada nas noções entrecruzadas das múltiplas dimensões intervenientes na práxis político-pedagógica do ensino-aprendizagem em Arte: ênfase na intensificação do nível de significância das informações pelo educando, bem como o fortalecimento das interpretações idiossincráticas na leitura do cotidiano além de estimular o desenvolvimento, perceptual, criativo e a interação da noção de identidade-alteridade. (PROJETO PEDAGÓGICO/UFPI 2010).

Nessa perspectiva compreendo que os conteúdos curriculares devem considerar o fenômeno visual a partir de seus processos de

instauração, transmissão e recepção, aliando a práxis com a reflexão crítico-conceitual admitindo, dessa forma, os diferentes aspectos: históricos, educacionais, sociológicos, psicológicos, filosóficos e tecnológicos.

Acerca disso, entendo que o currículo deve ser consoante com o ritmo das necessidades e das mudanças que a sociedade da tecnologia e do conhecimento impõe. Precisa aliar concomitantemente: global e local; Arte e Educação; teoria e prática; cognição e emoção dentre outros, sempre tendo como alvo o homem histórico, social, político e ético. Nessa paisagem, o conhecimento deve ser concebido como uma tessitura múltipla que agrega as diversidades culturais, o senso comum e o conhecimento acadêmico sistemático.

Neste sentido, o currículo deve ser flexível e consoante com o ritmo das necessidades e das mudanças que a sociedade da tecnologia e do conhecimento impõe. Precisa aliar concomitantemente: o global e o local; Arte e Educação; teoria e prática; cognição e emoção dentre outros, sempre tendo como alvo o homem histórico, social, político e ético. Nessa paisagem, o conhecimento deve ser concebido como uma tessitura múltipla, percebida como um todo.

O curso em apreço deverá ter como prerrogativas principais: formação integral, ética e estética do educando; a conjugação da teoria com a prática docente em Arte a partir do segundo bloco; a concepção da pesquisa como princípio norteador e alicerce da prática pedagógica; o manejo flexível do conhecimento entrecruzado, reconstruído, ressignificado, bem como, da sua articulação orgânica com a faceta política e social; o fortalecimento contínuo da busca da aprendizagem. Diante do exposto, o Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí – UFPI tem como pressupostos teórico-metodológicos curriculares constantes os itens seguintes:

- **Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão** – Este princípio evidencia que o ensino precisa ser compreendido como o ambiente de produção do saber, por meio da centralidade da investigação como processo de formação para que se possam compreender os fenômenos, as relações e os movimentos de distintas realidades e, se necessário, transformar tais realidades.
- **Formação profissional para a cidadania** – A UFPI tem o compromisso de desenvolver o espírito crítico e a autonomia intelectual, para que o profissional por meio do questionamento permanente dos fatos possa contribuir para o atendimento das necessidades sociais.
- **Fundamentação da docência em Arte como cognição** – uma vez que a epistemologia da Arte funda-se, prioritariamente, sobre três pilares básicos inter-relacionados: o fazer, a leitura e a contextualização, isto é, terá na Proposta Contemporânea.
- **Articulação orgânica dos componentes curriculares** – de modos flexíveis e criativos, dispostos de tal forma, que seja minimizada a percepção de fracionamento, para em seu lugar emergir a noção de unidade, a partir da harmonia dialética entre as teóricas e práticas.
- **Construção de referências**- ética, estética, práxis-pedagógicas e políticas do conhecimento em Arte.

Esses pressupostos teórico-metodológicos se aproximam do instituído na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBN N° 9.394/96, que estabelece a obrigatoriedade do Ensino de Arte na educação básica, conforme prescreve o artigo 26 e seu parágrafo 2º:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Não obstante a disciplina de Arte conste como componente curricular obrigatório instituído em Lei compreendo que apenas a prescrição legal não legitima sua consolidação no espaço escolar, visto que a escola precisa estar aberta à novas abordagens interdisciplinares, instituindo-se como um campo propenso à mudanças, considerando que o papel desempenhado por professores e pesquisadores do Ensino de Arte tem sido fundamental para abrir novas perspectivas para o reconhecimento da disciplina no currículo escolar.

Com esse entendimento os profissionais da área de Artes construíram um referencial importante sobre o ensino da Arte e a formação de profissionais na área a partir da mobilização que criou outro perfil na educação básica e, conseqüentemente definiu novas finalidades para os cursos superiores de Arte, conforme estabelece respectivamente os artigos 32 e 43 da Lei Nº 9.394/96.

Art. 32. O ensino fundamental, [...], terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

I – estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;

IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;

Neste sentido, o papel desempenhado por professores e pesquisadores do Ensino de Arte tem sido fundamental, pois está abrindo novas perspectivas para o reconhecimento da disciplina no currículo escolar.

O Ministério da Educação no final da década de 1990 instituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais, sugerindo atividades artísticas que pudessem garantir uma melhor apropriação do conhecimento nas diversas áreas do saber, revelando, dessa forma a natureza multidisciplinar da arte, considerando que a poesia, a música, as dramatizações, as leituras de imagens, o artesanato, dentre outras atividades, são mescladas ao dia-a-dia de professores e alunos.

Na leitura que faço dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte fica evidente o estabelecimento de diretrizes que buscam instituir um estilo lógico com as investigações desenvolvidas no campo do Ensino de Arte, ajudando a fortalecer as especificidades da Arte como área de conhecimento, visto que esses documentos propõem a utilização das quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, apesar de não explicar como estas quatro áreas se fariam presentes no currículo escolar e o desconhecimento de como

trabalhar essas linguagens suscita uma visão de professor polivalente, capaz de ensinar todas elas.

Percebo as Diretrizes Curriculares e o Projeto Pedagógico do Curso de Artes da Universidade Federal do Piauí como texto legal e, que a partir da ideia do ciclo de políticas, se posicionam no contexto de influências sugerindo atividades artísticas como garantia de uma melhor apropriação do conhecimento nas diversas áreas do saber, revelando, dessa forma a natureza multidisciplinar da arte, considerando a poesia, a música, as dramatizações, as leituras de imagens, o artesanato, mas, no entanto, reforço que processos de significação e ressignificação se manifestam pelo contexto da prática, dentre outras atividades, o que permite observar o currículo como um movimento para além da produção de texto. Assim há de se considerar o atravessamento pelo contexto da prática onde os licenciandos assumem uma autonomia capaz de ressignificar esses textos – documentos – que são produzidos.

Tomando como referência os documentos citados, compete as Universidades como *lócus* de formação, preparar os futuros profissionais para que sejam capazes de provocar as devidas adequações no campo da aprendizagem da arte na educação básica o que, necessariamente, perpassa pela constituição e gerenciamento do currículo bem com da compreensão que os professores formadores têm da importância das linguagens artísticas na constituição do sujeito.

Compreendo que há uma relação sólida entre a Arte, o ensino de arte, a cultura e a sociedade uma vez que as experiências educativas no campo da Arte, que se produziam pela via da Educação Artística, reconhecida não como disciplina, mas como atividade curricular, foi tomada por professores com as mais variadas formações e não somente por professores formados em Arte Visuais, levando em consideração como já destacado anteriormente, o perfil do educador

que é acima de tudo um pesquisador de Arte, de História, de Sociologia ou de Pedagogia.

A atual LDBN traz enfrentamentos e novos desafios que requer do profissional não só o domínio das linguagens mais tradicionais, mas, também que evidencie uma formação profissional abrangente, envolvendo novas mídias, como: cinema, vídeo, moda e todo um conjunto imagético que constitui uma cultura visual. Diante desse quadro é imperioso que a escola esteja preparada no sentido de estimular o educando a formar uma consciência crítica no sentido de compor o seu sentimento de cidadania, promovendo a sua alfabetização estética.

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI, conforme estabelece seu Projeto Pedagógico (2010, p.18), tem como principal objetivo formar o profissional deste curso, priorizando, o professor de Artes Visuais, para exercer a docência no ensino básico e superior. A partir deste objetivo, destacamos três capacidades consideradas de extrema importância nessa formação e que o curso terá que desempenhar ao formar arte-educadores.

- Formar o profissional comprometido com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social de um modo crítico e transformador.
- Oferecer possibilidade de atualização curricular, visando a uma formação continuada que busque atender às necessidades do contexto sócio-histórico-cultural e político onde o mesmo atuará profissionalmente;
- Formar profissionais habilitados para a produção, à pesquisa e a extensão de forma contextualizada, comprometidos com as questões acadêmicas e com postura crítica, atuante e coerente com a formação recebida;

Considerando essas capacidades o curso apresenta uma matriz curricular que visa propiciar ao educando o movimento de aquisição, partilha e reconstrução do conhecimento, focalizando o campo da Arte e da Cultura sob a visão dialética e dialógica. Essa perspectiva requer um alinhamento entre o currículo e a formação inicial a partir da possibilidade de relação entre as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas, que de acordo com os licenciandos o curso ainda apresenta fragilidades que impedem a operacionalização do currículo proposto.

Tomando como referência os documentos citados, compete as Universidades como *lócus* de formação, preparar os futuros profissionais para que sejam capazes de provocar as devidas adequações no campo da aprendizagem da arte na educação básica o que, necessariamente, perpassa pela constituição e gerenciamento do currículo bem com da compreensão que os professores formadores têm da importância das linguagens artísticas na constituição do sujeito.

A estrutura curricular do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí visa propiciar ao discente o movimento de aquisição, compartilhamento e reconstrução do conhecimento, focalizando o campo da Arte e da Cultura sob a visão dialética e dialógica, tendo como fundamento basal o paradigma teórico-prático, articulando o alargamento dos saberes com o conhecimento científico, tendo como suporte o exercício integrado das ações de ensino, pesquisa e extensão, orientando-se pela ética, com vistas a análise crítica e a produção do conhecimento no âmbito da Arte.

O currículo do curso em referência, sedimentado no fundamento básico, supracitado, espera proporcionar aos educandos: vivência em Arte; desenvolver a análise crítica calcada nas noções entrecruzadas das múltiplas dimensões intervenientes na práxis político-pedagógica do ensino-aprendizagem em Arte: ênfase na intensificação

do nível de significância das informações pelo educando, bem como o fortalecimento das interpretações idiossincráticas na leitura do cotidiano além de estimular o desenvolvimento, perceptual, criativo e a interação da noção de identidade-alteridade.

Compreendo que o currículo deve ser flexível e consoante com o ritmo das necessidades e das mudanças que a sociedade da tecnologia e do conhecimento impõe. Precisa aliar concomitantemente: o global e o local; Arte e Educação; teoria e prática; cognição e emoção dentre outros, sempre tendo como alvo o homem histórico, social, político e ético. Nessa paisagem, o conhecimento deve ser concebido como uma tessitura múltipla, percebida como um todo.

Neste sentido, o papel desempenhado por professores e pesquisadores do Ensino de Arte tem sido fundamental, pois está abrindo novas perspectivas para o reconhecimento da disciplina no currículo escolar.

Caracterização e objetivos do curso

O Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFPI tem como principal objetivo formar o profissional deste curso, priorizando, o professor de Artes Visuais, para exercer a docência no ensino básico e superior. A partir deste objetivo principal, o curso terá maior desempenho em formar educadores com as capacidades para:

- Formar o profissional comprometido com as questões educacionais locais, regionais e nacionais e com a realidade social de um modo crítico e transformador.
- Oferecer possibilidade de atualização curricular, visando a uma formação continuada que busque atender às necessidades do contexto sócio-histórico-cultural e político onde o mesmo atuará profissionalmente;

- Fomentar a atividade de pesquisa em Arte, como um dos aspectos relevantes para a compreensão do ser humano e de suas possibilidades expressivas;
- Formar profissionais habilitados para a produção, à pesquisa e a extensão de forma contextualizada, comprometidos com as questões acadêmicas e com postura crítica, atuante e coerente com a formação recebida;
- Ampliar o leque de conhecimentos do educando, bem como o contato deste com a realidade social possibilitando ao mesmo aplicar os conhecimentos produzidos durante o curso a partir da articulação entre ensino, pesquisa e extensão; Estimular o exercício da percepção e da leitura crítica do discurso estético visual;
- Desenvolver a sensibilidade, intuição, criatividade, domínio dos códigos culturais, conhecimentos específicos das linguagens da Arte;
- Dinamizar as inter-relações entre: teoria, prática e reflexão crítica sistemáticas;
- Estabelecer estreitos vínculos entre o Curso de Licenciatura em Artes Visuais e a sociedade;
- Contribuir para construção do saberes docentes, bem como o contato deste com a realidade social.
- Oferecer as condições adequadas de modo a contribuir para o processo de inclusão social.
- Promover o intercâmbio cultural entre as instituições do estado e do país;
- Propiciar as condições adequadas para o conhecimento e uso dos materiais expressivos (autóctones) e sua valorização no âmbito da cultura brasileira e local.

Competências e habilidades, conforme o perfil do Licenciado em Artes Visuais que se pretende formar.

A trajetória formativa do licenciado em Artes Visuais, conforme destaca o seu Projeto Pedagógico, tem como meta desenvolver competências inscritas nos âmbitos artísticos, científicos, tecnológicos, pedagógicos e profissionais, de forma articulada indispensável para o efetivo exercício das vivências ética, estética e crítico-reflexiva, para que esse profissional possa adquirir uma atitude transgressora, no sentido de reverter, e ampliar limites de conhecimento das disciplinas concernentes às linguagens artísticas, bem como a sua inserção e valorização social.

Espera-se que diante da proposição do atual Currículo, o profissional seja estimulado a dar continuidade ao seu processo formativo, buscando ampliação destes conhecimentos através dos cursos de pós-graduação. Partindo desta perspectiva o referido documento estabelece como essenciais ao exercício da docência, as competências e habilidades gerais dispostas a seguir:

- Conhecer, dominar e aplicar adequadamente os conteúdos que embasam ensino e aprendizagem de Arte, de modo a atender critérios como: contextualização, articulação, pertinência, criatividade, significância;
- Estimular o espírito solidário, a consciência planetária, atitude cidadã, numa visão de totalidade que não restrinja apenas às práticas pedagógicas e específicas das docências em Arte, no espaço escolar;
- Conhecer, assumir postura crítico-reflexiva ante as políticas culturais, educacionais e buscar novos caminhos que visem superar obstáculos;

- Orientar as escolhas teóricas, metodológicas, didáticas por princípios éticos, políticos, estéticos e pela coerência epistemológica.
- Promover a conscientização maior consciência e delineamento dos processos identitários do ensino de Arte na escola, bem como do profissional, professor e Arte, no sentido de maior valorização da Arte, do ensino e do profissional:
- Articular com competência uma prática pedagógica que valorize a arte, o professor e o educando, reconhecendo a presença da multiculturalidade caracterizada pela cultura popular erudita e de massa presente na contemporaneidade;
- Exercitar a vivência do planejamento, reflexão, realização e avaliação do ensino-aprendizagem, sob diferentes ângulos estratégicos de abordagem dos conteúdos, com vistas a uma melhor adequação às diferentes necessidades e perspectivas valorativas e culturais dos estudantes, comunidade e sociedade em geral;
- Avaliar a aprendizagem do educando considerando não só o desenvolvimento cognitivo, mas o emocional e demais inteligências e facetas que compõem o homem em sua totalidade,
- Desenvolver as capacidades perceptuais, criativas, expressivas, conectivista entre a Arte e demais disciplinas curriculares acadêmicos;
- Compreender o processo avaliativo como uma das possibilidades de detectar fragilidades com o fim de superá-las durante o processo, para que, findo o período o estudante possa ter conquistado a apropriação do conhecimento

proporcionado, superação das dificuldades e fortalecida sua autonomia;

- Conhecer e saber escolher e bem conduzir os processos investigativos que permutam: produzir e ampliar conhecimentos; avaliar e melhorar a sua prática docente; exercitar a problematização no ensino da Arte; apontar outras possibilidades de intervenção na prática pedagógicas;
- Conhecer e dominar as novas tecnologias (hardware, software, e mídias) a fim de aplicá-las, convenientemente, as necessidades surgidas no processo de ensino-aprendizagem e estar assim atualizado no mundo globalizado.

Como em qualquer campo do conhecimento existem as especificidades que o identificam e, no campo da formação do docente de Artes, nosso objeto de investigação, é necessário o desenvolvimento de habilidades específicas com base nos documentos legais¹ que são observadas pelo Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí são:

- Usar as linguagens visuais em comunhão com as tecnologias emergentes como modo de expressão e comunicação estetizados, além de proposição de objetos artísticos;
- Conceber as linguagens artísticas como representações simbólicas das culturas “locais”, de modo a promover os processos dialéticos, críticos e reflexivos dos processos identitários;
- Vivenciar, planejar e criar novas proposições artísticas – culturais pela aplicação e avanços tecnológicos, cog-

¹ Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Artes Visuais. Parâmetros Curriculares Nacionais.

nitivos, comunicacionais, tecnológicas, e sensíveis da expressão do ideário humano;

- Desenvolver os potenciais perceptivos, criativos, expressivos, cognitivos, idiossincráticos e imaginativos, através do emprego das linguagens artísticas na leitura e re-significação do mundo.

O campo de atuação desse profissional inscreve-se, principalmente na escola, de maneira especial na educação básica, devendo ser mais abrangente o que dependerá de sua qualificação em outros campos de atuação ligados à Arte.

Desse modo, a proposta do atual currículo tem como perfil formar o educador em Artes Visuais com o objetivo de prover o instrumental pedagógico capaz de permitir uma melhor formação para esse profissional. A reforma curricular que o curso vem atravessando traz no seu bojo o aumento da carga horária, no sentido de garantir a articulação teoria e prática, através dos ateliês, oficinas e práticas laboratoriais, baseados na pesquisa e na produção de conhecimento no campo da formação de modo a possibilitar ao aluno formando a sua atuação de forma crítica, participativa e consciente na comunidade em que se encontra inserido.

O currículo, enquanto propiciador do exercício da cidadania necessita promover a construção de conhecimentos que se fundamentam especialmente na aprendizagem de valores e princípios que no futuro ajudarão os alunos a resolverem problemas relacionados com o cotidiano no qual estão inseridos.

Assim, trabalhar o currículo a partir das necessidades de formação expressas pela humanidade se constitui na possibilidade de garantir o poder agregador de bens culturais ao conhecimento, o que faz com que tudo isso se reflita no contexto social mais amplo. Sig-

nifica, conforme estabelece Moreira (2001), pensar o currículo e a formação em uma sociedade cada vez mais multi onde as culturas, etnias, visões de homem e de mundo penetrem cada vez mais nos vários *lócus*.

Conhecimento se constrói não só balizado em conhecimentos científicos, mas como produção cultural, se enraíza numa determinada concepção de cultura que demarca relações/posições de poder. Isso também fixa uma determinada posição que obscurece as possibilidades de diálogos com as diferenças, de forma a rasurar identificações absolutas. Que sentido se dá ao conhecimento? Quando este se desvincula da produção cultural cotidiana, se encerra no academicismo, abre a fenda intransponível de tantos pertencimentos e identidades reduzidos, condensados e regulados pelo saber

É possível apreender que a questão da qualidade da formação de professor está vinculada a dois aspectos: o ensinar e o pesquisar. Se por um lado destacamos a centralidade do conhecimento, paradoxalmente, a dimensão da pesquisa articulada a discussão *com* a educação básica — com e não sobre, condição *sine qua non* para o que aqui argumentamos —, traz uma perspectiva que pode tencionar e abrir outras possibilidades/potências para o desenho de um projeto formativo, tal como defendemos, ancorado numa perspectiva democrática de negociação. Uma prática não está apenas pré-determinada por estruturas hegemônicas, mas sim, são práticas que negociam com estruturas contingenciais de poder. Se informada por uma perspectiva dialógica, a articulação entre formação/educação básica/pesquisa pode evidenciar essa dimensão contingencial.

No desenvolvimento deste artigo algumas questões essenciais emergiram com base no desenho formativo do currículo dos cursos de licenciaturas tratando em especial da Matriz Curricular do curso

de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí e suas relações com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Como estabelece as Diretrizes Curriculares, o conhecimento apreendido pelo licenciando precisa, necessariamente, estar associado aos outros elementos que compõem, na universidade, o tripé ensino, pesquisa e extensão. No campo da formação de professores, Diniz-Pereira (2010, p. 158) ressalta:

[...] os professores tornar-se-ão melhores naquilo que fazem por meio da condução de investigações de suas próprias práticas e que a qualidade da aprendizagem dos alunos será melhor. [...] que a pesquisa dos educadores estimulará mudanças positivas na cultura e na produtividade das escolas [...].

Desse modo, Ensino, Pesquisa e Extensão compõem uma tríade a qual incidem nas múltiplas relações que poderão ocorrer na educação e, se considerarmos esses componentes a partir de uma dimensão social, podemos prever que esses se articulam, na tentativa de solidificar a reflexão sobre a prática, nos distintos âmbitos: as disciplinas de graduação, as atividades de extensão ou as pesquisas realizadas sobre a temática, e isso torna relevante considerar a necessidade de articular as diferentes dimensões que constituem essa tríade, sempre e conjuntamente com o professor e não para o professor, uma vez que esse profissional é o autor legítimo de sua prática e, como tal, autorizado a pesquisá-la. Nessa direção alguns pontos carecem de destaque, tais como:

O currículo, enquanto propiciador do exercício da cidadania necessita promover a construção de conhecimentos que se fundamentem especialmente na aprendizagem de valores e princípios que no futuro ajudarão os alunos a resolverem problemas relacionados com o cotidiano no qual estão inseridos.

Os achados do estudo revelam que no processo formativo dos licenciandos em Arte ainda é muito tímida a relação entre as disciplinas específicas de formação e as disciplinas pedagógicas que irão fortalecer a docência desse futuro professor no sentido de mobilizar e problematizar questões relacionadas ao conhecimento e a cultura como eixos fundamentais na prática desse futuro profissional. Percebo que as disciplinas pedagógicas são pensadas e trabalhadas nas licenciaturas sem considerar as especificidades de cada uma delas, ou seja, há uma homogeneização que vai gerar um modelo padrão de professor no qual a diferença e a diversidade não são consideradas.

Na perspectiva de discutir currículo, cultura e conhecimento na contradição diferença/diversidade, trago o pensamento de Bhabha (1998, p. 63) para ressaltar que é possível estabelecer uma distinção entre o conceito de diversidade e o conceito de diferença.

A diversidade cultural é um objeto epistemológico – a cultura como objeto do conhecimento empírico – enquanto a diferença cultural é o processo da *enunciação* da cultura como “*conhecível*”, legítimo, adequado à construção de sistemas de identificação cultural.

O autor argumenta ainda que

Se a diversidade é uma categoria da ética, estética ou etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual afirmações *da* cultura ou sobre a cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade.

Em diálogo com Bhabha, é possível compreender que as diferenças culturais que permeiam as discussões no espaço acadêmico têm correspondido à intenção de harmonizar e integrar os diferentes

grupos no seio do que se chamaria de cultura hegemônica, bem como tornar visíveis, questionar e desestabilizar as assimétricas relações entre esses mesmos grupos. Isso porque a cultura enquanto tradição relativista da diversidade admite um sistema essencial enquanto que na diferença ela é percebida como um problema uma vez que seu significado deve ser elaborado considerando os diferentes contextos.

Nesse cenário observo ser considerável o nível de complexidade dos problemas e das políticas de formação dos profissionais da educação. Os desafios são inúmeros, sendo necessário que se busque reverter a situação na qual nos encontramos, pois somente agindo assim será possível desenvolver um processo consciente de formação docente.

Considerações mesmo que parciais

A Arte deve ser apreendida como uma área do conhecimento humano, que tem linguagem própria e objetivos claros, que necessitam do domínio dos saberes pedagógicos e disciplinares. Dito de outra forma significa entender a Arte não mais como sustentáculo para outras disciplinas enfatizando assim a necessidade no sentido de que os saberes precisam ter significados para os alunos, não sendo, portanto como muitos a compreendem – um fazer artístico, mas que aconteça como uma prática pedagógica capaz de produzir novos conhecimentos.

Entendo que é no contexto educacional no qual a cultura deve se manifestar, por ser ali o local de possibilidades para a construção de conhecimentos embasados nesta cultura para assim, dar continuidade ao processo de socialização do homem.

Na mesma linha de compreensão Gabriel e Castro (2013, p. 89) vão informar que

Uma das consequências políticas desse entendimento da interface cultura/conhecimento recai diretamente na definição de escola e/ou escolar, afastando-a da ideia de um espaço privilegiado onde se estabelecem relações com o conhecimento científico. Com efeito, a defesa desse tipo de definição tende a ser associada a perspectivas conteúdistas e conservadoras como as apropriadas pelas políticas curriculares educacionais atuais que reatualizam sentidos excludentes de conhecimento, tanto escolar, como científico.

Apreendo que a polarização nessas discussões se evidencia ao mesmo tempo em que cria um binarismo que, por um lado, toma a cultura como algo a ser eliminado em nome do conhecimento e, por outro, gera uma problematização acerca do próprio papel da escola que na sua constituição encontra-se impregnada de culturas, o que necessariamente passa pela necessidade de analisar o currículo a fim de identificar como o conhecimento está associado à cultura no sentido de perceber, no âmbito da escola, as diferenças ali presentes e que muitas vezes são eliminadas pela homogeneização.

Por outro lado e com base em Lopes e Macedo (2011), entendo que o currículo enquanto produção cultural carrega marcas dos contextos no qual ele se operacionaliza e que, portanto, necessita de uma flexibilidade que garanta a inserção dos mais diversos grupos sociais. Dizendo de outra forma, seria pensar as políticas curriculares numa perspectiva mais ampla que vai além dos documentos oficiais instituídos que abrange o planejamento que vai garantir e estabelecer relações em espaços múltiplos com sujeitos múltiplos.

Essa compreensão sobre currículo, cultura e conhecimento que trazemos se manifesta na crítica feita por Lopes e Macedo (2011, p.29) ao enfatizarem que [...] a escola contribui para a legitimação

de determinados conhecimentos e, mais especificamente dos grupos que o detêm.

Evoco que o papel da universidade nos cursos de formação de professores é o de trabalhar a valorização das licenciaturas, o sentido da profissão docente e a razão de ser professor numa sociedade contemporânea. Sustento essa compreensão nas ideias de Perrenoud (2002, p. 89) para reafirmar que esse papel da universidade

[...] não corresponde exatamente à realidade e que a conjugação de uma formação teórica e uma iniciação às metodologias de pesquisa não gera, de forma automática, um profissional reflexivo. Para que esse objetivo ocupe o centro do programa, a universidade ainda deve evoluir.

Penso ser de extrema urgência trabalhar a Arte na Educação Básica fazendo uso de repertório inicial variado e que se aproxime de uma perspectiva mais antropológica, o que possibilitará levar em conta os modos de vida dos alunos e das comunidades às quais pertencem.

Finalizo afirmando a necessidade de promover uma maior articulação entre a Universidade, enquanto *lócus* formativo e a Escola Básica enquanto espaço de atuação profissional do Arte-educador favorecendo uma reflexão sistemática das políticas presentes na academia e evidenciadas nos documentos oficiais tais como Diretrizes Curriculares e a Matriz Curricular do Curso de Artes Visuais.

Referências

BHABHA, Hohmi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte, Editora UFMG. 1998.

BRASIL. **Lei Nº 5.692/71**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei Nº 9.394/96**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília, 1996

BRASIL. **Resolução Nº 1, de 16 de janeiro de 2009** Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília, 2007

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1999. 6º volume.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. 1ªed. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

DINIZ- PEREIRA, J. E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, 2010.

GABRIEL, Teresa C.; CASTRO, Marcela Moraes de. Conhecimento escolar: objeto incontornável da agenda política educacional contemporânea. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 45, n. 31, p. 82-110, jan./abr. 2013

LOPES, Alice C; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, S; MAINARDES, J. (Orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANEN, Ana. **Ênfases e omissões no currículo**. Campinas (P): Papyrus, 2001.

MORGADO, J. C. Globalização e (re)organização do Ensino Superior: perplexidades e desafios. **Perspectiva**, [S.l.], n. 24, v. 1, p. 205-228, nov.2006.

PERRENOUD, Philippe. **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências? Porto Alegre: ARTMED, 2002.

PIAUI. **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Piauí**. Teresina, 2010. (Mimeo).

PIAUI. **Resolução N° 01/77**, do Conselho Universitário – CONSUN da Universidade Federal do Piauí que cria o curso de Educação Artística com as habilitações em: Artes Plásticas, Música, Desenho e Artes Cênicas.

DESAFIOS CURRICULARES ADVINDOS DA RECONSTRUÇÃO COLETIVA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO

RERLEN RICARDO SILVA PAGLIA

Licenciado em Ciências Biológicas; Licenciado em Geografia; Especialista em Gestão Pública; Especialista em Educação Inclusiva; Mestre em Educação; Doutorando em Educação; Presidente do Núcleo Pedagógico e Coordenador do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do Instituto Federal Catarinense – campus São Bento do Sul.

<http://orcid.org/0000-0001-5269-4014>

EDMILSON CEZAR PAGLIA

Possui graduação em Engenharia Agrônômica pela Universidade do Estado de Santa Catarina (1993), mestrado em Agronomia (Ciência do Solo) pela Universidade Federal do Paraná (2004) e doutorado em Agronomia (Produção Vegetal) pela Universidade Federal do Paraná (2007). Atualmente é professor da Universidade Federal do Paraná no Setor Litoral. Professor colaborador do Mestrado em Desenvolvimento Territorial Sustentável do Setor Litoral (UFPR). <http://orcid.org/0000-0001-9513-2193>

MARIA LOURDES GISI

Possui Graduação em Enfermagem pela Faculdade de Enfermagem de São José, Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Doutorado em Educação Brasileira pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pós-Doutorado pela Universidade de Genebra. É membro do Conselho Editorial da Revista Diálogo Educacional, foi Bolsista Produtividade da Fundação Araucária/PR – 2015-2017. Foi professora do Curso de Enfermagem da UFPR. Atualmente é professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas Educacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: Avaliação de políticas educacionais, acesso à educação e formação de professores. <http://orcid.org/0000-0002-0474-474X>

RESUMO

O presente artigo tem como objeto de estudo os desafios curriculares da educação do campo após a implantação de um projeto político-pedagógico diferenciado, em uma escola do campo de Joinville/SC. Fruto de investigações, observações, estudos, interpretações e análises, a pesquisa demandou imersão e dedicação de todos pesquisadores e da comunidade escolar. Após a realização de uma pesquisa participante, com grupo focal e posterior análise de conteúdo como técnica analítica, buscaram-se analisar os principais desafios ocorridos no currículo com a implantação do novo projeto político-pedagógico. Para uma análise crítica sobre currículo e educação do campo, foram considerados autores, entre eles Moreira (2009), Sacristán (2017) e Arroio (2008), Caldart (2004, 2008, 2009) Munarim (2009) e Souza (2006, 2012). A partir dos dados advindos da investigação, destacamos a presença de identidades locais e atividades formativas voltadas à Educação do Campo, demonstração de como as características e especificidades do campo precisam fazer parte e permanecer no currículo, a necessidade das

diferentes disciplinas trabalharem de forma interdisciplinar e que os componentes curriculares estejam contextualizados considerando o espaço-tempo do desenvolvimento curricular. Considera-se, a partir dos resultados, que avançar em termos de um currículo que favoreça uma formação integral e contextualizada, considerando a especificidade do campo, constitui-se em permanente desafio, pois requer, além de professores comprometidos com as mudanças que se fazem necessárias, políticas que contemplem a educação do campo como direito.

Palavras-chave: Currículo. Educação do Campo. Projeto Político-Pedagógico.

CURRICULAR CHALLENGES ADVENTED FROM THE COLLECTIVE RECONSTRUCTION OF THE POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECT OF FIELD EDUCATION

ABSTRACT

The present article has as object of study the curricular challenges of the education of the field after the implantation of a political-pedagogical project differentiated, in a school of the field of Joinville / SC. As a result of investigations, observations, studies, interpretations and analyzes, research has required the immersion and dedication of all researchers and the school community. After conducting a participant research, with a focus group and later analysis of content as an analytical technique, we sought to analyze the main challenges in the curriculum with the implementation of the new political pedagogical project. For a critical analysis of curriculum and education of the field, authors such as: Moreira (2009), Sacristán (2017) and Arroio (2008), Caldart (2004, 2008, 2009), Munarim (2009) and Souza (2006, 2012). Based on data from the research, we highlight the presence of local identities and formative activities geared to Education of the Field, demonstrating how the specific characteristics of the field need to be part and remain in the curriculum, the need of the different disciplines to work in an interdisciplinary way and that curricular components are contextualized considering the space-time of curriculum development. It is considered from the results that, advancing in terms of a curriculum that favors an integral and contextualized formation, considering the specificity of the field constitutes a permanent challenge, since it requires, besides teachers committed to the changes that are necessary, policies that contemplate the education of the field as a right.

Keywords: Curriculum. Education of the field. Political-Pedagogical Project.

DESAFÍOS CURRICULARES ADVINADOS DE LA RECONSTRUCCIÓN COLECTIVA DEL PROYECTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE EDUCACIÓN DEL CAMPO

RESUMEN

El presente artículo tiene como objeto de estudio los desafíos curriculares de la educación del campo después de la implantación de un proyecto político-pedagógico diferenciado, en una escuela del campo de Joinville / SC. Fruto de investigaciones, observaciones, estudios, interpretaciones y análisis, la investigación demandó inmersión y dedicación de todos los investigadores y de la comunidad escolar. Después de la realización de una investigación participante, con grupo focal y posterior análisis de contenido como técnica analítica, se buscaron analizar los principales desafíos ocurridos en el currículo con la implantación del nuevo proyecto político-pedagógico. Para el análisis crítico sobre el currículo y la educación del campo, fueron considerados autores, entre ellos Moreira (2009), Sacristán (2017) y Arroio (2008), Caldart (2004, 2008, 2009) Munarim (2009) y Souza (2006, 2012). A partir de los datos provenientes de la investigación, destacamos la presencia de identidades locales y actividades formativas dirigidas a la Educación del Campo, demostración de cómo las características y especificidades del campo necesitan formar parte y permanecer en el currículo, la necesidad de las diferentes disciplinas trabajar de forma interdisciplinaria y, que los componentes curriculares estén contextualizados considerando el espaciamiento del desarrollo curricular. Se considera, a partir de los resultados, que avanzar en términos de un currículo que favorezca una formación integral y contextualizada, considerando la especificidad del campo, se constituye en permanente desafío, pues requiere, además de profesores comprometidos con los cambios que se hacen necesarias, políticas que contemplen la educación del campo como derecho.

Palabras clave: Currículo. Educación del Campo. Proyecto Político-Pedagógico.

Introdução

Este texto tem como objeto de estudo o projeto político-pedagógico (PPP) da educação do campo, mais especificamente os desafios curriculares advindos ao se reconstruir coletivamente o projeto da escola. Trata-se da pesquisa participante realizada em uma es-

cola agrícola localizada em Joinville/SC, mediante uma reconstrução coletiva e democrática realizada por pesquisadores e segmentos da comunidade escolar envolvidos no ensino fundamental II.

O interesse desse estudo surgiu a partir da constatação de que não havia, nessa escola, uma prática de envolvimento da comunidade escolar no planejamento e na implementação do projeto político-pedagógico, sendo que o currículo mostrava-se engessado, em especial nas disciplinas básicas, não permitindo uma prática interdisciplinar.

A partir dessa constatação, foi proposto, como objetivo, reconstruir o projeto político pedagógico da escola, com especial atenção ao currículo, que se constitui em foco central e norteador das atividades pedagógicas. Tendo presente, também, que na construção de um projeto político-pedagógico, é necessário considerar o contexto no qual ele se insere, tendo presente que o currículo e sua estrutura estejam bem delineados e coerentes com os objetivos formativos da instituição.

Ao iniciar um trabalho voltado à construção de um projeto político-pedagógico, precisamos refletir sobre quais conceitos serão necessários para estabelecer parâmetros e critérios capazes de alcançar nossos objetivos. Nesse sentido, estabelecemos concepções relacionadas ao currículo, ao projeto político-pedagógico e à educação do campo e como elas se articulam.

O texto foi organizado contemplando uma abordagem teórico-conceitual, uma contextualização metodológica e as percepções dos participantes da comunidade escolar sobre currículo vigente.

Abordagem teórico-conceitual

Abordar o currículo remete-nos a um debate que vem sendo travado ao longo dos anos por diversos pesquisadores, entre os quais

cabe citar Moreira (2001), Sacristán (2017) e Gadotti (1994), entre outros. Os debates tratam desde a conceituação sobre currículo e sua relação com a cultura e o poder, até as dificuldades em seu planejamento e implementação, considerando as diferentes concepções existentes entre os professores.

Segundo Moreira (2001, p. 3-4), ao longo dos tempos, foram sendo formulados diferentes significados para currículo, “associados a conteúdos”, “experiências de aprendizagem”, “plano como objetivos educacionais, como texto, como quase avaliação”. Para o autor, é preciso considerar a articulação dos diferentes elementos e “[...] ao mesmo tempo, considerar o conhecimento como matéria-prima do currículo”. Deixa evidente que currículo representa uma seleção da cultura, entendendo cultura como um espaço de produção de significados e que portanto currículo pode ser concebido como uma prática de significação, que contribui para a produção de identidades sociais (p. 5).

O Currículo é algo bastante complexo, muito além de um simples conceito. Para Grundy (1987 *apud* SACRISTÁN, 2017, p. 14), “[...] o currículo não é um conceito, mas uma construção cultural”. Nesse sentido, pensamos o currículo como uma forma de organização das diferentes práticas educativas que perpassam o dia a dia escolar.

No entanto, sabemos que há uma diversidade muito grande em toda comunidade acadêmica e que é difícil concebermos um currículo que abarque todas as necessidades, tão diversas, mas podemos construir uma proposta curricular que se aproxima das diferentes necessidades e que, principalmente, esteja adequada às especificidades e às necessidades de determinada escola.

Não podemos aceitar passivamente que os currículos tradicionais e “prontos”, originados de outras instâncias, simplesmente

adentrem às escolas para cumprir atividade burocrática e não refletir as suas verdadeiras práticas educativas. Contudo, essa postura da comunidade acadêmica, não aceitando o currículo “pronto” e criando seu currículo “novo” precisa ser processual, muitas vezes aceitando algumas características do outro currículo (antigo) e recriando um novo com suas especificidades. Assim coloca Sacristán (2017, p. 71): “[...] as necessidades do novo currículo ampliado são cobertas geralmente através de atividades justapostas a outras prévias dominantes e em contradição com elas em algumas situações”.

Dessa maneira, para que o novo currículo seja formulado, precisamos ter um projeto político-pedagógico que o legitime e faça toda articulação com as demais realidades da escola, pois é mediante o PPP que o currículo se materializa, sendo parte constituinte e central na organização do trabalho pedagógico e como norteador de todas as atividades pedagógicas. Gadotti (1994) descreve fatores indispensáveis à elaboração de um projeto educacional:

Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (GADOTTI, 1994, p. 579).

Nesse contexto, podemos considerar que, para se construir um projeto educacional, é necessário que se lance um olhar para o futuro, sem ficar “atrelado” somente ao presente e com objetivo claro e compromisso de todos os participantes. O projeto deve buscar uma direção e sua ação deve ser intencional, ter sentido explícito e

compromisso definido em conjunto (VEIGA, 2013). Segundo Saviani (1983), não podemos separar a dimensão política da pedagógica, pois a primeira realiza-se enquanto prática da segunda. Portanto, acredita-se que todo projeto pedagógico de uma escola é também político, pois ambos têm a perspectiva da formação do cidadão para determinada sociedade.

Conforme Veiga (2013, p. 14), “[...] a principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade”. Assim, a escola deve ser um espaço de reflexão sobre sua realidade, de debates entre toda comunidade acadêmica e construção de possibilidades que se expressem em um consenso coletivo e, conseqüentemente, compor o projeto político-pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (LDBEN) passou a exigir, a partir de 1996, tanto das escolas quanto das instituições de ensino superior, a elaboração de seus próprios projetos ou propostas pedagógicas. No artigo 12, como dever das escolas: “Os estabelecimentos de ensino... terão incumbência de: Inciso I – elaborar e executar sua proposta pedagógica” e no artigo 13, como incumbência dos docentes: Inciso I – “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”, e Inciso II – “elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1996).

Entretanto, há uma preocupação de quais instrumentos necessários e como construir esses projetos. Para a construção do projeto político-pedagógico, não basta estar prescrito na legislação, no papel ou no currículo, precisamos atentar principalmente sobre os princípios norteadores, muito bem definidos por Veiga (2013), que são: igualdade, qualidade, gestão democrática e valorização do magistério. Somente respeitando esses princípios o projeto será de fato

construído com democracia, sendo algo inserido na realidade da escola e, portanto, algo concreto. Catani e Gutierrez (2001) ressaltam a importância da participação dos diferentes seguimentos no processo de construção de um projeto escolar:

[...] a participação se funda no exercício do diálogo entre as partes. Essa comunicação ocorre, em geral, entre pessoas com diferente formação e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação (CATANI; GUTIERREZ, 2001, p. 38).

Veiga (2013) salienta que no processo de construção do projeto político-pedagógico, numa perspectiva de organização do trabalho pedagógico, há uma coletividade e uma dinâmica que “derruba” ideias de fragmentação do trabalho docente, assim como a centralização do poder de gestão da administração central. Nesse viés, não podemos olhar somente para o interior da escola, mas precisamos ir além dos muros e estar abertos à participação e contribuição de toda comunidade que se situa no entorno, como colocam Freitas *et al.* (2004)

Tem como pressuposto a gestão escolar democrática e participativa e articula seus compromissos em torno à construção do projeto pedagógico da escola. [...] parte de uma concepção de educação aceita pelo coletivo e que deve unir as ações deste na escola. Inclui não só a comunidade interna da escola, mas envolve relações com a família e com a comunidade externa mais ampla. A escola não pode pensar a si mesma desconhecendo suas relações com seu entorno (FREITAS et al., 2004, p. 68-69).

Carvalho e Diogo (1994) completam dizendo que o projeto educativo deve ser coletivo valorizar a interação e a autonomia,

sem ser independente. Na visão de Santos Filho (2012), o projeto educativo é algo bem mais abrangente, detalhado e prolongado, em relação a um projeto de curso

[...] o projeto educativo escolar é um documento de planejamento da ação educativa, mas por sua vez se diferencia do planejamento de uma unidade didática de uma disciplina qualquer ou de uma área disciplinar. Enquanto este é de curto prazo e de caráter específico, aquele é de longo prazo e de caráter integral (SANTOS FILHO, 2012, p. 127).

Contudo, verificamos que, para a elaboração de um PPP, são necessários vários critérios, dentre os quais se destacam: a coletividade, a cooperação, os diálogos, a contextualização, a participação e a dedicação. Estando o PPP em processo contínuo de construção, necessita-se de um acompanhamento de sua implementação, adequando-o às mudanças ocorridas, avaliando-o e revisando-o no momento oportuno. Dessa forma, o PPP será um documento útil e dinâmico, que servirá de base para consultas e organização de todo o processo educativo.

Pensando no contexto desse trabalho, não podemos separar o projeto pedagógico da educação do campo, nem tampouco dos aspectos culturais locais. Para tanto, são referências, nesse estudo, autores como Arroio (2008), Caldart (2004, 2008, 2009), Munarim *et al.* (2009) e Souza (2006, 2012).

Nesse sentido, segundo Souza (2006), uma proposta norteada pela educação do campo “[...] refere-se à pedagogia que contempla a identidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico”, ou seja, precisamos conhecer os princípios da educação do campo, baseados na I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, para construirmos o projeto político pedagógico nessa perspectiva. Assim, Souza (2006) descreve esses princípios:

[...] educação e formação; valorização; transformação da pessoa humana em todas as suas dimensões; educação para transformação social; educação de valores; educação a serviço da construção de um novo projeto de desenvolvimento para o nosso país; educação, trabalho, produção, cultura e cooperação; educação como um processo, como um movimento de formação; educação do povo feita pelo povo: movimento social como agente da sua própria educação (SOUZA, 2006, p. 78).

E nesse contexto, como fica a educação do campo? De que forma atrelar o cotidiano dos alunos, suas experiências no campo e as culturas ao currículo? E o que nessa pesquisa entendemos por educação do campo? De acordo com Souza (2012, p. 748), podemos considerar que a concepção de educação do campo é

[...] uma construção coletiva, que tem início com o questionamento das práticas desenvolvidas nas escolas localizadas nos assentamentos da reforma agrária, e é ampliada para o âmbito das políticas, em especial as lutas pelo acesso à educação básica e superior, contra o fechamento de escolas, pela formação de professores e infraestrutura adequada nas escolas.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, garante que a educação é um direito de todos e no artigo 206 descreve seus princípios, dentre os quais se destaca o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Nesse contexto, não podemos ignorar as diversas formas e métodos de aprendizagem, assim como a diversidade sociocultural do Brasil. Dentre essa variedade e formas de educação, ressalta-se a educação do campo. O ano de 1998 foi um marco para a educação do campo no Brasil. Nesse ano, ocorreu a I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia, Goiás, entre os dias 27 e 31 de julho. Essa conferência, conheci-

da como o “batismo coletivo” da defesa dos direitos à educação da população do campo, foi organizada por vários setores da sociedade brasileira e organizações internacionais, tais como Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Universidade de Brasília (UnB) (ARROYO et al., 2008).

Em 2004, ocorreu a II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, notando-se que houve a supressão do termo “Básica” em relação à primeira conferência. Caldart (2004) salienta que a equipe organizadora daquela Conferência, incluindo a própria autora, alertou que “[...] não queremos educação somente na escola formal”. A população do campo tem direito também a vários processos formativos, assim como o direito à educação pública do campo, que é uma luta de todos os sujeitos e que compreende desde a educação infantil até a universidade.

Na proposta de educação do campo, Souza (2006) pondera que devemos valorizar os tempos de aprendizagem escolares, luta social e familiares; também os espaços físicos, tais como: sala de aula, o assentamento, acampamento, produção agrícola; e não esquecer das relações sociais que são desenvolvidas em diferentes tempos e espaços, as quais podem ser entre alunos e professores, entre grupos coletivos, entre outras.

A educação do campo identifica-se pelos seus sujeitos que, segundo Caldart (2008), são os próprios povos do campo (famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais, dentre outros), os quais lutam por políticas públicas que assegurem o direito de todos à educação no e do campo.

Nesse contexto, insere-se o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Esse decreto descreve escola do campo como sendo a escola situada na área rural (definida pelo IBGE) ou aquela que, mesmo situada em área urbana, atenda predominantemente populações do campo. Dentre os princípios da educação do campo, destacados pelo decreto, há

[...] incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho (BRASIL, 2010, p. 1).

Assim, para que as políticas públicas sejam efetivadas nos espaços do campo, o primeiro passo seria ter um projeto que identifique as reais necessidades e realidades dos sujeitos do campo. Essa identidade ainda está em construção, sendo o “Movimento de Educação do Campo” um movimento social que está lutando por essa causa. O desafio inicial do movimento é justamente a alteração da expressão “Educação Rural” por “Educação do Campo”, que vem sendo trabalhado em todo país, conforme Munarim *et al.* (2009) colocam

O movimento social, que preconiza uma “Educação do Campo” no Brasil, o faz em oposição ao que se tem tido sob a denominação de Educação Rural. Trata-se de uma demarcação de classe, na medida em que defendemos a educação aos trabalhadores e aos filhos dos trabalhadores do campo. Em outros termos, o Movimento preconiza, como política pública efetiva, a expansão do direito humano à educação básica para os povos do

campo, universal, tal como, aliás, há de ser para todos. A qualidade da educação pode significar o acesso aos bens culturais, universais, eruditos e científicos produzidos e sistematizados pela humanidade, bem como o respeito e o acesso ao conhecimento das singularidades populares, sejam elas de ordem ambiental, étnica, cultural ou histórica (MUNARIM et al, 2009, p. 62).

Arroyo *et al.* (2008) ressaltam que há uma dinâmica e inquietação no campo maior do que na cidade, no sentido dos movimentos sociais. Outro detalhe que o autor destaca é o movimento pedagógico que o campo vem experimentando. Esse movimento, citado pelo autor, nunca ocorreu com tanta intensidade na história deste país, como vem se apresentando. Renovador e pedagógico, com origens populares e democráticas, tal movimento merece destaque principalmente pelo fato de estar inserido em movimentos sociais e culturais, como os ocorridos nas escolas dos assentamentos.

O Brasil está passando por intensas dinâmicas sociais. Uma época de mudanças, lutas e historicamente favorável para se repensar a educação. Arroyo et al. (2008) levantam a necessidade de os educadores estarem atentos às mudanças pedagógicas às quais o campo precisa estar inserido

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo (ARROYO et al., 2008, p. 70).

Assim, a educação do campo tem como propósito não ser somente uma forma de educar, mas também um movimento que se

amplia cada vez mais e está em consonância com as lutas, com as reivindicações e que busca por melhorias sociais, em especial na área da educação, pois por meio dela formar-se-ão pessoas reflexivas e empenhadas em discussão e formulação de políticas públicas que valorizem e atendam às demandas sociais. Souza (2006) descreve que os espaços públicos para o debate sobre Educação do Campo são

[...] as conferências: Por uma Educação Básica do Campo, e o Grupo Permanente de Trabalho – instituído pelo MEC para discutir e elaborar uma agenda para a Educação do Campo; e os seminários de Educação do Campo organizados em vários estados brasileiros (SOUZA, 2006, p. 79).

Os participantes desses espaços possuem, segundo a autora, forte vínculo com movimentos sociais e organizações, tais como: MST, organizações em defesa dos indígenas e quilombolas, o que traz temáticas dos diferentes movimentos para o debate sobre educação do campo. Caldart (2008, p.149-158) coloca que a identidade da educação do campo está em construção e reflete sobre algumas questões que estão ajudando nessa formação:

- “A Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação”, ou seja, é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam educação a todos e que seja no e do campo (no = no local onde vivem; do = com características que valorizem seu dia a dia, sua cultura e suas necessidades sociais).
- “Os sujeitos da Educação do Campo são os sujeitos do campo”, assim, os projetos pedagógicos devem ser pensados numa perspectiva de participação “dos” sujeitos do campo e não “para” eles.

- Os povos do campo devem participar dos planejamentos e organizações de políticas e práticas educacionais e não estas virem “de cima”, como uma “revolução passiva” – pensando Gramsci em Coutinho (1985) – para “moldar” essas pessoas de acordo com interesses externos as suas realidades.
- “A Educação do Campo se faz vinculada às lutas sociais do campo”, ou seja, os educadores e educadoras precisam conhecer a história desses movimentos, pois assim será possível contextualizar suas práticas à realidade dessas pessoas.
- “A Educação do Campo se faz no diálogo entre seus diferentes sujeitos”, isto é, apesar de todos serem pessoas que vivem no campo, há uma diversidade cultural, étnica, religiosa, ideológica e profissional, como: camponeses, pescadores, indígenas, sem-terra, assentados, caiquiras, agricultores, etc. No meio a tantas diferenças, não se pode ignorá-las e apagar suas identidades, mas cabe, sim, o respeito e a dialogicidade em busca do bem comum que é a educação para todos.
- “A Educação do Campo identifica a construção de um projeto educativo”, o que quer dizer que o campo é um lugar no qual se produz pedagogia, a qual tem um grande objetivo que é o desenvolvimento completo dos seus sujeitos, tornando-os plenamente capaz de transformar a realidade em que vivem.
- “A Educação do Campo inclui a construção de Escolas do Campo” e precisa-se valorizar o campo.

Nesse sentido, não se deve estudar para deixá-lo, ao contrário, deve-se estudar para viver no campo. Assim, em especial as

crianças, devem sentir orgulho de serem e estarem no campo, de viver suas realidades e saber enfrentar os problemas locais.

- “As educadoras e os educadores são sujeitos da Educação do Campo”, por isso é importante a formação continuada, o respeito às características do campo, de profissionais da educação que são do campo ou que com ele se identificam. Contudo, devemos ter em mente que a educação do campo tem o objetivo de transformar a realidade dos sujeitos inseridos àquela circunstância, não no sentido de alterar ou modificar, mas de melhorar as condições de vida e resgatar os valores socioculturais dos sujeitos do campo. Assim, Freitas (2009) reflete

[...] não basta compreender o mundo, é preciso transformá-lo. A escola é um instrumento de luta no sentido de que permite compreender melhor o mundo (domínio da ciência e da técnica) com a finalidade de transformá-lo, segundo os interesses e anseios da classe trabalhadora (do campo e da cidade), pelo trabalho (FREITAS, 2009, p. 34).

Contextualização metodológica

Ponderando sobre uma pesquisa que abarcasse questões não somente imediatas e numericamente tabuláveis, mas principalmente que abrangesse as realidades dos sujeitos, seus afazeres, suas rotinas e sabendo que há um dinamismo entre essas realidades e o ambiente no qual elas estão inseridas, foi escolhida a abordagem qualitativa de pesquisa, pois segundo Bogdan e Biklen (1999), a fonte direta dos dados nessa modalidade de pesquisa é justamente o ambiente em que as pessoas realizam suas ações e desenvolvem seu modo de vida,

sendo o pesquisador o instrumento-chave. O autor também ressalta que a presença do pesquisador no local da investigação é fundamental para que se tenham dados fidedignos, pois o objeto estudado só é compreendido de forma abrangente se este for observado no contexto no qual ele está inserido. Salienta ainda que o ambiente está sempre interferindo nas relações sociais. Minayo (2007) também complementa dizendo que a pesquisa qualitativa:

[...] visa a compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a (a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais (MINAYO, 2007, p. 23).

Assim, podemos refletir que não caberia outra abordagem senão qualitativa, pois por meio dela contemplaremos os aspectos culturais, os diferentes papéis desempenhados por todos os componentes da comunidade acadêmica, as relações intra e extraescolar, as temáticas relacionadas aos sujeitos com suas especificidades, as perspectivas históricas que levaram à implantação da escola naquela região, as propostas e os objetivos formativos da escola, assim como as políticas que foram, estão sendo e serão implementadas. Nesse sentido, a pesquisa teve a seguinte trajetória:

- com o aval dos integrantes da escola e da Secretaria Municipal de Educação, foi traçado o caminho a seguir perante um diagnóstico prévio feito coletivamente nas reuniões pedagógicas, que resultou na temática da pesquisa.
- a análise documental evidenciou que o último documento proposto para ser o PPP da escola havia sido redigido no

ano de 2009 e que durasse até o ano de 2012, porém, ele ainda estava em processo de aprovação pela Secretaria Municipal de Educação;

- no Regimento Interno da escola e também no PPP, verificamos que a escola possui uma formação diferenciada, sendo: ensino fundamental do 6º ao 9º ano, com pré-qualificação em agropecuária;
- buscamos, por meio de levantamento bibliográfico, trabalhos, livros, periódicos e autores que pudessem contribuir em questões sobre currículos e PPP, na perspectiva da educação e da cultura do campo;
- após as reuniões pedagógicas e início da análise documental (matrizes curriculares e PPP), diagnosticamos pouca relação entre as disciplinas. Observou-se maior relação com a prática nas disciplinas da base técnica, mas não nas de base comum; o projeto pedagógico estava desatualizado (último foi do período entre 2009-2012) e quase ninguém conhecia ou acessava o PPP, mesmo porque este não estava ainda registrado na Secretaria Municipal de Educação;
- optamos pela pesquisa participante, objetivando a (re) construção, o acompanhamento e a avaliação periódica do currículo e do PPP e para a obtenção dos dados utilizou-se a técnica do grupo focal, sendo estes analisados com base em Bardin (2011).

Essa pesquisa foi se apresentando sob algumas características devido às demandas do objeto de pesquisa, especificamente no que se refere ao currículo. Assim, com essa demanda os pesquisadores, além de contribuírem objetivando a cientificidade da pesquisa e ana-

lisando os dados de modo crítico, precisaram também estimular a participação coletiva entre todos os sujeitos envolvidos, estes como protagonistas, para a construção de conhecimentos que interferiam na realidade social de toda a comunidade (BRANDÃO, 1987).

A pesquisa participante teve como seu precursor no Brasil, de acordo com Brandão, Paulo Freire. Iniciou-se no campo educacional e propagou-se por meio de movimentos sociais, comunidades eclesíásticas e partidos políticos de oposição à ditadura da década de 1970. A propagação da pesquisa participante, no país, deu-se com a abertura política do Brasil, em que, segundo Demo (2008)

A atenção para a Pesquisa Participante no Brasil coincidiu com a abertura democrática e teve, sem dúvida, o gosto amargo da recuperação do tempo perdido com a ditadura militar em termos de cidadania popular. [...] A uma educação fortemente reprodutivista, por vezes ostensivamente doutrinadora, cujo protótipo era a “moral e cívica”, pretendia-se contrapor outra comprometida com os oprimidos, cujo patrono obviamente era Paulo Freire (DEMO, 2008, p. 10).

Após a fase da discussão conjunta sobre a problemática existente, passamos à realização do grupo focal, pois este permite uma interação entre os participantes, em pouco espaço de tempo e com bom aprofundamento nas questões abordadas. Pichon-Rivière (1991, p. 177) define grupo como sendo “[...] conjunto de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço e articuladas por sua mútua representação interna”.

Entende-se, nessa pesquisa, grupo como sendo pessoas reunidas, em determinado espaço físico e cronológico, com funções ou objetivos convergentes apesar de suas diferentes características, ideologias, histórias ou identidades.

Para Gatti (2005), o grupo focal permite que os participantes exponham suas ideias, experiências, opiniões, perspectivas, objetivos e contribuições para determinado tema lançado durante sua execução. Barbour (2009, p. 87) salienta a importância da homogeneidade dos grupos focais em termos de contexto de vida, não de atitudes, portanto, devemos buscar semelhanças entre os participantes em suas características funcionais ou com representações profissionais semelhantes e não em suas ações ou comportamentos. Nesse estudo, o grupo focal foi formado somente por professores e um diretor. No primeiro momento do grupo focal – o planejamento – deve-se escolher o local adequado para serem realizadas as sessões. Citando Dias (2015, p. 5): “A discussão do grupo focal deve acontecer numa atmosfera agradável e informal, capaz de colocar seus participantes à vontade para expor ideias, sentimentos, necessidades e opiniões”.

Foi importante elaborarmos um roteiro temático prévio, sendo que este deveria ser flexível, a fim de possibilitar um “ir e vir” durante a apresentação das temáticas, além de conduzir e incentivar as reflexões e discussões das sessões do grupo focal: “O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos com abordagem de tópicos não previstos [...]” (GATTI, 2005, p. 17).

Para Dias (2000), após o planejamento inicial com seus objetivos, é necessário selecionar um moderador, que para a autora, é a peça principal desse instrumento. Após a escolha do moderador, precisa-se elaborar questões que servirão apenas como guia para o moderador e não como perguntas de entrevistas ou questionários. A autora sugere algumas características essenciais para a escolha do moderador:

É necessário que o moderador seja uma pessoa flexível e que tenha boa experiência em dinâmicas de grupo para que possa conduzir a discussão sem inibir o fluxo livre de ideias, promovendo a participação de todos e evitando que certas pessoas monopolizem a discussão. É recomendável que o moderador não esteja diretamente envolvido com o problema em foco, justamente para não direcionar a discussão. Em geral, o moderador é responsável pela elaboração do guia de entrevista, a condução da discussão, a análise e o relato de seus resultados. Em certos casos, atua inclusive no recrutamento dos participantes (DIAS, 2000, p. 4).

O tempo médio indicado para cada sessão de grupo focal é de 90 minutos até no máximo 120 minutos segundo Debus (1988, p. 21). No caso de cinco temas geradores, seria de no máximo 15 minutos até 20 minutos para cada temática. No caso dessa pesquisa, utilizamos 15 minutos para cada tema. Recomenda-se que o número de participantes de cada grupo seja de no mínimo 6 e no máximo 12 participantes, pois se tiver mais pessoas, pode-se reduzir ou prejudicar a participação de todos, segundo experiências anteriores (GIOVINAZZO, 2001).

Caso seja necessária a participação de mais pessoas, sugere-se que aumente o número de grupos e que não ultrapasse cinco. Morgan (1997) afirma que um número maior de grupos acarreta saturação na coleta de dados e dificilmente produz mais informações. Nessa pesquisa, foram convidados para o grupo focal, toda a equipe de gestores, os professores e a APP e tivemos a presença de 6 professores e 3 gestores, além da representante da APP da escola, totalizando 10 debatedores. Contamos com a adesão voluntária dos participantes. Para que tenhamos dados fidedignos, sem perder nenhum detalhe, Gatti (2005) recomenda que façamos gravação, em áudio e vídeo,

registrando, assim, o trabalho para posterior transcrição e análise dos dados. Tivemos relatos instigantes e boa interação no grupo, os quais serão detalhados no próximo tópico.

Relatos dos participantes do grupo focal

A partir da análise de conteúdo dos dados coletados no grupo focal, foram identificadas as seguintes categorias: Desarticulação entre as disciplinas; desarticulação teoria/prática; ausência de planejamento conjunto; estrutura curricular engessada. Apresentamos, na sequência, uma síntese dos relatos do grupo focal e algumas falas que ilustram as dificuldades que eles vêm enfrentando na operacionalização do currículo e que deram origem às categorias indicadas.

O diretor inicia explanando sobre a importância de se discutir questões curriculares, pois se o projeto político-pedagógico está sendo ressignificado, o currículo também precisa estar na mesma dinâmica, a fim de se evitar descontextualização.

O professor de Práticas Agrícolas (P.A.) coloca que no oitavo ano teve que ensinar Geometria no mês de setembro, sendo que essa temática não está no currículo de sua disciplina e sim na de Matemática, pois se não ensinasse Geometria, os alunos não conseguiriam aprender noções de como construir um canteiro de cultivo de hortaliças. O professor de Matemática respondeu ao questionamento dizendo que tinha lecionado tal temática no mês de fevereiro e justificou que talvez os alunos já teriam “esquecido” como trabalhar com a Geometria. O professor de P.A. retomou a discussão pensando que o problema poderia estar relacionado à falta de interação entre tais disciplinas e sugeriu que temáticas como as mencionadas deveriam estar temporalmente articuladas. O professor de Matemática concordou com a ideia apresentada e comprometeu-se a estudar quais

temáticas poderiam relacionar-se e sugeriu uma reunião pedagógica para tratar da organização curricular de toda a escola.

A professora de Geografia disse que queria muito trabalhar de forma interdisciplinar, mas como o conteúdo curricular vem “pronto” da Secretaria de Educação e precisa ser ministrado dentro de sua respectiva carga horária, ela não consegue tempo suficiente para trabalhar de tal forma.

A professora de Língua Portuguesa levantou a questão dos gêneros textuais, que estão na “grade curricular”, mas em sua concepção, os estudantes precisavam ter uma variedade maior de gêneros textuais, para estimular suas habilidades de diferentes formas, tais como: crônicas, contos, lendas, novelas, notícias, resenhas, dentre outros, e na “grade curricular” ela trabalha apenas alguns que vêm detalhados pelo currículo, limitando a criatividade dos estudantes.

A coordenadora pedagógica questionou a forma como é estruturado o currículo, dizendo que as disciplinas organizadas em “grades curriculares” estão impedindo que os professores tenham “tempo” para sentarem e conversarem sobre possíveis trabalhos articulados, assim como criarem diferentes estratégias pedagógicas. Nesse sentido, a coordenadora pedagógica sugeriu que o currículo das disciplinas seja organizado em forma de “ementas”, pois, dessa maneira, os temas ficariam mais abertos e passíveis de articulação.

Como no caso dos gêneros textuais, na disciplina de Língua Portuguesa, em vez de estar como na “grade”: 1º bimestre: contos e 2º bimestre: artigo, poderia ser, na forma de ementas: 1º bimestre: gêneros textuais narrativos (fábula, contos, etc.), 2º bimestre: gêneros textuais descritivos (biografias, diários, etc.) e assim por diante.

O professor de Práticas de Gerenciamento Agrícola (P.G.A.) colocou que para ele as disciplinas estão todas associadas, embora existam alguns eixos afins que trabalham mais em conjunto.

[...] Uma vez fiz um paralelo sobre a disciplina P.G.A. e disse aos alunos: “todas disciplinas estão em P.G.A. e a P.G.A. está presente em todas as outras”, e os alunos me perguntaram, mas como professor? Por exemplo: nós trabalhamos cálculo (Matemática), mas para chegarmos ao cálculo precisamos partir da discussão, contexto, escrita e leitura (Português); em outro momento, trabalhando com a P.A., precisarei de falar dos contextos históricos (História) junto também vem a Geografia, vou dar uma ênfase muito grande dentro das Ciências e em algum momento algum aluno precisará de um atendimento especial. Dentro e fora de sala de aula, estamos sempre interagindo, mas lógico que isto acontece mais por “área” comum (Professor de P.G.A.).

A professora de Práticas Zootécnicas (P.Z.) concordou com o professor de P.G.A. e complementou dizendo que há um grande problema, mesmo entre as disciplinas da base técnica:

Ao mesmo tempo eu trabalho determinado assunto em minha disciplina, ou o professor de P.G.A. trabalha na dele, o de P.A. na dele, porém não temos tempo de se reunir, para falarmos a mesma “linguagem”, assim o aluno aprende tudo fragmentado. Não conseguimos combinar para trabalharmos em conjunto, às vezes nos encontramos apenas no corredor. Assim tempo a mais para fazermos estes ajustes não temos. As relações entre as disciplinas estão desconectadas! Ela tem certa conexão, mas um pouco em cada lado! (Professora de P.Z.).

No entanto, o professor de P.G.A. disse que eles são em 6 na base técnica e acredita que eles conversam mais do que os professores da base comum, salientando a ideia da professora de P.Z. que a questão é mais temporal.

O professor de P.A. disse que apesar de estar nessa área, sua formação na área das Ciências ajuda-o muito em suas práticas pedagógicas. Disse que está também aprendendo muito de Geografia e

isso vem auxiliando em suas aulas. Também utiliza bastante Matemática em algumas temáticas.

A professora de História coloca como um grande problema o fato de eles não valorizarem o entorno da escola, pois segundo ela, eles estão muito “fechados” no espaço intraescolar, ressaltando que a própria instituição não privilegia isto, sendo que na oralidade é muito bonito, mas na prática não acontece. A professora coloca uma questão interessante de se observar, que é quando alguns alunos trazem uma “entrevista” feita com o pai ou com a mãe, pois a partir dessas informações, todos discutem em sala, sendo que inclusive ela já pensou em trazer esses familiares para dar uma entrevista ou uma aula para os alunos, a fim de mostrar como são suas dinâmicas de trabalho e seus conhecimentos. A professora ainda acrescenta que a escola precisaria de outro planejamento, colocando que eles não podem ter medo dos desafios e das novidades: “[...] não podemos ficar somente falando, temos que experimentar, sentir e ver onde está o erro e tentar mudar”.

O professor de P. A. disse que eles precisavam avançar bastante sobre essas questões. Disse que eles têm um laboratório experimental enorme. Salienta também a questão do aluno, que, por exemplo, aprende matemática para suprir as necessidades do professor dessa disciplina, mas quando o leva para um “canteiro” e este precisa utilizar a regra de três ou noções de medidas para fazer uma plantação, com uma trena, ele não consegue fazer o cálculo.

Assim, o professor de P.A. diz que o problema está no fato de o aluno não criar relações entre as coisas. Portanto, a escola tem espaço físico e condições, mas diz o professor: “[...] falta esta interação e valorização do que possuímos”. O professor de P.G.A. complementa a fala do professor de P.A. colocando que a grade curricular acaba amarrando-os e não permite que as disciplinas se conversem. Desse modo, ocorrem desarticulações, tais como quando determinado

professor leciona morfologia vegetal na agricultura e a professora de Ciências já lecionou questões afins em outro momento. Assim, conclui o professor de P.G.A., deveria haver mais mobilidade entre as disciplinas, com temas semelhantes ou complementares no currículo, para poder trabalhar no mesmo contexto, ou seja, para que as temáticas estejam mais conectadas, devem ser lecionadas, se possível, paralelamente.

A coordenadora pedagógica salienta que eles têm um laboratório riquíssimo na escola – a natureza – que é um “laboratório sensorial”, o qual muitos alunos com necessidades especiais podem explorar, permitindo aos professores trabalhar várias disciplinas, sensações e conhecimentos em um contexto curricular.

Observa-se, a partir dos relatos, que os conteúdos encontravam-se fragmentados, em disciplinas engessadas, dificultando a interdisciplinaridade, embora evidencie-se, em alguns professores, preocupação em fazer a relação entre as disciplinas. O mesmo ocorre entre as disciplinas básicas e as disciplinas técnicas, que parecem estar distantes umas das outras, o que também prejudica a aprendizagem dos estudantes. A partir do diagnóstico elaborado coletivamente, foi reconstruído o projeto pedagógico, contemplando um currículo mais aberto, apenas com as ementas para maior interação entre os diferentes conteúdos.

Algumas considerações

O novo projeto político-pedagógico da Escola Agrícola, localizada em Joinville/SC, reconstruído coletivamente com a participação democrática de pesquisadores e segmentos da comunidade acadêmica, foi uma conquista para todos, uma vez que buscou contemplar tanto as atividades desempenhadas pela escola quanto as projeta-

das. Assim, toda a comunidade acadêmica tem agora um documento que assegura suas atividades rotineiras administrativas e educativas, assim como possibilita outras para assegurar o processo ensino e aprendizagem. Contudo, houve a necessidade de aprofundar as discussões sobre o currículo no sentido de refletir sobre os conteúdos que vinham sendo considerados e como vinham sendo trabalhados com os estudantes, objetivando uma atuação mais consciente acerca do processo de aprendizagem.

Aliando conceitos estudados e a experiência no campo de pesquisa, nossa meta foi trabalhar coletivamente com os membros da escola e a comunidade em seu entorno. Dessa forma, a pesquisa participante, com abordagem qualitativa e a técnica de grupo focal com análise de conteúdo, foram a opção metodológica que contribuiu para esse processo.

Durante o processo de construção do PPP, acompanhamos os trâmites para que a matriz curricular das diferentes etapas do Ensino fundamental II (6º ao 9º ano) ficasse de acordo com as demandas advindas das interações no grupo focal.

O resultado do grupo focal apontou necessidades e fragilidades que estavam ocorrendo nas práticas pedagógicas e que uns dos principais fatores causais desses percalços é justamente a questão curricular. No entanto, foram utilizados os resultados das demandas ocorridas durante as seções do grupo focal para que a nova matriz curricular de toda a escola ficasse de acordo com as expectativas da comunidade acadêmica, contemplando as principais necessidades da escola, o que assegura o regular andamento dos processos administrativos e pedagógicos.

O desafio que se apresenta nesse momento é a necessidade de acompanhamento da realização de reuniões e discussões do grupo, a fim de favorecer uma maior interação entre os conteúdos da

parte básica e técnica. É notável a preocupação e a dedicação dos professores para o aprimoramento do currículo como salientou a professora de História que eles não podem ter medo dos desafios e das novidades: “[...] não podemos ficar somente falando, temos que experimentar, sentir e ver aonde está o erro e tentar mudar”.

Não podemos ignorar que novos desafios também se apresentam com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum, que deverá nortear a organização curricular em toda educação básica.

Observa-se, no entanto, que a educação do campo é somente mencionada no tópico sobre Base Nacional Curricular Comum e Currículos quando indica algumas decisões a serem tomadas referentes à organização dos currículos e menciona então que devem ser atendidas às diferentes modalidades de ensino, entre as quais a educação do campo (BRASIL, 2018).

Esse estudo deteve-se à reconstrução do projeto pedagógico, com especial atenção ao currículo, mas a educação do campo apresenta inúmeras dificuldades, em especial, as decorrentes da atual crise mundial do capitalismo e seus reflexos na educação do campo, que ainda se defronta com a necessidade de ampliar o acesso à educação em todos seus níveis. Como afirma Caldart (2009, p. 60), é preciso “[...] intensificar a pressão por políticas públicas que garantam o acesso cada vez mais ampliado [...] à educação”.

Referências

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BARBOUR, Rosaline. **Grupos focais**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Tradução Marcelo Figueiredo Duarte.

BARDIN, Lawrence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BRANDÃO, Carlos R. A participação da pesquisa no trabalho popular. In: BRANDÃO, C. R.(Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>>. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: 25 out. 2018.

CALDART, Roseli S. Elementos para a construção do projeto político-pedagógico da educação do campo. In: JESUS, S. M. S. A. de; MOLINA, M. C. (Org.) **Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo**. Brasília/DF: Universidade de Brasília, 2004.

CALDART, Roseli S. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CALDART, Roseli S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009 p. 35-64.

CARVALHO, Angelina; DIOGO, Fernando. **Projecto educativo**. Porto: Afrontamento, 1994.

CATANI, Afrânio M.; GUTIERREZ, Gustavo L. Participação e gestão escolar: conceitos e potencialidades. In.: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

COUTINHO, Carlos N. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. **Crítica Marxista**, Roma, Editori Riuniti, n. 5, ano 23, 1985, p. 35-55.

DEBUS, Mary (Org.). **Manual para excelência em la investigación mediante grupos focales**. Pennsylvania: University of Pennsylvania/ Applied Communications Technology, Needham Porter Novelli, 1988.

DEMO, P. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília, DF: Liber, 2008.

DIAS, Cláudia A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. **Informação & Sociedade**: estudos, João Pessoa, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.brapci.ufpr.br/documento.php?dd0=0000002621&dd1=a0003>>. Acesso em: 30 mar.2017.

FREITAS, Luiz C. et al. Dialética da inclusão e da exclusão: por uma qualidade negociada e emancipadora nas escolas. In: GERALDI, C. M. G.; RIOLFI, C. R.; GARCIA, M. F. **Escola viva**: elementos para

a construção de uma educação de qualidade social. Campinas: Mercado de Letras Edições e Livraria Ltda., 2004.

FREITAS, Luiz C. A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAK, M. M. (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

GADOTTI, Moacir. Pressupostos do projeto pedagógico. **Anais...** Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1994.

GATTI, Bernardete A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GIOVINAZZO, Renata A. Focus Group em Pesquisa Qualitativa – Fundamentos e Reflexões. **Administração On-Line – Prática – Pesquisa – Ensino**, 2, n. 4, 2001.

MINAYO, Maria C. S. **O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde**. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. Curitiba, **Educar**, n. 17, p. 32-52, 2001.

MORGAN, David L. **Focus Groups as Qualitative Research**. London: SAGE Publications, 1997.

MUNARIM, Antônio et al. Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. In: AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. (Org.). **Educação do campo**: desafios teóricos e práticos. Florianópolis: Insular, 2009. p. 53-65.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SACRISTÁN, José G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS FILHO, José C. (Org.). **Projeto Educativo Escolar**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez, 1983.

SOUZA, Maria A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas do MST. Petrópolis: Vozes, 2006.

SOUZA, Maria Antonia. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 12, jul./set. 2012, p. 745-763.

VEIGA, Ilma P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas: Papirus, 2013.

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULO: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

VERA LÚCIA FERNANDES DE BRITO

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGED UESB. Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Itapetinga. Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq), vlfbrito@gmail.com – <http://orcid.org/0000-0003-0857-0174>

DANIELA OLIVEIRA VIDAL DA SILVA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED UESB. Membro do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Pedagoga da Coordenação de Pesquisa e Extensão da Faculdade Santo Agostinho, *campus* Vitória da Conquista – Bahia.

danielaovdasilva@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-2316-3035>

CLÁUDIO PINTO NUNES

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professor titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). E-mail: claudionunesba@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0003-1514-6961>

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão acerca da Política Educacional Brasileira para Formação Docente da Educação Básica e tem por objetivo principal analisar a formação inicial e continuada de professores no Brasil, suas concepções, os desafios para sua implementação e a composição curricular coerente com a discussão apresentada. Este texto é o resultado de uma pesquisa bibliográfica e documental e tem como elemento norteador a legislação educacional nacional. Destaca a necessidade em superar as dificuldades, rompendo com paradigmas e, principalmente, criando estratégias para que as políticas educacionais não sejam meros instrumentos legais que atuam apenas no campo da teoria e sim que permitam aos professores modificarem sua realidade, contribuindo para melhorar o atual cenário educacional brasileiro.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação docente. Currículo.

TEACHING AND CURRICULUM TRAINING: CONTEMPORARY CHALLENGES

ABSTRACT

This article presents a reflection about the Brazilian Educational Policy for Teacher Training in Basic Education and its main objective is to analyze the initial and

continued formation of teachers in Brazil, their conceptions, the challenges for their implementation and the curricular composition coherent with the presented discussion. This text is the result of a bibliographical and documentary research and has as guiding element the national educational legislation. It highlights the need to overcome difficulties, breaking with paradigms and, especially, creating strategies so that educational policies are not just legal instruments that only act in the field of theory, but that allow teachers to modify their reality, contributing to improve the current scenario education.

eywords: Public policy. Teacher training. Curriculum.

FORMAÇÃO DOCENTE Y CURRÍCULO: DESAFÍOS CONTEMPORÁNEOS

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión a cerca de la Política Educativa Brasileña para Formación Docente de la Educación Básica y tiene por objetivo principal analizar la formación inicial y continuada de profesores en Brasil, sus concepciones, los desafíos para su implementación y la composición curricular coherente con la discusión presentada. Destaca la necesidad de superar las dificultades, rompiendo con paradigmas y, principalmente, creando estrategias para que las políticas educativas no sean meros instrumentos legales que actúan sólo en el campo de la teoría, sino que permitan a los maestros modificar su realidad, contribuyendo a mejorar el actual escenario educativo brasileño.

Palabras-clave: Políticas públicas. Formación docente. Plan de estudios.

Considerações iniciais

Discutir sobre a temática da formação docente tem sido relevante nos últimos anos no cenário educacional brasileiro. Os estudos indicam que a educação brasileira tem avançado no sentido de aprovação de políticas de formação de professores, assim como houve um aumento quantitativo no acesso a tais políticas. Neste aspecto, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 progrediu no sentido de integrar os programas de formação da Esfera Federal, com ações já desenvolvidas nos Estados e Municípios.

Entretanto, é necessário destacar que apesar desse movimento nas políticas públicas, visando suprir a defasagem de formação de professores para atuarem na educação básica no Brasil, os desafios a serem superados ainda são inúmeros nas demandas relacionadas às questões curriculares para tal formação. Ainda existem muitas discussões e questionamentos sobre a proposta curricular a ser adotada nos cursos voltados para formação dos professores no país, principalmente para atuar na Educação Básica nacional.

Este debate está inserido no campo das políticas públicas educacionais do Brasil, que, por sua vez, faz parte das políticas sociais, que em virtude de um cenário mundial conturbado, no qual a crise do capitalismo internacional promove constantes transformações nos aspectos econômicos, políticos e sociais, permanece numa situação de frequente instabilidade e que no Brasil assume aspectos particulares a partir do *impeachment* de 2016.

Após este fato, em que a Presidenta Dilma Rousseff, eleita de forma democrática nas eleições de 2014, é destituída do cargo e que o vice-presidente Michel Temer assumiu o poder e tomou inúmeras medidas as quais não faziam parte do projeto de governo do qual ele era o vice, e aprovou várias reformas que encontravam assento no projeto de governo da chapa derrotada na eleição de 2014. Ou seja, assim que tomou posse no posto de presidente, Michel Temer implementou o projeto contrário àquele do qual ele próprio fez parte e foi defensor. Tais reformas afetaram a vida do trabalhador, além de prejudicar ainda mais a educação que é nosso foco de discussão.

Dentre as diversas reformas aprovadas após o *impeachment* de 2016, destaca-se a Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017) como medida que interfere diretamente na política curricular nacional. Aprovada de modo arbitrário, originada da Medida Provisória 946/2016 (BRASIL, 2016), sem debate com os educadores, com os estudantes,

nem com a sociedade em geral, alterou de modo significativo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 (Brasil, 1996), no que se refere à etapa do ensino médio no país, assim como apresenta demandas de mudanças nos cursos de formação de professores que atuam nessa etapa da educação básica.

Para Ferretti (2018), a Lei 13.415/2017 apresenta uma proposta limitada de currículo, pautada na proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Nesse sentido a Lei parece apoiar-se numa concepção restrita de currículo que reduz a riqueza do termo à matriz curricular. A instância que busca dar conta dessa questão é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que, no entanto, não é entendida pelos seus próprios propositores como currículo. (FERRETTI, 2018, p. 27),

É neste conturbado cenário de transformações que se inserem as políticas públicas responsáveis pelo presente e pelo futuro da educação do Brasil, vinculadas aos ideais neoliberais, que tem por premissas uma agenda baseada nos princípios da desregulamentação da economia, redução da intervenção estatal, privatizações e incentivo à competição e a obtenção de lucro, conforme Barroso (2005) destaca:

No domínio da educação, a influência das ideias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de “encorajamento do mercado”. (BARROSO, 2005, p.741)

Portanto é desafiador falar de currículo, principalmente por conta da diversidade teórico conceitual que envolve o verbete, ainda mais quando se trata de um currículo para a formação docente, sendo esta uma discussão que assume lugar de destaque no meio educacional nas áreas de conhecimento pedagógico, causando tensões e debates com forte caráter político.

Buscam-se possibilidades reais para pensar a política curricular para a formação de professores, visando ao desenvolvimento de uma prática pedagógica pautada numa concepção de formação humana na perspectiva da modificação do Estado capitalista. Desse modo, com base nas discussões de Saviani (2003), Goodson (2005), Mészáros (2008), Apple (2008), Ferretti (2018), dentre outros estudiosos, este texto busca discutir a concepção pedagógica de educação e currículo para a formação docente, presentes no contexto histórico do Brasil e os desafios contemporâneos da política curricular nacional.

Percurso histórico e desafios contemporâneos da formação docente

Os cursos de formação docente no Brasil iniciaram no século XIX, mais precisamente no ano de 1835, nas escolas denominadas “Escolas Normais”, com a função de preparar os professores para o ensino primário, as denominadas “escolas de primeiras letras” com o objetivo de atender a demanda proveniente da emigração europeia. Contudo, por muito tempo no país essas escolas atendiam somente uma parcela muito pequena da população e quase sempre eram fechadas em decorrência das dificuldades econômicas e administrativas das províncias para conseguir mantê-las.

De acordo registros históricos, ainda no século XIX a formação de professores passou a ser pensada oficialmente no país, num

período conturbado do Estado Novo, em meio ao conjunto de mudanças estruturais que a sociedade brasileira vivenciava nos setores econômico, político e social. Tais movimentos de transformação na sociedade provocaram também modificações no setor educacional, influenciado pelos ideais pedagógicos pautados no movimento da Escola Nova, destacando neste período o movimento dos Pioneiros da Educação Nova.

O conjunto de acontecimentos na sociedade nacional no período levou também a uma revolução pedagógica, uma vez que o país necessitava de mecanismos capazes de consolidar a construção de um Estado Nacional, com projeção internacional, de acordo Evangelista (2012):

O projeto de reformas educacionais era parte destacada do projeto de civilização que propugnava a construção de uma cultura onde a ciência e a técnica sustentariam a racionalização do trabalho; a proposição de políticas públicas; a expansão do mercado; a homogeneização da sociedade; a projeção brasileira internacional; a construção do Estado Nacional. Criar universidades e formar o professor secundário fazia parte dessa estratégia. (EVANGELISTA, 2002, p. 19).

Destaca-se que o Curso de Pedagogia foi criado no ano de 1839, através do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939, vinculado à Faculdade Nacional de Filosofia, instalando um padrão para a formação de professores para todo o Brasil, com objetivo de formar bacharéis e o educador para atuar no ensino secundário. Os cursos seguiam o “Esquema 3+1”, padrão o qual determinava que os estudantes deveriam cursar três anos em área específica e formavam-se bacharéis. Aqueles que desejassem atuar na docência da educação básica, deveriam estudar mais um ano de Didática, tornando-se licenciado.

Apesar dos cursos de formação de professores no Brasil terem sido institucionalizadas ainda no século XIX, durante muito tempo prevaleceu a existência de professores leigos¹, principalmente, nas escolas localizadas da zona rural que trabalhavam no Ensino Fundamental e que não possuíam a formação em nível médio, na modalidade normal, o antigo Magistério. De acordo Augusto (2010), os professores não habilitados ensinavam nas escolas localizadas nas regiões de difícil acesso no país e que não tinham faculdades ou universidades próximas que pudessem estudar.

A partir da segunda metade da década de 1990, muitos esforços foram empreendidos no sentido de implementar políticas públicas educacionais no âmbito da formação de professores para a educação básica, cujo objetivo central foi capacitar os profissionais do magistério, reduzindo deste modo, o número de professores leigos que ainda atuavam nas escolas. Entretanto, no modelo de formação adotado neste período, tais políticas terminaram por responsabilizar o professor pela própria formação, deixando o poder público mais no papel de regulador e menos como promotor da formação. Os próprios professores foram responsáveis por suas formações, sobretudo por meio de cursos particulares e à distância.

Neste sentido, pode-se afirmar que ao invés de políticas de formação de professores, o que existiam eram políticas que exigiam/forçavam a formação. Ou seja, responsabilizavam o professor por buscar as oportunidades de formação e ainda os responsabilizava pelas condições de realização da formação, ao mesmo tempo em que não criavam, no contexto da escola, as possibilidades para que o professor pudesse ser liberado de suas atividades laborais para realizar seus processos formativos.

¹ De acordo o *Thesaurus* do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, do Ministério de Educação – MEC, trata-se da pessoa que trabalha como docente, sem ter terminado o curso necessário que lhe permita obter o título correspondente ao nível de ensino em que leciona.

O Plano Decenal de Educação (1997-2007), criado após e em decorrência da LDBEN de 1996, sobretudo no que se refere ao artigo 62, foi um plano que não se organizou em torno de políticas de oferta de cursos de formação de professores, mas de políticas que exigiam que os professores tivessem curso superior. Assim, muitos profissionais buscaram realizar seus processos formativos às próprias expensas, sem responsabilização pecuniária por parte do poder público. Fato que demonstra que era uma época de administração pública pautada no princípio do Estado Mínimo.

A partir da segunda metade dos anos 2000, no início do 2º mandato do residente Luiz Inácio Lula da Silva, o Estado amplia a oferta de cursos nas universidades federais, através do Decreto 6.096/2007, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI (BRASIL, 2007), ampliando, assim, a oferta de formação de futuros professores, no conjunto do aumento das vagas gerais de todos os cursos ofertados pelas instituições (licenciaturas e bacharelados). De acordo com Almeida *et al.* (2012), essas ações objetivavam atender a uma demanda reprimida por décadas em decorrência da escassez de vagas, principalmente nas instituições públicas.

Além disso, em 2009 é publicado o Decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Este Decreto tinha como centralidade a formação de professores que se encontravam atuantes na educação básica, a fim de garantir a formação em exercício. Destaca-se que este documento normativo foi revogado pelo Decreto nº 8.752/ 2016, que

dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

Diante desse contexto, a formação de professores é apresentada neste estudo, tomando como base teórica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE)2014-2024 (BRASIL, 2014) – aprovado pela Lei 13.005/2014 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica – regulamentada pela Resolução Nº 2, de junho de 2015 (BRASIL, 2015).

A formação de professores da Educação Básica é contemplada na LDBEN vigente, em seu artigo 62 (BRASIL, 1996), que dispõe sobre a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério. Já no atual PNE 2014-2024, destacam-se as metas 15 e 16 como propostas voltadas para a capacitação profissional e previsão de investimentos necessários para subsidiar tal formação, conforme descrito:

Meta 15: garantir em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art.61 da Lei n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e professoras da educação básica, possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as), profissionais da educação básica formação

continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014).

Alinhados com os princípios do PNE, observa-se que o investimento na formação inicial e continuada de professores é decisivo para a melhoria da qualidade da educação básica pública e um caminho necessário para a profissionalização dos profissionais desta etapa do ensino. Neste sentido, a formação para o exercício do magistério se constitui como um processo que deve possibilitar aos professores reflexões técnicas e embasamento metodológico para sua atuação profissional. Os docentes necessitam de uma formação adequada para atender as demandas da educação, conforme destaca Cruz (2011):

Essa preparação profissional não encerra ao final de um curso de graduação. Muito menos se deve ter em mente que a pós-graduação (seja em nível *lato ou stricto*) será redentora de uma formação lacunar, assim como a experiência profissional, por si só, não o fará. Deste modo, convém destacar a noção de graduação como uma preparação profissional formal inicial – em contínuo processo ao longo da vida – que não pode negligenciar a constante aproximação de estudos e experiências mais recentes. (CRUZ, 2011, p. 229-230).

É preciso considerar sempre que a formação, para dar conta dos inúmeros desafios que se apresentam ao professor na contemporaneidade, precisa ser contínua. A formação inicial, entendida como profissionalização do professor é importante e necessária como elemento que autoriza a pessoa ao ingresso no mundo do trabalho, devidamente titulado. Nesse sentido, há que se investir numa formação que se dê no âmbito do desenvolvimento profissional, con-

forme prevê o PNE, de modo que o professor tenha a oportunidade de refletir cientificamente, a um só tempo, sobre sua atuação e sobre as construções teóricas que elabora no exercício da docência.

Entretanto, em acordo com o que afirma Cruz (2011), a formação continuada nunca será a detentora das condições de resolver as lacunas deixadas pela formação inicial. Aliás, a formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional, não carrega mesmo essa atribuição de “redentora”. Ela serve exatamente para que o professor tenha a possibilidade de continuar estudando sobre as novas demandas de aprendizagem docente. Isto é, para que este profissional consiga se manter tão atualizado quanto atuais são as inovações ao redor do mundo em geral e mais especificamente no contexto local, considerando suas dimensões científicas, social, cultural, econômica, entre outras.

Pensadas desse modo, a formação inicial e a continuada devem manter sempre uma relação entre a tradição do conhecimento científico acumulado e as necessidades que o tempo de hoje impõe ao professor.

Aliás, a formação (inicial e continuada) somente se constituem em dois momentos porque há, por um lado, uma necessidade de se garantir a profissionalização de qualquer cidadão que deseje enveredar profissionalmente para a educação, e, por outro lado, é preciso criar situações de manutenção do princípio formativo da própria prática educativa.

A partir da LDB (BRASIL, 1996), da Resolução CNE/CP n^o 01 de 2002 (BRASIL, 2002), da Resolução CNE/CP n^o 2 de 2002 (BRASIL, 2002), além das Diretrizes Curriculares de cada área da formação docente e da Resolução CNE/CP n^o 2, de 1^o de julho de 2015 (BRASIL, 2015), os currículos dos cursos de licenciatura ganham a obrigatoriedade de manter uma vinculação muito próxima com a

comunidade de prática, ou seja, com as escolas onde vão atuar os futuros professores.

Assim, espera-se que haja uma vinculação muito próxima entre os currículos dos cursos de licenciatura e as instituições escolares. As instituições formadoras buscam as escolas para promover uma aproximação entre a formação teórica e as práticas escolares e, com isso, fomentar reflexões que tenham a realidade do cotidiano da escola como contrapartida para as análises teóricas que o licenciando constrói. Por sua vez, as escolas (os professores, os sistemas de ensino) buscam sempre as instituições formadoras para desenvolver novas reflexões, sejam estas em momentos esporádicos, sejam de forma organizada em torno de um curso de pós-graduação (*lato* ou *strictosenso*).

Posterior à aprovação do PNE, foram instituídas algumas legislações que tratam diretamente das Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Destacam-se nesta perspectiva a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada; e o Decreto nº 8.752/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre a Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

A Resolução CNE/CP nº 2/2015 define “princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam” (BRASIL, 2015, p.2). As condições das instituições formadoras que referendam a oferta de

cursos de formação inicial, assim como os eixos desse processo são apresentados por Dourado (2015) quando afirma que:

[...] as novas DCN's enfatizam a necessária organicidade no processo formativo e sua institucionalização ao entender que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de ensino e instituições de educação básica, envolvendo a consolidação de Fóruns Estaduais e Distrital Permanentes de Apoio à Formação Docente, em regime de cooperação e colaboração. Tais questões implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos. (DOURADO, 2015, p. 307)

Assim, é o Decreto nº 8.752/2016 que institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e que tem a finalidade de “fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE” (BRASIL, 2016). A proposta da política de formação para os profissionais da educação é de ser realizada em conjunto com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Diante do exposto é preciso pensar que, o currículo para formação docente, no cenário atual deve se basear numa proposta de :

[...] formação de um intelectual de novo tipo, adequado ao desenvolvimento das formas reais da vida contemporânea, capacitado técnica e politicamente para decodifi-

car os avanços verificados no mundo do trabalho e na sociabilidade no atual patamar de desenvolvimento do capital. (MACEDO, 2000, p. 13).

A formação inicial e a continuada devem seguir no sentido de preparar os docentes com conhecimento e condições didáticas de realizar as intervenções necessárias no seu espaço de atuação, possibilitando uma prática pedagógica fundamentada no princípio da dialogicidade, com propósito de uma educação fundamentada nas dimensões da ação e reflexão.

Neste sentido Saviani (2008) discute a importância de romper com a ideia de formação docente pautada numa perspectiva tradicionalista, inserindo assim uma nova metodologia de ensino-aprendizagem para cursos de licenciatura, que tome como referência os princípios da teoria dialética do conhecimento, visando uma formação que leve à emancipação do sujeito e não somente o preparo para o mercado de trabalho.

O movimento que vai da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constituiu uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão/assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 2008, p. 74),

Para tanto esta formação precisa garantir que o professor se assuma enquanto intelectual, que a despeito das condições precárias em que trabalha e do desprestígio social associado ao exercício da sua profissão, implica que sua formação e sua prática sejam respaldadas numa formação com dimensões política, cultural e acadêmica,

no sentido de romper paradigmas e preparar profissionais para atuarem nas mais diversas realidades educacionais e para dialogar com os indivíduos de uma sociedade multicultural.

Correntes Pedagógicas e perspectivas teóricas do currículo para a formação docente

As escolas têm um papel estratégico e fundamental no sistema capitalista, seja para permitir a mobilidade social ou para impedi-la, dependendo da filosofia praticada pela instituição, que, por sua vez, se repercute no projeto político pedagógico e na matriz curricular assumida. Nesta perspectiva ideológica as escolas são vistas como instituições meritocráticas, isto é, cada uma ocupa na sociedade o lugar que merece e recebe a sua parcela de recompensa social, de acordo com aquilo que lhe cabe. Além disso, quando o fracasso ocorre, a responsabilidade é transferida para o indivíduo ou grupo, criando assim a cultura da desresponsabilização do Estado frente às políticas de bem-estar social.

Quanto à meritocracia das escolas, Apple (2001) argumenta que:

[...] se vivêssemos na realidade numa estrutura meritocrática, “esperaríamos que a relação entre os resultados dos testes escolares e o êxito na vida adulta aumentasse como o tempo, e que as relações entre a origem familiar e o êxito na vida adulta decrescessem”. Não é isto que se verifica. Pelo contrário, dados recentes confirmam que não se tem registrado uma aproximação entre a origem social e o sucesso educativo. (APPLE, 2001, p. 89).

A declaração de que habitamos em uma sociedade meritocrática, em que as pessoas recebem aquilo que merecem, não passa de uma

visão ideológica, pois nem sempre os alunos que têm os melhores resultados nos testes escolares têm grande êxito no mundo do trabalho. Na visão de Apple (2001), o papel da escola na sociedade capitalista é ampliar o desajustamento na sociedade, sendo também agente de criação e recriação da cultura social, ensinando normas e valores que fazem parte da hegemonia ideológica da classe dominante.

O discurso ideológico adotado pela classe detentora do poder na sociedade reforça que se o indivíduo é desajustado, inferior, diferente, a culpa é dele, e por isso receberá o que merece. Nesse sentido, Apple (2001) destaca que:

O desajustamento é “merecido” pelo próprio desajustado, dado que os currículos explícitos e oculto, as relações sociais ao nível da sala de aulas e ainda as categorias através das quais os educadores organizam, avaliam e conferem significado às atividades encontradas na escola são interpretadas como sendo basicamente neutras. (APPLE, 2001, p. 88).

Segundo Apple (2001), o papel da escola na sociedade capitalista é aumentar o desajustamento na sociedade, sendo também agente de criação e recriação da cultura social, ensinando normas e valores que fazem parte da hegemonia ideológica da classe dominante. Portanto, para o autor, as escolas são instrumentos que perpetuam os desajustamentos sociais.

Percebe-se que o papel ideológico atribuído às escolas, no capitalismo, faz parecer que os conteúdos e as formas, orientados pelos currículos não têm relação direta com o desajustamento dos indivíduos; aliás, faz parecer que a culpa de tal desajuste social é do próprio indivíduo.

Partindo deste pressuposto, as escolas não são instituições neutras que educam por meio de hipóteses pedagógicas científicas

e racionais, aplicando currículos que são necessários ao desenvolvimento dos indivíduos na sociedade, sendo as escolas instrumentos que perpetuam os desajustamentos sociais.

Valendo dos pressupostos teóricos de Marx e Engles (1981) para referendar a concepção exposta e a discussão de Estado capitalista, destaca-se que este é decorrente da necessidade de mediação entre o conflito oriundo das classes e a manutenção da ordem reprodutora burguesa. Portanto, o Estado tinha como finalidade assegurar os interesses das classes dominantes, garantindo com isso a ordem social, bem como as relações de produção e a acumulação do capital.

De certo podemos afirmar que o capital e seus interesses atingem de forma hegemônica todos os setores da sociedade e por isso não é diferente com a educação. O profissional que irá atuar “no chão da escola” básica, preparado para a rotina e os enfrentamentos diários da profissão, tem sua formação docente afetada por diferentes estratégias do capital. Essas estratégias são apontadas por Triches (2017), como:

[...] reuniões a portas fechadas com representantes do MEC, representação nas inúmeras comissões do Aparelho de Estado por intelectuais orgânicos do capital, eventos nacionais e internacionais criados por representantes do capital ou do Estado, relatórios sobre a relação entre a economia e a educação do país que criam consensos acerca dos pseudogargalos para o desenvolvimento econômico, apropriação acrítica de seus pilares ideológicos por parte de professores e intelectuais, uso intensivo e mistificador da mídia, com reportagens e campanhas publicitárias tendenciosas, cooptação de intelectuais de esquerda, ressignificação de bandeiras progressistas, a desideologização dos discursos e práticas políticas, difundindo-se a idéia de que não haveria

mais espaços para a transformação social, crítica acrí-tica ao mercado, centralidade do conceito de equidade social, ampliação da escolarização como meio para pro-moção da igualdade de oportunidades, redefinição do papel do estado. (TRICHES, 2017, p. 234-235).

As estratégias apresentadas que fazem com que os interes-ses do capital cheguem às instituições formadoras reforçam que a formação docente se constitui em espaço de disputas para projetos de educação que levem em consideração as classes, principalmen-te porque a escola é local de perpetuação hegemônica. Para tanto, precisamos, através dos enfrentamentos e das perspectivas críticas, encontrar meios para a transformação deste espaço formativo.

Neste contexto, uma análise das concepções pedagógicas nos diversos momentos históricos constitui uma possibilidade de com-preender a formação do professor no país e os impactos que esta formação causa na qualidade de educação brasileira e na formação do cidadão. Além disso, tal análise nos norteará rumo à compreensão das teorias de currículo em cada momento histórico e nos proporcionará compreender, ainda, a diversidade destes modelos e a serviço de quem eles estão prontos a servir.

A função da educação, mais especificamente da educação es-colar, é, segundo Saviani (2011), identificar os conteúdos prioritários e fundamentais para a continuidade do desenvolvimento e evolução do ser humano na sua formação. Para isso, o currículo precisa con-templar quais conteúdos produzidos historicamente devem ser se-lecionados e incluídos no currículo escolar de forma a torná-lo real-mente um instrumento para a emancipação do ser humano.

Para tanto, Apple (2008) defende que a educação não é um empreendimento neutro, e que, pela natureza da instituição, o edu-cador está implicado, de modo consciente ou não, num ato político.

A estruturação do conhecimento e do símbolo nas instituições educativas possui estreita relação com princípios de controle social e cultural.

Pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige, segundo Mészáros (2008), a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem seus fundamentos no individualismo, no lucro e na competição. Para este autor, ensinar é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. E recordar a transformação dessas ideias e princípios em práticas concretas é uma tarefa a exigir ações que vão muito além dos espaços das salas de aula e dos espaços formais de educação.

Neste sentido, Goodson (2005) faz uma abordagem sobre os conflitos que permeiam a definição do currículo escrito (formal) e o currículo como atividade em sala de aula (real). Nessa perspectiva, este autor aponta a dicotomia existente entre a escola e a vida, ressaltando que o currículo é utilizado como um instrumento dominador do Estado sobre a sociedade.

Apple (2008), por sua vez, considera que a posição do educador não é neutra, nem nas formas de capital cultural distribuído e utilizado pelas escolas, nem nos resultados econômicos e culturais do próprio empreendimento de escolarização. Já o currículo oculto é a forma com que as normas e valores são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas, e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores.

Para a Pedagogia Tradicional somente o professor possui conhecimento para ensinar e o papel do aluno é o de receber o conhecimento transmitido, foco na memorização de fórmulas e conceitos e resolução de exercícios. Conforme pode ser observado para a corrente tradicional da educação “o papel do professor está intimamente

ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar” (MIZUKAMI, 2007, p. 15).

Já para os defensores da Escola Nova se fez necessário um professor capaz de organizar as situações de sala de aula, este exerce a função de estimulador e orientador da aprendizagem, sendo o aluno o centro do processo ensino-aprendizagem. O professor se torna facilitador da aprendizagem e a característica principal dessa perspectiva de pedagogia é o “aprender a aprender”, conforme Lourenço Filho (1978) apresenta:

[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos. (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Para corrente pedagógica tecnicista destacam-se as habilidades de elaborar planos de ensino, de aplicar técnicas, de utilizar a instrução programada, recursos audiovisuais e técnicas de avaliação, conforme pode se observar no foi abordado por Luckesi (2003):

A escola atua, assim, no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse imediato é o de produzir indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas. (LUCKESI 2003, p. 61)

A escola nesta vertente tem a função de preparar o aluno para exercer papéis sociais, tomando por base suas aptidões e habilida-

des, aqui o aluno é o núcleo do aprendizado, no lugar dos professores e da estrutura curricular.

Na corrente pedagógica histórico-crítica, a educação é vista como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelos homens. Ou seja, a educação é entendida como mediação da prática social. Nessa prática social o professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação propícia para a compreensão e resolução das situações cotidianas.

Fazer uma relação entre as correntes pedagógicas expostas com as teorias do currículo é uma tarefa desafiadora e como não temos a pretensão deste enfrentamento, apresentaremos, a seguir, um pouco das teorias do currículo com o intuito de provocar suas reflexões e inferências e, do mesmo modo, a busca por formulações para romper com a hegemonia do capital e suas influências na escola e na sociedade.

Assim, a teoria tradicional do currículo se apresenta como tendo um viés que se resumia na técnica, organização e eficiência. Considerado com neutro o currículo estava a serviço de uma educação cujo objetivo era a formação de um trabalhador especializado, no contexto pós-revolução industrial, que segundo Matos, Pina (2017):

[...] o currículo foi direcionado ao ensino de acordo com o modelo de administração científica de Bobbit, no qual a educação era vista como uma fábrica. Essas ideias influenciaram a educação nos Estados Unidos e outros países, até a década de 1980, inclusive no Brasil. (MATOS; PINA, 2017, p. 162).

Nesta perspectiva a teoria crítica do currículo passou a questionar o currículo tradicional em que os professores transmitiam o

conhecimento e seguiam instruções de conteúdos que deveriam ser ensinadas aos alunos e estes apenas memorizavam estes conteúdos de forma mecânica. Assim, a escola reproduzia e legitimava os interesses da classe hegemônica. Para a teoria crítica do currículo as práticas curriculares precisam estar postas como um campo de lutas sociais, em defesa dos menos favorecidos.

Por outro lado, a teoria pós-crítica do currículo compreende que não existe um conhecimento único e que a função do currículo é a de inserir ao contexto do aluno os seus costumes, cultura, necessidades, respeitando a diversidade humana. Aqui podemos destacar que, para além da realidade social, as questões de gênero, etnia, raça, orientação sexual, dentre outros aspectos serão incluídas nos conteúdos e discussões acadêmicas, com o propósito de abranger a diversidade e tendo o desafio de respeitar as particularidades do indivíduo.

Retomando a perspectiva da pedagogia histórico-crítica, o currículo é concebido como um produto histórico, resultado de uma luta coletiva, da disputa entre classes, que envolve questões sociais, políticas e pedagógicas. Desta maneira, a organização do currículo deve propiciar meios para que sejam compreendidos os conhecimentos nele inseridos, assim como, o movimento de contradição que existe na sociedade de que maneira a classe trabalhadora nele se insere. Por isso, Malanchen (2014) afirma que o currículo da escola é uma seleção intencional de uma porção da cultura universal produzida historicamente.

Ao apresentarmos a vertente de estudos da pedagogia histórico-crítica não estamos afirmando que esta formula é um outro tipo de teoria do currículo. A pedagogia histórico-crítica está estreitamente ligada às correntes pedagógicas apresentadas anteriormente em que debate-se sobre um modelo de currículo que coadune com as propostas reflexivas de tal corrente pedagógica.

Em se tratando do materialismo histórico dialético, Frigotto (2001) demarca:

[...] primeiramente a dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite a apreensão do radical (que vai a raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica. (FRIGOTTO, 2001, p. 73).

Deste modo, podemos afirmar que a concepção de currículo pautada na pedagogia histórico crítica, e, portanto, no materialismo histórico dialético, se fixa na essência, no mundo real, no conceito, na consciência real, na teoria e na ciência (KOSIK, 1976, p. 16).

A educação não pode ser encerrada no terreno estrito da formalidade pedagógica, precisa sair às ruas, ir para os espaços públicos e se abrir para o mundo. Mészáros (2008, p. 11) alerta que “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos”.

Em Mészáros (2008), educar não é a mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. Nessa perspectiva, para este autor, o ato de educar significa construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades que deve ser pensada para além do capital.

Assim, a educação deve ser sempre continuada, permanente, senão não é educação. Mészáros (2008) defende a existência de práticas educacionais que permitam aos educadores e alunos trabalharem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade na qual o capital não explore mais o tempo de lazer, pois as classes

dominantes impõem uma educação para o trabalho alienante, com o objetivo de manter o homem dominado.

Goodson (2013), neste sentido, retrata que o currículo influencia de maneira significativa na formação docente, pois, segundo este autor, o currículo é um documento norteador carregado de intencionalidade, o que justifica que esse estar sempre em movimento, não é neutro, é político e cultural.

Sendo que a educação enquanto prática social é resultado das determinações sociais, econômicas e políticas, agindo na produção da ideologia dominante, assim como reproduzindo as contradições que levam às mudanças e possibilitam novas práticas na sociedade, a proposta curricular para os cursos de formação de professores deve levar em consideração a formação de sujeitos reflexivos, críticos, capazes de compreenderem e questionarem a realidade instituída, com condições de intervirem e alterarem a realidade.

Considerações finais

A educação brasileira tem conseguido avançar no sentido de aprovação de políticas de formação de professores, assim também como aumentou o quantitativo de acesso a essas políticas. Neste contexto, o PNE 2014-2024 dá um passo importante no sentido de integrar os programas de formação da esfera federal, com ações já desenvolvidas nos estados e municípios.

Entretanto, apesar do grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação docente para atuar na educação básica no Brasil, os desafios a serem superados ainda são inúmeros. Ainda existe muita discussão e questionamento sobre o modelo e proposta de currículo voltado para formação dos professores no país, principalmente para atuar na Educação Básica nacional.

Nessa perspectiva, será necessário articular legislação e prática na realidade cotidiana dos professores, no que diz respeito à sua formação inicial e continuada, o que demanda investimentos de diversas ordens, em educação, para esses possam se traduzir em melhoria da qualidade da educação básica do Brasil. Além disso, é necessário acompanhar a continuidade das políticas, a fim de garantir que não haja interrupções de processos promissores.

A formação inicial aliada à formação continuada devem proporcionar condições para a aquisição dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento profissional do professor. Tal perspectiva implica que o professor acumule um arcabouço teórico e científico que o autorize a, de forma autônoma, pensar, planejar, propor, executar e avaliar o currículo que compreender necessário para a sociedade em que se insere cada instituição escolar.

Por fim, é necessário estabelecer prioridades para superar as dificuldades e, principalmente, para que as políticas educacionais não sejam meros instrumentos legais apenas no campo da teoria e sim que permitam aos educadores modificarem sua realidade e desde modo possam contribuir para reverter o atual cenário educacional brasileiro.

A educação enquanto proposta e prática libertadora deverá ter como função transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, que age e que usa a palavra como forma para transformar o mundo. Assim, uma educação para além do capital deve, portanto, andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo hegemônico. Neste contexto, a formação do professor e o currículo praticado nas escolas são instrumentos de transformação que precisam estar interligados, articulando pensar e agir nos espaços escolares.

Faz-se necessário construir um pensamento educacional contra hegemônico que combata a internalização e a consciência de subordinação dos valores mercantes, mediante uma teoria e uma práxis educativa emancipatória.

Deste modo, é fundamental uma formação de professores a partir de uma perspectiva de currículo alicerçada nos fundamentos teórico-metodológicos com vistas à formação do professor enquanto sujeito responsável pela construção do processo educativo de crianças, jovens e adultos em todo o país.

1. Os currículos dos cursos de formação de educadores devem seguir no sentido de preparar tais profissionais com conhecimento e condições didáticas de realizar sua prática pedagógica fundamentada no princípio da dialogicidade. Neste sentido defendemos como princípios norteadores para compor o currículo formativo de docentes para trabalhar na educação básica brasileira, uma prática a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e do materialismo histórico dialético.
2. Assim, faz-se necessário apontar a necessidade de uma política curricular pautada numa perspectiva crítica e reflexiva, na qual o que se almeja não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a formação de consciência crítica, que coadune com uma prática social capaz de modificar a realidade no plano do conhecimento e no plano histórico social.

Referências

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

AUGUSTO, Maria Helena. **Professor leigo**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Educação e Sociedade, Campinas, v.26, n. 92, p.725-751, Especial – Outubro de 2005.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 01 set 2015.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 24 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 30 agosto. 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002**. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002.

BRASIL. CNE/CP. **Resolução CNE/CP n. 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em

nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&Itemid=30192> Acesso em 03 jun. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 09 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19. > Acesso em: 10 abril. 2017.

BRASIL. **Lei 13.415, de 17 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. . Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. > Acesso em: 25 outubro. 2018.

CRUZ, Gilmar de Carvalho. Formação continuada de professores inseridos em contextos educacionais inclusivos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 42, p. 229-243, out. – dez. 2011. Editora UFPR.

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. Ed. Cortez. São Paulo 2001.

EVANGELISTA, Olinda. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>>. Acesso em: 30 maio, 2017.

GOODSON, I. F. Currículo: a invenção de uma tradição. In: **Currículo: teoria e história**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GOODSON, Ivo. F. Currículo: teoria e história. São Paulo: Vozes, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA — IBGE. Perfil dos Municípios 2015. Rio de Janeiro, IBGE, 2015. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/economia/perfilmunic/2015/>>. Acesso em: 30 maio, 2017.

KOSIK, karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

MACEDO, E. **Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais**: para onde caminha a educação? In: Reunião Anual da ANPEd, XXIII, Caxambu (MG), Set./2000. Anais. Caxambu (MG): Microservice, 2000. CD-Rom. 13 p.

MALANCHEN, Julia. **Currículo e Pedagogia histórico-crítica: a defesa da universalidade dos conteúdos escolares**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

MATOS, Valéria Silva Magalhães de; PINA, Maria Cristina Dantas. Currículo e teoria crítica de Michael Apple: uma análise das produções do GT de currículo do EPENN (2005 – 2014). In: **Pesquisas em currículo, ensino e formação docente**. CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro [et al.] (Org.). Vitória da Conquista: Edições UESB, 2017, p. 157-190

MAUÉS, Olgaíses; SEGENREICH, Stella; OTRANTO, Célia. As políticas de formação de professores: a expansão comprometida. **Revista Educação em Questão**. Natal, vol. 51, nº 37, p. 42-72, jan./abr. 2015.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 1981.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OBSERVATÓRIO do PNE. – **Metas PNE**. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>. Acesso em: 05 de janeiro de 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de.; MAUÉS, Olgaíses Cabral. A formação docente no Brasil: cenários de mudança, políticas e processos em debate. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (org.). **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11ª ed. Rev. Campinas/Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei

e SAVIANI, Demerval (orgs.). 2. ed. MARXISMO E EDUCAÇÃO: debates contemporâneos. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2008.

TRICHES, Jocemara. Formação docente em cursos de pedagogia: questões em torno da agenda do capital. In: **Formação de professores no Brasil: leituras a contrapelo**. Org. Olinda Evangelista, Allan Kenji Seki. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marin, 2017, p. 233-274.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-GESTOR: REFLEXÕES À LUZ DO ESTÁGIO CURRICULAR NOS CURSOS DE PEDAGOGIA

INALDA MARIA DOS SANTOS

Professora Associada do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: inaldasantos@uol.com.br – <https://orcid.org/0000-0002-5520-2668>

EDNA CRISTINA DO PRADO

Professora Associada do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. E-mail: wiledna@uol.com.br – <https://orcid.org/0000-0001-8226-2466>

RESUMO

O presente artigo apresenta um estudo de natureza qualitativa que teve como objetivo realizar uma reflexão teórica sobre a formação do professor-gestor à luz da reflexão do estágio curricular nos cursos de Pedagogia. Para tanto, tomou-se como base a análise dos documentos oficiais sobre a formação de professores no Brasil nos últimos 15 anos. Neste sentido, o texto está organizado além da introdução e considerações finais em três seções. A primeira seção apresenta uma análise crítica sobre a fundamentos da formação do professor-gestor nos cursos de Pedagogia, bem como dos dispositivos legais, tendo como referência estudiosos na área como Scheibe (2007), Libâneo (2012), Pimenta (1996), Aguiar et.al (2006), dentre outros. A segunda seção contextualiza o debate em torno do diretor ao gestor: um passeio pela história recente da administração educacional no Brasil, demonstrando a mudança conceitual e prática desse campo de atuação. E a terceira seção aborda a questão do estágio curricular em gestão educacional como início da formação do gestor no âmbito dos cursos de Pedagogia. Nas considerações finais, encontram-se as reflexões acerca dos desafios para se pensar o formato do curso e sua identidade para a formação dos futuros pedagogos.

Palavras-chave: Formação Professor-Gestor. Estágio Curricular. Curso de Pedagogia.

THE TRAINING OF THE TEACHER-MANAGER: REFLECTIONS TO THE LIGHT OF THE CURRICULAR STAGE IN THE PEDAGOGY COURSES

ABSTRACT

This article presents a qualitative study whose objective was to carry out a theoretical reflection on the formation of the teacher-manager in the light of the reflection of the curricular internship in the courses of Pedagogy. Therefore, the analysis of official documents on teacher education in Brazil in the last 15 years was taken as a basis. In this sense, the text is organized beyond the introduction and final considerations in three sections. The first section presents a critical analysis on the fundamentals of the teacher-manager formation in Pedagogy courses, as well as legal devices, with reference to scholars such as Scheibe (2007), Libâneo (2012), Pimenta (1996), Aguiar et.al (2006), among others. The second section contextualizes the debate around the director to the manager: a tour of the recent history of the educational administration in Brazil, demonstrating the conceptual and practical change of this field of action. And the third section addresses the issue of the curricular internship in educational management as the beginning of the manager's training in the scope of Pedagogy courses. In the final considerations, there are the reflections about the challenges to think about the format of the course and its identity for the training of future educators.

Keywords: Teacher-Manager Training. Curricular Internship. Pedagogy Course.

LA FORMACIÓN DEL PROFESOR – GESTOR: REFLEXIONES A LA LUZ DE LA ETAPA CURRICULAR EN LOS CURSOS DE PEDAGOGÍA

RESUMEN

El presente artículo presenta un estudio de naturaleza cualitativa que tuvo como objetivo realizar una reflexión teórica sobre la formación del profesor-gestor a la luz

de la reflexión del estadio curricular en los cursos de Pedagogía. Para ello, se tomó como base el análisis de los documentos oficiales sobre la formación de profesores en Brasil en los últimos 15 años. En este sentido, el texto está organizado más allá de la introducción y consideraciones finales en tres secciones. La primera sección presenta un análisis crítico sobre los fundamentos de la formación del profesor-gestor en los cursos de Pedagogía, así como de los dispositivos legales, teniendo como referencia estudiosos en el área como Scheibe (2007), Libneo (2012), Pimenta (1996), Aguiar et al. (2006), entre otros. La segunda sección contextualiza el debate en torno al director al gestor: un paseo por la historia reciente de la administración educativa en Brasil, demostrando el cambio conceptual y práctico de ese campo de actuación. Y la tercera sección aborda la cuestión del estadio curricular en gestión educativa como inicio de la formación del gestor en el ámbito de los cursos de Pedagogía. En las consideraciones finales, se encuentran las reflexiones acerca de los desafíos para pensar el formato del curso y su identidad para la formación de los futuros pedagogos.

Palabras clave: Formación Profesor-Gestor. Etapa Curricular. Curso de Pedagogía.

Introdução

Ainda é incipiente a produção acadêmica sobre o estágio curricular na formação das equipes gestoras das escolas de educação básica. Em uma consulta às principais bases de dados do Brasil (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha – Scielo, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT e bibliotecas digitais das universidades públicas brasileiras), tal assertiva pode ser confirmada. Embora o tema da gestão educacional tenha começado a ganhar visibilidade a partir dos anos 1980 do século XX, a discussão sobre o estágio específico na formação do gestor é incipiente. Há um predomínio de artigos, dissertações, teses e livros sobre o estágio docente. Mas como se dá a formação do novo gestor?

Muitos outros trabalhos já discutiram o tema do estágio curricular supervisionado nos cursos de formação de professores, mas a especificidade deste artigo em relação a outras pesquisas reside na focalização da temática sobre as limitações e possibilidades da formação do novo gestor educacional. Em outras palavras, seu objetivo é refletir sobre a formação do professor-gestor à luz do estágio curricular supervisionado em gestão educacional nos cursos de Pedagogia, destacando que o estágio em gestão, assim como o de docência é indispensável à construção identitária do novo profissional da educação.

O artigo está organizado, além da introdução e considerações finais, em três seções. Na primeira apresenta uma análise crítica sobre os fundamentos da formação do professor-gestor nos cursos de Pedagogia. A segunda contextualiza o debate em torno do diretor ao gestor: um passeio pela história recente da administração educacional no Brasil e a terceira seção aborda a questão do estágio curricular em gestão educacional como início da formação do professor-gestor no âmbito dos cursos de Pedagogia.

A formação do professor-gestor nos cursos de Pedagogia

Repensar o Curso de Pedagogia e seu papel social na formação dos futuros professores/pedagogos, constitui o cerne de discussão que se pretende desenvolver nesta seção. Neste sentido, adentrar nas questões de fundo como currículo e o perfil formativo do Curso é fundamental quando falamos em formação de professores.

O perfil formativo do Curso de Pedagogia perpassa o embaite entre licenciatura x bacharelado, que vem à tona quando se fala da identidade do curso. A identidade passa pela compreensão das atribuições do pedagogo/professor, daquilo que se espera que seja

capaz de exercer. Neste sentido, assumimos aqui a identidade do pedagogo como a

[...] docência como base, tanto da formação quanto da identidade dos profissionais da educação, insere-se na sua compreensão como ato educativo intencional voltado para o trabalho pedagógico escolar ou não-escolar. A prática docente, portanto, é assumida como eixo central da profissionalização no campo educacional, mobilizadora da teoria pedagógica. (SCHEIBE, 2007, p.59)

Discorrendo sobre o conceito de identidade profissional, Pimenta (1996) o constrói aproximando-o da prática e vivência da profissão do professor. Como se vê abaixo:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus valores, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (p. 76)

Uma discussão interessante suscitada por Pimenta (1996), já chamava atenção nos cursos de formação de professores, no que diz respeito a sua formação inicial, a problemática dos saberes da docência (saberes da experiência, os saberes científicos e os saberes pedagógicos) que envolve a construção da prática pedagógica dos professores. A autora alerta ainda que os saberes da docência têm sido trabalhados de forma desarticulada e fragmentada nos cursos de formação de professores.

Pensar no currículo é outro grande desafio no formato do Curso de Pedagogia. Porém, partimos do entendimento de que a educação é um processo amplo e complexo, por isso a formação do futuro pedagogo encontra limites; pois, é impossível desenhar um currículo que contemple todas as dimensões do processo educativo. Daí que, cada currículo reflete a(s) demanda(s) em vigor. Mesmo tendo conhecimento de que este é sempre inconcluso e imperfeito.

Nessa direção Silva Júnior (2012), chama atenção para uma questão importante quando se fala de formação de professores, trata da *formação centrada na escola*¹, uma vez que é nela que o trabalho pedagógico acontece. Nesse sentido, adverte que:

Organizar um projeto de formação para a educação básica não pode se restringir, assim, a definir quais conhecimentos devem ser ensinados nesse momento obrigatório da vida escolar. Formar professores para a educação básica significa, antes de tudo, tomar a própria educação básica como objeto preferencial de estudo. Ao fazê-lo, temos que considerar os valores que explicitem o sentido da vida humana, ou seja, os direitos de inserção nos bens sociais e culturais (p.96)

¹ Lembra que o movimento da formação centrada na escola é uma tradição em Portugal.

Em uma pesquisa realizada por Cruz (2011), sobre o “*Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*” a autora traçou a trajetória histórica do Curso, destacando a partir de dados da pesquisa, depoimentos de 17 sujeitos entrevistados sobre sua percepção sobre o curso e sua formação. Trata-se de uma das referências interessantes que aborda a temática, posto que busca o diálogo entre teoria e prática no processo formativo no contexto do Curso de Pedagogia, sem deixar de mencionar as limitações e dificuldades contidas no curso ao longo da sua história. Neste cenário, a autora sintetiza que o

Curso de Pedagogia, ao formar o professor, não pode abster-se de formar o pedagogo. E formar o pedagogo requer considerar essencialmente a dimensão teórico-prática da educação. De acordo com a investigação realizada, a teorização sobre a educação e a formação humana constitui a força principal do Curso de Pedagogia no Brasil, em seus tempos iniciais. A análise das mutações observadas no curso ao longo da sua trajetória aponta que a teoria perdeu força, sem que outra dimensão se fortalecesse. Se o conhecimento da pedagogia se estrutura em torno da prática educativa, buscando afirmar-se como teorização dessa prática, a teoria e a prática da educação representam o seu eixo nuclear, a ser assumida na formação dos pedagogos. Nem só teoria, nem só prática, mas teoria e prática da educação (p. 205-206)

A problemática sobre o campo de atuação do Pedagogia é profunda e complexa. Uma perspectiva de análise da *identidade epistemológica do pedagogo* é apresentada por Libâneo (2012) quando argumenta que:

[...] a pedagogia é uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas e para a ação educativa, teoria e prá-

tica da educação, tendo como objeto de estudo a prática educativa, ou melhor, as práticas educativas. O uso da expressão “práticas educativas” ao invés de “educação” traduz melhor a dimensão eminentemente prática da educação. Ela facilita entender, por exemplo, que a educação não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, na política, na escola (p.12)

No entanto, há posições divergentes em que vê a atuação do pedagogo centrado na docência, o que implica sua atuação vinculada ao trabalho pedagógico que ocorre no âmbito da educação escolar. E é nessa direção que tanto a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) quanto às definições das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia vem orientando para a formação e organização curricular.

Nessa direção, a docência contida como eixo central da formação que é apresentada na “DCN-Pedagogia não é entendida no sentido restrito do *ato de ministrar aulas*. O sentido da docência é ampliado, uma vez que se articula à ideia de *trabalho pedagógico*, a ser desenvolvido em espaços escolares e não-escolares” (AGUIAR, et al. 2006).

Do Diretor ao Gestor: um passeio pela história recente da administração educacional no Brasil

Antes de falarmos sobre o estágio em gestão educacional, faz-se necessária uma reflexão sobre questões importantes que permeiam a administração de um sistema escolar, de uma rede e de uma instituição de ensino, mais precisamente, da escola de educação básica. Entre estas questões estão: a compreensão do impacto das po-

líticas públicas educacionais no contexto escolar, a compreensão do conceito de descentralização e de democracia, uma vez que a gestão escolar, na maior parte das escolas, é tida como “descentralizada” e “democrática”.

Mesmo diante dos limites do presente artigo, cujo objetivo é a análise da formação do professor-gestor escolar a partir do estágio em gestão nos cursos de Pedagogia voltados para atuação na educação básica, é importante mostrar que a tendência à descentralização das políticas federais de educação já estava presente antes mesmo da reforma educacional da década de noventa, para tanto, torna-se imprescindível uma breve contextualização histórica.

A descentralização do sistema não é uma característica recente, ela já estava presente na pauta das discussões educacionais desde as primeiras décadas do século XIX, como bem ilustra o Ato Adicional à Constituição Federal de 1834 que determina a transferência dos encargos da educação básica para as províncias (mais tarde estados), as quais, para custeá-los, criaram novos impostos (MONLEVADE, 1997).

Com o advento do Capitalismo Industrial, muitas mudanças ocorreram, não só no modo de produção, mas na sociedade como um todo. Na área educacional houve a criação e expansão do sistema universitário, ampliação do ensino público de nível básico, surgimento da educação infantil e de jovens e adultos, ampliação da rede particular, entre outras mudanças. Em termos de financiamento, as escolas públicas continuavam sendo mantidas pelas verbas provenientes de impostos, não só estaduais, mas também federais e municipais, sem, entretanto, uma clara definição de responsabilidades entre as instâncias e sem um controle sobre a aplicação efetiva das verbas.

Pouca alteração nesse quadro pôde ser sentida até o final da década 80, quando um novo sistema de relações internacionais, criado a partir da crise econômica, ocorrida nos anos 70, começa a consolidar-se. É a chamada globalização, que aliada às regras do neoliberalismo, estabelece uma nova configuração mundial, na qual o mercado torna-se novo eixo organizador da sociedade em detrimento do estado nacional, que perde sua força interventora frente à globalização financeira, à internacionalização das atividades econômicas e à liberação da economia mundial. Nesse modelo, o econômico sobrepõe-se ao político passando a ser encarado como a instância norteadora da sociedade.

Tais alterações atingiram diretamente os países endividados que se viam cada vez mais vinculados aos “programas de ajuste” e às mudanças estruturais impostas pelas organizações multilaterais, o que acontecia através da renegociação de suas dívidas, de novos empréstimos e de financiamento de projetos. Os programas de ajuste neoliberais influenciaram as políticas públicas locais fazendo-as apoiarem-se em um triplo objetivo: focalização, descentralização e privatização, termos aqui entendidos, respectivamente, como: substituição do acesso universal (direitos sociais, bens públicos, etc.) por acesso seletivo – as chamadas políticas compensatórias, como os programas de auxílio à pobreza ou os programas de alfabetização de adultos; nova forma de regulamentação de competências que redistribui responsabilidades, mas que, especificamente no caso educacional brasileiro, apresenta uma dupla lógica: descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema e centralização das decisões pedagógicas, através da elaboração de políticas, normatização e avaliação e, transferência dos bens e responsabilidades estatais (saúde, educação, assistência social, etc.) ao setor privado. (GENTILI, 1995; PRADO, 2012)

O processo de reestruturação global do Estado e os novos ditames da economia de mercado provocaram impactos nas diferentes esferas sociais e, como não poderia deixar de ser, determinaram importantes reformas na esfera educacional.

As pressões dos organismos multilaterais intensificam-se no início dos anos 90, mais especificamente a partir de 1995, durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, quando o discurso neoliberal passa a fazer parte do cenário educacional, reorganizado em função dos critérios de mercado. Segundo Krawczyk (2008, p. 16):

As recomendações internacionais orientavam a reconfiguração da relação entre o Estado e a sociedade por meio da implementação de políticas de descentralização na gestão da educação e de incorporação da lógica da gestão privada na gestão pública [...] a organização da gestão do sistema educacional e da escola foram dimensões privilegiadas nas reformas do setor na América latina durante a década de 1990.

A partir da legislação, várias políticas públicas e ações para a implantação da gestão democrática nas escolas públicas foram criadas nos âmbitos federal, estadual e municipal. Entre tais elas, podemos citar o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que previa a atuação direta dos conselhos escolares e conselhos municipais de educação, o estímulo à eleição direta das equipes gestoras, à construção dos projetos políticos pedagógicos e regimentos escolares.

Na década de 1990 foram várias as estratégias visando, segundo o discurso oficial, concretizar a autonomia escolar demandada pelos movimentos de educadores. Dentre estas estratégias, destacam-se a transferência de recursos diretamente às escolas (mediante a apre-

sentação de um projeto), a normatização da gestão colegiada da escola e o fortalecimento do papel do diretor. (KRAWCZYK, 2008 p. 61)

Antes desse período, reflexo de uma política castradora e centralizadora, influenciada fortemente por preceitos militares, o sujeito que ocupava o cargo considerado mais elevado na escola era conhecido como “diretor escolar”, como “chefe” e, em muitos lugares, como o “dono da escola”. As ações deste diretor eram fortemente influenciadas pelas práticas administrativas desenvolvidas no setor empresarial. Acreditava-se que o que dava certo na empresa capitalista, também seria viável na escola pública e a transposição de projetos, dinâmicas e pressupostos deu-se em vários lugares de forma acrítica. A burocracia, a estrutura verticalizada, o excesso de formalismo, a centralização do poder nas mãos do diretor e a crença na neutralidade da administração empresarial foram características marcantes do período considerado como a fase clássica da administração escolar. Entretanto, em nome dos ideais de democracia e de descentralização, o vocábulo “diretor” (não necessariamente as práticas) é substituído não só na legislação, mas também na produção acadêmica que se sucede no período, por “gestor”, aquele que administra as tensões, que se envolve em todas as áreas da escola, que aproxima as questões burocrático-administrativas das pedagógicas e de pessoas, que delega poderes e tarefas; enfim, aquele que enxerga as especificidades da administração escolar para além da administração empresarial e que é (ou deveria ser) “democrático”.

Ingenuidade seria acreditar que só pela substituição de um termo, saturado por uma carga semântica negativa ao longo de anos de práticas autoritárias, a tão sonhada gestão democrática das escolas públicas seria alcançada. Como já dizia Silva Junior (2012) muito mais que alterações terminológicas, a administração da escola

pública para ser verdadeiramente democrática precisa de sérias e profundas alterações políticas, pois caso contrário, a gestão democrática torna-se mais “... *um discurso em que o apelo a uma ideologia democrática, libertária e descentralizadora encobre, nas novas condições políticas, a continuidade e até o aprofundamento de políticas oriundas dos regimes ditos autoritários*” (COGGIOLA, 2008 apud KRAWCZYK, 2008 p.2)

Mais de vinte após a promulgação da nossa Carta Magna, considerada por muitos, a Constituição Cidadã, ainda é preciso avançar do plano do discurso, da legislação (Constituição Federal, LDB, Diretrizes Curriculares, pareceres, resoluções), dos programas de governo e projetos para a efetivação de políticas públicas que atinjam verdadeiramente ao que se chama no meio educacional de “o chão da escola”.

Segundo Krawczyk (2008 p. 20), as produções acadêmicas brasileiras sobre as reformas educacionais da década de noventa identificaram que,

na maioria dos municípios, as políticas de descentralização não geraram espaços coletivos de decisão, concretizando-se como mera desconcentração das atribuições de suas secretarias de Educação para instâncias intermediárias e para as unidades escolares, sem romper com a centralidade do Executivo na tomada de decisões político-educativas e de controle dos recursos materiais. A falta de concretização de práticas coletivas em órgãos colegiados para a formulação de políticas e ações educacionais foi interpretada pelos pesquisadores como decorrente da insuficiência de vontade política e/ou da ausência de organização social, o que inviabilizou a criação de espaços plurais facilitadores de uma maior participação dos atores envolvidos.

Neste contexto, a formação do novo professor-gestor ganha um papel central e, dentro dele, a função do estágio curricular supervisionado. Isto porque, cursos de formação de professores-gestores devem propiciar momentos de reflexão e de contato com práticas de escolas que visem à construção educativa “de” e “para” processos participativos e democráticos.

Torna-se indispensável a (re)construção de um tipo de gestão escolar contra-hegemônico e participativo tais como foram os exemplos bem sucedidos da Escola Cidadã, da Escola Plural e da Escola Candango, entre tantos outros desenvolvidos pós-período de redemocratização do país.

A gestão participativa é diferente da gestão da participação, embora seja muito comum serem tratadas como sinônimas. A primeira relaciona-se à presença dos diversos sujeitos envolvidos no processo educativo (representantes das secretarias de educação, equipe gestora, professores, funcionários, estudantes, pais e responsáveis, comunidade, etc.) de forma ativa nas escolas. A segunda, diretamente relacionada à anterior, corresponde à forma como a equipe gestora organizará a participação de todos estes sujeitos a fim de que a escola não perca a sua essência e se transforme em uma arena de disputa de interesses, por vezes assimetricamente diversos. Embora diferentes na forma, ambos guardam em comum, entre outros aspectos, o fato de constituírem-se processos difíceis e demorados, uma vez que exigem muita maturidade e respeito dos envolvidos. Não se transforma, em nível local, de um dia para o outro, por meio de determinações legais (muitas vezes “de cima para baixo”) uma administração escolar autoritária em uma gestão verdadeiramente democrática e participativa. Faz-se necessário muito trabalho, diálogo, muita discussão e vontade. Só há gestão democrática quando a maioria dos sujeitos a desejam. Gestão democrática não é algo

imposto ou dado, é uma conquista, é fruto do desejo de uma escola mais humana, mais justa e plural. Sendo assim, a gestão participativa não é um processo fácil, ao contrário, marca-se por um passado antidemocrático e pelos desafios diários. E, uma vez conquistada, exige persistência e cuidado frequente a fim de que o oprimido, ao assumir o poder, não se transforme em opressor, como já dizia Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*.

Ao longo da história recente do Brasil, pode-se afirmar que existem mais exemplos de práticas esporádicas e pontuais de participação na gestão das escolas do que propriamente dita uma gestão democrática tal qual o descrito na legislação educacional. Em outras palavras, a educação brasileira tem se caracterizado pelo aumento dos processos de democratização da gestão, o que merece, sem sombra de dúvida, um grande destaque, mas se mantém ainda distante de um número elevado de sistemas e unidades escolares democráticos.

Compreender a verdadeira essência da gestão educacional democrática pressupõe o entendimento mais amplo dos limites e alcance da educação. Antes de se pensar nos mecanismos de participação dos diversos segmentos na gestão da unidade escolar ou no contexto mais amplo, enquanto sistema de ensino; torna-se premente pensar nos objetivos da educação que se pretende oferecer ou construir, como muitos preferem. Sem a clareza de aonde se quer chegar, para quê, de que forma e outras tantas questões que permeiam o dia-a-dia educacional não tem sentido se falar em gestão, muito menos em gestão democrática: gestão do quê? Para quê? Para quem?

A democracia não é um valor universal, um conceito neutro; ao contrário, a palavra democracia é polissêmica e, justamente por apresentar várias acepções, seu uso, associado à ideia de participação, ganhou centralidade no cenário político desde o final do século

XX, tanto na voz daqueles que se autodenominam os representantes da esquerda ou os da direita, os dominantes ou os dominados. Desta forma, este texto pauta-se na definição de Bobbio (2000 p. 387), por enfatizar sua contrariedade a toda forma de autoritarismo:

[...] A definição de democracia como poder em público não exclui naturalmente que ela possa e deva ser caracterizada também de outras maneiras. Mas essa definição capta muito bem um aspecto pelo qual a democracia representa uma antítese de todas as formas autocráticas de poder.

Nos dias atuais, tem sido cada vez mais apropriado pensar em níveis de democracia; logo, em níveis de gestão democrática da escola pública. Como nos mostra Machado (2008) especificamente sobre a realidade brasileira:

Em nosso país predomina uma democracia de baixíssima intensidade, com longos períodos de ditadura militar e regimes de exceção, sobre uma base colonial de quase quatro séculos de escravidão, na qual está enraizada uma cultura racista, excludente e autoritária que permeia toda a sociedade. Neste sentido, a empreitada utópica se faz mais difícil, contudo, não menos importante e fundamental. (MACHADO, 2008 apud HYPOLITO, 2008 p. 69)

A ideia de gestão democrática não deve estar dissociada dos princípios de inclusão social (em sua acepção mais profunda, para além do mero acesso), da permanência, do sucesso escolar, da elevação da escolaridade, formação continuada de gestores, professores e funcionários em serviço, do fortalecimento dos conselhos escolares, do projeto político pedagógico, do regimento escolar, do currículo multicultural, dos projetos interdisciplinares, da avaliação da apren-

dizagem e institucional, do orçamento participativo, do incentivo à participação dos sujeitos em encontros pedagógicos e científicos, do estreitamento dos vínculos escola, universidade, ONG's e entidades de classe, enfim, da educação de boa qualidade, ou de qualidade socialmente referenciada, como muitos preferem.

Os sujeitos envolvidos não podem ser usados, não podem ter seus direitos usurpados. Falar em gestão democrática significa falar em aprender a participar, a aprender que se pode e que se deve questionar, duvidar, denunciar, colaborar. Os cidadãos envolvidos na comunidade de uma escola precisam ser partícipes na plena acepção do vocábulo. A verdadeira gestão democrática pressupõe uma participação cidadã, entendida, nas palavras de McCowan (2008, p. 47) como aquela que “[...] está centrada na participação das pessoas nas discussões e deliberações das políticas que as afetam diretamente.”

Uma escola democraticamente gestora pressupõe a delegação de tarefas e a divisão do poder ou dito de outra forma, da descentralização da tomada de decisões. O uso da expressão equipe gestora ou equipe diretiva não deve ser visto apenas como mais umas das inúmeras mudanças de nomenclatura que permeiam a educação nacional sem uma real alteração das práticas que representam, processo a que muitos educadores aproximam do ditado popular: “mudam-se os nomes, mas os problemas permanecem os mesmos”.

É muito comum restringir a gestão democrática à eleição de diretores. Embora importante etapa da democratização das ações educativas, a escolha da equipe gestora por si só não garante, e não tem garantido, em diversas redes espalhadas pelo Brasil, práticas democráticas de gestão. Isto porque, em muitos lugares a “gestão democrática” não passa de mais um clichê, de um discurso vazio que apenas tem servido para esconder práticas históricas de clientelismo, apadrinhamento, compra de votos e autoritarismo. Como diz

Bethell (2000 apud MCCOWAN, 2008 p. 45), “[...] o Brasil é uma democracia de eleitores e não ainda uma democracia de cidadãos”.

Não basta chamar os pais e os demais segmentos da comunidade escolar para “elegerem” o diretor e/ou referendarem decisões previamente tomadas, quer sejam em reuniões do conselho escolar, outras instâncias colegiadas ou fóruns. A este aspecto Mendes (2008 p. 108) chama de

[...] uma participação do tipo “faz-de-conta”, isto é, há o envolvimento de um número significativo de pessoas em um processo sobre o qual elas não têm qualquer poder de influência e decisão. Ou seja, é criada uma estrutura que propicia a participação (passiva), entretanto, esta serve apenas para legitimar escolhas previamente definidas.

Gestão democrática da escola pública parte também da (re)significação da categoria “escola pública”, enquanto escola “do” povo e não simplesmente “para” o povo. Muitos não percebem a diferença que subjaz às preposições, mas tal diferença é fundamental.

A partir da compreensão de que a escola pública pertence a todos e sentindo-se responsável por ela, os sujeitos poderão agir de modo a exercer um controle sobre o tipo de ação que lá é realizada, para que prevaleçam as vontades coletivas em detrimento dos interesses individualistas. Assim, poderão ser criadas as condições para que desde cedo o cidadão aprenda sobre seu direito de decidir acerca dos rumos daquilo que lhe pertence, o público. (MENDES, 2008 p. 112)

A escola do povo deve ser idealizada e administrada com a sua participação ativa, ao contrário da escola para o povo (o tipo mais comum) que corresponde àquela em que o povo não se faz sujeito,

apenas se mostra com beneficiário da “bondade” de alguns governantes e diretores.

É diante deste complexo e amplo cenário que o estágio curricular nos cursos de formação de professores precisa ser (re)significado. Assim como o professor precisa ter contato com a sala de aula, o futuro professor-gestor precisa conhecer a dinâmica das equipes gestoras, precisa conhecer a prática, o dia-a-dia do ser gestor; além de bons cursos de formação de professores é preciso que tenhamos bons cursos de formação de gestores.

Estágio curricular em Gestão Educacional: o início da formação do gestor

Como dito no início deste texto, há um predomínio de trabalhos e estudos sobre a formação do docente em detrimento das reflexões acerca da formação do gestor escolar. É possível justificar a referida discrepância ao fato de que a ocupação do cargo de gestor só ser possível, no caso das escolas públicas, para aqueles que já são professores. Ou, ainda, porque a atividade docente pressupõe a atividade gestora, tal como previsto no § único do Art. 4 das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006: “As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino”.

Parece uma explicação lógica, embora não suficiente. Há sim particularidades no campo de atuação do gestor que não são trabalhadas em muitos cursos de licenciatura e, às vezes em muitos de pedagogia. Torna-se necessário, portanto, que se garanta na matriz curricular desses cursos um espaço voltado às reflexões teóricas específicas da política, da gestão educacional e da atuação do gestor

escolar, uma vez que a legislação garante tanto ao licenciado quanto ao pedagogo compor a equipe gestora das unidades escolares.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais o curso de Pedagogia tem como finalidade a formação profissional, social e cultural dos futuros docentes e gestores que, qualificados para o exercício de suas atividades pedagógicas, sejam comprometidos com a ética profissional e com a responsabilidade de propiciar atividades e situações de docência, gestão, supervisão, etc.

Entretanto, como dar conta de tantos objetivos em tão pouco tempo de formação? O que deve predominar: as reflexões teóricas ou prática cotidiana? Ou o equilíbrio entre as duas perspectivas?

Frequentes debates e estudos sobre a dicotomia existente entre os saberes teóricos e os práticos mostram que muito já foi feito ao longo dos anos no sentido de superação dessa falácia, isto porque, não existe teoria sem prática, nem tampouco prática sem teoria, uma é indispensável à outra num processo de verdadeira construção do conhecimento. “A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática”.(PIMENTA, 2010, p. 37)

A referida dicotomia também é apresentada por Fazenda (1991, p. 22) ao destacar a importância dos estágios curriculares para a formação docente:

Após caracterizar e problematizar a prática pedagógica desenvolvida na escola, campo de observação e de coleta de dados para análise, os alunos estagiários acabam percebendo que a teoria veiculada, esvaziada da realidade e das práticas cotidianas da sala de aula, não explica a prática e, quando não, acaba contradizendo-a. O que ocorre é a ausência de fundamentos teóricos justificando uma determinada prática, da mesma forma em que

uma postura crítica sobre a prática pedagógica só pode existir quando há uma relação dialógica entre ela e a teoria. Esse momento tem exigido a construção coletiva do referencial teórico que irá auxiliar a leitura da prática, desvelando, por assim dizer, qual ou quais teorias pedagógicas estão orientando a prática do professor, que por sua vez não é neutra nem fruto de uma separação ingênua entre um determinado projeto político e uma concepção de educação.

Mesmo assim, tal situação ainda permanece presente em alguns cursos de formação docente para a educação básica brasileira. Hoje, em números mais reduzidos, ainda se ouve nas conversas informais com licenciandos ao longo dos corredores das universidades falas sobre escolas que assinam estágios curriculares supervisionados de alunos sem que esses tenham a necessidade de realizá-los, ou se realizados, horas a mais são assinadas.

A partir desta constatação, a ideia aqui defendida é a de que o trabalho interdisciplinar, sob a orientação direta dos professores do curso de Pedagogia (e/ou licenciaturas), busca alcançar, gradativamente, no estágio curricular supervisionado em gestão os objetivos desejados, pautando-se na premissa de que é fundamental ao futuro pedagogo gestor o domínio de um sólido conhecimento, não na forma de “estoque” armazenado, mas na forma de “domínio prático-conceitual”, que o torne capaz de levar alunos e interlocutores a serem agentes de sua própria formação, aproveitando ao máximo a riqueza dos espaços de conhecimento e participação propiciados por uma concepção democrática de gestão.

Sendo os conhecimentos prático-conceituais indispensáveis ao graduando, suas atividades de estágios devem ser (re) significadas, isto porque, o estágio deve ser entendido como instrumento da práxis docente e gestora.

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA, 2010, p. 45)

Cientes de que só os saberes teóricos do campo da pedagogia não bastam para ser um bom profissional, o contato direto com a prática pedagógica em escolas e instituições completam a formação do licenciando ao trabalhar as várias faces do contexto educacional. O trabalho interdisciplinar desenvolvido entre as diversas disciplinas da matriz curricular e o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC podem fazer com que os saberes de ordem prática também ganhem destaque, pois não basta ao pedagogo conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação como fins em si mesmos – ele deve ser capaz de construir, a partir da relação intrínseca existente entre prática e teoria, soluções apropriadas para os diversos aspectos da sua ação profissional, o que requer não só a capacidade de mobilização e articulação de conhecimentos teóricos, mas também a capacidade de lidar com situações concretas, saberes que devem ser desenvolvidos progressivamente durante a etapa da formação inicial e ao longo da carreira profissional.

O pedagogo não é um simples transmissor de conhecimento, ele é um profissional que tem de ser capaz de identificar os problemas que surgem em sua atividade e construir soluções adequadas. Para tanto, necessita desenvolver capacidades e atitudes de análise crítica, de inovação e de investigação pedagógica.

A preparação do futuro professor-gestor por meio das atividades do estágio curricular supervisionado, demais disciplinas curriculares e do Trabalho de Conclusão de Curso tem uma peculiaridade muito especial, (re)significa o fato do graduando aprender a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar. Isto porque, é inegável a necessidade de que o futuro pedagogo experencie, como estudante, durante o processo de sua formação, as atitudes, os exemplos didáticos, as capacidades e os modos de organização que poderão estar presentes em suas práticas administrativas e pedagógicas futuras. Desta forma, o estágio torna-se indispensável e

[...] deve ser vivenciado durante o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve, de acordo com o projeto pedagógico próprio, se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores [e de gestores] experientes. Para tanto, é preciso que exista um projeto de estágio planejado e avaliado conjuntamente pela escola de formação inicial e as escolas campos de estágio, com objetivos e tarefas claras e que as duas instituições assumam responsabilidades e se auxiliem mutuamente, o que pressupõe relações formais entre instituições de ensino e unidades dos sistemas de ensino. Esses “tempos na escola” devem ser diferentes segundo os objetivos de cada momento da formação. Sendo assim, o estágio não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da escola de formação, mas envolve necessariamente uma atuação coletiva dos formadores. (PARECER CNE/CP, 27/2001)

Para tanto, a ideia aqui apresentada parte do princípio de que as várias disciplinas do currículo do curso de Pedagogia não devem

se desenvolver de maneira isolada, com uma didática, objetivos, estratégias de ensino e avaliação independentes. Por mais que cada disciplina guarde em si a suas especificidades, é indispensável que o colegiado considere os objetivos gerais do curso como um todo integrado, no qual as disciplinas mostram-se contextualizadas e interligadas. Todos os componentes curriculares devem se voltar para o objetivo maior de um curso superior de formação docente, ou seja, o preparo de profissionais competentes e bem qualificados para a área da educação básica quer seja na docência ou na gestão. Assim, um trabalho que vise à real integração dessas disciplinas deveria pautar-se, entre outros aspectos, em um currículo desenvolvido sob a forma de pequenos projetos a partir das reais necessidades das escolas onde o estágio é realizado.

Tais projetos, elaborados sob a orientação direta do professor responsável pelas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado e Teoria e Prática de Ensino (e/ou outras nomenclaturas adotadas em cada instituição), colherão dados importantes que poderão ser analisados com mais profundidade durante a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC que poderá ser formado por duas partes: uma conceitual, de caráter monográfico, em que o tema central do projeto desenvolvido ao longo do estágio curricular será trabalhado a partir de uma revisão bibliográfica e uma parte de pesquisa de campo, na qual o estudante, pautado no conhecimento adquirido nas diversas disciplinas, voltará à escola onde estagiou e analisará não só as limitações e possibilidades do projeto desenvolvido, mas outras questões que lhe causar uma curiosidade epistemológica.

Os trabalhos de conclusão de curso desenvolvidos neste formato, bem como os estágios curriculares supervisionados em gestão e as atividades de prática de ensino, muito mais que uma exigência institucional ou textos eminentemente teóricos, colocam o graduan-

do em contato direto com o seu papel de mediador entre o conhecimento sistematizado da área e o contexto real das instituições de ensino. Esse processo de transformação do saber científico acumulado pela sociedade em saber prático-conceitual não passa apenas por mudanças de natureza epistemológica, mas se forja significativamente por novas condições de ordem sócio-cultural, que resultam na elaboração de saberes intermediários, como aproximações provisórias, necessárias e intelectualmente formadoras. Isto porque, segundo Pazeto (2000, p. 166)

A gestão de instituições educacionais é um empreendimento que desafia seus gestores, organismos públicos e privados e comunidades, com quem elas estabelecem constantes interações. Os quadros de referência e a cultura organizacional geram dinâmicas e ritmos próprios, nem sempre sintonizados com as situações e expectativas intrínsecas e extrínsecas de cada instituição. Essa diversidade de perfis e de ritmos requer dos gestores educacionais fundamentação científica e profissional, aliada à flexibilidade e atenção à realidade na qual cada instituição está inserida.

Um trabalho interdisciplinar, assim estruturado, permite a ressignificação de uma prática que ainda persiste no ensino superior em muitas instituições: extensas monografias de graduação elaboradas a partir de reproduções e, muitas vezes cópias, de ideias e postulados que, desvinculados de uma análise relacional sobre a prática, pouco ou nada contribuem para a melhoria da qualidade da educação.

Deste modo, o presente artigo busca identificar até que ponto o tripé Estágio Curricular Supervisionado, Teoria e Prática de Ensino e Trabalho de Conclusão de Curso proporciona ao licenciando a construção de saberes necessários à atuação profissional do pedagogo gestor, uma vez que a prática significativa deve ser a viga mestra de

um curso de formação de professores e gestores. O argumento aqui defendido pauta-se na consolidação de projetos desenvolvidos durante o estágio curricular e sistematizados cientificamente nos temas de pesquisa desenvolvidos na monografia final do curso, os quais permitirão os graduandos adquirirem novos conhecimentos nesse campo, estimulando-os a buscarem aperfeiçoamento em cursos *lato* e *stricto sensu* na área. Neste sentido, o curso de Pedagogia colaboraria para a preparação de um profissional em educação voltado não apenas para as demandas operacionais do mercado, mas para fazer de sua prática pedagógica um processo contínuo de investigação, análise e crítica dos problemas educacionais.

Considerações finais

A formação docente requer um investimento ainda considerável tanto do ponto de vista do poder público quanto do próprio professor, pois a formação é um processo contínuo que envolve toda trajetória docente, desde a sua formação inicial e durante toda a carreira, mediante a formação continuada. Sem esquecer, de um plano de cargos e carreira atrativo e que proporcione condições favoráveis para a realização de um trabalho pedagógico qualitativo.

As questões aqui apresentadas, mais do que respostas prontas e/ou modelos a serem seguidos, buscaram suscitar novas perspectivas, posicionamentos e indagações sobre a formação do professor-gestor das escolas públicas de educação básica brasileiras. São, em essência, apenas reflexões provisórias, pois como já disse o grande escritor brasileiro Guimarães Rosa *“Eu quase não sei de nada. Mas desconfio de muita coisa”* (ROSA, 1986, p. 8), isto porque, ainda segundo ele, *“Vivendo, se aprende; mas o que se aprende, mais, é só a fazer outras maiores perguntas”* (Ibid, p. 363). Desta forma, longe de

acreditar que as reflexões aqui apresentadas sejam definitivas, a motivação maior foi dividi-las com outros professores, pesquisadores, gestores escolares e interessados pela formação dos novos gestores escolares e pelo estágio na referida área.

A partir de um olhar mais atento e crítico sobre o estágio em gestão nos cursos de Pedagogia, novas discussões e posicionamentos surgirão e com eles poder-se-á crescer em conhecimento sobre esta área da educação básica tão importante para um país que busca e precisa ser democrático. Desta forma, o caráter exploratório deste artigo suscitou apenas alguns aspectos do amplo e complexo campo da gestão, mas, com uma postura propositiva, apresentou possíveis caminhos para construção de uma gestão educacional das escolas públicas pautada na participação verdadeiramente democrática, a qual passa, sem sombra de dúvidas, pela formação do professor-gestor.

O desafio que se coloca à formação do gestor escolar é o redirecionamento de algumas das ações a fim de que ela possa verdadeiramente contribuir para a efetivação de uma educação cidadã, ajudando a formar os futuros gestores das escolas de educação básica, produtores de sua identidade profissional e atores críticos de uma sociedade menos competitiva, excludente e, acima de tudo, mais democrática.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; BRZEZINSKI, Iria; FREITAS, Helena Costa L.; SILVA, Marcelo Soares Pereira da & PINTO, Ivany Rodrigues (2006). Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 96 – Especial, p. 819-842. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política**: a filosofia política e as lições dos clássicos. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/96**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. Brasília: CNE/CP 05/05.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 27/2001**.

CRUZ, Giseli Barreto. **Curso de Pedagogia no Brasil**: História e formação com pedagogos primordiais. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

FAZENDA, Ivani. et al. **A prática de ensino e estágio supervisionado**. Campinas – SP: Papyrus, 1991.

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

GENTILI, Pablo. *Como reconhecer um governo neoliberal? Um breve guia para educadores*. In: HERON, Luiz e AZEVEDO, José (organizadores). **Reestruturação curricular**: teoria e prática no cotidiano da escola. Petrópolis,RJ: Ed. Vozes, 1995.

HYPÓLITO, Álvaro; LEITE, Maria Cecília; DALL'IGNA, Maria Antonieta; MARCOLLA, Valdinei. **Gestão educacional e democracia participativa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

KRAWCZYK, Nora. **A reforma educacional na América Latina**: uma perspectiva histórico-sociológica. São Paulo: Xamã, 2008.

KRAWCZYK, Nora, CAMPOS, Maria. M., HADDAD, Sérgio. **O Cenário Educacional Latino-americano no Limiar do Século XXI – Reformas em debate**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos (2012). Identidade da Pedagoga e Identidade do Pedagogo. In: BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino, CORDEIRO, Ana Paula & MILANEZ, Simone Ghedini Costa (orgs.). **Formação da Pedagoga e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.

MEC/CNE (2015). Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 – **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. O Presidente do Conselho Nacional de Educação.

McCOWAN, Tristan. Educando cidadãos para democracia participativa: um estudo de caso das políticas educacionais de um governo municipal de Pelotas, Brasil. In: HYPÓLITO, Álvaro; LEITE, Maria Cecília; DALL'IGNA, Maria Antonieta; MARCOLLA, Valdinei. **Gestão educacional e democracia participativa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

MENDES, Valdelaine. A participação da comunidade escolar na definição de uma política educacional. In: HYPÓLITO, Álvaro; LEITE,

Maria Cecília; DALL'IGNA, Maria Antonieta; MARCOLLA, Valdinei. **Gestão educacional e democracia participativa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

MONLEVADE, João. **Educação Pública no Brasil**: Contos e Descontos. Ceilândia, DF: Idéa, 1997.

PAZETO, Antonio Elizio. “Participação: exigências para a qualificação do gestor e processo permanente de atualização.” In: **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 163-166, fev./jun. 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do professor**. Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v.22, n.2, p.72-79, jul/dez, 1996.

PRADO, Edna. **Gestão Educacional. Estágio na Licenciatura em Pedagogia**. Série Estágios. Petrópolis/Maceió, 2012.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Gestão da Educação e Organização do Trabalho na Escola: (Inter)relações com a formação do(a) pedagogo(a). In: BRABO, Tania Suely Antonelli Marcelino, CORDEIRO, Ana Paula & MILANEZ, Simone Ghedini Costa (orgs.). **Formação da Pedagogia e do Pedagogo: pressupostos e perspectivas**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia**: Trajetória longa e inconclusa. Cadernos de Pesquisa, v.37, n. 130, jan/abri, 2007.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: Veredas**. 36. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

“MEU MUNDO CAIU!”: AS SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA DE ENSINO MÉDIO SOBRE A ATIVIDADE DE ENSINO APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS¹

MARCIA RAIKA E SILVA LIMA

Titulação: Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI – vinculação institucional: Centro de Estudos Superiores de Caxias- CESC/UEMA – endereço profissional: Morro do Alecrim s/n Caxias-MA Cep: 65.600-00 – E-mail: marciaraika@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3396-3236>

MARIA VILANI COSME DE CARVALHO

Titulação: Doutorado em Educação, com área de concentração em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Vinculação institucional: Universidade Federal do Piauí – UFPI. Endereço Profissional: Campus Universitário Ministro Petrônio Portella. Bairro Ininga – Teresina – PI. CEP: 64049-550 UFPI. E-mail: vilacosme@ufpi.edu.br – <https://orcid.org/0000-0002-1675-1808>

RESUMO

O presente artigo tem sua gênese na interlocução entre as autoras sobre a atividade de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais (NEEs) na escola regular, tendo por base a tese de que as vivências de professores do Ensino Médio com alunos com NEEs podem produzir significados e sentidos acerca da atividade de ensino-aprendizagem que possibilitam a inclusão escolar. A pesquisa desenvolvida é de natureza histórico-crítica e objetivou investigar significados e sentidos produzidos por professores de Ensino Médio sobre a atividade de ensino-aprendizagem de alunos com NEEs. A base teórico-metodológica é sustentada no Materialismo Histórico Dialético, na Psicologia Sócio-Histórica e na discussão sobre inclusão escolar. A participante da pesquisa foi uma professora com formação em História e com alunos da educação especial em sala de aula do Ensino Médio. Os instrumentos metodológicos foram a entrevista narrativa e a entrevista reflexiva para produção da informação e, para análise, a proposta dos Núcleos de Significação. Os resultados discutidos desvelaram que a participante da pesquisa, ao significar a educação inclusiva por “Meu mundo caiu”, no desenvolvimento da atividade de ensino-aprendizagem foi superando os sentimentos de angústias desencadeados ao descobrir alunos com NEEs em sala de aula. Essa superação ocorreu conforme a professora se propôs à transformação e à ampliação de sua

atividade de ensino-aprendizagem com esses alunos, quando realizou formação contínua para profissionalizar-se e para refletir criticamente sobre sua atividade profissional e para apresentar alternativas de ensino-aprendizagem aos alunos com NEEs em sala de aula regular, propiciando a educação inclusiva.

Palavras-chave: Formação Contínua. Significado e Sentidos. Educação Especial. Educação Inclusiva.

“MY WORLD HAS COLLAPSED”: THE MEANINGS OF INCLUSIVE EDUCATION OF TEACHERS WHOSE STUDENTS HAVE SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS (SEN) IN REGULAR SCHOOLS

ABSTRACT

This article has its genesis in the interlocution between the authors about the teaching-learning activity of students who have special educational needs (SEN) in regular schools based on the thesis that the experiences of teachers from middle school with students who have SEN can provide meanings and senses on the teaching-learning activity which makes possible the school inclusion. The research developed is of a historical-critical nature and aimed to investigate meanings and senses provided by teachers from middle school on the teaching-learning activity with students with SEN. The theoretical-methodological base of support is the Historical Dialectic, Socio-Historical Psychology and the discussion about school inclusion. The research participant was a teacher with a degree in History and with students from the special education in classrooms from middle school. The methodological instruments were the narrative interview and the reflective interview for the production of the information and for analysis of the Meaning Nuclei's proposal. The results discussed have revealed that the research participant had been overcome distress feelings unleashed by discovering students with SEN in classrooms when the inclusive education was meant by “My world has collapsed”. This overcoming occurs as the teacher proposes to the transformation and the expansion of her teaching-learning activity with those students when she

underwent a continuous training to become professional and, from this, to reflect critically about her professional activity and to propose alternatives to teach students with SEN in regular classrooms by providing the inclusive education.

Keywords: Continuous training. Meaning and Senses. Special Education. Inclusive Education.

“MI MUNDO CAYÓ”: LAS SIGNIFICACIONES DE EDUCACIÓN INCLUSIVA DE LA PROFESORA DE ALUMNOS CON NEES EN LA ESCUELA REGULAR

RESUMEN

El presente artículo tiene su génesis en la interlocución entre las autoras sobre la actividad de enseñanza aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en la escuela regular, teniendo como base la tesis de que las vivencias de profesores de la Enseñanza Media con alumnos con NEEs pueden producir significados y sentidos acerca de la actividad de enseñanza aprendizaje que posibilitan la inclusión escolar. La investigación desarrollada es de naturaleza histórico-crítica y objetivó investigar significados y sentidos producidos por profesores de Enseñanza Media acerca de la actividad de enseñanza aprendizaje de alumnos con NEE. La base teórico-metodológica de sustentación es el Materialismo Histórico Dialéctico, la Psicología Socio-Histórica y la discusión sobre inclusión escolar. La participante de la investigación fue una profesora con formación en Historia y con alumnos de la educación especial en el aula de la Enseñanza Media. Los instrumentos metodológicos fueron la entrevista narrativa y la entrevista reflexiva para la producción de la información y para analizar la propuesta de los Núcleos de Significación. Los resultados discutidos desvelaron que la participante de la investigación, al significar la educación inclusiva por “Mi mundo cayó”, en el desarrollo de la actividad de enseñanza aprendizaje fue superando los sentimientos de angustias, desencadenados, al descubrir alumnos con NEEs en el aula. Esta superación va ocurriendo conforme la profesora se va proponiendo a la transformación y a la ampliación de su actividad enseñanza aprendizaje con

esos alumnos, cuando realizó formación continua para profesionalizarse y, a partir de ésta reflexionar críticamente sobre su actividad profesional y proponer alternativas para enseñar a los alumnos con NEE en el aula regular, propiciando la educación inclusiva.

Palabras clave: Formación Continua. Significado y Sentidos. Educación Especial. Educación Inclusiva.

Introdução

O relato de pesquisa ora apresentado discute a atividade de ensino-aprendizagem² de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEEs)³ em escola de ensino médio. Ao estudar esse objeto de estudo, evidencia-se que o sistema educacional, em relação aos alunos com NEEs, tem passado por transformações em sua constituição histórica, desde a Antiguidade até os dias atuais, motivadas pelas necessidades sociais de cada período.

Nesse contexto, ao perscrutar o processo social por meio do qual a educação de alunos com NEEs se constituiu, denota-se que as condições sociais desveladas acerca da educação escolar desse público alcançaram significativos ganhos. No processo de escolarização, houve períodos de exclusão total, mas, atualmente, testemunham-se discussões sobre o processo de inclusão na escola regular de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, apesar de ainda serem incipientes.

Na estrutura dessa pesquisa, inicialmente, revela-se a relação da pesquisadora com a temática investigada, a fim de desnudar as motivações que redundaram a necessidade de investigação do objeto de estudo.

De onde partimos: a relação com a temática investigada

O cenário educacional no qual a educação inclusiva se estabeleceu impulsionou a realização dessa pesquisa, sobretudo diante da atividade profissional que a segunda autora exercia no período de 2011 a 2014, quando atuava como gestora da educação especial da Secretaria de Estado da Educação do Piauí (SEDUC-PI).

Entre as ações desenvolvidas naquele ínterim, oportunizava-se aos profissionais da educação a realização de formação contínua, e ao aluno com NEEs, recursos de acessibilidades arquitetônicas, com estrutura física adequada para o acesso de alunos com deficiências aos ambientes das escolas e ao currículo formal, mediante recursos humanos e pedagógicos.

Refletindo acerca do percurso da atividade profissional da autora desse estudo, resgata-se o pensamento de Rubinstein (1977, p. 207), segundo o qual

[...] para o homem, não são só importantes os seus interesses pessoais e as suas necessidades. A satisfação das suas necessidades pessoais numa sociedade que se baseia na divisão de trabalho depende da atividade do indivíduo para a satisfação não só das suas necessidades pessoais diretas, mas também das sociais.

Esse entendimento sublinha a importância da atividade de trabalho como satisfação, não somente de necessidades e interesses pessoais, mas, notadamente, sociais.

No ano de 2013, desafiada pela atividade profissional de gestora e pela vivência com alunos com NEEs e seus professores, vislumbrou-se a possibilidade de esquadrihar questões relacionadas à atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular. Nesse ensejo, no curso de Doutorado em Educação do PPGEd

da UFPI, examinou-se a realidade escolar desse segmento a partir da proposta de educação inclusiva, com vistas a deslindar os significados e os sentidos constituídos por professores de ensino médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEE.

Entretantes, designou-se como questão problema: o que revelam as significações constituídas pelo professor de ensino médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEE? Para a concretização da pesquisa, elencaram-se como questões norteadoras: quais os significados e os sentidos constituídos por professores de ensino médio sobre educação inclusiva? Quais as motivações dos professores de ensino médio no desenvolvimento da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, na perspectiva de educação inclusiva?

Salienta-se que as questões elencadas mediaram a definição dos objetivos geral e específicos dessa pesquisa. A propósito, o objetivo geral foi investigar os significados e os sentidos constituídos por professor de ensino médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs. Como objetivos específicos, estipularam-se: compreender os significados e os sentidos que os professores de Ensino Médio constituem em relação à educação inclusiva de alunos com NEEs; analisar as motivações dos professores do Ensino Médio para desenvolver a atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, no contexto da educação inclusiva.

Para análise do objeto de estudo, contou-se com o suporte teórico da Psicológica Sócio-Histórica, porquanto suas bases fundamentam-se no Materialismo Histórico Dialético, o qual orienta que se deve “[...] analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e descobrir a conexão íntima que existe entre elas. Só depois de concluído esse trabalho é que o movimento real pode ser adequadamente exposto” (MARX, 1984, p. 15).

Essa pesquisa parte da tese de que a vivência de professores do Ensino Médio com alunos com NEEs pode produzir significados e sentidos acerca da atividade de ensino aprendizagem que possibilitam a inclusão escolar. Por tratar-se de pesquisa cuja temática é considerada incipiente, concebe-se que se apresenta como profícua, no sentido de subsidiar a produção de novos conhecimentos que viabilizem a transformação do pensar, sentir e agir de professores quanto à educação inclusiva.

Avulta-se a relevância dessa pesquisa, pois as análises desenvolvidas nesse texto suscitaram mudanças nas significações sociais atribuídas à educação de alunos com NEEs, posto que manifestaram características de exclusão social e a necessidade de inclusão desse público nos cenários social e educacional.

O estudo proposto estrutura-se em três seções, além desse capítulo introdutório, que demonstra a relação da pesquisadora com a temática aventada, e ostenta as questões que nortearem a investigação, os objetivos, o método e a metodologia adotada pela pesquisadora para a concretização da pesquisa.

A Psicologia Sócio-Histórica e sua contribuição para a compreensão da constituição do ser humano

Para sondar determinado objeto de estudo, faz-se necessário contemplar a pesquisa como um processo crítico e reflexivo. A partir dessa concepção, ao empreender conhecimentos para o alcance do objetivo dessa pesquisa, qual seja investigar a constituição dos significados e dos sentidos de professores de ensino médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, patenteia-se que os percursos seguidos foram acompanhados de muitos desafios e fecundas aprendizagens.

Nessa trajetória, assimilou-se que discutir teórica e metodologicamente o processo de constituição dos significados e dos sentidos por professores, a partir dos pressupostos da Psicologia Sócio-Histórica e do Materialismo Histórico Dialético, significa perceber o homem como totalidade, constituído por múltiplas determinações dos contextos sociais, históricos, culturais, entre outros. Logo, é na relação com os outros que o homem se desenvolve pessoal e profissionalmente, mediado pelo uso de signos e instrumentos.

Cogita-se, pois, o homem nessa abordagem psicológica, compreendendo-o como um ser sócio-histórico, uma pessoa que se integra na relação dialética com o mundo. Com essa noção de constituição do humano, esse estudo fulcra-se teoricamente na Psicologia Sócio-Histórica, apoiado nos pressupostos de autores como Vigotski (1997, 2009, 2010), Leontiev (1978), cuja abordagem contribuiu teoricamente com as discussões ora apresentadas.

Tem-se em Vygotsky (2009, 2010) a base central dessa pesquisa, pois reconhece que o homem é “[...] uma pessoa social, um agregado de relações sociais encarnado num indivíduo” (VIGOTSKI, 2009, p. 34). Ademais, recorreu-se às contribuições de outros autores e intérpretes dessa corrente psicológica soviética, bem como de teóricos do Materialismo Histórico Dialético, a exemplo de Marx e Engels (2002) e Marx (1984, 2010).

Isso posto, conhecer que pesquisas cujo fundamento se ampara na abordagem da Psicologia Sócio-Histórica possibilita compreender a constituição do ser professor, da subjetividade produzida nas relações com outras pessoas e nas condições objetivas vivenciadas por ele. Outrossim, permite reconhecê-lo como ser que pensa, sente e age nas relações dialéticas que mantém com a realidade em que vive.

Desse modo, para a produção desse trabalho científico, empregaram-se algumas categorias teóricas do Materialismo Histórico-

rico Dialético, como Historicidade e Mediação, as quais explicam a constituição do fenômeno investigado. Aquele foi idealizado por Karl Marx (1984) e configura-se como fundamento epistemológico da Psicologia Sócio-Histórica. Esta ainda apresenta categorias que serão discutidas no capítulo que trata do processo de constituição da análise das entrevistas.

Destarte, remete-se ao pensamento de Toassa (2011, p. 12), de que Vigotski, ao embasar-se teórica e metodologicamente nos pressupostos de Marx, passou a compreender e a formar “a perspectiva sócio-histórica ou histórico-cultural, que traz para o interior da psicologia a possibilidade de explicar o humano e sua constituição sob outras bases, as bases dos determinantes culturais, históricos e sociais.”

A título de esclarecimentos, considera-se oportuno dilucidar o que vem a ser *categoria*, cuja definição se torna relevante para explicitar os fenômenos de análises dessa pesquisa. Para Aguiar (2011, p. 95), categorias são “[...] construções ideais (no plano das ideias) que representam a realidade concreta e, como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade.”

Partindo dessa acepção, as categorias viabilizaram a análise do objeto de estudo ora proposto, de forma que se possa esclarecer, além dos fatos empíricos e das aparências evidenciadas, o conhecimento do fenômeno em seus processos e concretudes, e “desvelar relações e determinações que o constituem e que não ficam evidentes no imediato, ou seja, no nível do empírico” (AGUIAR, 2011, p. 95).

Diante dessas considerações, respalda-se esse estudo nas categorias teóricas historicidade, mediação, significado e sentido, atividade e vivência, as quais foram desvendadas com base nos fundamentos teóricos e metodológicos do Materialismo Histórico Dialético e da Psicologia Sócio-Histórica.

Historicidade

A categoria historicidade pode ser esclarecida analiticamente com base no parecer de Vigotski (2008; 2009), ao expender três princípios que constituem a Psicologia Sócio-Histórica: analisar processos, e não objetos; explicação *versus* descrição; o problema do comportamento fossilizado. Por meio da Historicidade e de seus princípios foi possível examinar os significados e sentidos constituídos pela professora de ensino médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs.

Sobreleva-se o primeiro princípio, que consiste em analisar fenômenos como processos e não produtos, pois ao serem investigados, sofrem mudanças ao longo da perquirição. Tendo isso em vista, depreende-se a compreensão da gênese da relação da professora com alunos com NEEs, logo, foi possível vislumbrar a história da professora, sua constituição como tal, suas significações acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, suas motivações iniciais, as relações que foram se formando dentro e fora da escola, o que levaram à compreensão do objeto de estudo.

Portanto, a categoria em epígrafe torna-se imprescindível para o alcance das diferentes conotações que foram reveladas sobre o se constituir professora. Do mesmo modo, a Mediação é determinante para o processo analítico, para explicar os fenômenos estudados, o que será discutido no tópico a seguir.

Mediação

A mediação permite conceber como homem e mundo se integram dialeticamente. Nesse ínterim, a constituição do ser humano, mediada pela apropriação da cultura, ocorre por meio da construção

interna da realidade, que se torna externa ao homem – momento em que se dá o processo de internalização da realidade objetiva. Consoante Vigotski (2009), isso acontece no uso dos signos, onde uma operação que antes era tida como uma atividade externa ao homem passa a existir internamente.

Diante do exposto, infere-se que as relações que abalizam o homem como ser sócio-histórico se realizam por intermédio da mediação da cultura, por meio da qual o ser humano desenvolve as funções da linguagem, do pensamento, dos afetos, entre outras atividades psicológicas superiores e processos psicológicos.

Ao relacionar esse estudo com a mediação, nota-se que por meio desta foi possível apreender o processo de constituição do ser professora, assim como a constituição das significações que ela produz acerca da educação inclusiva.

A seguir, demonstram-se discussões sobre significados e sentidos, categorias que se inserem no movimento dialético que parte do elemento mais estável, qual seja a palavra significada, às zonas mais fluidas, que são os sentidos.

Significado e sentido

É válido destacar a relação que Vigotski (2009) tece entre sentido e significado da palavra, ao realçar as singularidades presentes em cada um deles. Contudo, para apropriar-se dessas singularidades, é necessário considerar que entre elas existe a mediação, posto que mantêm entre si relação dialética, onde uma constitui a outra.

A análise do objeto desse estudo, mediado por significado e sentidos, evidencia-se na medida em se absorve que o processo de significação é social, histórico e cultural, e firma-se em múltiplas determinações, isto é, nas relações estabelecidas pela professora in-

vestigada em diferentes espaços sociais, como na família, na comunidade e na escola em que realiza seu trabalho.

Com base no que foi apreendido sobre significado e sentido, ratifica-se que os sentidos produzidos pela participante da pesquisa acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, realizada em escola regular, perfizeram-se ao longo da história vivida por ela antes e depois de conhecer esses alunos. Singulariza-se que a constituição de sentidos por ela é algo particular, próprio dela: é o que pode expressar a sua subjetividade, a partir de suas vivências, mas também expressam contradições.

Atividade é a próxima categoria empregada para explicar o processo analítico do presente objeto de estudo.

Atividade

Respaldados na teoria da atividade idealizada por Leontiev (1978), fixou-se que por meio da atividade que exerce no mundo, o homem exprime o seu modo de ser e produz suas significações. Por esse ângulo, ao distinguir os motivos da atividade realizada pelo homem, identificam-se, ainda, os sentidos de seu agir.

Teorizando a atividade e relacionando-a às condições reais e concretas nas quais a consciência se desenvolve, Vigotski (2009, p. 479) asseverou que toda atividade humana é significada e que a exploração dos sentidos da atividade envolve, sobretudo, o reconhecimento das “motivações, interesses, expectativas e emoções” dos homens que se encontram em atividade.

Com essa compreensão, foi possível conhecer a importância da formação contínua de professores para a professora pesquisada, pois no desenvolvimento de sua atividade de ensinar, ela pôde criar novos motivos para essa prática. Como destacaram Vigotski, Luria e

Leontiev (2014, p. 82), “velhos motivos perdem sua força estimuladora, e nascem os novos, conduzindo a uma reinterpretação de suas ações anteriores.”

Ao captar que as pessoas realizam atividades quando se planejam para o alcance de determinados fins e que, para isso, motivos e objetivos devem coincidir, apresenta-se a última categoria adotada nesse processo analítico, que é a vivência.

Vivência

Para Toassa (2011, p. 759), vivência consiste em um “[...] tipo de apreensão do real que não é mera interpretação, não é mera emoção, mas integra vários aspectos da vida psíquica.” Isso quer dizer que as pessoas, no ciclo de sua vida, podem passar por inúmeras experiências, mas apenas algumas delas se firmam como vivência.

Com isso, entende-se que as vivências, ao se organizarem como fontes de afetos, intervêm na produção de sentidos que inauguram modos de ser pensar e agir dos homens. Para corroborar essa assertiva, reporta-se a Vygotski (2010), que entende por vivência como sendo os sentidos que passam por importantes transformações.

Ao cotejar essa categoria com o objeto dessa pesquisa, alcança-se a educação inclusiva como atividade transposta por diferentes significações sociais. E é na vivência das tramas sociais que a participante da pesquisa poderá produzir sentidos que alterem a sua forma de sentir, pensar e agir, diante da atividade com alunos com NEEs na escola regular.

Nesse sentido, os estudos das categorias elencadas foram primordiais para desvendar as significações da participante da pesquisa acerca de sua constituição como professora, de seu desenvolvimento profissional, da atividade de ensino aprendizagem que realiza na

educação inclusiva, e para propalar as significações acerca da educação de alunos com NEEs na escola regular.

Essas categorias relacionam-se entre si na explicação de como se organizam as significações da professora quanto à atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola de ensino médio.

Percurso teórico e metodológico da pesquisa

Para a realização dessa pesquisa, elegeu-se a pesquisa qualitativa, por favorecer possibilidades para a relação social que o entrevistador se propõe a ouvir, construindo um entendimento com base nas palavras dos participantes. As relações sociais implicam um mínimo de duas pessoas permutando significados (VYGOTSKI, 2007).

Alicerçado na abordagem qualitativa, adotou-se o Materialismo Histórico Dialético, enquanto método que se realiza “[...] por meio de uma atividade do homem em que se unem num todo às leis objetivas interpretadas com o fim voltado para a apreensão do objeto e a sua transformação” (KOPNIN, 1978, p. 96).

Identificação da empiria e dos participantes da pesquisa

Para a identificação da escola e da participante da pesquisa, cumpriram-se procedimentos metodológicos que foram divididos em três etapas: identificação da escola e da realidade empírica; confirmação da escola e seleção da participante; e realização das entrevistas narrativas e reflexivas com a professora participante da pesquisa.

Nas primeiras e segundas etapas, identificou-se o Centro de Ensino Médio de Tempo Integral (CEMTI) Projetando a Educação.⁴ Distingue-se uma narrativa da professora Vargas sobre essa escola que despertou a atenção da autora desse estudo, tendo em vista a sua historicidade (como ela era e como ela está nos dias atuais):

Você sabia que teve um aluno que foi assassinado dentro dessa escola? Ah... em 1998, na feira de Ciências. Essa escola aqui já foi tida como a pior escola do bairro, você consegue ver isso aqui hoje? Você que está chegando aqui hoje. Saberá se eu não tivesse lido que... a escola-problema dentro da área do bairro poderia ser considerada o CEMTI Projetando a Educação? Você consegue ver isso [violência] hoje? Quantas carteiras nós temos quebradas? Nenhuma. Quantas paredes pichadas? Nenhuma. Por quê? Porque nós começamos um trabalho de formiga, trouxemos o cultural, começamos a trazer projetos de Arte, começamos a trabalhar com projetos (informação verbal).⁵

Na terceira e última etapa de procedimento metodológico, identificou-se a participante da pesquisa, cognominada de Vargas.⁶

A técnica utilizada para o registro de dados foi a entrevista, que de acordo com Severino (2007, p. 124), representa o registro de informações “[...] sobre um determinado assunto, diretamente solicitado aos sujeitos pesquisados. [...] O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam e argumentam.”

Após realizar a entrevista narrativa com a professora Vargas, notou-se, depois de análise, que havia alguns fatos narrados por ela que fugiam aos objetivos propostos pela questão gerativa: como você se constituiu como professora de educação inclusiva? Empreendeu-se, então, a entrevista reflexiva, que se apoia na ideia de que o pesquisado pode voltar para a questão discutida e articulá-la de outra maneira em uma nova narrativa, a partir do que propõe o pesquisador (SZYMANSKI, 2008).

O processo de produção dos dados

De posse dos registros dos significados constituídos por Vargas acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs

no ensino médio, admitiu-se como procedimento analítico os núcleos de significação.

Para Aguiar e Ozella (2013), tais núcleos viabilizam a apreensão do processo constitutivo dos sentidos, bem como os elementos que engendram esse processo.

O processo de análise dos dados

Para desnudar o processo de análises dos conteúdos registrados por meio das entrevistas com a professora Vargas, descreveu-se o movimento analítico até chegar aos núcleos de significação.

Para Aguiar, Soares e Machado (2015), e Aguiar e Ozella (2006, 2013), esse processo analítico equivale a vários momentos de imersão do pesquisador no material empírico produzido, de modo a se aproximar das zonas de sentido do participante da pesquisa. Esses momentos foram sistematizados em três etapas, as quais culminam nos núcleos de significação que indicam as zonas de sentido da participante da pesquisa.

A primeira etapa de análise dos núcleos de significação contém a identificação dos pré-indicadores. Aguiar e Ozella (2006, p. 230) relataram que os pré-indicadores “[...] são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para organização dos Núcleos.”

Na realização dessa etapa, consideram-se, no *corpus* empírico, palavras, frases ou expressões que se destacam e que carregam sentimentos, emoções da totalidade do ser professora Vargas. Para viabilizar a identificação dos pré-indicadores, os objetivos específicos e a questão norteadora da pesquisa conduziram a percepção na leitura das narrativas.

Explicita-se o *corpus* empírico produzido pela professora Vargas, contendo a seleção dos pré-indicadores, em negrito, que mostram as diversas possibilidades que a pesquisadora pôde encontrar e que constituíram os núcleos de significação da análise em questão:

[...]. E verifiquei também na minha caderneta que esses dois alunos nunca estavam presentes, nem no dia da prova. Fui questionar quem eram esses alunos que tinham passado um mês inteiro faltando e... que não responderam chamada... e eu queria saber quem eram esses alunos, achando que era alguma subversão dentro da sala. E [...] quando eu li o nome dos meninos no final da entrega das provas, uma aluna no final da sala disse: “Tia, esses alunos tão aqui na sala. E eu disse: Sim, e quem são eles? (irritada). Ela me apontou para esses dois alunos, que realmente, estavam lá no final da sala. Aí eu virei para eles: E, sim[...], vocês não me respondem nada por quê? Aí, a mesma aluna: Tia, eles são surdos! Meu mundo caiu. (Informação verbal).⁷

Com a identificação dos pré-indicadores e organizando o pensamento e a compreensão sobre a diversidade dessa primeira etapa, foi possível produzir conteúdos temáticos das entrevistas.

PRÉ-INDICADORES

[...] E **verifiquei** também na minha caderneta **que esses dois alunos nunca estavam presentes, nem no dia da prova**. Fui questionar quem eram esses alunos que tinham passado um mês inteiro faltando e... que não responderam chamada... e eu **queria saber quem eram esses alunos**, achando que era alguma subversão dentro da sala. E [...] **quando eu li o nome dos meninos** no final da entrega das provas, **uma aluna** no final da sala **disse: “Tia, esses alunos tão aqui na sala.”** (Informação verbal).⁸

E eu disse: **Sim, e quem são eles (irritada)**. Ela **me apontou para esses dois alunos**, que realmente, estavam lá no final da sala. Aí eu **virei para eles: E, sim [...], vocês não me respondem nada por quê?** Aí, a mesma aluna: **Tia, eles são surdos! Meu mundo caiu.** (Informação verbal).⁹

CONTEÚDOS TEMÁTICOS

A “chamada na caderneta” despertando para as diferenças entre seus alunos.

Angústia ao tomar conhecimento de que há alunos com NEEs em sala de aula.

Com a execução da primeira etapa, já se mostravam condições que facilitaríamos o levantamento de mais uma etapa da proposta dos núcleos de significação: a criação dos indicadores. Para chegar a estes, identificaram-se os conteúdos dos pré-indicadores, conforme os critérios de similaridade, de complementaridade e de contraposição. Foram estes que orientaram o pensamento para aglutinar os pré-indicadores e criar os indicadores.

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>[...] E verifiquei também na minha caderneta que esses dois alunos nunca estavam presentes, nem no dia da prova. Fui questionar quem eram esses alunos que tinham passado um mês inteiro faltando e [...] que não responderam chamada[...] e eu queria saber quem eram esses alunos, achando que era alguma subversão dentro da sala. E [...] quando eu li o nome dos meninos no final da entrega das provas, uma aluna no final da sala disse: Tia, esses alunos tão aqui na sala. (Informação verbal).¹⁰</p> <p>E eu disse: Sim, e quem são eles? (irritada). Ela me apontou para esses dois alunos, que realmente, estavam lá no final da sala. Aí eu virei para eles: “E, sim [...], vocês não me respondem nada por quê? Aí, a mesma aluna: Tia, eles são surdos! Meu mundo caiu. (Informação verbal).¹¹</p>	<p>Surpresa e angústia ao tomar conhecimento de alunos com NEEs na sala de aula.</p>

A realização da última etapa do processo de análise da narrativa de Vargas foi realizada pela articulação dos indicadores, o que possibilitou a organização de conteúdos que tinham relação entre si, onde mais uma vez se empregaram os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição. Com esse movimento analítico, estabeleceram-se os indicadores que subsidiaram a constituição do núcleo de significação, a saber:

INDICADORES	NÚCLEO DE SIGNIFICAÇÃO
<p>Surpresa e angústia ao tomar conhecimento de alunos com NEEs na sala de aula.</p>	<p>Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEEs.</p>

Esse movimento das três etapas núcleos de significação, com identificação dos pré-indicadores, indicadores e núcleo de significação expressam as linhas de pensamento para evidenciar as zonas de sentido, isto é, a zona de significação produzida por Vargas.

“Meu mundo caiu”: as significações de educação inclusiva da professora de alunos com NEES na escola regular

Nessa seção, demonstra-se a discussão dos resultados da pesquisa, sobretudo no que se refere ao terceiro núcleo de significação – *Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEES* – que revela as zonas de sentido produzidas pela professora Vargas no desenvolvimento da atividade de ensino aprendizagem com alunos com NEES, de modo a colocar em evidência o movimento dialético que constitui seu ser professora, que desenvolve a inclusão escolar na escola de ensino médio.

Chegar a essas zonas de sentido e revelar determinações que constituem o ser professora tornou-se possível porque seguiu-se a linha de raciocínio de Vygotski (2008, 2009), no sentido de que toda palavra tem significado e de que “[...] a palavra com significado é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana” (VYGOTSKI, 2009, p. 486).

Meu mundo caiu! As significações de educação inclusiva mediando as motivações de ser professora de alunos com NEES

O terceiro núcleo de significação foi composto por seis indicadores: surpresa e angústia, ao tomar conhecimento de alunos com NEES na sala de aula; frustração e angústia, quanto ao futuro acadêmico e profissional de alunos com NEES, diante da realidade

da educação inclusiva oferecida pelo sistema público de ensino; expectativas em relação ao futuro acadêmico e profissional de alunos com NEEs: ingresso no ensino superior e no mercado de trabalho; o significado social da educação inclusiva de alunos com NEEs, permitindo um olhar caridoso do professor; insatisfação com a educação inclusiva e aceitação da inclusão social; frustração com os cursos de formação contínua em educação inclusiva: faltam questões específicas do ensino médio para o ensino aprendizagem de alunos com NEEs.

Por meio deles, desencapotaram-se as significações sociais de Vargas, as quais mediaram os sentidos de educação inclusiva e de suas motivações para o ser professora, voltados para esse âmbito de ensino, assim como orientou o pensar acerca das determinações sociais que interferem na atividade de ensino aprendizagem dela.

Nesse relato de pesquisa, ressalta-se o primeiro indicador, *Surpresa e angústia ao tomar conhecimento de alunos com NEEs na sala de aula*. Nele, Vargas narrou: “E eu disse: **Sim, e quem são eles? (irritada)**. Ela **me apontou para** esses **dois alunos**, que realmente, estavam lá no final da sala. Aí eu **virei para eles: E, sim [...], vocês não me respondem nada por quê?** Aí, a mesma aluna: **Tia, eles são surdos! Meu mundo caiu.**

Após identificar o que estava acontecendo em sua sala, diante da confirmação de “**que esses dois alunos nunca estavam presentes, nem no dia da prova**”, ela absorveu que esses dois discentes tinham NEEs, como ilustrado no trecho: “**Tia, eles são surdos.**”

Assim, Vargas construiu sentidos diante da identificação de alunos com NEEs na sala, **onde seu mundo caiu**, já que em 15 anos de magistério, não havia trabalhado com esses estudantes e não sabia como agir, educacionalmente, com eles. E continuou sem saber, o que lhe provocou angústia, ao buscar apoio com a equipe gestora,

quando foi até a coordenadora: **Vem cá, eu tenho dois alunos surdos! Voltei para sala sem saber o que fazer, fiquei angustiada.**

Acerca da construção de sentidos por Vargas, de surpresa e de angústia, ao narrar que seu “**mundo caiu!**”, quando percebeu alunos com NEEs em sala de aula, interpreta-se que, mesmo não sabendo realizar atividades educativas com esses estudantes, ela tinha a noção de que a educação inclusiva já é fato irreversível (MINETTO, 2008) e que poderia, ao longo de sua atividade profissional, tê-los como educandos. Mas, ao ser pega de surpresa, ao identificá-los, foi acometida por sentimentos de angústia, decepção e frustração.

Pode-se depreender que esse sentido construído por Vargas remete às significações da maioria dos professores, que acreditam que ter alunos com NEEs é estar preparado profissionalmente, desde a sua formação inicial, com atividades teóricas e metodológicas que direcionem ao ensino e à aprendizagem desses discentes.

Nesse entendimento, os professores veem a formação do professor como técnica, com instruções a serem seguidas para alcançar os objetivos previstos, sem possibilidade de mudanças, divergindo da compreensão de Vigotski (2007, 2009), que relaciona o seu pensamento à formação profissional quando afirma que o professor, em seu processo de desenvolvimento acadêmico e profissional, torna-se um ser histórico, social, ativo, transformador e criador de significações. Isso leva o docente a refletir criticamente acerca da realidade social e, em especial, educacional, criando capacidades para transformar o seu entorno e com isso, transformar-se.

Assim, ao produzir a ideia de que *seu mundo caiu*, ao tomar conhecimento de que havia dois alunos com NEEs e que não sabia o que fazer com eles, porquanto eram surdos, Vargas atestou que não tinha experiência em sala de aula com esses alunos. Entretanto, usou sua criatividade para fazer com que eles se apropriassem das

produções teóricas, tornando a escola um espaço específico para a apropriação dessas apropriações. Ao ensinar esses alunos, também aprendeu a sua cultura e, nesse movimento, foi afetada pela atividade profissional com eles.

O jogo de cintura para concluir o que não está concluso

A realização dessa pesquisa emergiu da vivência profissional de sua autora, a que a motivou para a investigação sobre os significados e sentidos constituídos por professores de ensino médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs. Ao perscrutar esse objeto de estudo, teve-se a oportunidade de assimilar as significações de Vargas sobre educação inclusiva, assim como da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs em escola de ensino médio, abarcando as motivações para o desenvolvimento dessa atividade no contexto da educação inclusiva.

Para certificar a constituição do ser professora na relação com a atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, empregou-se, para análise e interpretação dos registros dos dados das narrativas de Vargas, o procedimento analítico núcleos de significação (AGUIAR; OZELLA, 2006, 2013).

Por conseguinte, a partir das orientações dessa proposta, produziram-se as condições para atingir os objetivos específicos desse estudo, a saber: compreender os significados e os sentidos que os professores de ensino médio constituem em relação à educação inclusiva de alunos com NEEs; analisar as motivações dos professores do ensino médio para desenvolver a atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs diante do contexto da educação inclusiva.

Ao conceber que há complexidades a serem apreendidas no processo de significação da constituição do ser professora de alunos

com NEEs no ensino médio, promoveram-se movimentos que oportunizaram apenas a aproximação de algumas de suas zonas de sentido – as quais denotaram que a professora Vargas se constitui em movimento dialético e contraditório de objetividade e subjetividade, mediado pelo núcleo de significação *meu mundo caiu!*

As significações de educação inclusiva permeando as motivações de ser professora de alunos com NEEs, desvelaram que a atividade desenvolvida por Vargas é eficaz, pois ao realizar ações inclusivas, isto é, atividades que possibilitam que os alunos com NEEs participem, envolvam-se e apropriem-se da cultura sistematizada na escola regular, o faz de modo que consiga alcançar um objetivo que se aproxime dos fins e da natureza da educação, principalmente diante da educação inclusiva em escolas de ensino médio.

Portanto, esse movimento analítico deu-se pela apreensão da zona de sentido que expressou sentimentos de surpresa e de angústia, quando a professora de história mostrou que *seu mundo caiu* ao identificar alunos com NEEs em sala de aula, ao considerar que não tinha sido avisada de que teria esses alunos, e por não saber o que fazer com eles, diante do processo de ensino aprendizagem.

Vargas testemunhou, ainda, que os sistemas de ensino que propiciam as políticas públicas de formação de professores não acompanham o processo de desenvolvimento profissional de docentes envolvidos com alunos com NEEs do ensino médio, ao afirmar que as formações que são oferecidas são defasadas, pois não tratam de questões específicas dessa etapa da educação básica.

Assim, vê-se que o professor que concebe o processo formativo como necessário para a educação escolar não só amplia as possibilidades de desenvolvimento da atividade profissional, como também contribui para desenvolver as funções psíquicas superiores de seus alunos.

À vista disso, Vargas, mediada por sua vivência com alunos com NEEs na escola regular, transformou seu pensar, seu sentir e seu agir perante a educação inclusiva, como foi possível atinar a partir da narrativa do antes e depois de ter esses alunos em sala de aula, pois antes, as significações que constituía sobre eles era a de que poderiam causar prejuízos à sociedade, a exemplo de quando viu Vyni (aluno com deficiência intelectual) furtando um supermercado, e de que esses alunos não aprendiam, ao afirmar que não imaginava que um aluno poderia tirar zero em sua prova. Não obstante, após receber esses alunos em sala de aula, sentiu-se afetada com a educação inclusiva, realizando um jogo de cintura para que eles fossem incluídos nos processos de formação, desenvolvimento e aprendizagem na escola regular.

Isso posto, tem-se que a realização desse estudo trouxe para o cenário acadêmico a discussão de aspectos psicológicos de Vargas quanto à atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs, cuja base foi a teoria vygotskiana, que se tornou salutar para o entendimento dos resultados revelados na pesquisa. Nessa concepção, a intenção foi disseminar as discussões no que se refere às ideias de Vygotski e à dimensão subjetiva da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola de ensino médio.

Inferiu-se, pois, que os resultados apresentados nessa pesquisa não encerram as discussões em torno da atividade de ensino aprendizagem de alunos com NEEs na escola regular, mas abrem novas possibilidades para a realização de estudos sobre essa temática no Brasil, nas diferentes áreas de atuação profissional que demandam por conhecimentos acerca da educação especial e inclusiva. Isso por considerar-se essa pesquisa um processo inacabado, dadas as significações sociais e pessoais de futuros estudiosos que venham a se interessar pela temática aventada.

Referências

AGUIAR, W. M. J. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos Núcleos de Significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

_____; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, ano 26, n. 2, p. 222-246.

_____; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de pesquisa**, v. 45, n.155, p. 56-75, jan./mar. 2015.

BRASIL. **Lei Federal 12. 796**, de 04 de abril de 2013. Brasília/DF, 2013.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciências Del Hombre, 1978.

LIMA, M. R e S. **MEU MUNDO CAIU!** As significações de uma professora de ensino médio acerca da atividade de ensino aprendizagem de alunos com Necessidades Educativas Especiais. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016. 230f.

MINETTO, M. de F. **Currículo na educação inclusiva**: entendendo esse desafio. 2. ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 9. ed. São Paulo: Difel, 1984. Livro I, v. I.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

RUBINSTEIN, S. L. **Princípios de psicologia geral**. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1977. v. VI.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. ver. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SZYMANSKI, H. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico acerca da entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. R. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. 2. ed. Brasília, DF: Liber livros, 2008.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotsky**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____; LURIA, A. R. **Estudos acerca da história do comportamento**: símios, homem primitivo e criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 2014.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

_____. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. **Psicologia USP**, ano IV, n. 21, p. 681-701, 2010. (Trabalho original publicado em 1935).

Notas

- 1 Esse artigo trata-se de relato de pesquisa da Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Piauí, defendida no ano de 2016. Optou-se por permanecer com o mesmo título da Tese.
- 2 Empregou-se a expressão *ensino aprendizagem* por considerar que consiste em uma unidade dialética.
- 3 Nesse estudo, reputam-se como alunos com NEEs aqueles com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, conforme Lei Federal 12. 796, de 4 de abril de 2013.
- 4 O nome da escola é fictício para zelar a identidade da instituição escolar.
- 5 Professora Vargas. Entrevista narrativa.
- 6 Nome fictício denominado pela pesquisadora, autorizado pela professora participante da pesquisa.
- 7 Professora Vargas. Entrevista narrativa.
- 8 Professora Vargas. Entrevista narrativa.
- 9 Professora Vargas. Entrevista narrativa.
- 10 Professora Vargas. Entrevista narrativa.
- 11 Professora Vargas. Entrevista narrativa.

FORMAÇÃO DOCENTE E MULTI/ INTERCULTURALISMO: ALGUMAS REFLEXÕES

IRAN DE MARIA LEITÃO NUNES

Professora do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. E-mail: iran.nunes@ufma.br – <https://orcid.org/0000-0002-4309-0742>

MARIA NATÁLIA PEREIRA RAMOS

Diretora do Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais. Investigadora Coordenadora do Grupo de Investigação “Saúde, Cultura e Desenvolvimento”, Universidade Aberta, Lisboa. E-mail: natalia@uab.pt – <https://orcid.org/0000-0002-8448-1846>

RESUMO

A diversidade multifacetada, hoje presente no espaço escolar, está a exigir bases formativas que possibilitem aos professores e às professoras o convívio com a multi/interculturalidade. Quadro que nos motivou a trazer algumas reflexões sobre a temática, na busca de evidenciar sua relevância no processo de formação docente, visando compreender o multi/interculturalismo e suas implicações na educação, com base nos estudos de Candau (2008), Freire (1992, 2002), McLaren (2000), Hall (2003), Carvalho e Carvalho (2008) e Ramos (2010, 2011, 2012, 2013), bem como de evidenciar nos dispositivos legais da formação docente no Brasil referências sobre diversidades e multi/interculturalismo, na defesa de uma formação intercultural. O estudo revela que estes dispositivos legais não garantem e não significam sua efetivação nos espaços escolares e em instituições formadoras. É, portanto, premente o debate sobre estas temáticas na formação docente, compreendendo-a como uma formação de caráter intercultural, na perspectiva de transformação social, visto que a interculturalidade implica em um novo paradigma e reposicionamento metodológico, epistemológico e ético.

Palavras-chave: Formação docente. Interculturalismo. Multiculturalismo. Interculturalidade

TEACHING AND MULTI / INTERCULTURALISM TRAINING: SOME REFLECTIONS

ABSTRACT

The multifaceted diversity, nowadays present in the school space, is demanding formative bases that allow teachers to interact with multi/interculturality. In order to understand the multi / interculturalism and its implications in education, based on the studies of Candau (2008), Freire (1992, 2002), McLaren (2000), Hall (2003), Carvalho and Carvalho (2008) and Ramos (2010, 2011, 2012, 2013), as well as to highlight in the legal provisions of teacher education in Brazil references on diversities and multi / interculturalism, in the defense of an intercultural formation. The study reveals that these legal provisions do not guarantee and do not mean their effectiveness in school spaces and training institutions. Therefore, the debate about these themes in teacher education is urgent, understanding it as a cross-cultural formation, in the perspective of social transformation, since interculturality implies a new paradigm and methodological, epistemological and ethical repositioning.

Keywords: Teacher training. Interculturalism. Multiculturalism. Interculturality

FORMACIÓN DOCENTE Y MULTI / INTERCULTURALISMO: ALGUNAS REFLEXIONES

RESUMEN

Una diversidad multifacética, hoy presente en el espacio escolar, está demandando bases formativas que posibiliten a los profesores ya las profesoras la convivencia con la multi / interculturalidad. Que nos motivó a traer algunas reflexiones sobre la temática, en la búsqueda de evidenciar su relevancia en el proceso de formación docente, visando comprender el multi / interculturalismo y sus implicaciones en la educación, con base en los estudios de Candau (2008), Freire (1992, (2008) y Ramos (2010, 2011, 2012, 2013), así como de evidenciar en los dispositivos

legales de la formación docente en Brasil referencias sobre diversidades y multi/interculturalismo en la defensa de una formación intercultural. El estudio revela que estos dispositivos legales no garantizan y no significan su efectividad en los espacios escolares y en instituciones formadoras. Por lo tanto, es urgente el debate sobre estas temáticas en la formación docente, comprendiéndola como una formación de carácter intercultural, en la perspectiva de transformación social, ya que la interculturalidad implica un nuevo paradigma y reposicionamiento metodológico, epistemológico y ético.

Palabras-clave: Formación docente. Interculturalidad. Multiculturalismo. Interculturalidad

Introdução

De acordo com o texto oficial da Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais, “a diversidade cultural é uma característica essencial da humanidade; constitui patrimônio comum da humanidade, a ser valorizado em benefício de todos”. A Convenção evidenciou sua importância para a plena “realização dos direitos humanos e das liberdades fundamentais proclamados na Declaração Universal dos Direitos do Homem e outros instrumentos universalmente reconhecidos”, e assim a define em seu Artigo 4:

“Diversidade Cultural” refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedade encontram sua expressão. Tais expressões são transmitidas entre e dentro dos grupos e sociedades. A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribui-

ção e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados.

Assim sendo, o convívio mais intenso e contínuo com o outro – que difere de nós, mas, como nós, têm direitos e exige respeito em seu existir diverso – está presente no seio dos Estados, das cidades e, também, das salas de aula dos diferentes níveis de ensino, em diferentes contextos.

Segundo Ramos (2011, 2013) a figura do Outro e da diversidade cultural se apresenta, hodiernamente, na figura do migrante, dos estudantes em mobilidade acadêmica, de grupos indígenas e de ciganos.

Para a citada autora, a figura do Migrante encontra-se presente nos indivíduos que continuam a migrar, para dentro ou para fora dos seus territórios, por variados motivos (econômicos, sociodemográficos, políticos, laborais, familiares, acadêmicos e científicos, de cooperação transnacional, de desastres e catástrofes naturais), muitas vezes em processos decorrentes de violência e exclusão.

No que tange à relação diversidade cultural, migração e educação, ela está igualmente representada nos mais de três milhões de estudantes do ensino superior que se encontram fora dos seus países, os quais estão em aumento crescente, assim como os fluxos de trabalhadores qualificados, e os inúmeros docentes que partem para outros países em seus estudos de pós-graduação, em nível de Mestrado, Doutorado ou Pós-doutorado (integral ou sanduiche). E, a exemplo da mobilidade discente, podemos citar:

- *Erasmus Mundus* que já deu oportunidades a cerca de três milhões de estudantes universitários de frequentarem instituições de ensino superior de trinta e três países europeus, dentre os quais se inclui Portugal, e, no quadro

do *Erasmus*, mais de 1.300 alunos de fora da Europa estudaram ao abrigo deste programa;

- Ciências Sem Fronteiras, no período de 2014 a 2016 contou com 73.184 alunos/as brasileiros/as de Graduação, distribuídos em 100 Universidades de 38 países das Américas do Norte e do Sul, da Ásia, África e Europa;
- Estudante Convênio de Graduação (PEC-G), que no período de 2000 a 2017 selecionou 7.373 estudantes de vinte e uma nações africanas, com destaque para Cabo Verde, Guiné Bissau e Angola; um total de 2.271 de vinte e três países da América Latina e Caribe, com maior participação de paraguaios, peruanos, equatorianos e hondurenhos; e 65 estudantes de quatro países asiáticos, com maioria de Timor Leste, perfazendo um total de 9.709 participantes do PEC-G em terras brasileiras.

A figura do Outro também está presente nos membros dos grupos indígenas, que correspondem a 300 milhões de pessoas, distribuídas por mais de 70 países, nos quais se inserem os 400 grupos indígenas da América Latina, (PNUD, 2016). E, no Brasil, vivem 896.900 índios (0,47% da população brasileira), com maior concentração nas regiões Norte (342.836) e Nordeste (232.739), divididos por 305 etnias e falantes de 274 línguas diferentes, segundo dados do Censo de 2010. (IBGE, 2012).

O grande número de ciganos também contribui para a multiculturalidade da sociedade. Esta minoria étnica, com hábitos culturais próprios e enfrentando, em geral, condições de vida mais difíceis, maior mortalidade infantil e esperança de vida inferior ao resto da população, encontra-se espalhada por diferentes países do mundo, notadamente pela Europa, onde constituem a maior minoria étnica

naquele continente (cerca de 11 milhões). Em Portugal estima-se que vivam 50.000 ciganos e, no Brasil, segundo Coradini e Souza (2014):

De acordo com dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais (MUNIC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2011, foram identificados 291 acampamentos ciganos, localizados em 21 estados, sendo que os estados com maior concentração de acampamentos ciganos são: Bahia (53), Minas Gerais (58) e Goiás (38). (...) Em relação à população cigana total, estima-se que há mais de meio milhão no Brasil. Apesar desses dados da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPIR), não é possível dizer se são quinhentos mil ou um milhão. Nenhum dos índices do censo ajuda a recortar os ciganos, pois não há uma categoria no censo demográfico que permita contar como os ciganos se identificam. Na verdade, não existe legislação do ponto de vista de direitos especiais que leve em conta sua particularidade. (CORADINI;SOUZA, 2014, p. 206-207)

Atualmente, houve o aumento significativo da imigração de venezuelanos para o Brasil, em especial nos estados da Região Norte. Conforme estimativa divulgada pelo IBGE, cerca de 30,8 mil venezuelanos vivem aqui, dos quais 10 mil cruzaram a fronteira somente nos primeiros meses de 2018.

Convém registrar que, no Brasil, há um Outro muitas vezes invisibilizado e submetido a situações de preconceito e desrespeito: os afrodescendentes. Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2015, apesar de os negros e pardos representarem 54% da população brasileira, 53,2% dos estu-

dantes pretos ou pardos de 18 a 24 anos de idade cursavam níveis de ensino anteriores ao Superior, como o Fundamental e o Médio, enquanto apenas 29,1% dos estudantes brancos estavam nessa mesma situação. E, apesar de o número de negros cursando a Educação Superior ter dobrado, em decorrência das Políticas de Ações Afirmativas, somente 12,8% dessa população chegou a este nível de ensino, no referido ano.

No que tange à Comunidade LGBT, Carrara *et all* (2006) afirmam que as discriminações devido à sexualidade, entre as mais frequentes, são as que ocorrem entre amigos ou vizinhos, nas situações de marginalização ou exclusão na escola ou na faculdade, e em ambiente familiar. Elas “têm em comum o fato de ocorrerem em esferas de sociabilidade que colocam em cena pessoas íntimas (familiares e amigos) ou ao menos conhecidas (colegas, professores, vizinhos).” (CARRARA *ET ALL*, 2006, p. 41).

Em sendo assim, nos deparamos com uma diversidade cultural multifacetada que adentra o espaço escolar e está a exigir bases formativas que possibilitem aos professores e às professoras o convívio com a inter/multiculturalidade. Quadro que nos motivou a trazer algumas reflexões sobre a temática, na busca de evidenciar sua relevância no processo de formação docente, visando compreender o inter/multiculturalismo e suas implicações na educação, com base nos estudos de Candau (2008), Freire (1992, 2002), McLaren (2000), Hall (2003), Carvalho e Carvalho (2008) e Ramos (2010, 2011, 2012, 2013), bem como de evidenciar nos dispositivos legais da formação docente referências sobre diversidades e multi/interculturalismo, na defesa de uma formação intercultural.

Temos claro que, dada à limitação decorrente da natureza deste artigo, as reflexões sobre a temática demandariam muitas outras, para além das aqui apresentadas. Entretanto, consideramos signi-

ficativo trazê-las à discussão, no desejo de contribuir para dar-lhe visibilidade. Pretendemos assim, nos somar àqueles/as que buscam trazer aos espaços formativos e às discussões acadêmicas esta temática, ressaltando a importância de sua efetiva inserção no âmbito das políticas públicas voltadas para a formação docente.

Diversidades, multi/interculturalismo e formação docente nos dispositivos legais

Consideramos necessário evidenciar que o termo multiculturalismo abarca diferentes definições e perspectivas, segundo autores como McLaren (2000) e Ramos (2010, 2011, 2012, 2013), como, também, esclarece Hall (2003):

Assim como há distintas sociedades multiculturais, assim também há “multiculturalismos” bastante diversos: O multiculturalismo conservador segue Hume (Goldberg, 1994) ao insistir na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria.

O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado.

O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal.

O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no con-

sumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos.

O multiculturalismo corporativo (público ou privado) busca “administrar” as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro.

O multiculturalismo crítico ou “revolucionário” enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência (McLaren, 1997). Procura ser “insurgente, polivocal, heteroglossa e antifundacional” (Goldberg, 1994). E assim por diante. (HALL, 2003, p. 53).

E, encontramos em Freire (1992, p. 79) o reconhecimento da existência da multiculturalidade não como “um fenômeno espontâneo”, mas “criado, produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história”, pois para ele:

A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma a outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma “para si”, somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser. (FREIRE, 1992, p. 79)

O que nos remete a Candau (2008) ao evidenciar que a questão multicultural na América Latina e, em particular, no Brasil, apresenta uma configuração própria, “onde as relações interétnicas têm sido uma constante através de toda sua história, uma história dolorosa e trágica principalmente no que diz respeito aos grupos indígenas e afrodescendentes.” (CANDAU, 2008, p. 17).

A citada autora distingue duas abordagens fundamentais no âmbito das questões suscitadas pelo multiculturalismo hoje: uma descritiva e uma propositiva. A primeira reconhece o multiculturalismo como uma característica das sociedades atuais, enfatizando “a descrição e a compreensão da construção da configuração multicultural de cada contexto específico” (CANDAU, 2008, p. 20). A segunda compreende o multiculturalismo não somente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, intervir e transformar a dinâmica social, a partir de diferentes abordagens, apresentadas por diversos autores, como a assimilacionista, diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, ou seja, a interculturalidade. E, fazemos nossas, suas palavras ao afirmar:

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais das nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas. (CANDAU, 2008, p. 23).

De acordo com Ramos (2013) a interculturalidade implica em um novo paradigma e reposicionamento metodológico, epistemológico e ético, baseado em três vertentes estruturantes, assim sintetizadas:

Conceptual – As diferenças culturais são definidas, não como elementos objetivos com caráter estático, mas como entidades dinâmicas e interativas, que se dão sentido mútuo. A abordagem intercultural constitui outra forma de analisar a diversidade cultural, não a partir das

culturas consideradas como entidades independentes e homogêneas, mas a partir de processos e de interações;

Metodológica – A abordagem intercultural define-se como global, plural, multidimensional e interdisciplinar, de modo a dar conta das dinâmicas e da complexidade dos fenômenos sociais e a evitar os processos de categorização. Trata-se, para o investigador/educador/interveniente, de adquirir familiaridade com o universo social sobre o qual trabalha, de compreender as representações que o animam e de se interrogar de forma reflexiva, não só sobre a cultura do outro, mas, também, e em primeiro lugar sobre a sua própria cultura;

Ética – A perspectiva intercultural tem como objetivo o conhecimento das culturas, mas, sobretudo, a relação entre elas e o Outro, implicando uma atitude de descentração (Piaget, 1970). Envolve uma reflexão sobre a forma de respeitar a diversidade individual, social e cultural, de conciliar o universal e o particular, o global e o local, de adaptação à complexidade estrutural duma sociedade e à sua conflitualidade. (RAMOS, 2013, p. 353)

Ainda, segundo a referida autora, “o intercultural implica relação, diálogo e comunicação entre as diferentes culturas, através dos indivíduos e grupos portadores dessas culturas, em situações interculturais diversas” (RAMOS, 2009, p. 18).

Cabe-nos, portanto, reconhecer os espaços educativos como elos com esta sociedade multicultural, e interrogar se e como a multi/interculturalidade está apresentada nos dispositivos legais que regem a formação docente brasileira.

Na Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, encontramos citado em seu Artigo 5º que o egresso do referido curso deverá estar apto a:

[...] IX – identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

X – demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. [...]

Mereceu destaque, em dois parágrafos distintos, o caso de egressos indígenas ou que venham trabalhar em escolas indígenas, bem como em escolas de remanescentes de quilombos ou que se caracterizem por receber populações de etnias e culturas específicas, que deverão:

I – Promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena junto a quem atuam e os provenientes da sociedade majoritária;

II – atuar como agentes interculturais, com vistas à valorização e o estudo de temas indígenas relevantes.

O Artigo seguinte menciona que a estrutura do curso de Pedagogia deve respeitar a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, e estabelece um núcleo de estudos básicos, no qual se inserem os voltados para “diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea”; e um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos, voltado às áreas de atuação priorizadas pelo projeto pedagógico, que oportunizará “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de

aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira”.

A Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior, por meio dos cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura. Nela, encontram-se elencados em suas considerações iniciais: o respeito à liberdade e o apreço à tolerância; o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, entre outros. E, no parágrafo 5º de seu Artigo 3º, estabelece dentre os princípios:

[...] II – a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação.

E, dentre os aspectos a serem contemplados no projeto de formação destes profissionais, conforme o parágrafo 6º do supracitado artigo, encontramos “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade.”

Esta Resolução também estabelece que “a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação profissional do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos”, estabelecidas por meio da Resolução Nº 1, de 30 de maio de 2012. Ratificando, assim, o previsto em seu Artigo 8º, em que ela é definida como “componente curricular obrigatório nos cursos destinados a esses profissionais”,

tendo dentre os sete princípios constantes no Artigo 3º “o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades.

Convém registrar a instituição da Lei 10.639/03 que alterou a LDB 9394/96 em seus artigos 26 e 79, tornou obrigatório o ensino da História da África e dos africanos no currículo escolar do Ensino Fundamental e Médio, e que sofreu uma alteração com a promulgação da Lei 11.645/2008, que inclui a história e a cultura indígenas:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena. § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

A aprovação em 10/03/2004 pelo Conselho Nacional da Educação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”. Em suas “Determinações” há o reconhecimento de que a obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africanos currículos da Educação Básica “trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores.” (p. 17), elencando também:

Articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa, Núcleos de

Estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidade e movimentos sociais, visando à formação de professores para a diversidade étnico-racial;

Introdução, nos cursos de formação de professores e de outros profissionais da educação: de análises das relações sociais e raciais no Brasil; de conceitos e de suas bases teóricas, tais como racismo, discriminações, intolerância, preconceito, estereótipo, raça, etnia, cultura, classe social, diversidade, diferença, multiculturalismo; de práticas pedagógicas, de materiais e de textos didáticos, na perspectiva da reeducação das relações étnico-raciais e do ensino e aprendizagem da História e Cultura dos Afro-brasileiros e dos Africanos;

Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior. (p.23)

As discussões sobre a diversidade sexual no âmbito escolar emergem, no Brasil, na década de 1980, com ênfase nas abordagens sobre as questões de gênero e diversidade cultural. Em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Básica (PCNs) destacaram a temática Orientação Sexual, articulada como Tema Transversal às demais áreas do conhecimento.

Na década seguinte, a homossexualidade também passou a se fazer presente em documentos oficiais do governo federal, dentre os quais: o Programa Nacional de Direitos Humanos (1996, 2002, 2009); Brasil Sem Homofobia: Programa de Combate à Violência e Discriminação contra GLBT e de Promoção da Cidadania Homosse-

xual (2004); e o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT (2009).

O referido Plano contempla em sua Estratégia 4 – Sensibilização e mobilização de atores estratégicos da sociedade para a promoção da cidadania e dos direitos humanos de LGBT:

Estimular e fomentar a criação e o fortalecimento de instituições, grupos e núcleos de estudos acadêmicos, bem como a realização de eventos de divulgação científica sobre gênero, sexualidade e educação, com vistas a promover a produção e a difusão de conhecimentos que contribuam para a superação da violência, do preconceito e da discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero;

Produzir e/ou estimular a confecção e a divulgação de materiais didáticos e paradidáticos e de materiais específicos para a formação de profissionais da educação para a promoção do reconhecimento da diversidade de orientação sexual e identidade de gênero, inclusive em linguagens e tecnologias que contemplem as necessidades das pessoas com deficiências;

Produzir, apoiar e divulgar pesquisas que analisem concepções pedagógicas, currículos, rotinas, atitudes e práticas adotadas no ambiente escolar diante da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero, para contribuir para a implementação de políticas educacionais voltadas para a superação do preconceito, da discriminação e da violência sexista e homofóbica. (BRASIL, 2009, p. 32)

Destaca-se que o Plano Nacional de Educação – PNE, em seu Artigo 2º, faz constar dentre suas dez diretrizes a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sus-

tentabilidade socioambiental”, e, neste sentido, destacamos de suas Metas e Estratégias:

7.26. Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial;

7.27. Desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência;

11.13. Reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei;

12.12. Consolidar e ampliar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil e docente em cursos de

graduação e pós-graduação, em âmbito nacional e internacional, tendo em vista o enriquecimento da formação de nível superior;

12.13. Expandir atendimento específico a populações do campo e comunidades indígenas e quilombolas, em relação a acesso, permanência, conclusão e formação de profissionais para atuação nessas populações;

18.6. Considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas. (Brasil, 2014, p. 6-28)

E, em que pesem críticas a alguns aspectos destes dispositivos legais, é relevante reconhecer os avanços na luta pelos direitos humanos e respeito às diversidades que eles traduzem.

Por uma formação docente intercultural

Pelo exposto, consideramos pertinente falarmos de uma Educação Intercultural e de educarmos para a interculturalidade, o que implica em uma formação docente nesta perspectiva. Faz-se necessário, primeiramente, tornar evidente o reconhecimento do caráter etnocêntrico, homogeneizador, monocultural da educação que, em geral, se encontra presente nos espaços e cultura escolar, em suas diversas manifestações teórico-práticas. E, a partir deste, dar visibilidade a indicadores e proposições que busquem a superação deste quadro.

Neste sentido, nos ancoramos em Candau (2008) quando afirma ser necessário aceitar e reconhecer nossas identidades culturais e nossas representações do Outro; e que há uma permanente renovação das culturas e seu processo de hibridização, concebendo a escola como espaço de crítica e produção cultural.

Para além da escola, como *lócus* da prática pedagógica de docentes em que estes vivenciem e estabeleçam uma educação para a interculturalidade, temos os espaços formativos, de formação inicial e continuada, nos diversos rincões brasileiros. E, ao voltarmos o olhar sobre os dispositivos legais supra elencados, percebemos que o amparo legal para que se efetive uma educação e uma formação docente na perspectiva intercultural já se encontram, implícita ou explicitamente, indicados em seus textos.

Entretanto, estes dispositivos legais não garantem e não significam sua efetivação nos espaços escolares e em instituições formadoras. Portanto, é premente o debate sobre estas temáticas na formação docente, compreendendo-a como uma formação de caráter intercultural, na perspectiva de transformação social.

Também ao nível da formação docente, Ramos (2007) destaca que o desenvolvimento de certos conhecimentos e competências poderá contribuir para melhor intervir no âmbito intercultural, assim como na mediação das relações humanas e interculturais, nomeadamente:

Desenvolvimento de competências interculturais adaptadas aos diferentes contextos de intervenção multicultural e à variedade de grupos culturais;

Uma formação que explique e contribua na compreensão da diversidade cultural e dos preconceitos e estereótipos socialmente construídos em relação às minorias e às diferenças religiosas, sociais, étnico/culturais e de género, de modo a fazer face a estas problemáticas, a combater os estereótipos e os preconceitos e a favorecer expectativas positivas em relação às minorias;

Desenvolvimento de competências linguísticas e relacionais e da comunicação com os alunos, as famílias e as comunidades;

Um melhor autoconhecimento dos profissionais, sobretudo ao nível das suas próprias identidades culturais, (e) dos seus preconceitos e estereótipos e das suas atitudes discriminatórias;

Conhecimentos psicossociais e culturais sobre os diferentes grupos culturais e sobre as representações e estilos de aprendizagem;

Uma melhor compreensão dos mecanismos psicossociais e factores sociopolíticos susceptíveis de originar a intolerância, a rejeição e o racismo. (RAMOS, 2007, p. 237).

Nunca é demais recordar que a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), no item 2 do Artigo 26.º, indica que:

A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

E, em 2006 a UNESCO produziu e editou o “Guia da Educação Intercultural”, no qual propõe três grandes princípios:

1. A Educação Intercultural respeita a identidade cultural do aluno, mediante a oferta de uma educação de qualidade para todos e culturalmente relevante;
2. A Educação Intercultural desenvolve em cada aluno o conhecimento cultural, as atitudes e as competências necessárias a uma participação ativa na vida da sociedade;
3. A Educação Intercultural garante a todos os alunos a aquisição dos conhecimentos, atitudes e competências

que os capacitam a contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais e religiosos, e nações.

Visando à redução de todas as formas de exclusão; ao aprofundamento da integração e do sucesso educativo; à promoção do respeito pela diversidade cultural; ao desenvolvimento da compreensão do outro; e ao fomento da compreensão internacional.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – (UNESCO), junto com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a ONU Mulheres e o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015.

Neste Fórum foi adotada a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos, tendo como objetivo central: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.” (UNESCO, 2016, p.15), em cujo texto afirma:

Essa visão vai além de uma abordagem utilitária da educação e integra múltiplas dimensões da existência humana. Ela entende a educação como inclusiva e crucial na promoção da democracia e dos direitos humanos, da cidadania global, da tolerância e do engajamento civil, bem como do desenvolvimento sustentável. A educação facilita o diálogo intercultural e fomenta o respeito pela diversidade cultural, religiosa e linguística, aspectos vitais para alcançar a coesão e a justiça social. (UNESCO, 2016, p. 7)

O conteúdo dessa educação precisa ser relevante, com foco tanto no aspecto cognitivo quanto no não cognitivo da aprendizagem. Os conhecimentos, as habilidades, os valores e as atitudes necessários para que cidadãos tenham vidas produtivas, tomem decisões bem informadas e assumam papel ativo local e globalmente para enfrentar e resolver desafios globais podem ser adquiridos por meio da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) e da educação para a cidadania global (ECG), que inclui educação sobre paz e direitos humanos, bem como educação intercultural e para a compreensão internacional. Apesar do progresso considerável nos últimos anos, apenas 50% dos Estados-membros da UNESCO indicam ter, por exemplo, incluído a EDS em políticas relevantes (UNESCO, 2016, p. 29)

Nesta intencionalidade, a referida Declaração indica, dentre suas estratégias:

Garantir que o governo revise planos setoriais, orçamentos, currículos e materiais didáticos, bem como formação e supervisão de professores, para que eles não reproduzam estereótipos de gênero e promovam a equidade, a não discriminação e os direitos humanos e também fomentem uma educação intercultural. (UNESCO, 2016, p. 27)

Compreendemos que, para atender às atuais demandas quanto à temática em foco, as propostas de formação docente terão que superar o desafio de educar na perspectiva intercultural a fim de que passem a educar para interculturalidade.

Educar para a interculturalidade consiste, segundo Ramos (2007, 2009, 2011) e Carneiro (2008), também em educar os olhares sobre o mundo e sobre o Outro, aprendendo a apreciá-los. Para tan-

to, será necessário o exercício sistemático da escuta, ato que, para Paulo Freire (2002) transcende o sentido restrito do termo:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade de permanecer por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. (FREIRE, 2002, p.119).

Assim é que, estabelecer a relação entre interculturalismo e educação, provoca reconhecermos o diálogo como exigência básica para uma postura intercultural, notadamente na construção de uma formação docente que possibilite seu exercício. Significa, pois, adotar a perspectiva do intercultural na formação docente, como processo de diálogo, de comunicação entre pessoas ou grupos pertencentes a diferentes culturas, com vistas a promover o respeito às diversidades e a superação de preconceitos e práticas excludentes.

Para tanto, às instâncias formadoras se apresenta o desafio de, em diálogo com a comunidade, rever suas propostas de formação docente, de seus componentes curriculares e práticas pedagógicas, no sentido de atender ao já disposto em bases legais e, principalmente, ao que está a clamar na vida de tantas pessoas presentes nos espaços escolares.

Considerações finais

Retomar ao pretendido e percorrer o escrito na busca de concretizá-lo, por certo faz emergir tantas outras possibilidades de fazê-lo e abre margem a variadas críticas diante do que foi produzido. Desta

maneira, costuma-se finalizar um texto sem encerrá-lo, posto que a pretensão é, também, que ele provoque outros questionamentos.

Ao trazer algumas reflexões a relação entre multi/interculturalismo e educação, pondo em relevo a formação docente, nos propomos a dar visibilidade à temática, por compreender que esta ainda carece de maiores discussões e encaminhamentos no âmbito das instâncias de formadoras.

As produções teóricas consultadas para o presente artigo, bem como outras existentes, demonstram que há uma caminhada nem tão recente e profícua sobre a matéria, no entanto, é indispensável que sejam mais amplamente divulgadas e discutidas, fundamentando uma prática pedagógica a ser redimensionada visando educar para a interculturalidade.

Formar pedagogos/as e licenciados/as das diversas áreas na perspectiva da interculturalidade em um país de clara multifacetada cultura, apresenta-se, para nós, como prioritário para e na transformação do quadro excludente e preconceituoso ainda presente nos espaços educativos, ressaltando a necessidade de garantir os avanços e os direitos já conseguidos.

Portanto, reconhecer o multi/intercultural em nosso cotidiano requer também compreender sua riqueza e reforçar o respeito e a solidariedade entre as diferentes culturas, promovendo práticas e oportunidades de uma educação para a interculturalidade. E, assim, nos abrimos ao que Paulo Freire nos provocou ao longo de sua vida e de suas obras: “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.” (FREIRE, 2002, p 23).

Referências

BRASIL. **Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>. Acesso em: 5 jun. 2018. Não paginado.

BRASIL, PNE Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato20112014/2014/Lei/L13005.htm
Acesso em: 29 jun. 2018.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria. (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CARNEIRO, R. **Educação Intercultural**. Coleção Portugal Intercultural. Estudos Históricos sobre o Intercâmbio de Povos e Culturas. Volume IV – Desafios à Identidade. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, 2008. Disponível:<http://www.oi.acidi.gov.pt/modules.php?name=Content&pa=showpage&pid=44>. Acesso em: 09 nov. 2012.

CARVALHO, F. & CARVALHO, F.A. A Experiência de Formação de Professores Indígenas do Núcleo Insikiran da Universidade Federal de Roraima. In: MATO, Daniel (coord.) **Diversidad Cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en America Latina y el Caribe (IESALC)**. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (UNESCO-IESALC), 2008, p. 157-166. <http://ensinosuperiorindigena.wordpress.com/cosmologia/interculturalismo/> Acesso em: 15 de Ago. 2018

CARRARA, S.; FACCHINI, R.;SIMÕES,J. ; RAMOS, S. Política, direitos, violência e homossexualidade: pesquisa 9ª parada do orgulho GLBT – São Paulo 2005. Rio de Janeiro: CEPESC, 2006.

CORADINI, L.; SOUZA, V. de A. – Os ciganos do Rio Grande do Norte: caminhos e trânsitos Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto Número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais, 2014, pág. 205-229

FREIRE, P. **Educação na Cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 8. ed. São Paulo: Olho D' Água, 1997.

_____. **Política e Educação**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1995.v.23.(Coleção Questões de Nossa Época).

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do Oprimido.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Extensão ou Comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra,1988. (2002)

_____. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos.São Paulo:UNESP, 2000.

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

HALL, S. (2006). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Stuart Hall. Organização Liv Sovik; Tradução Adelaine La Guardia Resende *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez. 1997.

_____. *Impensar el Caucasismo, Repensar la Democracia: ciudadanía crítica en gringolandia*. IN: *Multiculturalismo Revolucionario: Pedagogías de disensión para el nuevo milênio*. Madri, España: Siglo Veintiuno de España editores, 1998. (238-295)

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Desarrollo humano para todas las personas. 1 UN Plaza, Nueva York, NY 10017, Estados Unidos, 2016

RAMOS, N. Espaços e tempo (s) das culturas do mar: perspectivas e desafios sociais, interculturais e de saúde. In Serafim, J. F.; Santana, S. R. Lima de (Orgs.) **Representações do Meio Ambiente – Clima, Cultura, Cinema**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 87-107.

_____. Educar para a interculturalidade e cidadania. Princípios e desafios. In ALCOFORADO, L. *et al.* **Educação e formação de adultos. Políticas, práticas e investigação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2011, p. 189-200.

_____. Diversidade cultural, educação e comunicação intercultural – políticas e estratégias para a promoção do diálogo intercultural. **Revista Educação em Questão**. V. 34, n. 20, jan./abr, p. 9-32, 2009. Disponível: www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br. Acesso em: 10 ago. 2011.

_____. A diversidade cultural da cidade : problemas e desafios. In RUBIM, L; MIRANDA, N. (Orgs.). **Transversalidades da cultura**. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 133-179.

_____. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, ano 41-3, p. 223-244, 2007.

_____. Conflitos interculturais no espaço europeu... In: *The overarching issues of the european space: the territorial diversity of opportunities in a scenario of crisis*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. 2014, p. 225-245

UNESCO, Guidelines on Intercultural Education, 2006: Disponível em: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/33/c2/cf.pdf. Acesso em: 29 jun. 2018.

UNESCO, **Educação 2030**. Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 29 jun. 2018.

VASCONCELOS, M.; RIBEIRO, J.; COSTA, E. Dados oficiais sobre os povos romani (ciganos) no Brasil-2013 Edição: 1 Brasília –DF AMSK/Brasil, 2013.

Notas

- i Assinada em Paris, em 20 de outubro de 2005, e promulgada pelo Brasil por meio do Decreto N° 6.177, de 1° de agosto de 2007.
- ii O *Erasmus Mundus* é um Programa de Ensino Superior financiado pela Comissão Europeia, com o objetivo de promover a cooperação interinstitucional entre Instituições de Ensino Superior europeias e brasileiras, para estudantes de graduação, pesquisadores e membros do staff

- iii Programa é uma iniciativa dos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação e da Educação, visando promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência, tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional.
- iv Programa desenvolvido pelos Ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas e particulares, oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. É regido pelo DECRETO Presidencial nº 7.948, de 12 de março de 2013. (Site oficial do MEC).
- v Os povos indígenas compõem cerca de 5% da população mundial, e 15% das pessoas que vivem em situação de pobreza. (PNUD, 2016).
- vi Parte do reconhecimento de que vivemos em uma sociedade multicultural, na qual não existe igualdade de oportunidade para todos/as, favorecendo a que todos/as se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. (CANDAUI, 2008).
- vii Parte da afirmação de que ao enfatizar a assimilação, nega-se ou silencia-se a diferença. Portanto, enfatiza o reconhecimento das diferenças, garantindo as expressões das diferentes identidades, seu acesso a direitos sociais e econômicos, e espaços próprios e específicos para se expressarem com liberdade. (CANDAUI, 2008).
- viii Lei nº 13.005, aprovada em 25 de junho de 2014, com vigência por 10 (dez) anos, a contar de sua publicação, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

O Fórum contou com mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo cerca de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado.

CURRÍCULO, DA FRAGMENTAÇÃO A TESSITURA COMUM. A DIVERSIDADE FORTALECENDO A TEIA DA VIDA

MARIA DOLORES FORTES ALVES

Professora de graduação e pós graduação da Universidade Federal de Alagoas-UFAL CEDU PPGE; Doutora e Mestre em Educação: Currículo – PUC/SP-CNPq e UB (Barcelona); Mestre em Psicopedagogia e Pedagoga – UNISA; Pós-Graduada em Distúrbios da Aprendizagem pela UBA (Buenos Aires); Especialista em Educação em Valores Humanos; líder do Grupo de Pesquisa PAII (Práticas e Aprendizagens Integradoras e Inovadoras), Pesquisadora RIES (Rede Internacional Ecologia dos Saberes), ECOTRANS (Ecologia dos Saberes e Transdisciplinaridade – CNPq), RIEC (Rede Internacional de Escolas Criativas), GIAD (Grupo de Investigação e Assessoramento Didático. UB) e ADESTE (A Adversidade Esconde um Tesouro – Universidade de Barcelona); autora de diversos artigos e livros.
E-mail: mdfortes@gmail.com – <https://orcid.org/0000-0002-2292-8518>

ABDIZIA MARIA ALVES DE BARROS

Doutora Educação: Currículo – PUC/SP Professora adjunta da UFAL/CEDU; Trabalha nas áreas de Didática, Estágio Supervisionado, Currículo e Avaliação. Área de pesquisa: formação de professores e Educação de Jovens e Adultos. Pesquisadora dos grupos de pesquisa: PAII (Práticas e Aprendizagens Integradoras e Inovadoras), e Multieja. Coordenadora Estadual do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos. abdizia@hotmail.com – <https://orcid.org/0000-0003-3232-9057>

MARIA APARECIDA PEREIRA VIANA

Doutora Educação: Currículo – PUC/SP Professora adjunta da UFAL/CEDU; Pesquisadora no área de formação de professores para o uso da TDIC E e das Narrativas Reflexivas de professores. Pesquisadora do grupo de pesquisa: PAII (Práticas e Aprendizagens Integradoras e Inovadoras). vianamota@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4017-8482>

RESUMO

O que é o currículo? A quem e para que serve? Quais os princípios que podem nortear um currículo inclusivo? Estas questões aqui propostas serão discutidas neste artigo. Objetivamos refletir e fazer apontamentos sobre o que consideramos como um currículo para diversidade à luz da complexidade. Discorreremos sobre o que é “currículo” e qual o sentido do caminho, percurso ou jornada que percorremos durante muitos anos de nossa vida. Faremos uma reflexão teórica à luz dos novos paradigmas da educação: complexidade, Transdisciplinaridade e pensamento ecossistêmico. Apresentaremos à luz de teóricos como Sacristán (2002), Alves (2013; 2016), Moraes (2004), Morin (1996; 1997)) entre outros. Apontaremos os princípios de um currículo inclusivo, de um currículo que atenda ao sentido de “ser humano”, legítimo e legitimado, único, singular. Desejamos um currículo imbuído de respeito aos valores universais, que outorgue ao humano não só a autoria de pensamento, mas, a legitimação do sujeito singular e a autoria de vida.

Palavras-chave: currículo, diversidade, complexidade.

CURRICULUM, FROM FRAGMENTATION TO COMMON TESSITURE. Diversity strengthening the web of Life

ABSTRACT

What is the curriculum? To whom and for what? What principles can guide an inclusive curriculum? These issues proposed here will be discussed in this article. We aim to reflect and make notes about what we consider as a curriculum for diversity in the light of complexity. We talk about what is “curriculum” and what is the meaning of the path, journey or journey that we have traveled during many years of our life. We will make a theoretical reflection in light of the new paradigms of education: complexity, transdisciplinarity and ecosystemic thinking. In the light of theorists such as Sacristán (2002), Alves (2013, 2016), Moraes (2004), Morin (1996; 1997), among others. We will point out the principles of an inclusive curriculum, of a curriculum that meets the sense of “human being”, legitimate and legitimized, unique, singular. We desire a curriculum imbued with respect for universal values, which grants the human not only the authorship of thought, but the legitimation of the singular subject and the authorship of life.

Key-words: curriculum, diversity, complexity.

CURRÍCULO, DE LA FRAGMENTACIÓN A TESITURA COMÚN. La diversidad fortaleciendo la red de la vida

RESUMEN

¿Qué es el currículo? ¿A quién y para qué sirve? ¿Cuáles son los principios que pueden guiar un currículo inclusivo? Estas cuestiones aquí propuestas serán discutidas en este artículo. Objetivamos reflexionar y hacer apuntes sobre lo que consideramos como un currículo para la diversidad a la luz de la complejidad. Disentramos sobre lo que es «currículo» y cuál es el sentido del camino, recorrido o jornada que hemos recorrido durante muchos años de nuestra vida. Haremos una reflexión teórica a la luz de los nuevos paradigmas de la educación: complejidad,

transdisciplinariedad y pensamiento ecosistémico. En el caso de que se trate de una persona que no sea una persona, Apontáramos los principios de un currículo inclusivo, de un currículo que atienda al sentido de «ser humano», legítimo y legitimado, único, singular. Deseamos un currículo imbuido de respeto a los valores universales, que otorgue a lo humano no sólo la autoría de pensamiento, sino la legitimación del sujeto singular y la autoría de vida.

Palabras clave: currículo, diversidad, complejidad.

Introdução

’Meu Deus, me arrepia ouvir falar de hierarquia...vejo nela, a negação do outro....” (ALVES, 2017)

“A diferença não deve apenas ser respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo.” (FREIRE E GADOTTI)

O que é o currículo? A quem e para que serve? Quais os princípios que podem nortear um currículo inclusivo? Estas questões aqui propostas serão discutidas neste artigo. Portanto, objetivo é discutir sobre o que é “ currículo“ para tessitura comum, para diversidade. Qual o sentido do caminho, percurso ou jornada que percorremos durante muitos anos de nossa vida. Para ao final, apresentarmos aquilo que pensamos serem os princípios de um currículo inclusivo, de um currículo que atenda ao sentido de “ser humano” legítimo e legitimado, único, singular. Desejamos um currículo imbuido de respeito aos valores universais, que outorgue ao humano não só a autoria de pensamento. Acima de tudo, almejamos um currículo que desperte a autoria de vida, de respeito-reverência ao outro como legítimo outro um currículo que possibilite o respeito a si mesmo como legítimo si mesmo, ou seja, que conceda a todos o direito de serem legitimados em sua diversidade e singularidade, como pertencentes ao planeta!

Currículo: o caminho que fez a história e a história que fez o caminho.

Currículo significa: *currere*, em sua origem etimológica latina. Segundo Goodson, (1995, p.7), currículo é o caminho, jornada, trajetória, percurso, pista ou circuito atlético, mas, também pode referir-se a ordem enquanto continuação. Esta última inferência justifica o currículo visto como grade e encadeamento de disciplinas e anos. Pensamento este, que remonta ao conjunto de práticas educativas difundida no século XVI em universidades colégios e escolas ao modo de ordem parisiense. Conforme Hamilton, (1992), repartia-se a escola em classes, sequencia, retenção, instrução individualizada, buscando ordem nos eventos e uma sociedade ordenada.

Para este autor (*ibid*), já no século XVI podemos encontrar a primeira aparição da palavra “currículo” aplicada ao meio educacional. Já trazia em sua origem a ideia de currículo como “ordem como estrutura” e “ordem como sequencia” em função de determinada eficiência social.

Hamilton nos informa que, consta na Universidade de Leiden (1582), registros como “tendo completado o curriculum de seus estudos” o certificado era concedido ao aluno, ou seja, dava-se o significado de currículo como sequencia e grade. Na Universidade de Glasgow (1633) e na Grammar School de Glasgow (1643), o *curriculum* fazia referência ao curso inteiro de vários anos, seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas.

Os conceitos de sequencia, de terminalidade, de completude, de integralidade trazem impingidas em si, a ideia de intencionalidade do currículo. Uma instituição universitária somente conferiria a alguém o título após o cumprimento de todas as exigências de um percurso ou trajetória acadêmica. Supõe-se que o diploma, grau ou

título somente era concedido após se alcançar os propósitos da instituição, de acordo com os parâmetros de avaliação sobre a eficiência da escolarização e sua eficácia social. A inovação pedagógica do currículo é um fato histórico de extrema relevância, como fica demonstrado nesses registros históricos. O currículo trazia a ideia que os diversos elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única expressa na globalidade estrutural e na completude sequencial, conforme os parâmetros de cada momento histórico.

Entre os séculos XV e XVIII, transição do período feudal para o capitalista, forjaram-se mudanças em todo sistema educacional com a reestruturação do ensino para que se formasse o homem para uma nova sociedade. Inicia-se a questão do ensino individualizado. Preceptor e aluno põem-se frente a frente. A escola mais parecia um ginásio de esportes com etapas a serem seguidas por todos, mas que somente os bons recebiam medalhas – diplomas. A escola formava o homem ideal para as exigências da sociedade.

Para Hamilton (1992) existe a possibilidade de ter existido uma conexão entre protestantismo, calvinismo e *currículum*. Há a suposição que “a resposta parece relacionar-se com a difusão de novos pressupostos sobre a eficiência da escolarização e a eficiência da sociedade em geral” e pergunta: “Por que a teoria calvinista adotou uma palavra latina que significa ‘corrida’ ou ‘pista de corrida’? E, ainda, que novas aspirações educacionais eram atendidas pela adoção do termo ‘*currículum*’?” “,assim, conclui-se que:

Falar de um ‘currículum pós-Reforma [Protestante] é apontar para uma entidade educacional que exhibe tanto globalidade estrutural quanto completude seqüencial. Um ‘currículum’ deveria também ser ‘completado. Enquanto a duração, seqüência e completude dos cursos

medievais tinham sido relativamente abertos à negociação por parte dos estudantes (por exemplo, em Bolonha) e/ou a uso por parte do professor (por exemplo, em Paris), a emergência de ‘currículum’ trouxe (...) um sentido maior de controle tanto ao ensino quanto à aprendizagem. (HAMILTON, 1992, p. 43).

O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – tem sua trajetória vinculada a formas específicas contingentes de organização da sociedade e da educação. Ele professa também relações de poder. Caminha junto com a história imprimindo visões particulares e interessadas, produzindo identidades individuais e sociais particulares, Moreira (1990) e Silva (2003),].

De acordo com Sacristàn e Perez Gomez (1998), juntamente com Moreira (1990), recentemente, podemos discorrer sobre uma tradição crítica de currículo, guiada por questões sociológicas, epistemológicas, políticas, sendo nesta perspectiva, o currículo visto como artefato social e cultural.

O currículo foi considerado como um instrumento para controlar a sociedade na época da industrialização, nos Estados Unidos. Era incumbência da escola, inculcar valores, condutas e hábitos adequados ao desejo moral social. Ansiava-se ajustar a escola em concordância com as necessidades da economia. Tendências estas, que acordadas com ideias europeias influenciaram os caminhos curriculares aqui no Brasil. Ou seja, já na década de 80, autores como Anísio Teixeira, Aloísio de Azevedo, (os pioneiros da educação) inconformados com as injustiças e desigualdades sociais, buscaram apoio em teorias sociais da Europa, para construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos. As reformas propostas pelos pioneiros tentaram implementar o ideário escolanovista em nosso país. Portanto, nas décadas de 50 e 60, as tendências

advindas desta proposta, combinadas com algo da tradição clássica e tecnicista, constituíram-se a base teórica dos primeiros cursos de currículo de nosso país. Também, os institutos INEP (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisas) e PABAAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar) foram responsáveis pelo treinamento dos primeiros curriculistas do Brasil.

O objetivo destes institutos era aumentar o controle sobre o processo de elaboração e implementação dos currículos de modo a ter harmonia com os contextos socioeconômicos e políticos do país, visto ser uma época de expansão industrial.

Devido à industrialização, exigia-se resultados rápidos devido às necessidades do mercado. Assim, a demanda para formação de professores era grande e, estes tinham pouco ou nenhum treinamento, ressaltava-se por esta razão, a preocupação com o especialista em currículo. Esta preocupação tornava-se mais forte ainda pela influência da literatura de educadores americanos.

Devido à emergência do momento, a disciplina de currículo foi introduzida nas universidades do Brasil. Os modelos americanos, principalmente associados ao tecnicismo, influenciavam fortemente a sociedade e o currículo brasileiro. Forjavam-se nestas novas propostas, a tendência progressista e as reminiscências do que havia anteriormente no país.

Contudo, o golpe militar de 1964, abortou as ideias progressistas e o sistema educacional brasileiro foi reorganizado pelos militares. O trabalho pedagógico foi fragmentado para que se perpetrasse mais produtivo e efetivo. A preocupação com eficiência e eficácia estava imbricado ao “eficientíssimo” americano.

Alguns autores da década de sessenta e setenta traziam formas mais brandas de cientificismo tornando nosso sistema educacional menos rígido. Não obstante, o currículo seguia ainda permeado pelo

interesse no controle técnico. Apenas no final da década de setenta, Graças a influencia de pesquisadores como Jean Piaget, Vygotsky, Wallon, Maria Montessori e outros, análises críticas no âmbito curricular começam a aparecer.

O currículo como cultura e a cultura do currículo.

A cultura, assim como, o currículo, podem ser libertárias ou escravizantes, podem ser inclusivos ou propagadores de dicotomias, fragmentação e exclusão. Lembramos que, cultura, sociedade e currículo intrinsecamente caminham. Inexoravelmente fazem parte da mesma tessitura. São complexos, recursivos, retroativos. A escola, o currículo, são feitos pelos sujeitos que vivem na sociedade. Formam e formarão sujeitos para a vida em sociedade. A sociedade é o feedback da escola. Recursivamente, escola, sociedade e cultura se fazem.

Moreira e Silva (1990, 1993) confirmam nossas reflexões dizendo-nos que a cultura é o terreno por excelência onde se dá a luta pela manutenção ou superação das divisões sociais e o currículo da educação, por sua vez é o terreno privilegiado de manifestação desse conflito. Portanto, ver-se-á como um campo em que haverá tentativa de imposição tanto da definição particular da cultura de classe ou grupo dominante, quanto do conteúdo dessa cultura. Compreendemos e entendemos através do pensamento de Bourdieu e Passeron (in SILVA, 2009, p. 35) que nesta perspectiva da imposição cultural de classe ou grupo dominante, a escola não trabalha a cultura dominante com as crianças, jovens e adultos das classes dominadas, das classes trabalhadoras, ela vem ao longo da história trabalhando e perpetuando uma cultura que atua como mecanismo de exclusão. Os autores nos chamam a atenção para o currículo da escola sempre

pautado na cultura dominante e transmitido cotidianamente através do código cultural dominante.

Neste sentido, Silva (2009, p. 35) nos alerta para entendermos o porquê do fracasso, da exclusão das crianças, jovens e adultos das classes dominadas, das classes trabalhadoras, não conseguem avançar, fracassam, ficando pelo caminho em todo o seu processo de vida escolar. No entanto, o autor, nos aponta que o contrário acontece com as crianças e jovens da classe dominante, quando percebem que o seu capital cultural é reconhecido e fortalecido. Percebe-se na visão do autor que as crianças, jovens e Adultos das classes dominadas, das classes trabalhadoras, têm sua cultura nativa desvalorizada, e percebem que o seu capital cultural, já inicialmente baixo ou nulo, não sofre nenhuma mudança significativa em seu processo de escolaridade, o que reforça a manutenção do *status quo vigente*, ou seja mantém-se o ciclo da reprodução cultura e por que não dizer, mantém-se o ciclo da exclusão social.

Assim, as antigas e sempre contemporâneas questões apresentadas por Paulo Freire não se calam. São elas: “formar para quê? Contra quem e favor de quem?”. Está frase cabe em diversos âmbitos político-sócio-culturais. Que currículo queremos? Que educação queremos? Iguamente, cabe-nos perguntar: que inclusão queremos? Para quê incluir? O currículo, como um terreno no qual se criará e se produzirá cultura, é também um terreno de produção de política no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação e sobretudo, de contestação e de transgressão.

Os novos pensamentos sobre educação e currículo têm buscado caminhos e projetos educacionais e curriculares que contraponham às características que fazem com que o currículo e a escola reforcem as desigualdades da presente estrutura social. Caminho este que seguiremos adiante em debate, ainda neste artigo.

Na sociedade pós-moderna capitalista, o conceito de currículo que se pode observar, alias, percebe-se com clareza, é um currículo como uma ferramenta de dominação e reprodução das desigualdades sociais, portanto permeado de caráter político e um objeto da cultura e constituído pela cultura. Mas cabe-nos ainda a esperança mobilizada pela ação de que existe há muito, lutas para desvelar através e pelo currículo; novos caminhos para uma reestruturação social para que esta tão valiosa ferramenta seja objeto de liberdade, construção de caráter, justiça e democracia.

Segundo Sacristan, (1999), o **currículo** tem que ser apreendido como a cultura real que surge de uma série de processos, mais que como um objeto delimitado e estático que se pode planejar e depois implantar. Melhor descrevendo, aquilo que é, na realidade, a cultura nas salas de aula, fica configurado em uma série de processos: as decisões prévias acerca do que se vai fazer no ensino, as tarefas acadêmicas reais que são desenvolvidas, a forma como a vida interna das salas de aula e os conteúdos de ensino se vinculam com o mundo exterior, as semelhanças grupais, o uso e o aplicação de materiais, as práticas de avaliação etc., (p.86-87).

A disjunção entre teoria e prática no âmbito escolar, mais especificamente entre currículo e didática, dificulta a compreensão do todo da instituição e, conseqüentemente de relações heterônimas compostas pela diversidade, e mais ainda, sobre as possibilidades de enriquecimento na e pela diversidade.

[...] os conteúdos são decididos fora do âmbito didático, por agentes externos à instituição escolar. O discurso pedagógico preferiu centrar-se principalmente em torno dos problemas internos ao marco escolar específico, mais do que em ver o que condiciona a dinâmica interna desde fora. [...] É essa divisão de tarefas, produto da dis-

tribuição de atribuições e poderes sobre a educação, o que reforçou o sentido mais técnico da didática, fazendo com que se desprendesse da discussão dos conteúdos: o tratamento do didático costumava referir-se ao que acontecia no âmbito escolar. [...] A consequência desses processos sociais de divisão de funções e dessa parcialização científica do objeto de ensino é que se perdem de vista as interações entre o que acontece dentro e o que acontece fora, separa-se o contexto interno do externo, reforçam-se as fronteiras entre os conhecimentos e obscurece-se a compreensão global dos mesmos. (SACRISTÁN, 2000, p.121-122)

Assim sendo, o autor nos chama a atenção para a superação de uma didática e de um currículo burocratizante, meramente instrumental, técnico e que possamos pensar nas possibilidades de uma didática e um currículo fundamental, enquanto caminho que tenha significados que possam ir muito além daqueles aos quais as teorias e práticas tradicionais nos limitaram.

Da hierarquia curricular ao caminho circular. Um currículo em espiral

O ser humano e o conhecimento seguem-se fragmentados, formatados, hierarquizados, século após século pela ciência e pelo currículo. Propaga-se e perpetuam-se as diferenças como motivo de discriminação e opressão. A escola é o espelho...

A escola não é um meio isolado dos conflitos sociais externos a ela, ainda que uma espécie de pudor leve muito à recomendação de não tratar em seu seio os problemas conflitantes da sociedade. Ao querer esquecê-los, os reproduz acriticamente na maioria das vezes.

As mensagens derivadas do currículo oculto, estejam à margem, coerentes ou em contradição com as intenções declaradas, não são alheios aos conflitos sociais: o papéis dos sexos na cultura, o exercício da autoridade e do poder, os mecanismos de distribuição da riqueza, as posições de grupos sociais, políticos, raciais, religiosos etc. (SACRISTÁN, 2000, p.132)

O currículo escolar, quando formatado em uma grade de disciplinas, fragmenta e desestrutura nosso pensamento e pretende manter corpos e sentimentos bem distantes da razão e sob controle a emoção...

Os alunos/as aprendem e assimilam teorias, disposições e condutas não apenas como consequência da transmissão e intercâmbio de idéias e conhecimentos explícitos no currículo oficial, mas também e principalmente como consequência das interações sociais de topo tipo que ocorrem na escola ou na aula. Além disso, normalmente, o conteúdo oficial do currículo, imposto desde fora para aprendizagem dos alunos/as, [...] não cala nem estimula os interesses e preocupações vitais da criança e do adolescente. Converte-se assim, numa aprendizagem acadêmica para passar nos exames e esquecer depois, enquanto a aprendizagem dos mecanismos, estratégias, normas e valores de interação social, que requer o êxito na complexa vida acadêmica e pessoal do grupo da aula e do colégio, configura, paulatinamente representações e pauta de conduta que estendem seu valor e utilidade além do campo da aula. Esta vai induzindo assim uma forma de ser, pensar e agir, tanto mais válida e sutil quanto mais intenso seja o isomorfismo ou semelhança entre a vida social da aula e as relações sociais do mundo do trabalho ou na vida pública. (GÓMEZ, *apud* SACRISTAN; GÓMEZ, 2000, p.17-18).

Em Sacristán (2002) entendemos que o direito à igualdade não significa uma uniformidade. Ao contrário, quando buscamos garantir a igualdade de oportunidade entre os sujeitos, precisamos em primeiro lugar garantir o atendimento às suas diferenças, às suas necessidades individuais e o respeito à diversidade cultural. Assim, pensar na igualdade entre os sujeitos significa respeitar suas individualidades e garantir o desenvolvimento de sua identidade cultural.

A educação democrática deve ser justa por ser igualadora, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade cultural, a singularidade dos planos da política educacional, a organização do sistema escolar, o funcionamento dos estabelecimentos escolares e a pedagogia prática que torna compatíveis os dois ideais de justiça: a meta dessa orientação é a inclusão social em condições de igualdade dentro do pluralismo. (SACRISTÁN, 2002, p. 259)

O trabalho com um currículo comum é uma forma de garantir que todos tenham acesso a conhecimentos histórico e culturalmente construídos. No entanto, há que se implantar uma pedagogia diferenciada que possa favorecer o desenvolvimento de cada indivíduo a partir da cultura que já lhe é própria. Pode também evidenciar essa ideia, através da citação abaixo, Sacristán nos apresenta possibilidades para um currículo comum em que haja *“uma pedagogia diferenciada no desenvolvimento do currículo comum que pratique estratégias variadas de aprendizagem com métodos parcialmente individualizados para dar espaço e estímulo às singularidades dos sujeitos.”* (2002, p. 259).

Todavia, é preciso tomar cuidado com o trabalho dentro de um currículo diferenciado, pois ele pode manter as desigualdades já existentes. Oferecer currículos diferenciados a populações distin-

tas é ofertar caminhos diferentes que podem tornarem-se desiguais. Desigualdades sempre estarão presentes, a diferença está em ressaltá-las (maximizá-las) com um currículo diferenciado ou minimizá-las trabalhando com um currículo comum, mas que contemple a diversidade por meio do uso de diferentes estratégias que visam valorizar as diferentes formas de aprendizado presentes no contexto educacional.

A questão do respeito à diversidade deve ser encarada como movimento para um ponto em comum, ou seja, igualador no sentido de visar o desenvolvimento pleno dos cidadãos e formá-los criticamente com vistas às práticas democráticas e o respeito às diferenças entre eles. Isso deve ser a meta igual para todos, ou seja, ao mesmo tempo em que se respeita e desenvolve a convivência com a diversidade dos sujeitos, se trabalha algo em comum para todos, proporcionando a igualdade, o respeito e a convivência na contemporaneidade.

É importante encarar tanto a diversidade quanto a igualdade no cenário educacional, como fatores que andam de mãos dadas, ou seja, é exatamente a integração de diversas metodologias e práticas pedagógicas (tanto no que diz respeito ao ensino, como também o currículo e formação de professores) que vamos atingir da melhor maneira possível às particularidades de cada indivíduo.

A igualdade na medida certa deve ser adotada no cotidiano escolar a fim de promover e tornar a diversidade deste cenário respeitável, de forma que todos possam conviver e construir conhecimentos significativos, cada um com suas diferenças. Enumeremos alguns nortes;

- Currículo para diversidade é ser mediador entre o **saber**, o **ter** e o **ser**. Que compreende a interdependência entre o homem – como um ser biopsicoantroposocial – e a natureza.

- Que reconhece a certeza da **mutabilidade**, mas também a existência de uma cooperação, interligação planetária comum a todos nós.
- Que se atem à **reflexividade** do saber de: “**o que ensinar, para quem, a favor de quem e contra quem**”. Pois, educar para diversidade é um **ato político** de amor... e a educação pode **libertar** ou **escravizar**... um **sujeito**, uma **sociedade** ou uma **nação**...
- Consequentemente precisamos de uma educação que nos legitime enquanto sujeitos únicos, singulares, e partes do todo. Assim, uma educação que não serve para todos, não é uma Educação democrática e igualitária.

Parafraseando Hugo Assmann (1998 p. 29) “*Uma escola onde caibam todos somente será possível em um mundo no qual caibam muitos mundos.*”. Nisto funda-se a apaixonante tarefa da educação: construir na escola, práxis educativa em que a palavra humana seja potencializadora de esperanças e sonhos, de concretude da amorosidade e cooperação, valores constitutivos que outorgam o caráter humanizador da educação.

Novos paradigmas, novos olhares para o processo ensino-aprendizagem

Complexidade: a tessitura comum

“...os sistemas de ensino nos ensinaram a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas correlações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Assim, obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a se-

parar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento... O pensamento que recorta, isola, permite que especialistas e experts tenham ótimo desempenho em seus compartimentos e cooperem eficazmente nos setores não complexos de conhecimento, notadamente os que concernem ao funcionamento das máquinas artificiais; mas a lógica a que eles obedecem estende à sociedade e às relações humanas os constrangimentos e os mecanismos inumanos da máquina artificial e sua visão determinista, mecanicista, quantitativa, formalista; e ignora, oculta ou dilui tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador.” (MORIN, 2003, p. 15)

Para Morin (1997, p.20), “complexo significa aquilo que é tecido em conjunto”. Complexo, de acordo com Morin (1997) é aquilo que é tecido em conjunto. São diversos fios que formam uma teia, uma tessitura social planetária, ecológica. E, a tessitura comum possui princípios que integram a diversidade de seres e saberes. São os operadores cognitivos do pensar complexo. Esses operadores servem como guias do pensamento e da compreensão do mundo interior e ao nosso redor. Segundo Alves (2013) são eles:

Dialogico:

Por esse princípio compreendemos a capacidade que uma ação tem de associar-se a outra. Ela permite-nos reconhecer a dualidade no seio da unidade, ou seja, o que parece antagônico é também complementar, concorrente e antagônico ao mesmo tempo. O que parece ser dual, oposto, é, concomitantemente, antagônico e complementar, como explica Morin (1997). No princípio dialógico, devemos ter em mente a lógica ordem/desordem/ organização. O caos traduz-se entre ordem

e desordem do sistema. E é partir do caos que emergem novas possibilidades e potencialidades (p. 113).

O princípio sistêmico

Este princípio liga e religa o conhecimento das partes com o todo e vice-versa. A complexidade faz-se como um movimento que contextualiza, globaliza, reúne, contudo, ao mesmo tempo, reconhece a singularidade e a individualidade. Logo, pelo princípio sistêmico organizacional compreendemos que o todo e as partes estão interligados. (p.214).

Princípio da reintrodução do sujeito cognoscente

Neste princípio compreendemos também que toda construção cognoscente tem como base a emoção, as motivações internas e externas da qual fazem parte os desejos e afetos desse sujeito bem como, tudo que com ele interage. O Sujeito que constrói o conhecimento, que conhece o que conhece, é, proativo, criativo, pensante, consciente de sua história e potencialidade. Portanto, o conhecimento faz-se numa interrelação do espírito-cérebro e cultura-tempo. (p. 215).

Princípio do anel retroativo

Neste princípio podemos compreender que causas e efeitos modificam-se mutuamente através de um feedback. Esse princípio vem romper com o conceito de causalidade linear, porque por meio dele ele podemos perceber que o pensamento é de natureza complexa e circular, já que o efeito retroage retornando informação sobre a causa, permitindo a autonomia organizacional e a autorregulação do sistema. (p.114)

Princípio recursivo

No princípio recursivo, outro eixo da complexidade, podemos compreender que os sistemas vivos produzem e organizam a si próprios, portanto são autoprodutores e auto-organizadores. Esse princípio difere do anterior porque supera a noção de regulação. Nele passamos a ter a noção de autoprodução e auto-organização. É um anel gerador, em que os produtos e os efeitos são produtores e causadores do que os produz. (...) Assim sendo, compreendemos que um processo recursivo é aquele no qual os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causa e causador, produto e produtor. Tudo o que é produzido volta ao que o produziu, de maneira diferente, num ciclo autoconstitutivo, auto-organizador e autoprodutor. (p. 115).

Princípio hologramático:

Este princípio é inspirado no holograma) – outro eixo do pensamento complexo, no qual cada ponto contém a quase totalidade da informação do objeto representado- compreendemos que o todo está virtualmente em cada parte e a parte está no todo. Em cada célula de nosso corpo está o DNA com a informação do corpo inteiro. Nessa ocasião, sabemos que uma pequena parte (como é o caso das células tronco), tem-se a capacidade de regenerar o todo. E, o recíproco também se dá como verdadeiro, o todo pode regenerar a parte. (116).

Princípio da auto-eco-organização :

Neste princípio compreendermos que entre os seres vivos há um processo de autonomia e dependência. Toda autonomia faz-se possível num processo de autocriação, auto-eco-organização que é a base para autotrans-

formação. O homem, mesmo em sua individualidade, somente se faz humano pelo olhar de outro humano e olhando para outro humano. (autonomia/dependência). (p. 117).

Princípio da auto-eco-organização

Neste princípio compreendermos que entre os seres vivos há um processo de autonomia e dependência. Toda autonomia faz-se possível num processo de autocriação, auto-eco-organização que é a base para autotransformação. O homem, mesmo em sua individualidade, somente se faz humano pelo olhar de outro humano e olhando para outro humano. (autonomia/dependência) (p. 118)

Ecologia da ação

Tudo que o homem faz, a natureza retorna para o próprio homem. Pelo princípio da ecologia da ação podemos compreender que a natureza devolve ao homem em igual ou maior proporção o que o homem fez com a natureza. Esse princípio nos diz-nos que uma ação não depende somente da vontade daquele que a faz, essa ação essa amarrada também dos contextos em que ela está inserida (MORIN, 1997) Toda ação faz-se ecologizada devido aos seus processos de inter-retro-ação. A ação após ser praticada foge do controle de quem a praticou e reverbera nas dimensões micro e macrocós mica e, dela não temos mais controle (p. 119).

Estes operadores formam uma tessitura comum que põe como sendo inseparavelmente associados o indivíduo e o meio, a ordem e a desordem, o sujeito e o objeto, o professor e o aluno e todos os demais tecidos que regem os acontecimentos, as ações e as interações que tecem a trama curricular, a tessitura dos saberes e da vida.

Transjmpetra-se aidade se materializeridade são se faz urgen-
teda ação., ecologica.Trandisciplinaridade

Transdisciplinar é aquilo que está entre, através e além das disciplinas. Nicolescu, (1999). É o saber multidimensional, multissenso-
rial, que liga o sujeito epistêmico a si mesmo, ao outro e a natureza
respeitando a ecologia da ação.

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade implicam na
relação de troca, de diálogo, de coesão e mudança de atitude ante
do conhecimento. Postulam a necessidade de conhecermos bem o
objeto do conhecimento, a fim de que deste possam ser retiradas to-
das as relações possíveis. Ou seja assim os objetos serão epistemo-
logicamente explorados e melhor compreendidos em todas as suas
dimensões e possibilidades.

os princípios dialógico, recursivo, hologramático da comple-
xidade, são eixos essenciais tanto do conhecimento interdisciplinar
quão do conhecimento transdisciplinar. Tanto a inter quanto a trans-
disciplinaridade são modos de conhecimento, que para que possam
ser materializados em sala de aula, impetram mudança de atitude:
necessitam abertura, diálogo, desapego e, ao mesmo tempo, trans-
gressão, persistência e competência, para que dicotomias possam
sejam superadas, e as fragmentações, os conflitos e as polaridades
na procura de um conhecer global, denso e de maior alcance (MO-
RAES, 2004).

Para que tal realidade se materialize, necessitamos e temos
como possibilidade, o currículo transformado em espaço da solida-
riedade epistêmica. De frente a multiplicidade, da diversidade e das
diversas experiências educacionais, impetra-se a urgente superação
das disciplinas fragmentadas, a presença do diálogo fecundo entre
seres e saberes se faz imperativo. contrariamente, não daremos cabo
dos problemas que angustiam a humanidade.

Destarte, cabe aos professores, proporcionar seus preciosos aportes de saberes e abertura ao diálogo para o desenvolvimento da prática pedagógica proporcionando a integração mútua de conceitos, de epistemologias, metodologias, estratégias polinizando a autoria de pensamento.

Os professores necessitam, sobretudo, proporcionar uma melhor atitude do espírito humano diante dos saberes curriculares e de vida com finalidade de contextualizar, partilhar, incluir e interagir. Nisto, os aprendentes deste milênio, podem cooperar solidariamente para a transformação da cultura, para a ressignificação da humanidade do humano, edificado no desenvolvimento mútuo equânime entre a cultura tradicional e a cultura científica.

Princípios de um currículo para a diversidade.

Vivemos tempos de incerteza, em que coisas acontecem e se transformam muito rapidamente. O tempo parece ter adquirido novas dimensões, há uma pressão muito forte para a mudança. Nesse processo de instabilidade geral é comum o desencadear de movimentos de deslegitimação de instituições, poderes, papéis sociais e do próprio conhecimento, proporcionando uma desqualificação do saber docente e das escolas.

Para Delors (2000, p. 19), “face aos múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social”. Neste sentido, consideramos dimensões básicas para a proposição de um currículo voltado para a diversidade:

- **provisoriedade do conhecimento** - formação continuada, desenvolvimento de competência pedagógica articulando

o pensar e o agir, entre teoria e prática, incluindo ações dialógicas e emancipadora do mundo e das pessoas.

- A dimensão da **mobilidade**, como processo de mudança, como aprimoramento da condição humana, liberdade de expressão e comunicação, é de vital importância para o educador.

Concordamos que o processo educativo deve estar conectado das atuais exigências geradas pela complexidade social, econômica, política, cultural e espiritual. Pois, neste contexto *as subjetividades* se constituem mutuamente na *intersubjetividade* de relações dialógicas (ALVES, 2009).

Assim podemos dizer que, para um currículo, caminho, jornada que perceba o ser humano em sua inteireza e para ela deseje contribuir, alguns eixos devem ser levados em consideração:

- **DIÁLOGO.** (BOHM, 2005) O dialogo dialógico é uma ferramenta de libertação no/ do currículo. Que cada sujeito possa dizer sua palavra, ouvir a palavra do outro e juntos construam palavras integradoras, Alves (2013; 2016).
- **AUTOCONHECIMENTO:** quanto mais sei de mim, mais sei do outro. O outro diz muito sobre mim. Que todo conhecimento se transforme em autoconhecimento e que todo autoconhecimento se transforme em conhecimento, como expressa Santos (1996). Eis o caminho da sabedoria.
- **ESCUITA SENSÍVEL.** Olhar-escuta atento e sensível a tudo que nos cerca e que está dentro de nós (BOHM, 2005).
- **TESSITURA COMUM:** O pensar complexo (MORIN, 1997): tudo está tecido em conjunto, faz parte de uma imensa teia ecossistêmica. O pensar complexo

- SUJEITO TRIUNICO: cada ser humano que existe é um indivíduo- indiviso inserido e está em constante interação com a sociedade e natureza. Devemos cuidar do equilíbrio desse Triângulo da Vida (D`AMBRÓSIO, 1997)
- EDUCAR PARA INCERTEZAS (MORIN, 2006): tudo é incerto, tudo muda e tudo se transforma. A verdade é sempre mutável. É verdade somente por um determinado momento fugaz e um determinado contexto. Todo ponto de vista depende para onde a vista aponta.
- MULTIDIMENSIONALIDADE (NICOLESCU, 2011): somos mais que matéria, somos energia. Seres multidimensionais que compartilham energia, sentimentos e sabedoria em diversos níveis de realidade (macro-físico e microfísico) (MORAES, 2004). Somos um corpo-mente-espírito: organismo, cognição, afetividade, espiritualidade, intuição e emoção que se materializa através da interação sociocultural (ALVES, 2016). O caminho do conhecimento perpassa o caminho da interdependência, da abertura da humildade do saber construído, tecido junto com o outro e com o todo.

Considerações finais

Um currículo para a diversidade, humanizador, é aquele que nos legitima enquanto sujeitos únicos, singulares, e partes do todo. Destarte, parafraseando Hugo Assmann (1998) construímos uma escola onde caibam todos somente será possível em um mundo no qual caibam muitos mundos.”. Nisto funda-se a apaixonante tarefa da educação: construir na escola, um currículo, um caminho, uma práxis educativa em que a palavra humanização seja potencializado-

ra de esperanças e sonhos, de concretude da amorosidade e cooperação, valores constitutivos que outorgam o caráter humanizador da educação. Porquanto, a vida é um fio sem fim da tessitura curricular e os conteúdos são os pedacinhos que iremos amarrar para mais forte e com sentido a teia ficar.

Considerando o que nos afirma Freire (1985, p. 69) os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Ou seja, tecendo o fio da vida de forma mais humana e mais solidária uns com os outros. Procurando fazer a ruptura do currículo com foco conteudista, fragmentado, para o currículo que tem como foco os sujeitos humanos constitutivos da ação educativa, considerando sua realidade, provocando e canalizando energias integradoras visando a construção de sua autoria e autonomia com capacidade de conviver com as imprevisibilidades da vida em busca de mudança e transformação que atendam as demandas e necessidades do/no cotidiano de vida.

O caminho para um currículo que deseje sair da fragmentação para tessitura comum, deve perpassar pela valorização da diversidade, da singularidade ao tempo em que respeita a multidimensionalidade do ato de ensinar e aprender religando seres e saberes, assim, fortalecendo a teia da Vida (CAPRA, 1999).

Referências

ALVES, M. D. F. ALVES, M. D. F. **Práticas de aprendizagem integradoras e inclusivas**: autoconhecimento e motivação. Rio de Janeiro: WAK, 2016.

_____. **Construindo Cenários e Estratégias de Aprendizagem Integradoras (inclusivas)**. 276pp. Tese [Doutorado] – Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2013.

_____. **Favorecendo a Inclusão pelos caminhos do coração:** complexidade, pensamento ecossistêmico e transdisciplinaridade. Rio de Janeiro, WAK, 2009.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação:** rumo à sociedade aprendente. Petrópolis, R.J.: vozes, 1998.

BOHM, David. **Diálogo:** comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.

CAPRA, F. **A teia da vida:** Uma compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Primeira edição, 1999.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir:** relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2000.

D'AMBROSIO; Ubiratan. **A era da consciência.** São Paulo: Peirópolis, 1997.

FAZENDA, I. C. **Interdisciplinaridade:** Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1993.

FREIRE, P. **A pedagogia do Oprimido.** 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

HAMILTON, D. **Sobre a origem dos termos classe e curriculum** in Revista Teoria e Educação, 6, Porto Alegre, Pannonica, 1992, p. 3-52.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

_____. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 1996.

MORAES, M. C. **Pensamento Eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. 8ª Ed. São Paulo: Vozes, 2004.

MOREIRA, A. F. B., **Currículos e Programas no Brasil**. Campinas: Papirus, 1990.

NASCIMENTO, Patrícia Limaverde. **Educação Bio-sustentável, Eco-sistêmica e Transdisciplinar**. Uma prática da Escola Vila. Fortaleza, CE. Cnpq, Expressão gráfica, 2008

NICOLESCU, B. **O Manifesto da Transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLESCU, Basarab.(a). **Reforma da educação e do pensamento**: Complexidade e transdisciplinaridade, (2004). Disponível em: <http://www.engenheiro2001.org.br/curriculos.htm>. acesso em 06 de mar, de 2011.

PIAGET, J. **A Epistemologia Genética**: problemas de Psicologia Genética. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (col. Os Pensadores).

SACRISTÁN, J. G. **Educar e Conviver na Cultura Global**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Poderes instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. 8 ed., Porto Alegre: Afrontamento, 1996.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VASCONCELOS, C dos S, **Currículo**: atividade humana com princípio educativo. SP: Libertadores, 2009.

VYGOTSKY, L S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

CURRÍCULO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: UM OLHAR SOBRE UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

ANDRÉA RIBEIRO DA SILVA

Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências – PPGEC da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) – <https://orcid.org/0000-0002-9717-8993>

LUCIANA SEDANO DE SOUZA

Departamento de Ciências da Educação; Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE), mestrado Profissional em formação de professores da Educação Básica; e Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEC) da Universidade Estadual de Santa Cruz.
<https://orcid.org/0000-0001-7005-3341>

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar uma proposta de formação continuada de professores, oferecida por uma Secretaria Municipal de Educação da região Sul da Bahia, à luz do princípio “Enfoque no Conteúdo” presente na teoria do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Adotando uma abordagem qualitativa, analisa-se os conteúdos trabalhados no 2º encontro da referida proposta de formação. Os dados foram coletados a partir entrevistas semiestruturadas com dois participantes da formação e por meio de consulta à documentos da secretaria de educação. Resultados indicam que a proposta de formação analisada, no que diz respeito ao princípio Enfoque no Conteúdo mostrou-se distante tanto de uma ideia de currículo que represente um conjunto de experiências, quanto da construção de uma educação emancipadora, além de não demonstrar os indícios necessários para contemplar a preocupação com o próprio Enfoque no Conteúdo, ou seja, o modelo de formação proposto pouco dialoga com uma perspectiva de currículo que extrapole a visão transmissiva de conteúdos e apresente um olhar emancipatório da educação. Assim sendo, compreendemos que o planejamento das propostas de formação continuada deve exprimir uma preocupação com o processo de Desenvolvimento Profissional Docente.

Palavras-chave: Currículo. Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional Docente. Educação Emancipatória.

CURRICULUM AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS: A LOOK AT A CONTINUING EDUCATION PROPOSAL

ABSTRACT

This article aims to analyze a proposal for the continuous training of teachers, offered by a Municipal Department of Education of the South of Bahia, in the light of the principle “Content Focus” present in the theory of Professional Development Teacher (PDT). Adopting a qualitative approach, the contents of the 2nd meeting of this training proposal are analyzed. The data were collected from semi-structured interviews with two participants of the training and through consultation with the documents of the education department. Results indicate that the training proposal analyzed, with regard to the Focus on Content principle, was distant from both a curriculum idea that represents a set of experiences and the construction of an emancipatory education, besides not showing the necessary evidence to contemplate the preoccupation with the Content Approach itself, that is, the proposed training model has little dialogue with a curriculum perspective that goes beyond the transmissive view of contents and presents an emancipatory view of education. Therefore, we understand that the planning of continuing education proposals should express a concern with the process of Professional Development.

Keywords: Curriculum. Continuing Education. Professional Development Teacher. Emancipatory Education.

CURRÍCULO Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE: UNA MIRADA SOBRE UNA PROPUESTA DE FORMACIÓN CONTINUADA

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo analizar una propuesta de formación continuada de profesores, ofrecida por una Secretaría Municipal de Educación de la región

Sur de Bahía, a la luz del principio “Enfoque en el Contenido” presente en la teoría del Desarrollo Profesional Docente (DPD). Adoptando un enfoque cualitativo, se analizan los contenidos trabajados en el 2º encuentro de la referida propuesta de formación. Los datos fueron recolectados a partir de entrevistas semiestructuradas con dos participantes de la formación y por medio de consulta a los documentos de la secretaría de educación. Los resultados indican que la propuesta de formación analizada, en lo que se refiere al principio Enfoque en el Contenido se mostró distante tanto de una idea de currículo que represente un conjunto de experiencias, como de la construcción de una educación emancipadora, además de no demostrar los indicios necesarios para contemplar la preocupación con el propio Enfoque en el Contenido, o sea, el modelo de formación propuesto poco dialoga con una perspectiva de currículo que extrapole la visión transmisiva de contenidos y presente una mirada emancipatoria de la educación. Así pues, comprendemos que la planificación de las propuestas de formación continuada debe expresar una preocupación con el proceso de Desarrollo Profesional Docente.

Palabras Clave: Plan de estudios. Formación continua. Desarrollo Profesional Docente. Educación Emancipatoria.

Introdução

Inúmeras publicações na área de Educação e Ensino destacam a importância do investimento na formação continuada dos professores como meio de garantir a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e, em consequência, a melhoria da educação ofertada. Neste artigo, trazemos o recorte de uma pesquisa de mestrado que analisa uma proposta de Formação Continuada, o *Grupo de Orientação de Estudos e Prática-GOEP*, que foi ofertada aos professores de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental de uma Secretaria de Educação de um município do Sul da Bahia¹. A pesquisa de mestrado em questão analisa a proposta de formação continuada GOEP,

¹ A coleta de dados para esta pesquisa passou por aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas

buscando aproximações com a teoria do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Para este artigo, nos atentaremos à análise da formação sob um dos princípios de DPD, o *Enfoque no Conteúdo*.

Temos por objetivo neste artigo analisar uma proposta de formação continuada de professores, oferecida por uma Secretaria Municipal de Educação da região Sul da Bahia, à luz da teoria do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) e, dentro dessa teoria, mais especificamente, sob o princípio Enfoque no Conteúdo, contrapondo o modelo de formação proposto a uma perspectiva de currículo que extrapole a visão transmissiva de conteúdos e apresente um olhar emancipatório da educação.

A partir do estudo sobre a teoria de Desenvolvimento Profissional Docente (Darling-Hammond, 2008, 2017 e 2018; Wilsons, 2013; Guskey, 2002; Guskey, Yoon, 2009; Marcelo, 2009; Imbernón, 2010), em bases nacionais e internacionais, destacamos os 07 elementos que Darling-Hammond (2017) sintetiza como um conjunto de princípios para que as propostas de formação continuada dos professores se aproximem do DPD, que são: Enfoque no Conteúdo; Aprendizagem Ativa; Apoio e colaboração em contextos de trabalho; Uso de modelos de prática; Suporte Especializado; Oportunidades de feedback e reflexão e Duração Sustentada. Em acordo com as publicações de referência na área, defendemos que as propostas de formação continuada para professores devem, se não contemplar todos, ao menos se aproximar da maioria desses princípios, a fim de oportunizar uma formação com ênfase no desenvolvimento profissional e na relação com a prática escolar.

Como optamos em destacar o princípio *Enfoque no Conteúdo*, iniciamos a discussão teórica desse texto com uma abordagem

com seres humanos. A identificação do Município em questão foi mantida em sigilo e dos sujeitos entrevistados foi substituída, a fim de preservar a identidade.

para o conceito de currículo na perspectiva de formação. Compreendemos que o olhar para o currículo não se limita à discussão sobre conteúdo(s), partindo do pressuposto de que o princípio Enfoque no Conteúdo não abarque apenas conceitos a serem trabalhados, ou sequer transmitidos. Assim, propomos uma visão de currículo que dialogue teoricamente com uma visão de conteúdo.

A partir da leitura de Silva (1996 e 1999) o conceito de currículo pode ser explicado sobre diferentes teorias e, de acordo com o autor, direcionamos nosso olhar para os estudos sobre o currículo para além das teorias crítica e pós crítica. A discussão sobre currículo enquanto cultura (Moreira e Candau, 2007) e como poder (Silva 1999), se justifica exatamente na ampliação do conceito de currículo para além da organização de conteúdos. Tomamos o cuidado de pontuar essa teoria em sobreposição ao recorte da pesquisa analisado neste texto, *Enfoque no Conteúdo*. Nessa relação teórica, o currículo está além do conteúdo e, na análise dos dados, consideramos o *enfoque no conteúdo* numa perspectiva de currículo como “experiências de conhecimento” (idem, 1996).

Ainda no campo teórico, em busca de sustentação às ideias de desenvolvimento profissional, formação, enfoque no conteúdo e currículo defendidas neste texto, buscamos aporte em Paulo Freire para fundamentar a concepção de educação que defendemos aqui, a educação emancipatória. Assim, a busca por propostas de formação continuada que se aproximem dos princípios do desenvolvimento profissional, perpassam uma ideia clara de currículo como cultura e se alimentam na visão emancipatória da educação.

Este texto reporta uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois analisa o processo de uma formação continuada. A coleta de dados se deu a partir dos documentos que retratavam a formação e de entrevistas semiestruturadas com os participantes da formação.

Para este artigo, trazemos parte de uma dissertação de mestrado que analisa, sob a teoria do Desenvolvimento Profissional Docente, uma proposta de formação continuada, após a sua finalização. Nosso recorte aqui se dá no princípio enfoque no conteúdo a partir da análise da pauta de um dos encontros da formação; dos indicadores de aprendizagem de Ciências para o Ensino Fundamental, declarados pela Secretaria Municipal de Educação; e de extratos das entrevistas que coadunam com a teoria estudada e com as categorias de análise construídas.

A análise dos dados nos aponta, em diálogo com a teoria da área, que o planejamento das propostas de formação continuada deve prever, para além de uma abordagem transmissiva do conteúdo, a preocupação como conceito de educação e currículo incutidos, bem como exprimir uma preocupação com o processo de Desenvolvimento Profissional Docente.

O currículo na perspectiva da formação

A discussão sobre formação de professores, na perspectiva que oportunize uma trajetória de desenvolvimento profissional, deve perpassar pela discussão de currículo. Qual currículo é pensado para os profissionais? Qual a melhor abordagem curricular a ser oportunizada? Como construir um currículo que vise a formação dos professores numa perspectiva de construção de conhecimentos, em contraposição a uma transmissão unilateral? Essas e outras questões sobre o lugar do currículo na formação de professores nos inquietaram ao pesquisar para a construção do presente texto.

Nos propomos a analisar um aspecto da formação continuada de professores que é relacionado ao currículo enquanto temas e conteúdo a serem abordados, sejam de uma área de conhecimento

específica do cotidiano escolar, Ciências, seja de temáticas voltadas à organização das propostas de ensino, Didática. Porém, antes de tomarmos essa concepção de currículo, sentimos a necessidade de pontuar o currículo como construção social, cultural, e, para tal, precisamos, inicialmente, delinear o que acreditamos sobre essa teoria.

Em sua obra *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Tadeu Silva (1999) nos apresenta uma discussão sobre as diferentes teorias do currículo, separando-as em teorias tradicionais, críticas e pós críticas. Encerra sua obra com a reflexão acerca do currículo “depois das teorias críticas e pós críticas” (p.146) e refere-se ao currículo como construção social, carregado de poder (p.148). Para o autor, não podemos tratar a ideia de currículo com ingenuidade, o currículo reflete demandas de uma determinada sociedade e grupo social, dessa forma, está cerrado de significados, ou, nas palavras do autor,

O currículo é espaço, lugar, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossas vidas, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (p. 150).

Dada a importância e complexidade dessa questão e o recorte necessário para esse texto, destacaremos a importância do currículo no contexto escolar. Tendo o currículo como construção social e instrumento de poder, no campo educacional, o currículo não pode ser restringido apenas à concepção de módulo organizativo de transmissão de conteúdos acumulados pela humanidade. O currículo não é uma construção natural, ao contrário, está diretamente ligado à cultura (MOREIRA e CANDAU, 2007), assim, carregado de significados

e podendo corresponder a uma determinada classe social.

Para Sacristan (2000),

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas. É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos de ensino. O currículo é uma prática na qual se estabelece diálogo, por assim dizer, entre agentes sociais, elementos técnicos, alunos que reagem frente a ele, professores que o modelam. (p.15-16).

Dessa forma, o currículo escolar é dinâmico, deve prever a socialização, pois reflete uma cultura, e defendemos que, como tal, deve do mesmo modo, estar a serviço da escola pública. A acessibilidade e a interação dos diferentes agentes sociais presentes na dinâmica escolar também compõem o currículo e é na escola pública que o currículo, abarcando propostas de ensino emancipatórias (FREIRE, 2001) pode e deve ser instrumento de resistência às imposições de poder. Nessa perspectiva, entendemos a construção curricular pautada na dialogicidade, na interação entre quem vive o currículo, ou, de acordo com Menezes e Santiago (2014),

A concepção de educação emancipatória, na perspectiva freireana, visa ao desenvolvimento da consciência crítica para a formação de sujeitos competentes, capazes de exercer sua participação cidadã – educação comprometida com a humanização que possibilita romper com a relação verticalizada entre professor(a) e estudante. A

prática pedagógica, decorrente desses princípios caracterizadores da educação libertadora, rejeita a neutralidade do processo educativo, concebe a educação como dialógica, valoriza a horizontalidade de saberes e propicia ao(à) estudante desenvolver o pensar crítico acerca da sua realidade. (p.60).

Assim, compreendemos a educação como emancipatória e o currículo como um fenômeno cultural (Moreira, 2001, 2002; Moreira e Candau, 2007) e de poder (Silva, 1999). Nesse contexto, acreditamos que uma tentativa de diálogo entre essas duas esferas se dê na interlocução crítico-emancipatória (Menezes e Santiago, 2014) do sujeito com os conhecimentos a serem construídos. Para isso, concordamos ainda com Heinsfeld e Da Silva (2018, p.670) quando afirmam que “faz-se necessário que o currículo escolar parta não de preferências do aluno, mas do conhecimento ao qual tem direito, a fim de que se explorem suas potencialidades.” Trata-se do diálogo do currículo sob uma respectiva proposta de ensino, na busca da coerência para que a educação emancipatória se dê.

Nesse aspecto, se espera e se trabalha para que tanto o olhar ao estudante quanto ao professor em formação caminhem numa perspectiva emancipatória e de compreensão do conceito de currículo nessa relação. Segundo Silva (1999, p.147),

Na teoria do currículo, assim como ocorre na teoria social mais geral, a teoria pós-crítica deve ser combinada à teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através das relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.

Para Moreira e Candau (2007), as discussões sobre currículo

abarcam também questões sobre os conhecimentos escolares, sobre as relações que se estabelecem na escola e em consequência, quais valores que queremos imprimir na construção da identidade dos nossos estudantes. Ainda para esses autores, “[...] no currículo se evidenciam esforços tanto por consolidar as situações de opressão e discriminação a que certos grupos sociais têm sido submetidos, quanto por questionar os arranjos sociais em que essas situações se sustentam.” (p.30). Dentro dessa perspectiva, entendemos que um currículo pensado para a formação de professores, seja inicial ou continuada deve prever toda essa complexidade de relações e ter em perspectiva a educação emancipatória do professor também, e assim concordamos com Moreira (2001, p. 40) ao afirmar que “não se pode pensar currículo sem pensar o professor e sua formação”.

É inegável, porém que ao pensarmos uma proposta de formação de professores, devemos considerar todos os aspectos discutidos acima e imbricados nessa formação, sem desconsiderar a importância das temáticas a serem trabalhadas.

Nesse sentido, enxergamos na teoria do Desenvolvimento Profissional Docente uma tentativa de compreender a formação do professor como processo, na construção da relação entre a formação e sua prática, na composição do seu percurso profissional. Estamos aqui, após considerar o currículo como fruto de uma cultura e reflexo de relações de poder e após considerar também o caráter emancipatório da educação, defendendo uma formação de professores que dialogue com o princípio da não neutralidade do currículo e coadune com a oportunidade da construção de conhecimentos. Uma formação que leve o professor a refletir sobre sua prática docente, construir sua trajetória profissional e conseqüentemente ser um profissional melhor na construção de um educação pública, de qualidade e, conseqüentemente, emancipatória.

Um olhar para desenvolvimento profissional docente

O termo Desenvolvimento Profissional foi introduzido no cenário educacional, de acordo com Fiorentini; Crecci (2013), numa perspectiva de enfatizar o processo de aprendizagem e desenvolvimento do professor, ao invés de focar apenas em seu processo de formação, demarcando uma diferenciação em relação à ideia de formação docente baseada em cursos que não distanciados do cotidiano do professor e das práticas profissionais. De acordo com Mourão (2017), a origem do Desenvolvimento Profissional Docente-DPD está no próprio Desenvolvimento Profissional-DP que nos remete à ideia de empregabilidade, cuja responsabilidade de conseguir uma posição no mercado de trabalho é do próprio trabalhador e, sendo assim, aumenta a sua preocupação com o seu desenvolvimento.

Apesar de ser comum ouvir falar de DP em todas as categorias profissionais, em uma revisão sistemática da literatura nacional e internacional, em artigos publicados de 1994 até 2014, realizada por Mourão (2017), prevalecem os trabalhos da área educacional, o que demonstra um aumento no interesse por pesquisas que abordam essa temática. Diante desse contexto, o DPD vem se consolidando na área educacional como forma de estabelecer conexões entre a formação continuada e o movimento de aprendizagem e transformação ocasionado por ela.

Dessa forma, utilizamos aqui a definição que entendemos como a que melhor representa essa concepção de DPD: “a aprendizagem profissional estruturada que resulta em mudanças nos conhecimentos e práticas do professor e melhoria na aprendizagem dos estudantes”, (DARLING, 2017, p.2, tradução nossa) sendo dessa forma entendida como um desmembramento da *formação continuada* desde que

esteja organizada a partir de práticas formativas potencializadoras.

Nesse contexto, podem surgir questões sobre as proximidades e/ou distanciamentos entre a formação continuada e o DPD. De acordo com a literatura da área, compreendemos que não se trata de optar por um ou outro, porque se consideramos o significado do termo formar, originalmente refere-se a dar forma a algo ou alguém, algo de fora para dentro (Fiorentini e Crecci, 2013) que está normalmente associado a cursos, oficinas, seminários ou treinamentos, em contrapartida, o termo desenvolvimento transmite a ideia de processo, de mudanças, de transformação pessoal e profissional, portanto, a formação relaciona-se com o Desenvolvimento sendo um instrumento poderoso para que ele aconteça.

Dessa forma, para que a formação continuada cumpra o objetivo ao qual se propõe, seu currículo deve ser estruturado com base em alguns pressupostos que favoreçam mudanças nos conhecimentos dos professores e que isso possa refletir em uma melhoria na aprendizagem dos estudantes. Estudos sobre DPD, (Day,2002; Darling-Hammond,2009,2017; Marcelo,2009; Imbernon,2010) revelam que existem elementos, indicadores ou princípios que sinalizam algumas características encontradas em programas que obtém sucesso no alcance dos seus objetivos.

Diante desses elementos que compõem a teoria de DPD, buscamos sua sistematização em situações reais de formação continuada e encontramos no estudo mais recente, onde foram identificadas por Darling et al (2017), sete características de eficiência em programas de DPD, a saber: *Enfoque no Conteúdo; Aprendizagem Ativa; Apoio e colaboração em contextos de trabalho; Uso de modelos de prática; Suporte Especializado; Oportunidades de feedback e reflexão; duração sustentada.*

Além do princípio *Enfoque no Conteúdo* que escolhemos como

a categoria de análise nesse recorte da pesquisa e que será tratada na próxima seção, descrevemos abaixo os demais princípios que integram um programa de DPD, que em seu conjunto são considerados eficientes de acordo com pesquisas nacionais e internacionais.

Aprendizagem ativa

Aprender ativamente significa o professor participar da formação ao invés de assistir passivamente os ensinamentos de um especialista, sendo assim, o “aprendizado ativo” sugerido por Darling-Hammond (2017) deve se afastar dos modelos de aprendizado tradicionais que são genéricos e utilizar modelos que envolvam professores diretamente nas práticas que estão aprendendo, de preferência conectados as salas de aula e aos alunos.

Apoio e colaboração em contextos de trabalho

Ao contrário das práticas tradicionais de formação, que não se relacionam com a sala de aula, boas experiências para o desenvolvimento profissional docente são baseadas na realidade escolar e na prática diária dos professores. A colaboração é vista como uma abordagem de formação que aponta várias características inovadoras e a principal delas é pensar no professor como parte de um sistema e que como tal influencia e é influenciado por ele.

Modelos de prática

A prática docente, em um bom programa de desenvolvimento profissional, é utilizada para diminuir a distância entre ensino idealizado e o real desempenho de alunos, professores e material didático

em sala de aula. Ao contrário da aprendizagem ativa que exercita uma simulação de aula, a estratégia do modelo ou exemplo de aula é utilizado para a reflexão sobre aulas que foram ministradas com base ou não na vivência e que são gravadas para possíveis sessões de reflexão.

Suporte especializado

O suporte ou apoio especializado está diretamente ligado à perspectiva colaborativa de formação, e, de acordo com pesquisas analisadas por Guskey (2009), os esforços de desenvolvimento profissional que trouxeram melhorias no aprendizado dos alunos se concentraram principalmente em ideias obtidas por meio do envolvimento de especialistas externos que quando apresentadas diretamente aos professores, ajudavam a facilitar a implementação das ações sugeridas nos encontros de formação.

Oportunidades de *Feedback* e reflexão

O retorno sobre a atuação do professor em sala de aula, representado aqui pelo termo “*Feedback*”, é um ponto muito importante no processo formativo e consiste em uma minuciosa observação da aula presencialmente ou por intermédio de vídeo gravação para análise coletiva. A observação e a valorização do ensino facilitam aos professores a obtenção de dados sobre os quais possam refletir e analisar, a fim de favorecer a aprendizagem dos alunos.

Duração sustentada

A duração da formação continuada é caracterizada pelo perí-

odo necessário para cumprir os objetivos propostos, portanto, não existe um consenso sobre qual carga horária seria ideal e sim a indicação de que a aprendizagem profissional significativa que se traduz em mudanças na prática não pode ser realizada apenas em oficinas pontuais (Darling-Hammond, 2017), precisa haver tempo suficiente para encontros, atividades em sala de aula observadas ou gravadas, acompanhamento, feedback e reflexão através do suporte com especialista.

Estudando o recorte teórico sobre currículo que discutimos na seção anterior, entendemos que as sete características ou princípios do DPD contemplam e podem ser estudadas na interlocução com a teoria do currículo e com a educação emancipatória. Para este texto, optamos em destacar a primeira característica, *Enfoque no Conteúdo*.

Consideramos aqui o *Enfoque no Conteúdo* como aquele que diz respeito à parte do currículo que determina quais e como serão abordados os conteúdos da formação, já que a estruturação dos cursos, o seu planejamento com vistas ao DPD é tão importante quanto a orientação metodológica e o contexto no qual os professores estão inseridos.

Currículo, formação continuada e os princípios do desenvolvimento profissional docente

Nesta seção, pretendemos estabelecer uma relação entre currículo, formação continuada e Desenvolvimento Profissional Docente. De acordo com Silva (1996, p. 22) o currículo pode ser entendido como um “conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes.” Nesse aspecto, partimos da premissa que uma proposta de formação continuada tem ao seu encargo a responsabilidade de oportunizar aos seus professores as experiências de

conhecimentos tanto conceituais da área específica de conhecimento, quanto didático-pedagógicos, numa perspectiva da construção de sua profissionalização.

De acordo com Feldmann e Masetto, (2017), os currículos construídos para os programas de formação devem considerar o caráter humano e transformador do professor;

Ter como referência os processos formativos profissionais dos educadores implica sempre em pensar na formação do humano, e nesse sentido vislumbra-se a possibilidade da materialização de se pensar projetos educativos atrelados à luta permanente contra as estruturas excludentes e desumanizantes presentes no nosso tempo atual. (p. 568)

Assim, para este texto, dos princípios de DPD analisados numa proposta de formação continuada, nos aproximamos da característica *Enfoque no Conteúdo*, com o objetivo de investigar as possibilidades de “experiências de conhecimento” (idem) que a formação continuada ofereceu ou não aos seus professores-estudantes.

Nos aprofundando mais especificamente sobre a característica do DPD *Enfoque no Conteúdo*, em acordo com a teoria estudada, compreendemos que o conteúdo da formação deve estar relacionado com o que os professores ensinam, portanto, o mais próximo possível dos currículos específicos da disciplina ou área de conhecimento, o que contrapõe o modelo genérico de formação nos quais se discutem temas aleatórios sem relação direta com a sala de aula. Não podemos separar a formação do contexto de trabalho porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, tudo o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares. (Imbernón, 2011).

O conteúdo ao qual nos referimos aqui diz respeito aos conteúdos conceituais científicos, específicos das disciplinas escolares e

aos conteúdos didático-pedagógicos, sendo os conteúdos científicos os conceitos básicos de determinada área, das maneiras de pensar e compreender a sua construção, identificar como se relacionam e como podem ser verificados, avaliados e expandidos; como essas ideias e os seus fundamentos foram formulados e de que maneira se relacionam com diferentes campos, de modo a poder selecionar e usar exemplos significativos, problemas e aplicações nas suas aulas (Darling-Hammond, 1997).

Por sua vez, em relação aos conteúdos didático-pedagógicos, nos referimos aos conhecimentos da área da Didática e da Metodologia de Ensino. Conhecimentos da Didática sobre diferentes formas de organização das propostas de ensino (Libâneo, 2014; Lerner, 2015), tendências pedagógicas, princípios do processo de ensino-aprendizagem, a organização em sala de aula, processo de avaliação e, os conhecimentos da Metodologia de Ensino versam sobre as aplicações didáticas específicas a cada área de conhecimento.

Portanto, corroborando com ideia de que o conteúdo do DPD determina sua eficácia, Marcelo e Vailant (2012) afirmam que devemos tratar diretamente do que se espera que os estudantes aprendam e sobre estratégias didáticas que a pesquisa e a experiência demonstram como eficazes.

Contexto da pesquisa

O estudo aqui apresentado revela um recorte dos dados de uma pesquisa de Mestrado que discute os princípios do DPD e sua relação com uma proposta de formação continuada. Trata-se de um percurso investigativo de abordagem qualitativa, por considerar mais adequado para a pesquisa em questão, pois segundo Godoy

(1995), quando o estudo é de caráter descritivo e o que se busca é o entendimento de fenômeno como um todo, na sua complexidade, é possível que uma análise qualitativa seja a mais indicada.

Os dados foram coletados junto à Secretaria de Educação de um município da região Sul da Bahia. Nesse município, no ano de 2013, foi criado o *Grupo de Orientação de Estudos e Prática-GOEP*, formado por professores e coordenadores pedagógicos efetivos da rede municipal, sendo que 01 deles desempenha a função de orientador de estudos dos seus pares, organizado por área de conhecimento. Os encontros com o grupo de professores de Ciências e Matemática iniciaram apenas em 2014, pois, nesse ano, tiveram início os encontros dos anos finais do Ensino Fundamentas que compunham a área Ciências da Natureza e Matemática.

Os encontros foram realizados sempre às quintas-feiras por ser esse dia destinado ao *Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo – HTPC* da área de Ciências da Natureza no município, portanto, sendo o momento reservado para estudo e planejamento dentro e fora da escola, assim como está sugerido no Parecer CNE/CEB nº 18/2012,

[...] os espaços de trabalho pedagógico coletivo e outros espaços coletivos de interação do professor com seus pares e com os demais segmentos da comunidade escolar são fundamentais e devem ser contemplados em sua jornada de trabalho, pois são atividades inerentes à sua função como profissional da educação. (BRASIL,2012, p.13)

Os encontros eram bimestrais em 2014 e passaram a ser mensais a partir de 2015. Durante o triênio pesquisado aconteceram 20 encontros formativos com carga horária total de 80h, tendo temáticas diversas voltadas para o Ensino de Ciências divididos da seguin-

te maneira: 05 encontros de 04h cada em 2014 totalizando 20h; 08 encontros de 04h cada em 2015 totalizando 32h e 07 encontros de 4h cada em 2016 totalizando 28h.

A obtenção das informações e análise dos dados compreendeu duas etapas: a primeira referiu-se ao delineamento de um perfil didático histórico do programa de formação continuada – GOEP, a partir da fala dos professores cursistas, por meio de entrevistas semiestruturadas e de documentos técnicos consultados. A segunda fase tratou da análise da proposta do curso, planejada antes da sua implementação, com vistas a estabelecer relações como os princípios do DPD, à luz de algumas categorias pré-estabelecidas no referencial teórico e outras construídas na relação desse referencial com elementos das falas dos entrevistados.

Os sujeitos da pesquisa foram professores efetivos de uma rede municipal de Educação, de uma cidade do sul da Bahia, participantes da formação continuada para Ciências da Natureza denominada *GOEP*, que foi descrito e analisado no período de tempo que compreendeu os anos de 2014, 2015 e 2016. Tal grupo é composto por: 01 Orientador de Estudos de Ciências, 01 Coordenador pedagógico e 05 Professores Cursistas participantes dos cursos de formação continuada em Ciências ofertados pelo Departamento de Educação Básica Municipal.

Todo processo de formação continuada é passível de ser analisado em suas diversas possibilidades e desdobramentos. Na nossa pesquisa nos interessou conhecer aspectos da estruturação do programa de formação continuada e posteriormente, do que foi desenvolvido no percurso de um ano dentre os três anos escolhidos com recorte da pesquisa, em busca de aproximações com os princípios do DPD. Pensar a oferta de formação de acordo com a literatura aqui

utilizada, requer conhecer seus objetivos e como estes estão sendo entrelaçados com os objetivos de ensino de Ciências de forma que as necessidades formativas sejam contempladas.

Para tanto, as categorias apresentadas aqui tem fundamentação em estudos nacionais (Santos, 2012; Pérez e Carvalho, 2001;) e internacionais (Day,2002; Darling,2008,2009,2014,2017; Guskey,2002; Wilson,2013) que definem que o DPD pode ou não acontecer a contento, dependendo do nível de atenção às necessidades formativas dos professores e apontam o percurso do DPD, por isso, apenas por meio de um cotejamento e posterior sistematização foi possível estabelecer um consenso entre aquilo que seria fundamental que os programas de formação continuada contemplassem para que ao menos potencialmente estivessem a favor do DPD, por acreditar que, é significativamente entendido que sendo um processo de longa duração, vai além de um cronograma de atividades e eventos.

Diante disso e por razões já explicitadas, foi construído um instrumento de análise especialmente para a nossa pesquisa, embasado na teoria estudada e sua relação com os dados obtidos, mas que seja útil como um caminho que possa facilmente ser percorrido por outros pesquisadores, ainda que em outros contextos, quando objetivarem realizar a análise de programas, propostas ou cursos que envolvam a formação continuada de professores de Ciências, numa abordagem que dialogue com os princípios de Desenvolvimento Profissional Docente.

Dentre as nomenclaturas retratadas nas pesquisas da área, utilizaremos *Princípios-P* para tratar dos itens a serem identificados no programa de formação, como forma de estabelecer relações entre este e o DPD. Para isso, buscaremos a presença e intensidade com que eles aparecem nas ações desenvolvidas e como essas ações pas-

sam então a ter características facilitadoras ao processo de DPD, pois apesar de potencialmente serem positivas, existem outros fatores além da formação. De acordo com Imbernón (2010), o tão mencionado desenvolvimento profissional não recai apenas na formação, mas em diversos componentes que ocorrem conjuntamente na prática laboral do ensino. Portanto, aliamos aspectos voltados ao curso de formação e outros relacionados ao contexto de trabalho como forma de vislumbrar um combinado de ações promissoras ao DPD efetivo.

Para otimizar a análise do programa de formação continuada sistematizamos uma tabela com categorias adaptadas dos 07 elementos de Darling-Hammond (2017) e subcategorias criadas para a pesquisa, baseadas nos autores citados no início da seção, que melhor representam os aspectos do DPD. Dessa forma, explicaremos cada uma delas, para melhor entendimento da análise descrita na próxima seção.

Para esse texto será utilizada 01 categoria para subsidiar a análise de 01 encontro de formação, trazendo junto o diálogo com 01 professor entrevistado, juntamente com o orientador de estudos.

Os encontros escolhidos como recorte da pesquisa de Mestrado foram os 05 encontros do primeiro ano de formação (2014) e trouxeram uma sequência de temas que envolviam a Alfabetização Científica e a Competência Leitora. Para este texto tratamos apenas do segundo Encontro- E2 ocorrido em 29/05/2014, com a temática específica da área de Ciências *Fundamentos da Alfabetização Científica*, que norteou as formações daquele ano, com 13 professores presentes nesse momento dos 38 matriculados.

O princípio enfoque no conteúdo como categoria de análise

Dentre as 07 categorias de análise utilizadas na pesquisa com-

pleta, para esse artigo utilizaremos a primeira categoria e, para facilitar a compreensão, descrevermos o que foi considerado como parâmetro para a análise realizada.

- A categoria **P1 – enfoque no conteúdo**, envolve as questões relacionadas com o conteúdo trabalhado na formação, sendo que este está dividido em 3 subcategorias:
- P1 A. *conteúdo específico de Ciências* ou temas científicos- busca identificar a utilização de conteúdos curriculares do 6º ao 9º como conteúdo da formação.
- P1 B. *Elemento particular da aprendizagem de alunos* – busca identificar a utilização de conteúdos sobre as teorias da aprendizagem, principalmente de aprendizagem de Ciências.
- P1 C. *Elemento particular da Didática* – busca identificar a utilização de conteúdos que tenham como foco elementos do ensino como planejamento, objetivos, metodologias e avaliação.

O conteúdo da formação

A pauta do segundo encontro que aconteceu em 2014 identificado com o código E2 foi utilizada como material básico para a análise do conteúdo da formação e seguiu a seguinte organização:

Quadro 01 – Síntese da Pauta do 2º encontro

Fundamentos da Alfabetização Científica		
OBJETIVO: Orientar o planejamento de ensino nas áreas com vistas o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras, tomando por base os conhecimentos específicos das disciplinas e os gêneros textuais próprios.		
(momento	ATIVIDADE REALIZADA	TEMPO

1º	Apresentação da pauta (objetivo, justificativa e metodologia) Leitura Compartilhada: Papo de Vaca; questionamentos	20 min
2º	Fundamentos para o Ensino e Aprendizagem em Ciências – Alfabetização Científica (Problematização/Investigação/Escrita das descobertas)	15 min
3º	Vivenciando a Teoria Socializando as descobertas Mediação do Orientador	55 min
4º	Leitura e discussão do texto: Ciências no Ensino Fundamental – Ana Maria Pessoa de Carvalho	60 min
5º	Proposição para que cada professor aplique uma das atividades vivenciadas ou realize outra atividade prática com os alunos com base nos princípios da Alfabetização Científica. Fazer registro escrito e fotográfico da experiência para ser socializado no próximo encontro, no Blog e na Semana da Ciência e Tecnologia.	10 min

Fonte: Dados da pesquisa.

Portanto, para este artigo, analisamos, nesse ponto da formação, o tipo de conteúdo abordado, apesar de entender que a forma como a atividade foi realizada é determinante para que o professor possa conduzir situação semelhante em sala de aula.

De acordo com Marcelo e Vaillant (2012), as metas de aprendizagem dos estudantes proporcionam o fundamento para definir o que os docentes necessitam aprender e, portanto, o emprego de indicadores de aprendizagem dos estudantes demonstra ser um instrumento útil ao serem formulados os objetivos da formação docente. No quadro abaixo estão listados os indicadores de aprendizagem do município.

Quadro 02 – Indicadores de aprendizagem de Ciências para o Ensino Fundamental II

INDICADORES DE APRENDIZAGEM
CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA – CIÊNCIAS
Identifica e classifica os diferentes componentes presentes nos ecossistemas?
Reconhece as mudanças do corpo como um processo natural do ciclo da vida?

Identifica os diversos sistemas como unidades morfofisiológicas, garantindo o bem funcionamento do organismo?
Adota hábitos alimentares e de higiene, necessários a uma melhor qualidade de vida?
Reconhece-se como agente transformador diante das condições de saneamento básico de sua região, como elemento necessário à manutenção da saúde?
Analisa as relações entre as intervenções humanas e os impactos ambientais, adotando atitudes ecologicamente corretas?
Reconhece diferentes fontes de energia e as alternativas sustentáveis para a conservação do meio ambiente?
Reconhece os métodos contraceptivos como possibilidade de prevenção de gravidez e Infecções Sexualmente Transmissíveis?
Reconhece os elementos químicos como componentes formadores de toda matéria?
Percebe a importância dos processos químicos e físicos no seu cotidiano?

Fonte: Sistema de Gestão Municipal – Epolis (2014)

Esses indicadores são utilizados no sistema de gestão municipal no qual são registrados, trimestralmente, os resultados da aprendizagem dos estudantes com base nos conceitos: sim; não; ainda não; não avaliado. Com base nesses indicadores podemos avaliar o quanto os conteúdos da formação dos professores se aproximam do que se espera que os estudantes aprendam. No próximo quadro tentamos estabelecer essa relação:

Quadro 03 – Conteúdos da formação Continuada GOEP – E2(2014)

CONTEÚDOS CURRICULARES – CIÊNCIAS DA NATUREZA	
Indicador Global Municipal	Compreende a natureza como um todo dinâmico, sendo o ser humano parte integrante e agente de transformações e reconhece os conhecimentos matemáticos como meios para compreender e transformar o mundo à sua volta? (Epolis,2014)
Conteúdo da formação	Indicadores Municipais
Umidade do ar	Não existe indicador para esse conteúdo
Tratamento da água	Reconhece-se como agente transformador diante das condições de saneamento básico de sua região, como elemento necessário à manutenção da saúde?

Reação Química	Percebe a importância dos processos químicos e físicos no seu cotidiano?
Energia Elétrica	Reconhece diferentes fontes de energia e as alternativas sustentáveis para a conservação do meio ambiente?
Magnetismo	Não existe indicador para esse conteúdo
Pressão atmosférica	Não existe indicador para esse conteúdo
Propriedades da água	Não existe indicador para esse conteúdo

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2014).

A partir da análise do quadro acima dos 07 conteúdos trabalhados na formação apenas 03 estavam relacionados com os indicadores de aprendizagem vigentes no Município, o que distancia o conteúdo da formação do que propõe o objetivo inicial da formação que seria a orientação do planejamento dos professores, visto que estes modelam o currículo e o vivenciam diariamente em sala de aula, considerando inclusive a reação dos alunos para sua flexibilização, sem perderem de vista, no entanto, o conhecimento ao qual todos tem direito.

Para que o conteúdo da formação tenha significado precisa estar a serviço das demandas de um grupo social específico, docentes e discentes da escola e não priorizar aspectos generalistas e conteúdos desconectados do contexto de sala de aula.

Enfoque no conteúdo: um olhar para a formação

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados, de acordo com a categoria e subcategorias apresentadas anteriormente.

Numa formação de professores que contemple os princípios do DPD, compreenda o currículo como “conjunto de experiências de conhecimento” e tenha uma visão emancipatória da educação, a exibição de modelos de aulas prontos não se mostra uma metodologia adequada e, na discussão a que se propõe este artigo, o conteúdo

“modelos de planos de ensino”, em si, não apresenta os mesmos efeitos que a vivência de uma proposta real baseada em currículos reais, em contextos reais de sala de aula, isso se levarmos em consideração os objetivos descritos a seguir respondidos pelo Orientador de Estudos, responsável pelo planejamento e mediação dos encontros de formação analisados.

o nosso **objetivo** maior não é que o aluno tenha conhecimento das ciências? entenda o mundo? perceba? quem vai ajudá-lo? Quem vai ajudá-lo é o professor então esse professor tem que ter condições de ajudá-lo da melhor maneira possível não apenas com a boa vontade que já é demais, mas como **um pouquinho de subsídio** (João – Orientador de Estudos, grifos nossos)

O conteúdo do encontro E2, de acordo com o material didático utilizado e os trechos das entrevistas está voltado para os fundamentos da alfabetização científica, porém, não foi possível identificar a relação entre o texto usado na leitura compartilhada, o objetivo da formação e as atividades propostas. Nesse sentido o texto: “Papo de vaca” foi utilizado como pretexto, só para introduzir um assunto, pois em nenhum momento as atividades propostas retomam o texto utilizado, para o conhecimento do gênero e o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras.

O texto utilizado no primeiro momento da formação faz parte de um projeto de divulgação científica chamado “Ciência para todos” desenvolvido pela Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG cujo objetivo é divulgar e traduzir o conhecimento acadêmico para a linguagem popular, exemplificando com situações do cotidiano. Portanto, o texto em questão será aqui considerado como um texto de divulgação científica por estar assim caracterizado no projeto ao qual pertence.

Ainda sobre o texto “Papo de vaca” seu conteúdo versou sobre

a umidade do ar, portanto foi possível identificar a presença de conteúdo científico nesse momento da formação, categoria **P1 A. conteúdo específico de Ciências**, porém, apenas a título de sugestão ao professor para utilização da estratégia leitura compartilhada com o objetivo de inserir um momento de leitura na aula de Ciências, sem que o conteúdo tivesse sido retomado em nenhum momento posterior. Ao revermos o objetivo do encontro percebemos que não houve nesse ponto da formação a orientação ao planejamento de ensino prevista, ainda que esta estivesse sugerida também em um dos materiais utilizados como referência.

Portanto, a indicação da leitura compartilhada como estratégia a ser utilizada nas aulas de Ciências nos revela que houve a intenção de utilizar como conteúdo de formação um elemento particular da didática (estratégia de ensino), no entanto de maneira incompleta visto que não forneceu ao professor de Ciências, a orientação necessária para planejar e desenvolver estratégias didáticas que tenham como finalidade específica, através da leitura, favorecer o estudante a apreender conceitos da área, a informar-se sobre fatos relevantes e a pensar do ponto de vista da ciência por meio dela.

A sugestão em si não apresenta os mesmos efeitos que a vivência da proposta, isso se levarmos em consideração os objetivos descritos a seguir

o nosso **objetivo** maior não é que o aluno tenha conhecimento das ciências? entenda o mundo? perceba? quem vai ajudá-lo? Quem vai ajudá-lo é o professor então esse professor tem que ter condições de ajudá-lo da melhor maneira possível não apenas com a boa vontade que já é demais, mas como **um pouquinho de subsídio** (João – Orientador de Estudos, grifos nossos)

Por meio da análise do trecho identificamos que existe a intenção de que a aprendizagem de conteúdos conceituais, procedimen-

tais e atitudinais pelo aluno seja facilitada pelo professor e que para isso, este precisa de subsídios teóricos e metodológicos, portanto, aprofundamento nos conteúdos a serem trabalhados. Para Marcelo e Vaillant (2012), o eixo articulador da formação é a aprendizagem dos estudantes, e o desenvolvimento profissional que se baseia nessa análise ajuda os docentes a encurtar a distância entre o aprendizado do aluno e o desejado.

Professores em atuação já têm algum conhecimento sobre o processo de planejamento do ensino. No entanto, nota-se que, comumente, professores conseguem elencar uma lista de conteúdo a serem ensinados, porém têm dificuldades em designar atividades para o ensino daqueles conteúdos e objetivos para o tema em estudo que produzam coesão entre as atividades. (Scarinci; Pacca, 2015, p.254)

Para desenvolver padrões de aprendizagem satisfatórios os professores devem ser capazes de apreciar o poder de estabelecer relações entre conceitos pertencentes a diferentes áreas, bem como conectar ideias e vida cotidiana, de tal forma que sejam capazes de selecionar e usar exemplos relevantes, problemas e aplicações significativas (Darling-Hammond, 2008).

Fica evidente a importância da extensão da formação ao ambiente escolar e a sala de aula, e quão importante esse espaço é no desenvolvimento profissional do professor visto que nele acontece a verdadeira transformação que influencia nas mudanças nas crenças e atitudes tão almejadas. Aprender a partir das reflexões traz significado e importância, como afirma a professora entrevistada no trecho que segue:

Formação é aprender né? Formação é aprender ela tem que ter significado e estar dentro de um contexto tem que ter um significado, tem

que ter importância (Lúria, professora cursista)

Em síntese, o primeiro momento da formação objetivou oferecer aos professores os conteúdos: **Umidade do ar egênero textual divulgação científica e estratégia de leitura – Leitura compartilhada**. Analisamos esses dois itens contemplando as subcategorias de análise *P1 A- conteúdos específicos de Ciências da Natureza* e, neste caso de Língua Portuguesa e *P1.C -elemento particular da didática*, ao objetivar o trabalho com a estratégia de leitura, “leitura compartilhada”.

Além do conteúdo da formação existem outros princípios que foram avaliados, porém não trazidos nesse momento que, conjuntamente funcionam para garantir a efetividade da proposta, assim como acontece em uma proposta curricular escolar que junto aos conteúdos apresenta também uma estrutura que contempla toda a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, percebemos de uma maneira geral que a organização do encontro formativo E2 transmite uma grande preocupação em indicar aos seus professores cursistas caminhos para que o ensino tradicional seja substituído por outras abordagens alternativas, porém ainda segue em passos lentos quando deixa de agregar alguns princípios essenciais a um modelo de formação que realmente possa ajudar o professor nessa tarefa difícil que é de abandonar situações didáticas que lhe trazem certo domínio e algum conforto. Segundo Imbernón (2010), apesar de todos os avanços e tentativas de mudança ainda restam obstáculos para vencer, destacamos alguns deles que com certeza causam impactos na formação objeto de estudo dessa pesquisa:

[...]

A falta de coordenação, acompanhamento e avaliação por parte das instituições e dos serviços implicados nos pro-

jetos de formação continuada. Valoriza-se mais a quantidade de coisas que se faz do que a qualidade das mesmas.

[...]

O predomínio da improvisação nas modalidades de formação.

Embora as modalidades formadoras costumem ter um caráter grupal, na realidade, elas se dirigem ao indivíduo, que pode aprender questões concretas normalmente distantes de suas preocupações práticas. Por essa razão, a formação não costuma causar um grande impacto na prática da sala de aula nem potencializar o desenvolvimento profissional.

A ambígua definição dos objetivos ou princípios de procedimentos formativos, ou seja, da orientação da formação, a consciência do que se pretende. Devido a confusão entre coisas novas e velhas, são estabelecidos uns princípios de discurso teórico-questionador e de discurso prático de caráter técnico, individual ou de treinamento docente.

A falta de verbas para as atividades de formação coletiva e, principalmente, para a formação autônoma nas instituições educacionais

Os horários inadequados, que sobrecarregam e intensificam o trabalho docente.

A falta de formadores ou assessores e, entre muitos dos que existem uma formação centrada em um tipo de transmissão normativa, aplicativa ou, em princípio, “gerenciadora”, que os leva assumir o papel de especialista, e não de acompanhante.

[...] (IMBERNÓN,2010, p.34)

Assumimos com esse estudo a tentativa de identificar avanços

e obstáculos que afastem ou aproximem a formação continuada dos princípios do DPD, esse é o nosso objetivo, analisar o que já foi feito e indicar novos caminhos sem desconsiderar todo o esforço empreendido apesar das adversidades e limitações de um sistema público municipal. Porém, para que continuemos avançando é preciso entender porque os programas de formação se mostram insuficientes para afetar a prática de ensino e o desempenho escolar (DARLING-HAMMOND,2017), segundo a autora existem quatro áreas abrangentes onde a melhoria é necessária para facilitar o DPD, a saber:

- 1) **Identificar as necessidades dos professores**- os cursos, normalmente são determinados sem entender o que os professores precisam, porém são aqueles focados em conteúdo específicos que dialogam melhor com as necessidades reais dos professores.
- 2) **Escolher abordagens mais prováveis de serem efetivas** – A predominância de utilização de oficinas únicas que são mais fáceis de agendar e exigem menos tempo e investimento, porém são as propostas colaborativas que demonstram maior eficácia.
- 3) **Implementar as abordagens com qualidade e fidelidade** – Mesmo que bem projetados, a implementação apresenta obstáculos em relação a disponibilidade de acompanhamento, observações, *feedback* e apoio aos professores.
- 4) **Avaliar os resultados**- não existem sistemas para análise da qualidade e impacto da formação, o que também demandaria uma maior aproximação com o contexto escolar.

Considerações finais

O processo formativo com vistas ao desenvolvimento profissional docente, onde espera-se que haja aprendizado, deve exercer de acordo com Grundy e Robison (2004) três funções básicas: a extensão (introdução de novos conhecimentos ou capacidades ao repertório do professor), o crescimento (desenvolvimento de maiores níveis de especialização) e a renovação (transformação do conhecimento e/ou da prática).

Partindo do entendimento de que a formação continuada de professores exerce um papel primordial no desenvolvimento profissional docente, realizamos essa pesquisa com o objetivo de analisar um programa de formação continuada, observando relações entre suas características e os princípios do DPD de professores de Ciências, num diálogo com a ideia de currículo enquanto experiências de conhecimento e sob a teoria da educação emancipatória, visando à proposição de alternativas de mudanças nas políticas e práticas de formação continuada de professores, para subsidiar e auxiliar com dados as discussões sobre o GOEP.

O perfil do GOEP, programa de formação que aconteceu durante o período de 3 anos contados a partir de 2014, foi resgatado como forma de registrar, avaliar a implementação e analisar as relações deste com os princípios do DPD, a partir dos discursos dos participantes e do material utilizado na realização das atividades.

Para este texto, abordamos o princípio do DPD *Enfoque no Conteúdo*, porém cabe esclarecer aqui que o destaque para esse princípio não o isola em relação aos outros seis, ao contrário, a teoria do DPD prevê a relação dos diferentes princípios (ou características) e numa mesma proposta de formação, ou num mesmo encontro, os diferentes princípios agem em interlocução, ou ao menos deveriam agir para que pudéssemos considerar que a propostas de formação de aproxima de um projeto de desenvolvimento profissional docente.

O que nos foi revelado com a pesquisa aqui retratada, é que parcialmente o princípio do DPD *Enfoque no conteúdo* foi inserido no programa GOEP, como a utilização de conteúdos tanto específicos da área de conhecimento Ciências quanto específicos da didática, contemplados na categoria de análise **P1** enfoque no conteúdo e, no recorte aqui analisado, *P1 A* e *P1 B*.

Compreendemos que ainda há desafios a serem superados. Objetivamos aqui analisar o enfoque no conteúdo oportunizado na formação, tendo em vista uma concepção de educação emancipatória e de currículo como manifestação de cultura, de poder e como “conjunto de experiências de conhecimento que a escola oferece aos estudantes.” (Silva, 1996) e tendo em vista também o desenvolvimento profissional docente.

A pesquisa se deu com professores de uma secretaria de ensino municipal. Trata-se de profissionais inseridos na educação básica pública. Dessa forma, retomamos alguns questionamentos trazidos no início deste texto e ponderamos que o currículo pensado para as formações desses profissionais, tendo a educação emancipatória como foco, deve considerar os princípios do desenvolvimento profissional docente, a fim de que o professor construa sua história profissional engajado em propostas de formação que estejam relacionadas ao seu cotidiano e às demandas da sua prática.

Um currículo conteudista e fragmentado não serve aos propósitos de uma educação emancipatória, seja para o aluno da educação básica, seja para o professor em formação, com vistas à construção do seu desenvolvimento profissional.

Sendo assim, deixamos como perspectiva de publicações futuras a análise da formação GOEP sob as diferentes características de DPD, bem como a aplicação desses princípios, sob forma de categorias de análise, para investigar outras propostas de formação ou

propor diversos percursos formativos aos professores e, finalizando, consideramos pertinente a ideia apresentada por Guskey(2009), quando afirma que nenhum esforço de melhoria foi bem-sucedido na ausência de um desenvolvimento profissional cuidadosamente planejado e bem implementado com uma proposta curricular condizente que revele a identidade daqueles aos quais está sendo ofertada.

Referências

- BRASIL (2012). **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Parecer nº. 18 de 2 de outubro de 2012. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 9/2012, que trata da implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Relator: Maria Izabel Azevedo Noronha. In: Diário Oficial da União, Brasília, DF,01 de ago. de 2013, seção 1, pp.17.
- DAY, Chris. **Developing teachers: The challenges of lifelong learning**. Routledge, 2002.
- DARLING-HAMMOND, L. **The Right To Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work**. The Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass, Inc., Publishers, 350 Sansome Street, San Francisco, CA 94104., 1997.
- DARLING-HAMMOND, L. et al. Professional learning in the learning profession. **Washington, DC: National Staff Development Council**, v. 12, 2009.
- DARLING-HAMMOND, L. Lo que necessitan conocer y saber hacer los profesores. In: PÚBLICA, Secretaria de Educación. **Antologia: Educação Física III**. México: Secretaria de Educacion Pública, 2008. Cap. 1. p. 25-28.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente.

Cadernos Cenpec Nova série, v. 4, n. 2, 2014.

DARLING-HAMMOND, L. **A Formação de Professores no Contexto da BNCC**. São Paulo: Ciclo de Debates em Gestão Educacional, 2018. 22 slides, color.

DARLING-HAMMOND, L.; HYLER, Maria E.; GARDNER, Madelyn.

Effective teacher professional development. **Palo Alto, CA:**

Learning Policy Institute, 2017.

DE CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. PÉREZ, D. G. **Ensinar a**

ensinar: didática para a escola fundamental e média. Cengage Learning Editores, 2001.

FELDMANN, M. e MASETTO, M. Formação de educadores:

currículo, culturas e contextos. **Revista e-Curriculum**, 15(3),

pp.566-574. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76652988002>, 2017

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente:

um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 5, n. 8, p. 11-23, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 2001. 184 p.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas

possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GRUNDY, S. ; ROBISON, J. Teacher professional development:

Themes and trends in the recent Australian experience.

International handbook on the continuing professional

development of teachers, p. 146-166, 2004.

GUSKEY, T. R. Professional development and teacher change. **Teachers and teaching**, v. 8, n. 3, p. 381-391, 2002.

GUSKEY, T. R.; YOON, K. S. What Works in Professional Development? **Phi Delta Kappan**, [s.l.], v. 90, n. 7, p.495-500, mar. 2009. SAGE Publications. <http://dx.doi.org/10.1177/003172170909000709>.

HEINSFELD, B. D. ; DA SILVA, M. P. R. N. As Versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Papel das Tecnologias Digitais: conhecimento da técnica versus compreensão dos sentidos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 668-690, 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores: formar-se para a mudança e a incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Artmed Editora, 2015.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Cortez Editora, 2014.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, Sevilha, v. 8, p.7-22, Jan/abr 2009. Semestral.

MENEZES, M. G.; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas , v. 25, n. 3, p. 45-62, Dez 2014 .

MONTEIRO, A.C.F.; MOURÃO, L. Desenvolvimento profissional: a produção científica nacional e estrangeira. **Revista Psicologia**

Organizações e Trabalho, v. 17, n. 1, p. 39-45, 2017.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, n. 17, p. 39-52, 2001.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 79, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-44, 2007.

SACRISTÁN, J.C. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, E.L. **Ciências nos Anos Finais do Ensino Fundamental: produção de atividades em uma perspectiva sócio-histórica**. São Paulo: Editora Anzol, 2012.

SCARINCI, A. L.; PACCA, J. LA. Ensinando o Professor a Planejar o Ensino. **Anais VIII ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de Ciências**, 2011.

SILVA, T. T. **Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

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

SACRISTÁN, J.C. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente. In: VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar: As Quatro Etapas de Uma Aprendizagem**. Curitiba: Ufpr, 2012. Cap. 8. p. 165-181.

MENEZES, M. G. ; SANTIAGO, M. E. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório. **Pro-Posições**, Campinas , v. 25, n. 3, p. 45-62, Dez 2014 .

WILSON, S. M. Professional Development for Science Teachers. **Science**, [s.l.], v. 340, n. 6130, p.310-313, 18 abr. 2013. American Association for the Advancement of Science (AAAS).

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO INSTRUMENTO DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

FRANCISCA DAS CHAGAS SILVA LIMA

Doutora em Educação Brasileira pela UFRN. Professora do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Educação- PPGE/UFMA, vice coordenadora do grupo de pesquisas Política de Educação Básica e Superior, diretório de pesquisas do CNPQ, Representante da UFMA no Fórum Estadual de Educação, e no Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos. Integra o Conselho Editorial da Editora da UFMA – EDUFMA. Editora científica da Revista Cadernos de Pesquisa – PPPGI/UFMA. Diretora da Seção Estadual da ANPAE no Maranhão. E-mail: fransluma@bol.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-9654-0797>

MARIA DA GLÓRIA CARVALHO MOURA

Doutora em Educação pela UFRN/2006. Professora Associada nível III da Universidade Federal do Piauí. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – UFPI/PPGE e do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa em Práticas Curriculares e Formação de Profissionais da Educação – NIPPC e do Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica – COMFOR. Desenvolve pesquisas na Área de Educação Básica, Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas, atuando nos seguintes temas: Avaliação, Educação de Jovens e Adultos e Educação Integral. E-mail: glorinha_m@yahoo.com.br – <http://orcid.org/0000-0002-3686-9133>

RESUMO

O presente artigo reflete sobre a formação continuada e suas repercussões na prática pedagógica. Utiliza como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico-dialético. Para desenvolvimento do estudo adotou-se uma abordagem qualitativa com base na pesquisa bibliográfica e documental sobre as concepções de formação no contexto das políticas educacionais contemporâneas. Como resultados conclui-se que a formação continuada de professores cria possibilidades de ressignificação da prática docente e espaços de fortalecimento da relação teoria e prática.

Palavras-chave: Formação continuada. Políticas educacionais, Prática pedagógica.

ABSTRACT: THE CONTINUED TEACHER FORMATION AS A RE-SIGNIFICATION INSTRUMENT OF PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT

This study reflects about the pedagogical practice repercussions on continuing education. The Theoretical-Methodological reference is the historical-dialectical materialism. The study development was supported, also, in the literature research with qualitative approach on the formation conceptions in the contemporary educational policies context. As a result, it was concluded that the teacher's continuous formation creates possibilities of teaching-practice re-signification and spaces of strengthening of the relation theory and practice.

Keywords: Continuing education. Educational policies, Pedagogical-practice.

LA FORMACIÓN CONTINUADA DE PROFESORES COMO INSTRUMENTO DE RESIGNIFICACIÓN DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

RESUMEN

El presente artículo reflexiona sobre la formación continuada y sus repercusiones en la práctica pedagógica. Utiliza como referencial teórico-metodológico el materialismo histórico-dialéctico. Para el desarrollo del estudio se adoptó un enfoque cualitativo basado en la investigación bibliográfica y documental sobre las concepciones de formación en el contexto de las políticas educativas contemporáneas. Como resultados se concluye que la formación continuada de profesores crea posibilidades de resignificación de la práctica docente y espacios de fortalecimiento de la relación teoría y práctica.

Palabras-clave: Formación continua. Políticas educativas, Práctica pedagógica.

Introdução

A formação dos profissionais de educação, em especial dos professores ganhou destaque a partir de meados da década de 1990 no contexto da reforma do Estado e da Educação brasileira. Tais reformas tiveram e, ainda, têm influências das orientações emanadas dos Organismos Internacionais. Contudo, ressaltamos que as sugestões dessas agências não são implantadas de forma mecânica, ou seja, temos que relativizar, pois os nossos governantes descontextualizam as diretrizes em função de interesses locais.

No contexto da sociedade atual em que o avanço da tecnologia, de alteração de valores sociais e educacionais, percebemos a urgente necessidade de um repensar sobre a finalidade da educação em seus diferentes níveis, etapas e modalidades. Para tanto, dentre outros fatores contribuintes dessa reflexão, destaca-se a relevância do repensar da formação continuada do (a) professor (a) e do trabalho pedagógico. Nesse sentido destaca-se que, mesmo com algumas mudanças significativas no campo da educação ainda encontramos situações que precisam ser melhor resinificadas em favor de um trabalho educativo de qualidade.

A formação continuada deve ser compreendida como processo, que busca possibilitar a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos, e, principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola e demais espaços educativos.

Tal reflexão se faz necessária tendo em vista que no contexto contemporâneo, a necessidade de atualização constante é colocada como prioridade. Entretanto convém ressaltar que a qualidade da educação esta articulada com a formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação, nesse sentido de-

ve-se compreender o que é qualidade do trabalho educativo que defendemos e quais as contribuições da formação continuada para o processo de ensino e aprendizagem,

Destacamos inicialmente o significado da formação como ação e efeito de formar, representa, portanto, um ato que favorece o desenvolvimento profissional do professor. Dessa forma ao participar de atividades de formação continuada o professor está investindo na sua formação profissional como educador, um processo, que acompanha toda sua vida pessoal e sua trajetória profissional, o que implica na construção dos saberes necessários para uma atuação qualificada, compatível com as necessidades e especificidades da clientela atendida.

Convém ressaltar a compreensão do significado da formação continuada que orienta as reflexões desenvolvidas no presente artigo, como um processo que não se esgota, no qual se confrontam aspectos acerca da prática da formação continuada desenvolvidas e os pressupostos que as sustentam. É, portanto, um processo contínuo que possibilita ao educador ser capaz de desenvolver sua autonomia crítica e seu saber reflexivo de forma eficaz e construtora. Assim compreendida, é fundamental a participação deste profissional em cursos, atividades que incentivem a sua autoavaliação e a avaliação da sua prática como resultado de um processo construtivo, já que interfere diretamente na perspectiva das práticas pedagógicas, e no cotidiano escolar. A compreensão do processo de formação de educadores na perspectiva aqui adotada implica uma reflexão sobre o próprio significado do processo educativo, na sua relação com o processo de construção e desenvolvimento dos saberes dos educandos. (FERREIRA, 2000)

Tendo por base tais reflexões entendemos, que refletir sobre a formação continuada é urgente e necessário, principalmente por

possibilitar espaço para o diálogo, troca de experiências, sendo que a formação representa também, possibilidade para uma atuação profissional emancipatória e de qualidade.

Formação Continuada enquanto processo de reflexão da prática pedagógica

A partir das reflexões desenvolvidas anteriormente sobre as prioridades que devem nortear a formação de professores fica explicitado que se faz necessário ampliar estudos e pesquisas sobre essa temática na perspectiva de compreender os pressupostos que a fundamentam. Desse modo ressaltamos que o viés que historicamente orientou as iniciativas de formação, e que consolidou a formação continuada no Brasil, é caracterizado como um processo que “possui uma trajetória histórica e socioepistemológica marcada por diferentes tendências que emergiram de diferentes concepções de educação e sociedade presentes na realidade brasileira”. (MEDEIROS, BEZERRA, 2016),.

Para Fusari (1998) e Nóvoa (1992), as ideias que tem permeado as propostas de formação de professores,

[...] apontam para a necessidade de se avançar e criar um novo paradigma, no qual a formação do educador se efetive num continuum, processo em que a formação inicial, a formação contínua, a prática profissional, os saberes da profissão e a carreira profissional sejam elementos articulados entre si (FUSARI, 1998, p.538-9; NÓVOA, 1992).

A posição dos autores expressa na citação analisada, aproxima-se do pensamento de FREIRE (1996), sobre formação de professores, visto que contempla uma compreensão da formação continuada

que tem como objetivo viabilizar a apropriação dos saberes desse profissional, rumo a uma autonomia que o leve de fato a uma prática crítico-reflexiva. Como se pode depreender da citação a seguir:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunde com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática, enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo (FREIRE, 1996, p.39).

A ideia de formação continuada reafirma a compreensão da “condição de inacabamento do ser humano, e da consciência desse, inacabamento, presente no pensamento de FREIRE ”

Nesse sentido a formação continuada representa um processo que favorece o sucessivo desenvolvimento profissional do professor em uma interligação entre sua formação inicial, correspondente as vivências de aprendizagem nas instituições formadoras e a continuada, que se configuram como decorrentes de um processo que se realiza durante o exercício da profissão.

Em termos do que explicita os instrumentos jurídicos normativos que dispõem sobre as diretrizes e bases da organização da educação nacional, em relação à formação de professores, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDB n. 9.394/96 e das políticas para a Educação implementadas em todos os níveis, identifica-se o incentivo para que os profissionais da educação continuem desenvolvendo-se, aperfeiçoando-se profissionalmente, aprendendo sobre seu campo profissional. Essa percepção e apontada por Medeiros e Bezerra (2016, p. 22), ao refletirem sobre a for-

mação continuada e necessidades formativas em novas tecnologias. Fundamentadas em (SILVA; ARAÚJO, 2005; ALTEL, 2001; CANDAU; LELIS, 1999; VEIGA, 1998; ESTRELA; GATTI, 1997; FREIRE, 1996; PIMENTA, 1995; NÓVOA, 1991), as autoras compreendem que a formação continuada passou a “ser considerada como uma das estratégias fundamentais para o processo de construção de um novo perfil profissional de professor.” (MEDEIROS E BEZERRA 2016).

Essa percepção tem reflexos na formação de professores e na construção da identidade do professor, em razão do que sinaliza com vistas à formalização do saber/dizer no seu saber/fazer. A partir do avanço do conhecimento científico e da repercussão das novas tecnologias de comunicação e informação dentre outras, a formação continuada de professores deve superar os modelos teóricos que a orientaram ao longo de décadas e “deve propor dispositivos variados e complementares que desenvolvam o saber-analisar, o saber – refletir, o saber justificar, através de um trabalho do professor sobre suas próprias práticas e experiências” (ALTET, 2001, p.34).

Partindo do pressuposto que a formação do docente deve levá-lo a construção de uma prática social crítica, tendo como referência uma prática social que tem como pressuposto a ação-reflexão-ação, como sendo algo que alimenta a tomada de consciência e de conhecimento por parte do educador.

A esse respeito destacamos o entendimento de PIMENTA (1995, p. 14) sobre formação continuada de professores categorizados pela autora como docentes. Considera que a formação do docente não se esgota nos cursos de formação, pois um curso representa um momento que comporá um todo, não é a práxis do futuro professor, ou seja, “um curso não é a prática docente, mas é a teoria sobre a prática docente e será mais formador à medida que as disciplinas todas tiverem como ponto de partida a realidade”.

Assim compreendida ressalta-se a necessidade dos professores conhecerem as concepções de formação que fundamentam as bases teóricas e conceituais dos programas dos quais participam e que influenciam a sua atuação em termos das escolhas dos referenciais que irão fundamentar as suas opções do que, como, quem ensinar. Devem conhecer também os dispositivos legais que dispõem sobre os princípios e concepções que devem nortear as propostas, programas de formação dos professores desenvolvidos, tendo em vista também que esses dispositivos legislam sobre direitos e deveres dos profissionais da educação.

Em relação aos deveres, a LDB n. 9.394/96, no Artigo 13, destaca que:

Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

III – zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;

V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (BRASIL, 1996, p. 6).

A análise dos incisos do artigo 13 da LDB evidencia que a formação profissional do professor é extremamente relevante para que possa ser assegurada a oferta de uma de educação de qualidade a to-

dos os educandos, independente da sua condição social. Entretanto o cumprimento desse dispositivo legal exige investimentos, o aperfeiçoamento e a atualização das propostas de formação, de modo a atender as necessidades e características da etapa, nível de ensino em que o professor atua. Nesse sentido compreende-se que participar de cursos, programas, atividades de formação continuada, além de sua participação no dia a dia da escola, sua atuação na sala de aula, nos espaços dos sindicatos, e/ou associações profissionais entre outros, é primordial para seu crescimento pessoal e profissional.

O texto legal dispõe ainda sobre participação dos professores na elaboração da proposta pedagógica da escola como elemento viabilizador do cumprimento não apenas do dispositivo legal, mas como um processo que deve:

[...] levá-lo a uma prática social crítica, a formação centralizada numa prática social na ação-reflexão-ação é algo que alimenta a tomada de consciência e de conhecimento por parte do educador. Infelizmente muitas vezes o professor não consegue se dedicar aos seus direitos como gostaria em virtude da pressão diária no seu trabalho. (MEDEIROS, BEZERRA, 2016, p. 36)

Sobre a formação continuada a LDB contempla uma concepção desta como sendo um processo que tem por finalidade assegurar aos profissionais da educação o aperfeiçoamento da sua atuação profissional por meio da intervenção institucional pública (municipal ou estadual).

Artigo 87 (das disposições transitórias) – Cada município e supletivamente, o Estado e a União, deverá: Parágrafo III- realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando, também para isso, os recursos da educação a distância.

Artigo 67 (dos profissionais da educação) – Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público (BRASIL, 1996)

As proposições contempladas no Plano de Desenvolvimento da Educação-PDE criado pelo governo Lula em 2007, ressaltam a necessidade de garantir o acesso a programas de formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica nas diferentes regiões do país, Tais ações foram implementados pelo programa Universidade Aberta do Brasil-UAB, por meio do ensino superior à distância, com o objetivo de capacitar os educadores da educação básica pública que, ainda, não têm graduação, formar novos docentes e propiciar formação continuada (BRASIL, 2007).

A análise da formação de professores considera também as metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, PNE 2014-2024. Considerado como o “epicentro das políticas educativa” por entender segundo Dourado (2017, p. s.p),

[...] a importância estratégica do PNE, na materialização do direito social a educação com instituições educativas em tempo integral, promovendo a integração da formação básica com a formação profissional com a aplicação de políticas que valorizem os e as profissionais da educação que nas instituições educativas e nos sistemas de ensino ocorra a prática da gestão democrática. E para que isso aconteça, é preciso ampliar os recursos na educação, tendo como base a regulamentação do o custo aluno qualidade.

O PNE, Planos Estaduais de Educação – PEEs e Planos Municipais de Educação – PMEs, foram elaborados tendo por base um

exaustivo diagnóstico sobre a os desafios enormes a serem enfrentados pela educação no país. As metas e estratégias contempladas no PNE, PEEs e PMEs, decorrem de ampla discussões sobre os principais desafios a serem enfrentados pelo Brasil na educação básica para alcançarmos as metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), ressalta-se que será preciso ampliar o atendimento, melhorar a qualidade e reduzir as desigualdades entre escolas e redes de ensino público.

A quinta meta do PNE refere-se a este ponto: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental”. Entretanto decorridos 04 anos da promulgação do PNE, essa meta é uma cujo cumprimento não está sinalizado, em razão da falta de investimento na construção de creches e pré-escolas em todo o país, o déficit do atendimento situa-se em patamares bastante elevados.

No que se refere aos profissionais do magistério, o PNE reafirma a necessidade de elaboração de uma política nacional de formação e valorização dos mesmos, como processo construtivo e permanente, sendo necessário que ocorra, entre outros aspectos: realização de processos de formação inicial e continuada dos/das docentes em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento (BRASIL/ CONAE, 2010).

Para tanto, a formulação e implementação dessa política, o documento acima referenciado enfatizou a necessidade do novo PNE contemplar, dentre outros, os seguintes aspectos:

- a) Reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à articulação entre teoria e prática (ação/reflexão/ação) e à exigência de que se leve em conta a realidade da sala de aula e da profissão e a condição dos/das professores/as.

- b) Favorecimento da construção do conhecimento pelos/as profissionais da educação, valorizando sua vivência investigativa e o aperfeiçoamento da prática educativa, mediante a participação em projetos de pesquisa e extensão, desenvolvidos nas IES e em grupos de estudos na educação básica.
- c) Fortalecimento e ampliação das licenciaturas e implantação de políticas de formação continuada de pós-graduação (lato sensu e stricto sensu), sobretudo nas instituições públicas de ensino superior, tornando-as um espaço efetivo de formação e profissionalização qualificada e de ampliação do universo social, cultural e político.
- d) Realização de processos de formação inicial e continuada dos/das docentes, em consonância com as atuais demandas educacionais e sociais e com as mudanças epistemológicas no campo do conhecimento.
- e) Garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes.
- f) Promoção, na formação inicial e continuada, de espaços para a reflexão crítica sobre as diferentes linguagens midiáticas, incorporando-as ao processo pedagógico, com a intenção de possibilitar o desenvolvimento de criticidade e criatividade.
- g) Garantia de que, na formação inicial e continuada, a concepção de educação inclusiva esteja sempre presente, o que pressupõe a reestruturação dos aspectos constitutivos

da formação de professores/as, com vistas ao exercício da docência no respeito às diferenças e no reconhecimento e valorização da diversidade.

- h) Instituição de um padrão de qualidade aos cursos de formação de professores/as (CARDOZO, LIMA e LIMA 2016).

Após processo de tramitação por quase 4 anos¹, o projeto de Lei 8.035 de 2010 do PNE foi aprovado em 26 de junho de 2014, mediante a Lei nº 13.005. No tocante à valorização dos profissionais da educação o PNE estabeleceu 4 metas (15 a 18) com 31 estratégias. No que se refere à formação dos/as docentes, destaca-se a meta 15 que dispõe sobre a garantia em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência do Plano, de uma política nacional de formação dos profissionais da educação, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (LIMA, CARDOZO, LIMA, 2016).

Tendo em vista que segundo dados do Censo Escolar 2014 dos 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do país, aproximadamente 24% não possuem formação de nível superior, consideramos que para atingir essa meta, faz-se necessário a consolidação do Sistema Nacional de Educação-SNE e a efetivação do regime de colaboração entre os entes federados (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), com a definição das responsabilidades e competências de cada um. Nesse sentido, Abrucio e Segatto ressaltam que é preciso superar três aspectos:

¹ Em 20 de dezembro de 2010, a presidente da República, por meio da Mensagem nº 701, encaminhou ao Congresso Nacional o projeto de lei solicitando a aprovação o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, contudo devido o tempo de tramitação na Câmara Federal e no Congresso, o PNE foi aprovado com vigência para o decênio 2014-2024.

Ausência de fóruns federativos, baixa cooperação entre estados e municípios e destes entre si, além das fragilidades em termos da capacidade institucional dos governos subnacionais que enfraquecem a política educacional, contemplando a agenda do Sistema Nacional que estava no Manifesto dos Pioneiros e indo além dele, por meio de um modelo federativo mais entrelaçado, cooperativo e democrático (2014, p. 53).

Desse modo, sem o estabelecimento do pacto federativo, dificilmente as estratégias traçadas no PNE para essa meta poderão ser materializadas, sobretudo as 15.9 e 15.11 que tratam, respectivamente, da implementação de cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados; e implantação, no prazo de um ano de vigência desta lei, política nacional de formação continuada para os(as) profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício (BRASIL, 2014a).

Para Scheibe, o cumprimento dessas estratégias reafirma a necessidade de ações e definições políticas que:

[...] reforcem institucionalmente os cursos de licenciatura, a partir de uma análise mais aprofundada do conteúdo dos projetos pedagógicos implementados a partir da Diretrizes Curriculares. Importa ter presente que a possibilidade de aperfeiçoamento dos currículos destes cursos não se esgota nos aspectos pedagógicos *stricto sensu*, mas supõe, sobretudo, estratégias de articulação entre os diversos institutos/departamentos que participam da formação e as faculdades de Educação, de modo que, internamente, nas instituições formadoras, aconteça a integração (2010, p. 990).

Freitas (2015), também chama atenção para que fiquemos atentos para que “a atual política emergencial de formação superior de professores no exercício do trabalho – entendida como formação continuada e não inicial – oferecida através de **programas especiais**, nos moldes pós-LDB” (2015, p. 434). não tenha continuidade, posto que poderia culminar com o aumento da educação a distância para a formação de um grande contingente de professores em exercício, o que iria em direção contrária ao que determina o parágrafo 3º, do art. 62, da LDB nº 9.394/1996, cuja proposição é “a formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.”

Ao destacarmos esse aspecto, não estamos desconsiderando a importância e contribuição da educação à distância para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério e da educação, mas apenas defendendo que as políticas de formação tenham qualidade teórica e articulação com a prática educativa, ou seja, considere as dimensões quantitativas e qualitativas, atendendo ao proposto no Documento Referência da Conae -2014 que, defende uma política de formação inicial e continuada que se efetive a partir de uma concepção político-pedagógica ampla, que assegure a articulação teoria e prática, a pesquisa e a extensão (BRASIL, 2014b).

Convém registarmos, ainda, a meta 16 cujo objetivo é formar, em nível de pós-graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014b).

Em relação à meta acima citada, lembramos que segundo dados do Censo Escolar de 2014, atualmente, apenas 31,4%² dos professores da Educação Básica possuem Pós-Graduação³. Portanto, a formação continuada em nível de pós-graduação poderá contribuir com a diminuição das lacunas da formação inicial de nossos docentes, contribuindo para a melhoria da qualidade da educação. Portanto, um dos desafios para a concretização desta meta está disposto na estratégia 16.1 que remete novamente ao regime de colaboração, no sentido do planejamento estratégico para dimensionamento por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2014a).

Destacamos, ainda, o desafio de estabelecer princípios, fundamentos e diretrizes para a expansão de oferta de cursos de pós-graduação (lato e stricto sensu) para profissionais do magistério da educação básica, indicando cursos, áreas prioritárias e parâmetros de acordo com as diferenças e diversidades regionais. Para tanto, Freitas destaca que é fundamental o fortalecimento das faculdades e centros de educação das universidades para que possa ocorrer o desenvolvimento da formação inicial e continuada “em articulação com os institutos de áreas específicas, definindo as responsabilidades institucionais, científicas e acadêmicas na formação de professores para a educação básica” (2014, p. 429). Em análise desenvolvida por Dourado é destacado que:

[...] para o alcance da meta, as iniciativas federais, [...] e centralmente a consolidação e integral cumprimento da Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica são condições sem as quais não se pro-

² Dados do Observatório do PNE: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-profesores-pos-graduados>.

³ Dados do Observatório do PNE: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne>.

duzirá resultado positivo. Somando-se a programas já mencionados os mestrados profissionais que são, grosso modo, ofertados em áreas tais como Administração Pública, Matemática, Física, Artes e História. Dentre estes, destacando-se a política indutiva desencadeada pelo Governo Federal e a Capes, por meio da criação de Programas de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (Profmat) e do Profletras, além do Programa Nacional de Formação em Administração Pública (Pnap) viabilizados através da Uab. (DOURADO, 2017, p. 144).

A percepção sinalizada a partir da análise desenvolvida no presente artigo considera o professor como sujeito da sua história. Tal percepção significa a necessidade de instrumentalizá-lo para atuar praticamente, estimulando-o a participar de todos os momentos dessa formação, superando a dimensão de ouvinte e reconhecendo-se como sujeito de sua prática. Assim, pensar a formação continuada é levar em conta os saberes já constituídos dos professores e as especificidades de suas práticas pedagógicas.

Perspectivas de formação continuada sinalizadas nas produções teóricas sobre a temática

As reflexões desenvolvidas a partir de estudos e pesquisas sobre formação inicial e continuada dos professores consolidam a perspectiva de superação do conceito de formação que ainda dão sustentação a cursos, programas, projetos, atividades desenvolvidas pelos órgãos gestores, secretarias de educação e instituições, dentro ou fora da instituição onde o professor desenvolve sua prática pedagógica. No entanto é necessário repensar estes conceitos, pois conforme compreensão de Líbano (2004, p. 34-35) a formação con-

tinuada contempla a ideia-chave desse processo reafirmando a compreensão de que o mesmo se realiza,

Pela participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo.

Diante do exposto, entende-se que é dentro da escola que o professor aprende, trabalhando, colocando em prática os conhecimentos, as habilidades, as atitudes apropriadas em situações concretas de seu cotidiano. Aprende, também, com os educandos, quanto a sua realidade, tendo a competência de articular seu conhecimento, sua habilidade e atitudes em favor da aprendizagem.

A formação continuada é urgente e necessária não meramente para desenvolver artefatos técnicos, mas, principalmente como espaço para o diálogo, a reflexão e troca de experiências, sendo que a

mesma pode ser uma possibilidade para uma atuação profissional emancipatória e de qualidade.

Nesse sentido ressalta-se que os professores iniciam seu percurso de profissionalização inicialmente no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nas trocas que estabelece no espaço formativo, na escola, nos estágios, etc Ressalta-se entretanto que é fundamental compreender que os professores na atualidade os professores desenvolveram novas estratégias de aprendizagem, através do compartilhamento das questões que permeiam sua profissão, as situações vivenciadas no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho pedagógico que, o professor se produz como professor.

Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo

As dúvidas que esses processos suscitam no professor quantos aos seus saberes, se estes estão compatíveis com as necessidades dos educandos reafirmam a importância da troca de informações entre professores/professores, destes com a equipe pedagógica, com os alunos e pais.

Em virtude das transformações sociais, do uso da tecnologia, da velocidade em que as transformações nos processos de comunicação ocorrem, faz-se necessário a atualização, o aprofundamento na área de atuação, bem como a mediação da cultura e dos valores de seus alunos e da comunidade em prol do saber, afinal através do domínio de conteúdo, que fundamenta a sua atuação em sala de aula, a administração da sua turma a avaliação do processo ensino apren-

dizagem, é que fortalece o professor para enfrentar situações que acontecem seu dia a dia.

Desse modo, ser um professor que desenvolve uma prática pedagógica de qualidade, exige como pressuposto uma formação, também de qualidade, Reafirma-se portanto a necessidade do professor saber se relacionar socialmente, interagir, entender os educandos e suas especificidades, adotar ações de trabalho coletivo, lidar e saber trabalhar com a diversidade, entender de gestão (mesmo que superficialmente) e trabalhar de maneira lúdica e interdisciplinar.

Segundo DEMO (2007, p. 11) “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente”. Este investimento acontece pela formação continuada dentro e fora da escola. Por exemplo: na escola, por intermédio dos problemas diagnosticados em sala de aula, em reuniões pedagógicas, troca de experiências com professores, são situações diárias de ensino e aprendizagem. Fora da escola o aperfeiçoamento do conhecimento pode acontecer por intermédio de cursos, palestras, entre outras iniciativas.

Considerações finais

Como já anunciado o objetivo que norteou a elaboração do presente artigo foi refletir sobre as contribuições da formação continuadas para a resignificação da prática educativa, nesse sentido realizou-se uma leitura situada historicamente da evolução das concepções de formação continuada, na perspectiva de desocultar a sua base ideológica de sustentação das concepções epistemológicas, dos seus sentidos e significados, Assim tal como sinalizado por BRZEZINSKI (2014, p. 115). [...] importa revelar a que projeto de sociedade, educação, cultura e formação de professores me filio.

No contexto educacional brasileiro há mais que um projeto que sustenta as políticas de formação de professores, e, entre eles, existe uma tensão permanente, manifestada na arena de poder, por meio da disputa antagônica e conflitante perante suas bases epistemológicas e concepções de formação do professor.

Assim, face às diferentes problemas que assombram as escolas, como: violência, o bullying, a cultura da sociedade, e inclusão versus exclusão, entre outros, são situações que e provocam o adoecimento docente que hoje atinge níveis assustadores provocando o afastamento das atividades docentes e até o abandono da carreira, São problemas que afetam à sua maneira de ser e agir, colocam à prova seu conhecimento, comportamento e equilíbrio emocional. Tais problemas são aprofundados por exigências relativas à posturas adequadas para enfrentar situações de conflitos na sala de aula, na escola e na sociedade, cobranças por títulos acadêmicos, certificados de participação em cursos de atualizações.

Freire (2009, p. 68) destaca que o professor não deve “[...] parar de lutar, mas, reconhecer que a luta é uma categoria histórica, deve reinventar a forma também histórica de lutar”, portanto o educador deve repensar a forma de luta que é necessária, para reerguer o lado profissional do professor, sendo importante, apesar de todas as dificuldades, continuar a ensinar como só os professores sabem: com amor, dedicação e respeito para com os alunos. A qualidade deve prevalecer sempre, mesmo com dificuldades gritantes.

Dessa forma, os (as) professores (as) precisam refletir sobre a maneira ideal de lutar pela categoria. Os gestores devem colaborar com os educadores. Se não podem ajudar no aumento do salário, devem procurar outras formas dentro da instituição que atuam para amenizar os problemas relacionados a eles. A formação continuada é uma das formas de valorização do profissional onde o gestor pode e

deve colaborar com o (a) professor (a) levando-o a refletir sobre sua posição, bem como dar suporte pedagógico e administrativo para o seu aperfeiçoamento profissional.

Enfim, a formação continuada de professores é importante, pois amplia o conhecimento, leva a reflexão, a solução de problemas, mantém o professor atualizado, comprometido, aprende e ensina, se auto – avalia fazendo com que se sinta parte de um contexto onde o levará a formar cidadãos visando um futuro aperfeiçoamento.

Desta forma, evidencia-se a urgência de dinamizar e efetivar ações que alcancem maior número possível de agentes educacionais, em nível da formação continuada na busca da qualidade social da escola pública oportunizando aos professores espaços que os estimulem a refletir sobre questões didáticas, metodológicas, currículo, planejamento e contribuindo para o ensino e a aprendizagem de estudantes.

Referências

ABRUCIO, Fernando L.; SEGATTO, Catarina I. O manifesto dos pioneiros e o federalismo brasileiro: percalços e avanços rumo a um sistema nacional de educação. In: **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o manifesto**. Brasília:MEC/SASE, 2014 p. 40-57

ALTET, M. et. al. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** 2.ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF. p. 27894. 23 dez.1996.

_____. **PDE: razões, princípios e programas.** Brasília: MEC, 2007b

_____. Ministério da Educação. **Conae-2014: o PNE na articulação do sistema nacional de educação.** Brasília, DF: MEC, 2014b.

Disponível em:<http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/doc_referencia_conae2014.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

_____. **Documento Final da CONAE-2010.** Brasília, 2010.

Disponível em:<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

_____. **PNE e formação de professores: Contradições e desafios.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 427-446, jul./dez. 2014. Disponível em:<<http://www.esforce.org.br>> Acesso em 12 de novembro de 2018

BRZEZINSKI, Iria. Formação dos profissionais da educação e mudanças da LDB/1996: dilemas e desafios? Contradições e compromissos? In: BRZEZINSKI, Iria.(Org). **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos.** São Paulo, Cortez, 2014

CARDOZO, Maria José Pires B. LIMA, Francisca das Chagas S. LIMA. Lucinete Marques. A formação dos profissionais do magistério nos Planos de Educação: um enfoque no PNE e no Plano Estadual do Maranhão. **Revista COCAR**, Belém, Edição Especial N.2, p. 31 a 52 – Ago./Dez. 2016 Programa de Pós-graduação Educação em Educação da UEPA <http://páginas.uepa.br/seer/index.php/cocar> ISSN: 2237-0315

CANAU, V. M; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In. CANAU, V. M. (org.). **Rumo a uma nova didática**. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

DEMO, Pedro. Educar pela pesquisa. Campinas: Autores Associados, 2007.

DOURADO. Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: O epicentro das políticas de estado para a educação brasileira**. Goiânia, Editora da Imprensa Universitária/ANPAE, 2017.

ESTRELA, M. T. **Viver e construir a profissão docente**. Porto: Porto Editora, 1997

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação continuada e gestão da educação**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 43-64.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

FREITAS, Helena Costa L. de. A reforma do ensino superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68 (Especial), p. 17-44, dez.1999.

FUSARI, J. C. Formação contínua de professores: o papel do Estado, da universidade e do sindicato. In: **ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO**, 9., 1998, Águas de Lindóia. Conferências, mesas-redondas e simpósios. Petrópolis: Vozes, 199.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar Teoria e Prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 5ª edição, 2004.

MEDEIROS, LMB., BEZERRA, CC. Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação. In: SOUSA, RP, et al., Orgs. **Teorias e práticas em tecnologias educacionais** [online]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, pp. 17-37.

NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. NÓVOA, A. Notas sobre um regresso adiado. **Educação, sociedade e culturas**, Porto, n. 10, p. 155-174, 1998. Disponível em: Acesso em: 10 jul. 2015.

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

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e práticas. São Paulo, Cortez, 1995.

SCHEIBE, Leda. Valorização dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n 112, p. 8981-1000, jul.-set. 2010.

A BRINCADEIRA DE FAZ-DE-CONTA DE PAPÉIS SOCIAIS: IMPACTOS PEDAGÓGICOS A PARTIR DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA

GÉSSICA DE AGUIAR LIMA

Universidade Federal do Oeste do Pará. Professora Mestre em Educação (UFOPA/2018) Especialista em Docência na Educação Infantil (UFOPA/2015) e Pedagoga (UFPA-2013).gessica.ufpa@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9154>

SINARA ALMEIDA DA COSTA

Universidade Federal do Oeste do Pará. sinaraacs@hotmail.com – <https://orcid.org/0000-0001-7676-5040>

RESUMO

Este trabalho objetiva verificar os impactos de uma formação continuada na prática pedagógica de uma professora de pré-escola de Santarém, Pa. Para isso, procura caracterizar a prática pedagógica antes e durante a formação continuada e identificar as mudanças ocorridas no trabalho docente a partir dessa formação. A formação teve como objetivo fomentar o planejamento, o enriquecimento e a problematização da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais para o desenvolvimento da personalidade das crianças, na perspectiva de Vigotski e seus seguidores. Além dos encontros de formação, acompanhou-se o planejamento docente, procurando pensar, junto com a professora, como a brincadeira de papéis sociais poderia ser desenvolvida com a turma. A investigação foi dividida em duas fases: o período exploratório e o de intervenção/observação. Produziu-se os dados conforme observações e intervenções (formação continuada; inserção de brinquedos na sala de atividades). Os resultados das análises, fundamentados em princípios do método genético-experimental/análise microgenética, revelam a importância do planejamento, da organização dos espaços e do tempo, bem como da observação do brincar livre na rotina escolar para o desenvolvimento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, que está diretamente ligada ao desenvolvimento da personalidade das crianças. A formação continuada possibilitou transformações na prática educativa da professora, que passou a compreender melhor, entre outros aspectos da prática docente, o seu papel diante da atividade guia do desenvolvimento infantil. Nesse estudo, todavia, não

foi constatada a participação das crianças nos momentos de planejamento das atividades e da rotina.

Palavras-chave: Brincadeira de faz-de-conta. Formação continuada. Prática pedagógica.

MAKE – BELIEVE ACTIVITIES; PEDAGOGICAL IMPACTS FROM A CONTINUOUS EDUCATION

ABSTRACT

This work aims to verify the impacts of a continuing education in the pedagogical practice of a pre-school teacher of Santarém City, Pa. To this end, it seeks to characterize pedagogical practice before and during continuing education and to identify changes in teaching work from this formation. The continuing education objected to incite planning, enrichment and problematization this roles make – believe activities, concerning this for the development of the personality of the children, in the perspective of Vygotsky and his followers. In addition to the education meetings, the teaching planning was followed, trying to think, together with the teacher, how the social role play could be developed with the class. The research was divided into two phases: the exploratory period and the intervention / observation period. The data were produced according to observations and interventions (continuing education, insertion of toys in the activity room). The results of the analyzes, based on principles of the genetic method/micro genetic analysis, show the importance of planning, organization of spaces and time, as well as observation of free play in school routine for the development of social roles make – believe activities, which is directly linked to the development of children’s personality. The continuing education enabled changes on the teacher’s educational practice, who started to understand better, among other aspects concerning teaching practice, her role in front of the guiding activity regarding the infantile development. In this study, however, it was not verified the participation of the children in the planning moments of the activities and the routine.

Keywords: Make – believe activities. Continuing education. Pedagogical practice.

LA BRETAÑA DE HACER DE CUENTA DE PAPELES SOCIALES: IMPACTOS PEDAGÓGICOS A PARTIR DE UNA FORMACIÓN CONTINUADA

RESUMEN

Este trabajo objetiva verificar los impactos de una formación continuada en la práctica pedagógica de una profesora de preescolar de Santarém, Pa. Para ello, procura caracterizar la práctica pedagógica antes y durante la formación continuada e identificar los cambios ocurridos en el trabajo docente a partir de esa. entrenamiento. La formación tuvo como objetivo fomentar la planificación, el enriquecimiento y la problematización de la broma de hacer de cuenta de papeles sociales para el desarrollo de la personalidad de los niños, en la perspectiva de Vigotski y sus seguidores. Además de los encuentros de formación, se acompañó la planificación docente, buscando pensar, junto con la profesora, cómo la broma de papeles sociales podría ser desarrollada con la clase. La investigación se dividió en dos fases: el período exploratorio y el de intervención / observación. Se produjeron los datos según observaciones e intervenciones (formación continuada, inserción de juguetes en la sala de actividades). Los resultados de los análisis, fundamentados en principios del método genético-experimental / análisis microgenético, revelan la importancia de la planificación, de la organización de los espacios y del tiempo, así como de la observación del juego libre en la rutina escolar para el desarrollo de la broma de hacerla -conta de papeles sociales, que está directamente ligada al desarrollo de la personalidad de los niños. La formación continuada permitió transformaciones en la práctica educativa de la profesora, que pasó a comprender mejor, entre otros aspectos de la práctica docente, su papel ante la actividad guía del desarrollo infantil. En ese estudio, sin embargo, no fue constatada la participación de los niños en los momentos de planificación de las actividades y de la rutina.

Palabras-clave: Juego de hacer-de-cuenta. Formación continua. Práctica pedagógica.

Introdução

Concebe-se a brincadeira de papéis sociais como forma de a criança expressar, através de suas ações e falas, sua assimilação da cultura. Portanto, é uma experiência necessária na escola da infância, por ser a atividade guia do desenvolvimento infantil, promotora de vivências, revestida de sentido, que impacta de algum modo a criança e sua formação. Para Vigotski (2008; 2009), a brincadeira é reelaboração criativa das impressões vivenciadas. Baseando-se nessas impressões, a criança constrói, cria através da imaginação, unindo o que acontece no meio em que vive aos anseios e aspirações particulares.

Nessa perspectiva, a escola da infância precisa ser um lugar que reconheça, instigue e possibilite experiências que desenvolvam cidadãos em seus plenos direitos, o que inclui o brincar livre. Contudo, algumas barreiras precisam ser superadas. As crianças precisam de professores qualificados que atuem de forma intencionalmente planejada, buscando desenvolver suas máximas qualidades humanas; precisam de estrutura física, de brinquedos, de tempo; precisam, acima de tudo, ser respeitadas em suas motivações (SILVA, 2013; MACÊDO, 2014; SANTOS, 2014; LIMA; RODRIGUES, 2016).

A discussão deste trabalho objetiva compreender o impacto de uma formação continuada sobre o brincar de papéis sociais de crianças de uma pré-escola de Santarém, PA. Para isso, procura caracterizar a prática pedagógica antes e durante a formação continuada e identificar as mudanças ocorridas no trabalho docente a partir dessa formação.

Foram realizadas reuniões periódicas, uma vez por semana, no período de 28 de abril à 23 de junho de 2017 em uma Unidade Municipal de Educação Infantil de Santarém, PA. Participaram da pes-

quisa uma professora e sua turma de crianças de 4 anos de idade. A pesquisa foi dividida em duas fases: *o período exploratório* e o de *intervenção/observação*. Teve como instrumentos de produção de dados as observações participantes e não participantes. As formas de registro desses dados foram subsidiadas pelo diário de campo, vídeos e fotografias.

No período exploratório, foram feitas cinco *observações*, realizadas no turno matutino, com duração de quatro horas cada (desde o horário de entrada ao horário de saída das crianças). Teve como intuito compreender a realidade estudada: como as crianças brincavam de faz-de-conta; qual o papel da professora nesses momentos; se a liberdade e autonomia das crianças ao brincarem eram respeitadas e como era o ambiente da escola em termos de espaços, objetos e instrumentos para as brincadeiras. Este período foi fundamental para verificar aspectos gerais do contexto e caracterizá-lo. Além disso, foi importante no sentido de perceber a necessidade de pontos de aprimoramento tanto no que concerne ao enriquecimento do contexto educativo (brinquedos, livros), quanto ao que diz respeito ao trabalho docente com a brincadeira de papéis sociais, o que demandou uma intervenção.

A intervenção teve como objetivo desenvolver o plano de formação sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais com a professora da turma participante, visando aprimorar seus conhecimentos sobre o tema para que pudesse melhor compreender o papel dessa atividade no desenvolvimento infantil, especialmente na constituição da personalidade da criança, bem como sua ação nesse processo. Para tanto, além dos encontros de formação, acompanhou-se o planejamento docente, procurando pensar, junto com a professora, como a brincadeira papéis sociais poderia ser desenvolvida com a

turma. A atividade de formação ocorreu de forma coletiva, com as outras professoras¹ da instituição, como forma de colaborar com a escola. Para a efetivação da formação, no horário de trabalho das professoras, uma equipe do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Infantil (GEPEI/UFOPA) promoveu um projeto de artes junto às crianças, viabilizando os momentos de estudos formativos.

O trabalho está organizado da seguinte maneira, conforme as fases da pesquisa: brincadeiras de faz-de-conta no período exploratório da pesquisa, formação sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais, atividades mediadoras da professora durante a formação continuada, subdivididas em: planejamento; organização do espaço e do tempo e observação como caminho de acompanhamento pedagógico e, para finalizar, algumas considerações sobre os desafios para a efetivação da formação continuada de professores no lócus da pesquisa.

As brincadeiras de faz-de-conta no período exploratório da pesquisa

No período exploratório da pesquisa, constatou-se que a professora permitia que as crianças brincassem livremente, inclusive nos momentos das atividades dirigidas. Caso não manifestassem interesse pela atividade proposta, as crianças podiam andar pela sala, brincar com os poucos brinquedos existentes, conversar com os colegas. A brincadeira de faz-de-conta, contudo, não constava no planejamento e na rotina da turma (acolhimento; roda inicial; chamada, data, música, relaxamento, alongamento; lavagem das mãos; lanche; escovação; atividade dirigida e ação do dia; atividade livre; análise do comportamento das crianças; despedida), além disso, as crianças

¹ Apesar de terem participado da formação, as demais professoras não são participantes da pesquisa.

disponibilizavam de poucos instrumentos (brinquedos e objetos em geral) para que a brincadeira fosse instigada.

As observações e registros iniciais permitiram concluir que não havia um nivelamento no brincar das crianças da turma, pois são seres únicos, diferentes e com vivências particulares. Algumas brincavam ainda ligadas aos objetos sem assumir para si um papel; outras brincavam de faz-de-conta assumindo papéis e utilizavam objetos substitutivos; algumas brincadeiras de faz-de-conta cujas regras se sobrepunham à situação lúdica também foram identificados – zumbi (ELKONIN, 2009). Assim, os episódios de brincadeira explicitavam que uma mesma criança transitava pelos mais diferentes níveis de desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais: das ações monótonas à complexidade das ações; da pouca lógica à exigência de respeitar as regras; do brincar temático ao brincar de papéis sociais. Tudo se mostrou em processo de movimento.

O faz-de-conta, em sua maioria, apresentou argumentos domésticos (lavar, cozinhar, fazer comida, cuidar do neném). As crianças assumiam papéis sociais (mãe, filha, motoqueiro, pescador, cavaleiro), de animais (cobra, cachorro, macaco e até tubarão), papéis animais (zumbi), e outros ligados à literatura infantil (o lobo mal, os três porquinhos, o homem aranha).

Inferiu-se que a liberdade das crianças era respeitada, ainda que, em alguns momentos, a professora demonstrasse vontade de centralizar a atenção delas ao que propunha, como evidenciam colocações do tipo “fique sentado... Sente lá. Vamos ouvir o que eu quero dizer, é importante ouvir!”. Não apareciam como imposições, mas como solicitação. As crianças hora atendiam, hora não. Porém, os momentos da brincadeira não eram intencionalmente planejados, tampouco os espaços para que ocorressem eram organizados.

As intervenções da professora enquanto as crianças brincavam consistiam, basicamente, na tentativa de resolução de conflitos, raramente feitas junto às crianças. Algumas vezes, ela mesma resolvia a questão causadora do problema. Nos casos de agressão ao outro, observou-se que pedia que a criança se retirasse da sala de atividades. Em alguns casos, essa atitude prevaleceu até ao final da pesquisa. Fora da sala as crianças eram encaminhadas à coordenação, onde conversavam com a pedagoga, que as reencaminhavam à sala.

As poucas intervenções da professora no momento da brincadeira exigiram que a pesquisadora assumisse postura de observadora participante. Perguntas foram feitas às crianças para a compreensão dos temas e dos possíveis papéis que assumiam, tanto no período exploratório, quanto ao longo da pesquisa, quando houve a necessidade de compreender ou enriquecer o brincar das crianças. Assim, a pesquisadora interveio na brincadeira, como parceira mais experiente e como brincante, sempre que convidada pelas crianças.

No período exploratório foram pontuadas as seguintes ações mediadoras da professora: levou as crianças ao parque; permitiu que brincassem na sala de atividades quando sentiam necessidade; interagiu com aquelas que solicitaram sua participação nas brincadeiras; enriqueceu o contexto do brincar, ainda que sem intencionalidade, através da leitura de histórias e, ao sugerir a reprodução do enredo do que lera (reconto dramatizado dos três porquinhos), distribuiu os brinquedos que estavam na sala de atividades, tomando emprestado os brinquedos das turmas vizinhas.

Com base nas constatações do período exploratório, foi organizado o plano de formação que subsidiou as reflexões teóricas da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

A formação sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais

A formação teve como objetivo fomentar o planejamento, o enriquecimento e a problematização da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais para o desenvolvimento da personalidade das crianças, na perspectiva de Vigotski e seus seguidores. E teve como princípio a compreensão de que o papel da professora nas brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais perpassa por: ampliar o repertório de conteúdos e temas das brincadeiras de faz-de-conta (através da organização do espaço, da contação e leitura de histórias regionais, de visitas a locais desconhecidos por elas etc.); enriquecer os contextos nos quais elas ocorrem (disponibilizando materiais de uso regional como cuias, peneiras, sementes, brinquedos artesanais etc.); problematizar as brincadeiras de faz-de-conta quando necessário (através de intervenções ocasionais que promovam questionamentos e reflexões), dentre outros.

Segundo Bissoli (2014), para que se provoque o desenvolvimento da personalidade, o professor precisa atuar embasado em conhecimentos que apontem as principais características de cada momento do desenvolvimento da criança, bem como a dinâmica desse processo. Para ela, o trabalho pedagógico tende a impulsionar “o desenvolvimento das capacidades intelectuais, afetivas, práticas e artísticas da personalidade infantil” (p. 595), à medida que o professor percebe o nível de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento iminente das capacidades das crianças.

Assim, as atividades desenvolvidas na formação continuada foram organizadas em três unidades: A teoria histórico-cultural, com reflexões sobre os conceitos principais da teoria de Vigotski – relação entre cultura e escola da infância e concepções sobre desenvolvimento cultural; a brincadeira e o desenvolvimento psíquico da

criança, com estudos voltados para a compreensão do papel da brincadeira no desenvolvimento das funções psíquicas superiores; as atividades guias do desenvolvimento infantil, desde o nascimento à pré-escola, para que houvesse a compreensão de como a brincadeira se desenvolve na infância, reforçando a importância do adulto em todos os estágios de desenvolvimento pelos quais a criança passa, até alcançar o nível mais elevado da brincadeira de faz-de-conta: a representação criativa de papéis do meio em que vive.

As unidades apresentaram os seguintes temas: 1. Reflexões iniciais acerca da THC; 2. Concepções sobre cultura e escola; 3. Concepções sobre apropriação e desenvolvimento cultural; 4. O papel da brincadeira no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças; 5. O desenvolvimento da brincadeira na infância; 6. A mediação pedagógica na brincadeira de faz-de-conta; 7. A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais na Amazônia.

Foram realizadas reuniões periódicas, uma vez por semana, no período de 28 de abril à 23 de junho de 2017, seguindo a metodologia de exposições dialogadas, resolução de perguntas em estudos dirigidos com a equipe escolar e planejamento, junto com a professora selecionada para participar da pesquisa, de atividades envolvendo as brincadeiras de faz-de-conta, com foco em seu enriquecimento e problematização. Essa formação baseou-se na ideia de que “o fazer docente interfere – tenhamos consciência disso ou não – no desenvolvimento da personalidade infantil, que torna cada menino ou menina um indivíduo único e irrepetível, e das forças intelectuais e práticas essenciais a sua vida presente e futura” (BISSOLI, 2014, p. 588).

Nos estudos, a pesquisadora apresentou as ideias do texto que considerava principais e as professoras mencionaram suas dúvidas e impressões sobre os temas trabalhados. As principais dúvidas das professoras, em especial Dica, estavam em como atuar no momento

da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais frente ao caráter de liberdade que exige e em como apresentar os conteúdos do plano anual no momento da brincadeira. Essas e outras questões foram sendo respondidas com as leituras e discussões realizadas ao longo da formação.

Nas discussões, Dica deu-se conta de que a brincadeira é livre no sentido de a criança poder escolher como, quando e onde brincar. O respeito à liberdade da criança é fundamental a partir da concepção de que o desenvolvimento infantil acontece quando há envolvimento, motivação, interesse, ou seja, quando a criança está em atividade.

No que concerne ao papel do professor frente à liberdade que a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais confere, os estudos direcionaram a algumas reflexões feitas sobre o planejamento de Dica. Durante a formação, ela avaliava o que fizera com as crianças ao longo dos estudos, mencionava mudanças qualitativas no comportamento de algumas crianças, associando a teoria (textos estudados) à prática (atividades com as crianças). Em função da formação, a professora passou a planejar, organizar os espaços, enriquecer os conteúdos e temas das brincadeiras, observar, intervir sempre que necessário, brincar com as crianças e observar o desenvolvimento manifestado no momento das brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais. Sobre essas mudanças, versa-se na subseção posterior.

Quanto aos conteúdos do plano anual, alguns foram inseridos no planejamento conforme o que as crianças manifestavam no momento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Não se instrumentalizou essa brincadeira livre, mas, a partir das motivações das crianças, observadas pela professora, alguns conhecimentos científicos e artísticos foram desenvolvidos em outros momentos da rotina (ver atividade dirigida adiante).

A brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais é atividade guia do desenvolvimento e deve ser parte da rotina, com tempo e espaço de qualidade. Todavia, não é a única atividade a ser realizada na escola da infância, existem outras, também importantes, para o desenvolvimento integral da criança, dentre elas as artísticas, de movimento, leitura e escrita.

A diferença entre atividade livre e atividade dirigida pelo professor foi esclarecida sempre que surgiam questionamentos, como “de que forma eu vou ensinar um conteúdo matemático, ou outro conteúdo, no momento da brincadeira de faz-de-conta?”. As atividades pedagógicas dirigidas, geralmente utilizadas para apresentar conteúdo do plano anual, não são concebidas como atividades livres, portanto, o momento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais não se enquadra nesse tipo de atividade. Entretanto, na brincadeira de faz-de-conta, podem surgir esses e outros conteúdos, representados pela criança, conforme as experiências que tem com os conteúdos diversos do meio em que vive. Ao professor, cabe observar essas manifestações, avaliá-las e, em outro momento (atividades dirigidas), explorar esses saberes.

Com a formação, algumas dúvidas da professora Dica foram esclarecidas. Contudo, ficou evidente, durante as observações, o receio de intervir ou participar das brincadeiras de faz-de-conta de papéis sociais junto às crianças. Isso se deve ao fato de que é preciso ter cuidado para que a brincadeira não seja destruída, como afirma Elkonin (2009). Nas palavras da professora: “eu brinco quando eles me convidam; falo alguma coisa quando surge algum problema a ser resolvido; A brincadeira é livre”.

Apesar dessas colocações, as atividades propostas pela professora se configuraram em legítimas intervenções, pelo enriqueci-

mento com conteúdo, temas e argumentos da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Ao longo dos estudos e nos momentos do planejamento, ela tomou consciência disso.

Assim, observou-se que a formação continuada possibilitou o desenvolvimento de uma concepção teórica que repercutiu mudanças na prática pedagógica da professora em relação à brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Segundo dados da pesquisa vinculada a esta (PEREIRA; COSTA; LIMA, 2018), a professora entrevistada no conteúdo da brincadeira, organizou espaços e tempos, planejou essa atividade e, principalmente, percebeu as possibilidades de desenvolvimento iminentes nas crianças. Passou, portanto, a compreender seu papel nessa atividade que é, além de participante, fomentador, estimulador, questionador, responsável pelo planejamento e organização dos espaços e tempos do brincar.

Assim, a formação continuada sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais possibilitou o desenvolvimento de uma prática pedagógica embasada em conhecimentos teóricos que percebem o brincar livre (faz-de-conta) como atividade-guia do desenvolvimento infantil.

As atividades mediadoras da professora durante a formação continuada

As crianças humanizam-se desde o nascimento, internalizando a cultura dentro da realidade em que se inserem, ao dialogar com o que a humanidade produziu de mais elaborado. (CHAUÍ, 2008; DUARTE, 2006; MELLO, 2007). A humanização, todavia, tem se deparado com condicionamentos, práticas mecanicistas, em que o fazer docente cai no pragmatismo e na espontaneidade. Frente a essa rea-

lidade, acredita-se que a fundamentação teórica da prática pedagógica pode nortear intencionalmente as atividades mediadoras propostas para as crianças.

No caso específico de que trata esta pesquisa, a intervenção formativa e o enriquecimento do contexto educativo, implicaram mudanças significativas na prática pedagógica da docente e no desenvolvimento da brincadeira das crianças. O planejamento, a organização do espaço e do tempo e a observação como caminho de acompanhamento pedagógico da atividade guia do desenvolvimento dos pré-escolares constituíram-se em fatores desenvolventes da brincadeira das crianças da turma investigada.

O planejamento

A criança é um sujeito histórico e de direitos que desenvolve sua identidade pessoal e coletiva nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia. Ao brincar, imaginar, fantasiar, desejar, aprender, observar, experimentar, narrar, questionar e dar sentidos a natureza e a sociedade é produtora de cultura. Por isso, deve ser o centro do planejamento curricular (BRASIL, DCNEI, 2009, Art. 4º).

Como base no exposto, considera-se que as necessidades e motivações das crianças passaram a ser mais observadas pela professora durante a formação sobre a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. A partir da observação das manifestações das crianças no momento do brincar, a professora dedicou maior tempo aos momentos livres e incluiu, dentro do planejamento semanal, atividades que possibilitassem o desenvolvimento da brincadeira, seus conteúdos e ações com os objetos e parceiros e, com isso, a atividade livre passou a ter caráter educativo intencional, pela percepção de

que o adulto tem o papel de intervir ocasionalmente, organizar os espaços e problematizar a brincadeira de faz-de-conta.

À professora, coube perceber os temas e necessidades que surgiam nas brincadeiras, o que a criança não sabia fazer sozinha e o que ela poderia desenvolver, numa situação de ensino-aprendizagem, planejada e organizada pela professora a partir das necessidades das crianças. Com base nessa percepção foram planejadas as seguintes ações mediadoras com o objetivo de enriquecer os conteúdos das brincadeiras: visitas a locais de trabalho; exposição das profissões dos pais, em parceria com a família e leituras de histórias.

Essas atividades foram propostas após a percepção de que as crianças precisavam conhecer mais sobre a realidade circundante, seus objetos e relações sociais. O brincar delas, inicialmente, reproduzia argumentos domésticos, em especial no período exploratório, na ausência de objetos sugestivos a outros temas.

No começo, o jogo consta de ações domésticas executadas por crianças: cozinhar, lavar, carregar de um lado para outro [...], por último, o jogo culmina com o aparecimento do papel, com a particularidade de que a criança o interpreta num plano duplo: pelo brinquedo e por si mesma. (USOVA, 1947, p. 38-39. apud. ELKONIN, 2009, p. 238-239).

Para Elkonin (2009, p. 237), o desenvolvimento do argumento da brincadeira depende da afinidade do tema lúdico com a experiência da criança. “A falta de experiência e das noções daí decorrentes constitui um obstáculo para que se desenvolva o tema do jogo”. Com base nisso, cita-se um exemplo de ação mediadora que partiu das necessidades das crianças e ampliou suas noções sobre determinado objeto social, possibilitando o conhecimento de sua função social, especificamente no contexto amazônico.

Iara pegou dois tipitis e começou a manuseá-lo. A professora observou e perguntou à menina para que servia aquele objeto. Iara² pensou e respondeu: Serve para fazer um X, pondo um sobre o outro (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Ao perceber a necessidade das crianças de conhecerem o uso social real daquele instrumento, a professora apresentou-lhes documentários que mostraram suas utilidades (produção de farinha; preparo do tucupi), incluindo outros objetos: cuias, peneiras, forno de farinha, prensa, peconha. Essa intervenção da professora resultou no desenvolvimento de vários temas de brincadeiras expressaram argumentos da particularidade regional que se inserem. Além disso, a professora percebeu que as crianças pouco conheciam as profissões dos pais.

Quando indagadas sobre o que os responsáveis faziam no trabalho, respondiam de forma genérica, como foi o caso de Manioca que, ao ser questionada sobre a profissão do pai, mototaxista, respondeu: “ele vai e ele vem”. Assim, a professora possibilitou que as crianças ampliassem seu repertório de papéis sociais. Os pais foram convidados a apresentar o que faziam para as crianças. Dois se dispuseram a ir à escola (moto-taxistas).

Após cada conteúdo e papéis sociais apresentados, a professora organizava os espaços para que a brincadeira acontecesse. Nessa organização, incluía objetos e cenários sugestivos.

Para Mukhina (1995, p. 157), as crianças reproduzem toda a diversidade da realidade circundante quando brincam, como as cenas da vida familiar e do trabalho. Por isso, quanto mais conhecimento sobre o mundo e suas relações as crianças tiverem, mais desenvolvida será a brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

² As crianças receberam nomes fictícios de personagens de lendas Amazônicas, correspondendo aos aspectos éticos da pesquisa.

“Quanto mais ampla for a realidade que as crianças conhecem, tanto mais amplos e variados serão os argumentos de seus jogos”. Por isso, um pré-escolar mais novo tem um número de argumentos mais limitado que outro mais velho.

Sabendo disso, a escola da infância deve criar possibilidades para que as crianças conheçam o que acontece tanto com seus parceiros mais próximos, quanto com os demais sujeitos sociais. “A experiência de cada criança é limitada, pois ela só conhece algumas de muitas atividades dos adultos. No jogo há um intercâmbio de experiências e ele se torna mais interessante e variado” (MUKHINA, 1995, p. 163).

Além da visita dos pais à escola para falar de suas profissões, foram realizadas visitas a locais próximos à escola (supermercado e posto de saúde) como forma de ampliar os repertórios do brincar de faz-de-conta de papéis sociais. Estratégias como visitas a locais desconhecidos pelas crianças, ou mesmo a lugares que frequentam, podem enriquecer os saberes que têm sobre o que vivenciam, principalmente se houver intencionalidade pedagógica.

Com base nas explicações, pode-se afirmar que a observação/acompanhamento da professora sobre a brincadeira influenciou sobre a avaliação e a avaliação afetou o planejamento, desde a identificação da concretização de novas qualidades e habilidades humanas (nível de desenvolvimento real) à constatação de necessidades de desenvolvimento infantil (ZDI) (PRESTES, 2010). A partir da observação a professora pôde avaliar tanto o desenvolvimento infantil, como, também, seu trabalho, no sentido de buscar novas formas de atuar na zona de desenvolvimento iminente de cada criança.

Contudo, ainda são muitos os desafios para que a brincadeira de faz-de-conta consiga ocupar lugar de destaque na educação infantil, o que perpassa pela mudança da concepção de infância

definida pela incapacidade, para uma concepção que contemple o protagonismo infantil no seu próprio desenvolvimento, como um ser pensante, ativo e capaz. Uma das fragilidades desse estudo foi a não participação das crianças nos momentos de planejamento das atividades e da rotina (SILVA, 2017) que, embasou-se pela observação da professora sobre as necessidades de desenvolvimento das crianças ao brincarem, o que sugere subjetivismo no momento do planejamento.

A organização do espaço e do tempo

Com base nos dados do período exploratório (brincadeiras monótonas; nível inicial da brincadeira de faz-de-conta), observou-se a necessidade de enriquecer os conteúdos das brincadeiras no contexto escolar; “as ideias que as crianças têm da realidade circundante” (ELKONIN, 2009, p. 302). Para isso, foram comprados brinquedos e objetos que sugerissem papéis sociais, tanto de argumento doméstico como de profissões. Meninos e meninas puderam conhecer o uso social dos objetos, em interação com uma variedade de ferramentas materiais e imateriais: objetos tradicionais, típicos do local onde vivem, e objetos do contexto universal, como livros de literatura infantil, e o contato com o conhecimento científico, por meio das atividades mediadoras que a professora usava para enriquecer o brincar e apresentar-lhes novos conteúdos.

Por compreender que a brincadeira se desenvolve à medida que a criança conhece a realidade circundante (universal e particular/tradicional) foram inseridos objetos que expressassem a cultura da humanidade, tanto na sua forma imediata quando universal: materiais de argumento doméstico (fogão, geladeira, pratos, talheres, panelas, máquina de lavar, tábua de passar etc); objetos

tradicionais (cuias, tipitis, peneiras, cocar); materiais de argumento profissional (médico, engenheiro, jardineiro etc.); livros brinquedos e livros literários.

A inserção dos objetos trouxe, não somente, novas possibilidades de desenvolver o argumento doméstico da brincadeira de faz-de-conta – imediato (forma como as crianças mais brincaram nas primeiras observações), mas também ampliou as possibilidades das crianças de conhecer a realidade além da sua cotidianidade, com outros argumentos e papéis sociais, tais como pescador, agricultor, produtor de farinha, dentista, médico, engenheiro, carpinteiro, babá, policial, marinheiro, veterinário, feirante, professor, personagens de histórias e o que a imaginação instigou representar criativamente na interação com os objetos e pessoas.

Os objetos carregam em si a história e a cultura da humanidade e precisam compor a sala de atividades para que as crianças brinquem de faz-de-conta conhecendo a função social real dos objetos, não os utilizando de forma substitutiva pela sua ausência, mas por compreender que têm uso social, podendo ser utilizados de outra forma, de acordo com o que a imaginação propor pensar.

Mukhina (1995, p. 109) explica que, ao assimilar a utilização dos objetos cotidianos, a criança compreende ao mesmo tempo as regras de comportamento social. Ao estudar a atividade objetal divide seu desenvolvimento em três fases: “1ª fase: uso indiscriminado do objeto; 2ª fase: uso do objeto apenas para sua função direta; 3ª fase: uso livre do objeto, mas consciente de sua missão específica”. Essas fases enunciam o desenvolvimento da função simbólica do psiquismo humano. Ao atribuir outro sentido a um objeto, além da sua função social real, a criança age por meio da imaginação, adentrando no universo da brincadeira que mais promove seu desenvolvimento integral e sua personalidade: o faz-de-conta de papéis sociais.

Carvalho e Rubiano (2000, p. 108) sustentam que “os aspectos físicos do ambiente exercem impacto sobre os comportamentos de seus usuários” e o quão importante é o arranjo de espaços que instiguem à criança a participar ativamente das relações com o ambiente, seus objetos e pessoas, por meio da interação e desconfiguração da educação adultocêntrica.

Kishimoto (2010, p. 103), ao analisar o brincar na educação infantil à luz dos artigos 9º e 12º das DCNEI, destaca a importância da organização de um espaço escolar que facilite a realização das brincadeiras e interações das crianças: “o ambiente físico reflete as concepções que a instituição assume para educar a criança”.

Com base nesses pressupostos, o trabalho de organização do espaço do brincar, aliado ao planejamento da professora, teve como princípios a valorização da liberdade, do movimento, das interações, da segurança e bem-estar das crianças. Em dias quentes, o quintal, a sombra das árvores e outros lugares da área externa eram explorados, pois, além de disporem de maior espaço para movimentação que a sala de atividades, as crianças podiam utilizar recursos da natureza (água, flores, folhas, areia) para brincar. Em dias chuvosos, as brincadeiras aconteciam na sala de atividades.

Os espaços foram organizados inicialmente pela professora, com temas sugestivos (banca de tacacá, casa de farinha, supermercado), mas as crianças tiveram liberdade de inserir outros objetos. Quando a brincadeira ocorria fora da sala, distante de alguns brinquedos, as crianças usavam objetos substitutivos ou se dirigiam à sala de referência para pegar o que desejavam.

Todos os temas dos espaços foram previamente planejados e buscou-se estabelecer uma relação entre eles e as vivências das crianças, principalmente aquelas cuja professora tinha possibilitado por meio de outras atividades (visita ao supermercado e ao posto

de saúde; apresentação de documentários; exposição das profissões dos pais).

Com a formação continuada e a inserção dos materiais no contexto escolar, alguns momentos da rotina sofreram poucas alterações (acolhimento; roda inicial; chamada, data, música, relaxamento, alongamento; lavagem das mãos; lanche; escovação). Todavia, houve significativa ampliação das atividades livres, intencionalmente planejadas. Assim, destaca-se, a seguir, os momentos da rotina que foram mais impactados pela formação continuada.

Atividade dirigida e ação do dia

Nesse momento foi feita a apresentação de novos conteúdos da brincadeira de faz-de-conta às crianças (exposição de novos objetos de uso social – tradicional/singular e universal, realizada pela professora em parceria com os pais; exposição de vídeos/documentários sobre as relações estabelecidas entre as pessoas e objetos, bem como entre pessoas e pessoas; leitura e contação de histórias literárias que permitiram as crianças conhecerem outras realidades, objetos e experiências, do imediato ao mediato; visitas à locais de trabalho, como: supermercado e posto de saúde).

Os conteúdos do planejamento anual da professora foram inseridos conforme as observações feitas acerca dos interesses das crianças, expressados no momento da brincadeira, ou pelo que considerou importante que conhecessem sobre a realidade circundante, sobre a cultura, sobre os objetos e pessoas (meios de transporte, profissões dos pais, corpo humano/esqueleto humano etc.), além do respeito, da partilha e demais valores.

Exemplo desde o período exploratório da pesquisa, um dos temas preferidos das crianças durante a brincadeira de faz-de-conta

era a brincadeira de zumbi, de argumento animalesco. As ações do brincar se configuravam basicamente em correr atrás dos colegas. A regra da brincadeira era a seguinte: O zumbi, ao tocar em alguém, transformava-o em zumbi. Estes deveriam pegar as demais crianças. O conteúdo desse tema adivinha de filmes e games a que assistiam em casa. Segundo o Curupira, o pai comprara filmes que tem zumbis. “Eles comem as pessoas! Tem muito sangue!”. A pesquisadora ao perguntar se crianças poderiam ver essas coisas recebeu como resposta: “Claro! Claro que podem”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2017).

Apesar das cenas de violência dos filmes, relatadas por Curupira, estas não foram expressadas na brincadeira no período exploratório. As crianças não mordiam, tocavam uns nos outros e os que eram pegos ajudavam a pegar os outros colegas “não infectados” (mesma regra da pira-ajuda). O respeito ao espaço do outro, apesar da consciência de que representavam um papel mau, não permitia que a violência fosse expressada explicitamente como conteúdo da brincadeira. O prazer em correr e a sensação de medo era o que motivava a brincadeira. Contudo, ao longo da pesquisa, foi identificada a internalização de conteúdos violentos nas falas das crianças o que motivou a realização de uma intervenção educativa.

A professora apresentou às crianças filmes infantis com temas animalescos, leu histórias literárias (Sete histórias para sacudir o esqueleto, de Ângela Lago), cujo enredo trata da morte como acontecimento normal da vida dos seres humanos, com um fundo de humor aliado ao medo. Essas atividades possibilitaram às crianças outras experiências com os personagens animalescos representados por elas no momento da brincadeira.

Além dessas atividades, desenvolveu trabalhos sobre o corpo humano, principalmente sobre o esqueleto. Levou papéis de raios x das mãos e do tórax de seu filho e solicitou que as crianças levas-

sem, também, para a escola, caso tivessem. Apresentou os nomes dos ossos que as crianças chamavam de “caveira”, as quais fizeram um trabalho gráfico sobre o assunto trabalhado.

Não se trata de instrumentalizar a brincadeira, ou a arte na sua forma literária. Porém, a percepção do que as crianças sabiam, com o que a professora pôde ensinar a partir disso, desenvolveu não somente o conteúdo da brincadeira de faz-de-conta das crianças, como também outras atividades do meio educativo, como a contação e leitura de histórias, as atividades artísticas, motoras etc.

Segundo Vigotski (2010, p. 359) há aproximação da brincadeira e do conto de fadas quanto ao seu efeito psicológico, sendo ambos educadores estéticos naturais da criança. “Não desviamos as crianças um mínimo da realidade quando narramos para elas uma história fantástica, desde que os sentimentos que surgem nesse momento estejam voltados para a vida”.

A atitude da professora de planejar atividades que possibilitassem o contato das crianças com outras realidades através da literatura, contribuiu efetivamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores das crianças, em especial da imaginação. O enriquecimento desse argumento interveio na educação das emoções das crianças, que puderam perceber que a morte é umas das certezas da vida, assim como o medo de perder alguém ou de partir.

Para Mukhina (1995, p.213) o medo “é produto de uma educação incorreta e de um comportamento irracional do adulto” que o utiliza para dominar e submeter a criança à obediência. Para a autora, este sentimento precisa ser educado de modo a despertar na criança um estado de liberdade e de coragem. Ao observar as manifestações desse tipo de conteúdo no brincar das crianças, a professora interviu de forma educativa e intencional. Buscou educar esse sentimento por meio das emoções reais que as histórias lhes proporcionaram.

Ainda sobre a rotina, os eixos temáticos semanais norteavam o planejamento da professora, mas eram flexibilizados segundo a intencionalidade das atividades propostas. As crianças passaram a sair para a área externa com mais frequência; a professora passou a organizar e explorar diferentes espaços da unidade municipal, bem como da comunidade escolar; a atividade de educação musical ocorria praticamente todos os dias, no momento do relaxamento; quando os brinquedos e ambientes sugestivos eram organizados na área externa as crianças tinham liberdade de ir ao parque, mas preferiam brincar de faz-de-conta no espaço organizado. No período exploratório, a brincadeira de faz-de-conta acontecia com mais frequência no parque, porém, com a intervenção (formação/brinquedos) passaram a ocorrer em todos os lugares e momentos em que as crianças exerciam sua liberdade; as histórias passaram a ser lidas e contadas para as crianças também em outros dias da semana.

Atividade livre

Não havia uma delimitação do tempo às atividades livres, a análise do horário de parar ou seguir com as atividades das crianças era feita pela professora, conforme o envolvimento das crianças nas brincadeiras. Portanto, as atividades livres tiveram o tempo estendido e chegaram a substituir, em alguns dias, o momento da atividade que seria dirigida.

Essa liberdade possibilitava às crianças escolherem como, com quem, com o que e do que brincar. A professora organizava os espaços e os brinquedos com temas sugestivos, unindo o que as crianças queriam fazer ao que gostaria que desenvolvessem na brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais. Desse modo, as crianças tinham

liberdade de escolher se queriam correr, ir ao parque, brincar com os objetos, com os colegas ou com a professora e pesquisadora.

Segundo Teixeira (2012, p.13), há controvérsia entre o brincar livre e o dirigido. Para ela, a oposição quanto à participação do professor (a) nesse momento não consiste no fato de o (a) professor (a) não intervir ou intervir na atividade que é “por excelência da infância” (p.1). “O problema é como intervir. Se intervir “para ajudar a expandir os significados, fornecer modelos de soluções de conflitos, participar como um parceiro mais experiente, criar conflitos para as crianças resolverem, por que não fazê-lo?”

Assim, sempre que convidadas pelas crianças, a professora e a pesquisadora brincavam e problematizavam o brincar, fazendo com que refletissem sobre os papéis, as relações estabelecidas entre eles, as regras sociais.

Análise do comportamento das crianças

O momento de análise do comportamento das crianças foi extinto da rotina. Sempre que surgia um conflito ou o descumprimento de algum combinado, a professora buscava resolver junto às crianças, no momento da brincadeira. O cartaz da “carinha triste” não foi mais utilizado. Em um dos dias observados, ao final da manhã, a professora indagou as crianças sobre o que gostariam de fazer no dia seguinte: “- O que vocês querem fazer amanhã? Brincar de brinquedos, ir ao parque, brincar de bola?” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). As crianças citaram todas as atividades das opções e outras mais. Isso mostra que a professora, além de observar mais as necessidades das crianças, as colocou no cerne do planejamento, as ouviu. Essa atitude poderia ter sido mais motivada pela pesquisadora que acompanhava e planejava as atividades junto à professora. Este é um dos pontos a

serem considerados em pesquisas futuras: Planejar junto às crianças e não, somente, para elas.

Despedida

As crianças brincavam até o momento da saída e colaboravam com a organização dos brinquedos que utilizavam. Nem todas se sentiam motivadas a ajudar, preferiam brincar até a chegada dos pais. Estas choravam, algumas vezes, para não irem para casa.

A observação da brincadeira como caminho de acompanhamento pedagógico

A brincadeira de faz-de-conta é uma atividade que se desenvolve mediante interações: criança-objeto e criança-outro (criança, professor). Durante essas interações é importante acompanhar que conteúdos do meio social são representados na brincadeira e como as crianças têm internalizado as relações sociais. A observação pode subsidiar esse acompanhamento, pois funciona como o termômetro, que mede o que as crianças dizem e expressam nas brincadeiras, e como uma bússola, que indica quais intervenções pedagógicas são necessárias para garantir o desenvolvimento de uma personalidade socialmente positiva nas crianças.

Pensar a observação como prática pedagógica exige a compreensão, primeiro, do que se deseja observar. Dessa forma, é fundamental que o professor possua conhecimentos teóricos que os façam compreender conceitualmente as expressões das crianças.

Observar não se limita à ação de tomar notas ou de fotografar, que é uma ação que coloca os adultos em relação com aquilo que está sendo observado. Não é possível

pensar, porém, que essa observação seja o resultado de uma atitude improvisada, se concordamos que a observação implica numa certa forma de “escolha”, é evidente que o adulto tem que definir o que quer observar. Definindo os objetivos, se define o âmbito da observação. Assim, o adulto, quando se encontra nesta condição de observador-interprete (e, conseqüentemente, co-criador) da realidade, tem que saber observar e utilizar os meios coerentes que sejam necessários. (ALTIMIR, 2017, p. 60).

Durante a pesquisa foram identificados poucos registros da professora sobre a brincadeira (apenas algumas fotografias). Apesar disso, em conversas informais entre ela e a pesquisadora, foi enunciada a percepção do desenvolvimento das crianças: “- Percebi que algumas crianças, que tinham dificuldade de interagir com as outras, que quase não falavam, passaram a fazer isso na brincadeira”; “Guaraci passou a brincar com os colegas, não bate mais, não pensa só na vontade dele” (DIÁRIO DE CAMPO, 2017). Tais colocações indicam que a professora conseguiu perceber o desenvolvimento da interação e de funções psíquicas superiores, como o controle da vontade, nas crianças.

A observação como forma de acompanhamento, portanto, reflete na avaliação do desenvolvimento infantil e na percepção da necessidade de intervenções pedagógicas sobre a brincadeira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009), fundamentam a necessidade de criação de procedimentos que avaliem o desenvolvimento infantil, sem selecionar, promover ou classificar as crianças. Cita a observação como um desses meios, pois, observar as atividades das crianças, dentre elas as brincadeiras, é uma das formas de acompanhar o trabalho pedagógico e a possível influência dele na educação das crianças. Nesse sentido,

“a ideia de avaliação não se restringe apenas aos fazeres da criança como produto final, mas ao processo como um todo” (ARTUR; MAGALHÃES, 2017, p. 232).

Pela observação da brincadeira, a professora pode verificar o quê, das relações sociais, mostrou-se em processo de internalização nas crianças: cooperação; partilha; preconceitos; violências; bem como algumas competências apresentadas pelas crianças: contagem numérica; correspondência biunívoca; noção espaço temporal; escrita espontânea etc. Essas competências eram percebidas pela professora como conteúdos do plano anual que se manifestavam nas brincadeiras, sem que fosse seguida a ordem cronológica do que era exigido no plano anual institucional.

É importante destacar que, o plano anual muitas vezes é confundido como uma lista de conteúdos a serem trabalhados na escola da infância. Essa ideia precisa ser ultrapassada, uma vez que, o currículo da educação infantil constitui-se de um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (DCNEI, 2009, Art. 3º). Nessa perspectiva, a educação na escola da infância não pode pautar-se num modelo curricular único e rígido sem levar em conta as particularidades do contexto em que a criança vive e sem colocá-la como participante do seu desenvolvimento.

A partir da observação, portanto, a professora pôde avaliar tanto o desenvolvimento infantil, como, também, seu trabalho, no sentido de buscar novas formas de atuar na zona de desenvolvimento iminente de cada criança. Desse modo, a observação/acompanhamento influenciou sobre a avaliação e a avaliação afeta o planejamento, desde a identificação da concretização de novas qualidades e habi-

lidades humanas (nível de desenvolvimento real) à constatação de necessidades de desenvolvimento infantil (ZDI).

Alguns desafios à formação continuada

Por meio da formação continuada a docente pôde perceber seu papel diante da atividade guia do desenvolvimento infantil, desde o planejamento, passando pela sua participação como brincante e problematizadora, à sua atuação como avaliadora, tanto do desenvolvimento das crianças, quanto da sua prática. A brincadeira passou a ser uma atividade livre, intencionalmente planejada e organizada pela professora participante da pesquisa. Considera-se que a formação contribuiu para o reconhecimento e valorização da atividade desenvolvendo a personalidade das crianças pré-escolares. Apesar da positividade dos resultados, alguns desafios encontrados no decorrer das formações precisam ser enfatizados.

A formação continuada envolveu todo corpo docente e administrativo da Unidade Municipal de Educação Infantil investigada. As professoras envolvidas receberam materiais que as auxiliaram nos estudos e participaram da formação no horário de trabalho, enquanto as crianças participavam de atividades planejadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil (GEPEI). Apesar dessa estrutura, percebeu-se que a leitura dos textos fornecidos não era feita previamente por parte das professoras e esses momentos pareciam um escape das salas de atividades, pois, ao término das formações, algumas demoravam a retornar ao trabalho com as crianças. Todavia, essas situações não foram constatadas na prática da professora participante da pesquisa, que interagiu ativamente nas discussões, além de dialogar com base nos fichamentos que fizera sobre os textos.

Essas evidências motivaram o retorno à unidade de educação infantil, no ano de 2018, a fim de perceber se houve impacto da formação continuada e da inserção dos materiais na prática pedagógica da escola. A professora, participante da pesquisa, mudou de instituição, assumindo o cargo de coordenadora em outra unidade municipal, por isso não foi possível observar novamente seu trabalho, tampouco estabelecer um diálogo. Dessa maneira, a partir de uma conversa informal com a gestora da instituição e da observação da organização do espaço escolar, pontuam-se as seguintes constatações:

A formação continuada aliada ao acompanhamento pedagógico da prática docente constitui-se como elemento que pode possibilitar o desenvolvimento de um trabalho atento às peculiaridades infantis, que valorize a infância e promova momentos desenvolvendo através das brincadeiras. Acredita-se que o acompanhamento dos trabalhos desenvolvidos na instituição pela pesquisadora, envolvendo toda a equipe pedagógica da escola, demonstram a aproximação da universidade ao contexto da pesquisa, percebendo-o como um ambiente social de reflexão científica. Após a produção dos dados, a pesquisadora participou de duas reuniões, respectivamente, com professores e pais, refletindo sobre a brincadeira e sobre as qualidades tipicamente humanas a serem desenvolvidas na infância. Todavia, a saída da professora da UMEI e a mudança geral do quadro docente contribuíram para que o trabalho realizado durante a pesquisa não tivesse continuidade com a força com a qual iniciou.

Tal situação gera a necessidade de refletir sobre as dificuldades, para a efetivação de políticas de formação continuada junto à professores da rede pública municipal de Santarém, advindas da instabilidade profissional desses docentes. Santos e Costa (2016) discutem sobre essas dificuldades ao apresentarem o perfil dos professores de educação infantil da rede pública de Santarém. Consta-

tam, através da aplicação de questionários com 50 professores da primeira etapa da educação básica, que 58% dos professores atuantes nas salas de atividades não são concursados e, apenas, 34% dos professores possuem nível superior.

Nessa direção, a gestora da UMEI ressaltou que a existência de profissionais temporários e a frequente mudança no quadro de professores (anual ou bianual), muitos deles formados em licenciatura plena em letras e advindos do ensino fundamental, sem experiência na educação infantil, tem reforçado atividades tradicionais. Assim, o ensino de letras e números de forma mecânica ainda é um desafio na instituição e a brincadeira não encontra tempo e liberdade na prática de algumas professoras, especialmente, nas atividades de duas das três novas contratadas. Segundo a gestora, “os profissionais novos não participaram da formação ano passado e eles precisam dessa visão”. Além disso, ela resalta a falta de interesse de alguns professores na sua própria formação. Em suas palavras: “foi fornecido um curso de formação continuada, da escola de artes, pela prefeitura... Eu pensei que todas iam querer participar, mas somente três quiseram”.

As questões apresentadas pela gestora permitem as seguintes inferências: é importante, para que a instituição infantil consiga atuar segundo um referencial teórico, que haja a continuidade nas formações continuadas ofertadas ao grupo; que o corpo docente seja composto por profissionais concursados, não temporários; que tenham formação em pedagogia, com experiência em educação infantil e que não estejam na fase de desinvestimento da carreira (HUBERMAN, 2000).

Considerações finais

A formação continuada possibilitou o desenvolvimento de uma prática pedagógica embasada em conhecimentos teóricos, na qual

o planejamento, a organização do espaço e do tempo da brincadeira e a observação como forma de acompanhamento do desenvolvimento infantil são considerados fatores desenvolventes do brincar de papéis sociais e, portanto, do desenvolvimento das crianças pré-escolares.

As intervenções mediadoras da professora (organização do espaço, do tempo; problematização do brincar; enriquecimento de conteúdos e temas – visitas e diálogo com os pais) tornaram possível a ampliação do repertório de papéis, das ações e operações com os objetos das crianças participantes da pesquisa. Contudo, faz-se necessário que, em pesquisas futuras, as crianças sejam postas como centro e participantes do planejamento da brincadeira de faz-de-conta de papéis sociais.

A brincadeira, portanto, passou a ser uma atividade livre, intencionalmente planejada e organizada pela professora participante da pesquisa. Dessa forma, considera-se que a formação continuada pela qual passou a docente contribuiu para o reconhecimento e valorização da atividade desenvolvente da personalidade das crianças pré-escolares.

Apesar da positividade dos resultados, ainda são muitos os desafios para que a brincadeira de faz-de-conta consiga ocupar lugar de destaque na educação infantil, o que perpassa pela mudança da concepção de infância definida pela incapacidade para uma concepção que contemple o protagonismo infantil no seu próprio desenvolvimento, como um ser pensante, ativo e capaz.

Além do desenvolvimento dessa concepção, que se desenvolve quando embasada num referencial teórico consistente, metodológico e que explique como o desenvolvimento infantil ocorre, é fundamental que haja uma estrutura curricular, de pessoal e física nas instituições de educação infantil, que garanta os direitos da crian-

ça (conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se), especialmente no que diz respeito a brincadeira, a liberdade e ao bem-estar.

Referências

ALTIMIR, David. Escutar para documentar. In: MELLO, Suely Amaral. BARBOSA; Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs.). **Documentação pedagógica: teoria e prática**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. 131p.

ARTUR, Ana; MAGALHÃES, Cassiana. Documentar a aprendizagem para avaliar e comunicar. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

BISSOLI, Michelle de Freitas. Desenvolvimento da personalidade da criança: o papel da educação infantil. In: **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 19, n 4 p. 587-597, out/dez. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. RESOLUÇÃO N. 5, de 17 de DEZEMBRO DE 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: 2009.

CARVALHO, Mara I. Campos de. RUBIANO, Márcia R. Bonagamba. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Zilma M. Ramos de. **Educação Infantil: muitos olhares**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia. In: **Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales. Año 1, no. 1**

(jun. 2008). Buenos Aires: CLACSO, 2008- . -- ISSN 1999-8104. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em 27 de julho de 2016.

DUARTE, Newton. A contradição entre universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n.3, p. 607-618, set./dez. 2006.

ELKONIN, Daniil B. **Psicologia do jogo**. Tradução: Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (org.) **Vidas de Professores**. Portugal: Porto Editora, 2000.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. In: **Anais do seminário nacional: currículo em movimento – Perspectivas atuais**. Belo Horizonte, Novembro de 2010.

LIMA, Géssica de Aguiar; RODRIGUES, Alyne Fernandes. **Brincadeiras e interações na educação infantil em uma escola particular de Santarém-Pará**. 30/04/2016. (Monografia) Especialização em Docência na Educação infantil – Universidade Federal do Oeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém (PA), 2016.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **A infância resiste à pré-escola?** 28/02/2014 238 f. (Tese) Doutorado em Educação. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA, João Pessoa Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPB. Disponível em: <<https://sucupira>>.

capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2227288>. Acesso em: 21 nov. 2016.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 83-104, jan./jun. 2007.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. Tradução: Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PEREIRA, Ivoneide de Mendonça; COSTA, Sinara Almeida da; LIMA, Géssica de Aguiar. **Concepções de uma professora da pré-escola sobre o brincar de papéis sociais: estudo a partir da formação continuada**. 26/04/2018. (Monografia) Licenciatura Plena em Pedagogia – Universidade Federal do Oeste do Pará. Programa de Pós-Graduação em Educação. Santarém (PA), 2018.

PRESTES, Zoia R. (2010). **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.

SANTOS, Laianna Gabriela Ferreira; COSTA, Sinara Almeida da. O perfil dos professores de educação infantil do município de Santarém-PA. **Revista Exitus**, Santarém, PA, vol. 6, p. 129-142, jul/dez, 2016. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/>>. Acesso em 12 de julho de 2018.

SANTOS, Tatiane Rabelo Lapa. **Crianças e infâncias: um olhar de azul para os trabalhos apresentados no GT07 da ANPED** ‘ 30/04/2014 186 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, Uberlândia Biblioteca
Depositária: UFU – UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/
trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_
trabalho=1417687](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1417687)

SILVA, Greice Ferreira da. A participação das crianças na organização da rotina. In: COSTA, Sinara Almeida da; MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2017.

SILVA, José Ricardo. A brincadeira na Educação Infantil (3 a 5 anos): uma experiência de pesquisa e intervenção. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 47, p. 340, mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 nov. 2016 <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40602013000100020>.

TEIXEIRA, Sônia Regina. **A mediação de uma professora de educação infantil nas brincadeiras de faz-de-conta de crianças ribeirinhas**. 35ª Reunião Nacional da ANPED – 21 a 24 de outubro de 2012. Porto de Galinhas – PE. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT07%20Trabalhos/GT07-2078_int.pdf> . Acesso em: 21 de nov. de 2016.

VIGOTSKI, Lev. S. **A brincadeira e o seu papel social no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução: Zoia Prestes. Rio de Janeiro: Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, nº 11, julho de 2008, In: <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pdf>.

_____. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução: Paulo Bezerra. 3ª ed. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2010.

A LEITURA E SUA RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DAS FUNÇÕES PSICOLÓGICAS SUPERIORES DA CRIANÇA ESCOLAR

ZILDA PEREIRA DOS SANTOS NETA VITAL

Mestranda em educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Endereço da instituição: Rua Universitária, 2069 Jardim Universitário 85814-110 – Cascavel, PR – Brasil.
<https://orcid.org/0000-0002-2559-6176>

MARIA LIDIA SICA SZYMANSKI

Doutora em Psicologia Escolar e do desenvolvimento humano. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Endereço da instituição: Rua Universitária, 2069 Jardim Universitário 85814-110 – Cascavel, PR – Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-1641-8527>

RESUMO

Entende-se que a leitura é um processo comunicativo e mediador que contribui para o desenvolvimento social e psicológico do ser humano, além de constituir-se em instrumento que possibilita à criança apropriar-se dos conceitos científicos, imprescindíveis aos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Neste percurso, as funções psicológicas superiores, apontadas como as complexas formas culturais psíquicas de comportamento, desempenham papel primordial, em um caminho de mão dupla, no qual se desenvolvem e promovem desenvolvimento. Assim, apresentam-se neste artigo, reflexões sobre esse processo, ressaltando sua relação com a constituição do psiquismo humano. De cunho qualitativo e bibliográfico, a pesquisa embasa-se na Psicologia Histórico-Cultural e na Pedagogia Histórico-Crítica, entendendo que o desenvolvimento humano ocorre nas relações sociais, e quando se trata da *apropriação* do saber escolar é necessário um fazer pedagógico intencional e organizado.

Palavras-chave: Leitura; Funções psicológicas superiores; Educação escolar.

THE READING AND ITS RELATIONSHIP WITH THE DEVELOPMENT OF THE SUPERIOR PSYCHOLOGICAL FUNCTIONS OF THE SCHOOL

ABSTRACT

It is understood that reading is a communicative and mediating process that contributes to the social and psychological development of the human being, besides being an instrument that enables the child to appropriate scientific concepts, essential to the learning and development processes. In this way, higher mental functions, identified as the complex cultural forms of psychic behavior, play a primordial role in a two-way path in which they develop and they promote developing. Thus, this article presents reflections on this process, emphasizing its relation with the constitution of human psyche. From a qualitative and bibliographical perspective, the research is based on Historical-Cultural Psychology and on Historical-Critical Pedagogy, understanding that human development occurs in social relations, and when it comes to the appropriation of scholastic knowledge, it is necessary to make an intentional and organized pedagogy and when it comes to the appropriation of school knowledge is necessary an intentional and organized pedagogical doing.

Keywords: Reading; Higher mental functions; Educational process.

LA LECTURA Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS SUPERIORES DEL NIÑO ESCOLAR

RESUMEN

Se entiende que la lectura es un proceso comunicativo y mediador que contribuye al desarrollo social y psicológico del ser humano, además de constituirse en instrumento que posibilita al niño apropiarse de los conceptos científicos, imprescindibles a los procesos de aprendizaje y desarrollo. En este recorrido,

las funciones psicológicas superiores, apuntadas como las complejas formas culturales psíquicas de comportamiento, desempeñan un papel primordial, en un camino de doble mano, en el que se desarrollan y promueven el desarrollo. Así, se presentan en este artículo, reflexiones sobre ese proceso, resaltando su relación con la constitución del psiquismo humano. La investigación se basa en la Psicología Histórico-Cultural y en la Pedagogía Histórico-Crítica, entendiendo que el desarrollo humano ocurre en las relaciones sociales, y cuando se trata de la apropiación del saber escolar es necesario un hacer pedagógico intencional y organizado.

Palabras clave: Lectura; Funciones psicológicas superiores; Educación escolar.

Introdução

Para que se humanize, o homem necessita fundamentalmente agir adequadamente sobre o mundo que o rodeia e nessa atividade apropriar-se do conjunto de processos, signos e instrumentos materiais, historicamente elaborados, bem como precisa apropriar-se dos signos envolvidos nessas atividades como a língua, os conceitos, as diversas formas de arte que lhe permitirão a construção do seu ser social e histórico. A relação do indivíduo com o meio cultural onde está inserido possibilita-lhe apropriar-se de conhecimentos que promoverão seu desenvolvimento. Assim, “o indivíduo, a criança não é apenas ‘colocada’ diante do mundo dos objetos humanos. Para viver deve agir (ativamente e) adequadamente neste mundo” (LEONTIEV, 1978, p. 254).

Dessa forma, podemos considerar que o desenvolvimento humano envolve um percurso psicológico que depende necessariamente das relações sociais entre o homem e a realidade em que se insere, a qual é mediada por signos e símbolos, possibilitando-lhe, a partir do momento em que nasce, deixar de ser somente biológico e passar a ser sujeito social e histórico.

No entendimento de que a leitura é um processo mediador que contribui para esse desenvolvimento social e psicológico, o presente artigo, tendo como suporte teórico os pressupostos da Psicologia histórico-cultural, objetiva apresentar a leitura como instrumento importante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, buscando sua relação com o processo educativo e o psiquismo humano.

A primeira seção propõe-se a apresentar as funções psicológicas superiores tomando como base os estudos de Lev Semenovitch Vygotski (1896-1934), Alexei Leontiev (1906-1979) e Alexander Luria (1902-1977), buscando compreender como ocorre o desenvolvimento destas complexas formas culturais do comportamento humano.

A segunda seção trata do processo educativo e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo, sob o prisma de que este é o responsável por captar e dominar a realidade circundante, sendo a educação escolar uma forma de intervenção essencial, capaz de promover a aquisição do conhecimento científico, cultural e técnico pela criança, possibilitando que se reconheça não só como um ser biológico, mas como um ser histórico e social.

Este texto aborda, ainda, na seção três, a leitura como processo dinâmico que contribui com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em fase escolar. Trata-se da leitura, como instrumento da linguagem, compreendida aqui, mais do que como a decodificação de um código escrito e sim, como um produto cultural e instrumento de transformação que possibilita ao indivíduo saber posicionar-se sobre o que acontece no meio em que vive, além de possibilitar e promover o acesso ao conhecimento.

Vigotski e o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores

Nem sempre as questões sobre o desenvolvimento do psiquismo humano estiveram presentes no cenário da psicologia. Entender como acontece esse processo é perceber o complexo curso evolutivo das funções psíquicas elementares às funções psíquicas superiores, possibilitando ao homem humanizar-se.

Nesta seção trataremos de apresentar de forma sucinta as ideias de Vigotski que, no início do século XX, buscou refletir sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, articulando os processos psicológicos elementares (base biológica) aos superiores (base social e cultural) enfatizando que, “se na filogênese [...] [esses dois conjuntos] se mostram independentes, na ontogênese aparecem unidos, formando um processo único e complexo” (MARTINS, 2015, p. 78).

Desse ponto de vista, podemos considerar que existe um entrelaçamento entre esses dois processos, no qual o desenvolvimento biológico é base para o desenvolvimento psicológico, em uma relação lógica e de complexificação que só ocorrerá na interação com o outro ou na interação com o mundo mediada pelo outro, promovendo saltos qualitativos em um processo de apropriação da cultura acumulada historicamente.

Enquanto a atividade animal radica nos programas hereditários de comportamento e no produto da experiência individual passada, as ações e habilidades humanas resultam das apropriações do legado construído histórico-socialmente. Por essa via, a existência individual condensa habilidades que foram criadas ao longo de milênios. Destarte, pode-se afirmar que as propriedades,

as possibilidades e os limites de que dispõe cada indivíduo não resultam de sua experiência individual, mas sim das assimilações da experiência das gerações passadas que se realizam, ou não, em sua experiência (MARTINS, 2015, p. 40).

Portanto, a espécie humana é essencialmente social, pois é apenas por meio das interações com os outros que se apropria do legado cultural construído no decorrer de milênios, desenvolve as habilidades envolvidas em suas atividades e se humaniza. No esteio da teoria de Vigotski, entendemos que, “o humano se humaniza na relação com o outro e nessa relação conhece e aprende a dominar os instrumentos culturais criados historicamente pela sociedade humana” (PRESTES; ESTEVAM, 2017, p. 208).

Os instrumentos culturais, criados pela humanidade em seu processo evolutivo, podem ser materiais, como o martelo ou a caneta, ou psíquicos, ou seja, as palavras e os demais signos, que permitem ao homem pensar e funcionar como humano, transformando a realidade.

Para que homem evolua e supere sua condição biológica inicial, ele deve manter uma relação com o mundo cada vez mais abrangente e intensiva. Isso ocorre, através da apropriação dos instrumentos culturais e dos signos envolvidos em suas atividades, permitindo-lhe regular seu comportamento. Assim, suas funções

[...] devem deixar as marcações do instinto e serem orientadas, cada vez mais pelo ato voluntário. Devem ser transversalizadas pela linguagem, pelo pensamento e pela abstração que caracterizam o homem cultural (BARROCO, 2012, p.45).

Em todos os estudos que realizou sobre as funções psíquicas, Vigotski (1995) reconhece que a evolução puramente biológica (fil-

gênese) desempenha importante papel no percurso do desenvolvimento humano, no entanto, a partir do desenvolvimento histórico e cultural da conduta (ontogênese), é que o homem, passa da condição de espécie – cujas características já lhes são dadas no nascimento – para gênero humano. Este longo processo de apropriação cultural envolve o homem e a história, e possibilita ao indivíduo internalizar as características que constituirão a sua subjetividade.

À medida que o homem precisou transformar a natureza para sobreviver, premido pelas necessidades e desafios que lhe foram surgindo no decorrer desse trabalho, criou instrumentos materiais e psíquicos. Desse modo, o desenvolvimento histórico das funções psíquicas se traduz como “processo de apropriação das formas historicamente constituídas” que o gênero humano utiliza para relacionar-se com o mundo (LEONTIEV, 1978, p. 200) no decurso da vida.

Apesar do entendimento de que as funções psíquicas superiores ocorrem de maneira integrada, e que separá-las seria um exercício meramente pedagógico, Vigotski estabelece uma distinção entre as funções que decorrem da apropriação cultural de “meios externos” organizados em sistemas produzidos pelos homens no decorrer da história, como a linguagem, o cálculo ou a escrita, e o grupo dos processos psíquicos de funcionamento específico do ser humano, como a atenção, a memória, ou a percepção.

O conceito de “desenvolvimento das funções psíquicas superiores” e o objeto de nosso estudo abarcam dois grupos de fenômenos que à primeira vista parecem completamente heterogêneos, mas de fato são dois ramos fundamentais, duas causas de desenvolvimento das formas superiores de conduta, que jamais se fundem entre si ainda que estejam indissolivelmente unidas. Trata-se em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e do pensamento;

a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança. (VYGOTSKY, 1995, p.29).

Dessa forma, a linguagem, o desenho, a música, a leitura e a escrita são sistemas externos construídos coletivamente pelas objetivações humanas, enquanto que a atenção, a percepção ou a memória, por exemplo, ainda que construídos na relação entre os homens, são processos psíquicos internos, subjetivados por meio das relações sociais. Esses dois processos diferenciam-se entre si, mas ao mesmo tempo mantêm uma íntima relação, formando um amálgama único e complexo, o qual constitui o psiquismo. Dessa relação, provém uma nova forma de regulação da conduta superior. Essa regulação desenvolve-se na vida social por meio da interação existente entre os seres humanos, vinculada ao processo de produção que exige do homem o domínio da natureza e de si mesmo (VYGOTSKI, 2000c).

Vigotski (1995) explica que existem duas linhas de desenvolvimento: a biológica e a cultural. Por um lado, “O processo biológico de evolução das espécies animais que conduziu à aparição da espécie *Homo Sapiens*; e por outro, um processo de desenvolvimento histórico graças ao qual o homem primitivo se converte em um ser cultural” (VYGOTSKY, 1995, p. 29-30). Entretanto, pode-se considerar que à medida que o ser humano se converte em um ser cultural, o desenvolvimento do psiquismo, sobre uma base biológica, vai se concretizando, formando um amálgama neuronal psíquico, resultado

da unidade dialética entre o desenvolvimento biológico e o desenvolvimento histórico e cultural da conduta do homem.

Ponderando sobre esse complexo processo, podemos dizer que o homem para efetivar seu domínio sobre a natureza, criou instrumentos materiais: suas ferramentas com as quais transforma a natureza, e criou instrumentos simbólicos: os signos. Estes instrumentos, tanto materiais quanto simbólicos, em um primeiro momento, atuam externamente, estão em seu contexto social e quando internalizados produzem conexões entre o homem e o seu psiquismo. Essas conexões resultam de mediações, que possibilitam a internalização dessas informações. Portanto, a linguagem, de acordo com Vigotski, é um desses signos mediadores, o signo dos signos, o mais importante, que possibilitou ao homem, desenvolver-se representando o mundo no pensamento.

Dessa forma, no processo de desenvolvimento do homem, a partir de sua relação com o mundo – mediada pela linguagem, que abarca os signos mediadores por excelência – na medida em que lhe é imprescindível trabalhar para sobreviver, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, sendo reciprocamente modificado por esses procedimentos, criando formas de comportamento especificamente culturais.

Nesse sentido, a natureza histórica do psiquismo, confere novos rumos em seu processo de desenvolvimento, decorrentes da apropriação da cultura. E “às características biológicas asseguradas pela evolução da espécie são acrescidas funções produzidas na história de cada indivíduo singular por decorrência da interiorização dos signos, às quais [Vigotski] chamou de funções psíquicas superiores” (MARTINS, 2015, p, 43).

Todas as funções psíquicas superiores têm como traço comum o fato de serem processos mediatos, melhor

dizendo, de incorporarem à sua estrutura, como parte central de todo o processo, o emprego de signos como meio de orientação e domínio nos processos psíquicos (VIGOTSKI, 2001, p. 161).

Destaca-se dessa forma que o emprego de signos se apresenta como meio de produzir transformações psíquicas necessárias para controle da conduta, transformando o próprio homem, por meio das possibilidades sociais que se abrem conforme ele interfere no mundo, e reciprocamente recebe influência deste, em seu desenvolvimento. A possibilidade que o sujeito tem de “autorregulação do comportamento ou a capacidade de dirigir voluntariamente e colocar a seu serviço suas funções psíquicas decorre de um processo de internalização das relações exteriores, sociais” (TULESKI; EIDT, 2016, p. 43). E, a condição de internalizar tais dispositivos externos, só pode ocorrer por meio do uso dos signos.

Diante de tais fatos, pode-se afirmar o papel decisivo que o signo – instrumento cultural de reorganização das formas superiores de comportamento humano – exerce sobre as funções psíquicas, pois é pelo seu emprego que estas se colocam em movimento e mantêm uma comunicação direta e indireta com o mundo exterior.

Sobre a proposição dialética das funções psicológicas superiores, pode-se afirmar que são funções que atendem a uma dinâmica por um lado interpessoal que não depende do sujeito isoladamente, ou seja “[...] funções da vida social, da atividade que vincula o indivíduo às suas condições objetivas de existência assegurando-lhe a internalização dos signos culturais”. E por outro, intrapessoal “[...] funções de bases materiais e ideais do psiquismo, da atividade intrapessoal graças à qual o reflexo psíquico da realidade se constrói”. (MARTINS, 2015, p. 113-114).

Dessa maneira, ressalta-se o papel social e individual das funções psicológicas superiores no percurso do desenvolvimento histórico e cultural da espécie humana, levando em conta que são determinantes na relação entre o ser e estar do homem com o mundo que o cerca.

Destacamos, ainda, que essa constituição dialética é potencializada pela ação do processo educativo. Por meio do ensino escolar, o homem passa a regular e controlar seu próprio comportamento, modificando a natureza externa e a sua própria natureza. A apropriação dos conhecimentos já elaborados, permite que cada sujeito alcance um nível de desenvolvimento, levando-o a estabelecer relações que atendam os objetivos coletivos e individuais, tornando-se assim, humanizados.

O processo educativo e sua relação com o desenvolvimento do psiquismo humano

Nesta seção, busca-se contemplar a relação entre o processo educativo e o desenvolvimento psíquico da criança, num entendimento de que esta relação contribui “com a formação dos comportamentos complexos culturalmente instituídos, isto é, com a formação das funções psíquicas superiores” (MARTINS, 2015, p. 269). Nesse processo, a educação se coloca como um fenômeno efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico à medida que se constitui num espaço privilegiado de relações sociais e de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

Com efeito, se cada indivíduo humano sintetiza relações sociais, isto significa que ele só se constitui como homem por meio das relações que estabelece com os outros homens, isto é, só pode tornar-se homem se incorporar em

sua própria subjetividade formas de comportamentos e idéias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele e por aqueles que com ele convivem. Isto significa que o indivíduo da espécie humana não nasce homem; ele se torna homem. Assim para integrar o gênero humano ele precisa ser formado, precisa ser educado. (SAVIANI, 2004, p. 46)

Assim, para que a criança se humanize e alcance um nível complexo de desenvolvimento, é fundamental sua relação com a realidade social e com os adultos e crianças mais velhas que dela fazem parte, portadores das mensagens da cultura do grupo social em que se inserem. Esta interação social desempenha um papel imprescindível para o desenvolvimento do sujeito. Na medida em que o ser humano se apropria do seu contexto histórico e cultural, passa a compreender a si e ao mundo onde está inserido, em uma relação mediada por signos e instrumentos materiais.

Os signos são meios auxiliares para a solução de tarefas psicológicas que, aliados aos instrumentos materiais, exigem do indivíduo a adaptação do comportamento a eles, resultando na transformação da estrutura psíquica. Esta relação dá condições objetivas de autocontrole da conduta, requalificando o sistema psíquico humano.

Cabe aqui considerar que, além da mediação por meio de signos e instrumentos materiais, o

[...] que determina diretamente o desenvolvimento do psiquismo da criança é a sua própria vida, o desenvolvimento dos processos reais desta vida, por outras palavras, o desenvolvimento desta atividade depende por sua vez das condições em que ela vive. (LEONTIEV, 1978, p. 291).

Luria, ao longo de sua obra, destaca que nossa organização cerebral está intrinsecamente relacionada às apropriações culturais

possibilitadas ao indivíduo. O comportamento humano tem um substrato orgânico expresso pelo cérebro e seu funcionamento ocorre de forma mais ou menos organizada em decorrência das apropriações culturais que são possibilitadas à criança por meio da educação tanto informal quanto formal.

No entanto, a experiência individual da criança antes da sua entrada na escola, não lhe garante condições de apropriação e compreensão dos conceitos mais elaborados e historicamente construídos, os quais resultam na produção de conhecimento, necessitando assim, de educação formal.

Acompanhando esse raciocínio, entende-se que as condições sócio-históricas concretas da criança, são fatores norteadores do trabalho educativo, uma vez que a educação escolar age sobre a criança, sobre suas relações com a realidade e sobre sua consciência. Esse entendimento torna possível reconhecer diferenças de desenvolvimento entre as crianças de uma mesma idade escolar, uma vez que não podemos deixar de conceber o contexto social para a compreensão dos sujeitos.

[...] o real significado do papel do signo na conduta humana só pode ser encontrado na função instrumental que assume. Por conseguinte, a proposição do ato instrumental como lastro do desenvolvimento do psiquismo desdobrou-se na concepção histórico-cultural de desenvolvimento como processo mediado e subjugado ao ensino. (MARTINS, 2016, p. 16).

Com isso, Martins reafirma as ideias de Vigotski sobre o papel da mediação no processo de transformação e potencialização da estrutura psíquica, na qual os signos e os instrumentos materiais exercem entre si uma influência recíproca que não depende da simples relação sujeito-objeto, e sim da apropriação dos fenômenos da rea-

lidade que o outro ser social já domina. Apropriação que ao se tratar da apropriação dos conceitos científicos, subordina-se ao processo de ensino escolar.

Assim, quando nos referimos à aprendizagem e ao desenvolvimento da criança devemos levar em conta as relações que ela estabelece com a família, a escola e a sala de aula, espaços privilegiados de socialização em que a criança está inserida. Da mesma maneira, o professor deve reconhecer que, “[...] defronta-se com um educando, com um aluno concreto, e não apenas com um aluno empírico.” (SAVIANI, 2004, p. 46), Este indivíduo que lhe cabe educar, “[...] sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação”. (Idem, p. 46). Em razão disso, deve-se considerar que a criança antes de entrar para a escola, já possui conhecimentos que irão se incorporar ao saber sistematizado.

De fato, toda criança tem uma pré-história, “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar” (VIGOTSKII, 2001, p.109) e esta aprendizagem anterior, decorrente de processos não sistematizados, é importante no percurso do desenvolvimento infantil. Todavia, nem sempre a escola considera o conhecimento anterior que o aluno carrega, e essa desconsideração pode trazer obstáculos ao seu desenvolvimento, pois esses conceitos espontâneos podem entrar em conflito com os conceitos científicos que a escola se propõe a trabalhar. Portanto, ainda que a aprendizagem escolar dê “algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento da criança” (VIGOTSKII, 2001, p. 110), esse novo deve ser apresentado a partir do “anterior” que a criança já traz.

A educação escolar caracteriza-se como um processo de apropriação e sistematização dos conhecimentos produzidos no percurso da história da humanidade. Envolve conceitos espontâneos referentes ao “processo de educação nas crianças pequenas [que] se ini-

cia das formas mais simples, pela ‘imitação dos atos do meio’ até as mais complexas por meio da educação escolar, que se constitui em uma educação formal, sistematizada” (LEONTIEV, 1978, p. 291). Os conceitos científicos desenvolvem-se, principalmente, no processo do ensino e da aprendizagem e diferenciam-se dos conceitos cotidianos, pois não ocorrem de forma espontânea, mas mediante um processo de ensino sistematizado e intencional.

Destarte, ainda que no processo de educação da criança, que se inicia desde o seu nascimento, os aspectos informais devam ser considerados, as ações educativas intencionais escolares é que possibilitarão a apropriação do conhecimento científico que promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e contribui para a construção mais ampla do ser social e histórico.

Embora haja um processo biológico, é o “aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento que, não fosse o contato do indivíduo com certo ambiente cultural, não ocorreriam” (OLIVEIRA, 1997, p. 56). Esses processos internos de desenvolvimento são as funções psicológicas superiores, imprescindíveis ao aprendizado, o qual deve acontecer por meio de um trabalho pedagógico permeado por sentidos, processo em que o professor tem um papel essencial.

À luz desses dados, procuramos estabelecer uma relação entre o trabalho educativo e o desenvolvimento do psiquismo humano – imagem subjetiva da realidade. Consideramos importante destacar que, esta relação é marcada em definitivo pela mediação da consciência – expressão ideal das relações do homem com o mundo – ou seja, “com o advento da consciência, a realidade – e tudo o que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela imagem psíquica, pela ideia que dela se constrói” (MARTINS, 2015, p. 28).

Em suma, segundo Leontiev (1978), o psiquismo se manifesta em duas instâncias: na atividade e na consciência. Enquanto atividade “é uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva” (MARTINS, 2015, p. 29), e enquanto consciência manifesta-se na construção da ideia ou da imagem psíquica.

Com base nestas proposições, acrescenta-se um terceiro elemento à estreita relação entre o processo educativo e o desenvolvimento do psiquismo constituído pela atividade discente. Trata-se, portanto, de um trabalho docente de planejamento das atividades discentes que viabilize a formação da consciência da criança, possibilitando-lhe apropriar-se da sua história e da sua cultura, portanto, humanizando-se, como preconizam a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, por meio de um ensino intencional sistematicamente orientado.

Reafirma-se, assim, o papel da educação como condição de formação e transformação, considerando que “[...] se, por um lado, o patrimônio material e ideal se coloca como dado para apropriação, por outro ao mesmo tempo, é tido como condição imprescindível do processo de transformação de um ser hominizado” [em um] [...] ser humanizado, isto é que se (trans)forma por apropriação da cultura” (MARTINS, 2015, p.271). Enfim, é a educação escolar que oportunizará o acesso ao conhecimento historicamente sistematizado.

As investigações de Vigotski (2001) em torno da complexa relação entre aprendizagem e desenvolvimento da criança em idade escolar, revelaram dentre outras questões que a assimilação dos conceitos científicos exerce grande influência sobre o curso do seu desenvolvimento. Porém, essa apropriação é um processo complexo e gradativo que necessita da mediação docente para ocorrer, daí a importância do trabalho do professor em sala de aula, possibilitan-

do a internalização do conhecimento e, com ele, o desenvolvimento intelectual. O ensino consciente de novos conceitos ao aluno é um complexo, e muitas vezes longo processo psicológico:

O caminho entre o primeiro momento em que a criança trava conhecimento com o novo conceito e o momento em que a palavra e o conceito se tornam propriedade da criança é um complexo processo psicológico interior, que envolve a compreensão da nova palavra que se desenvolve **gradualmente** a partir de uma noção vaga, a sua aplicação propriamente dita pela criança e sua efetiva assimilação apenas como elo conclusivo. Em essência, procuramos exprimir anteriormente a mesma ideia quando dissemos que, no momento em que a criança toma conhecimento pela primeira vez do significado de uma nova palavra, o processo de desenvolvimento dos conceitos não termina, mas está apenas começando. (VIGOTSKI, 2001, p.250, grifo nosso).

Isto significa que um conceito não é assimilado pela criança de forma acabada, mas “exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação, generalização, abstração, etc.” (MARTINS 2015, p. 280). Assim, a aprendizagem, não ocorre em um processo de absorção passiva do conhecimento, mas envolve um longo processo de apropriação, superação e transformação.

A apropriação dos conceitos científicos requer uma ação intencional e consciente, processo que se realiza no ensino escolar. Do ponto de vista de Vigotski,

O ensino escolar opera com funções psíquicas superiores que não só se distinguem por uma estrutura mais complexa como ainda constituem formações absolutamente novas, sistemas funcionais complexos. [...] todas

as funções superiores têm uma base similar e se tornam superiores em função de sua tomada de consciência e da sua apreensão (VIGOTSKI, 2001, p. 309).

Vigotski reconhece que, a aprendizagem infantil abrange complexos conjuntos de funções psíquicas e, estas mobilizam grandes áreas do seu pensamento. Ele postula que é no ensino escolar que se encontra “matérias complexas que abrangem conjuntos imersos e integrais de funções psíquicas” (VIGOTSKI, 2001, p. 308).

Diante desta premissa, é legítimo afirmar que o ensino escolar atua essencialmente possibilitando a sistematização dos conceitos científicos, sendo que o uso consciente destes conceitos proporciona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, pois envolve a percepção, a atenção, a memória, o pensamento, a linguagem, necessárias à abstração, isto é, à sua representação mental, sistematizando e ampliando o grau de generalização dos conceitos.

Segundo Leontiev (1978), a aquisição dos conceitos, provoca a formação na criança de ações e operações intelectuais que servem de ponto de partida para a aquisição de conhecimentos sistematizados. Este processo é considerado de extrema complexidade pelo autor, e uma vez interiorizado pela criança, provoca o seu desenvolvimento.

A educação escolar tem como papel primordial conduzir, sistematicamente, o curso de desenvolvimento da criança, agindo sobre a sua realidade concreta. Essas vivências é que vão determinar a sua consciência e, se manifestam na relação ativa entre sujeito e objeto:

Por isso a consciência não pode ser identificada exclusivamente com o mundo das vivências internas, mas apreendida como ato psíquico experienciado pelo indivíduo e, ao mesmo tempo, expressão de suas relações com os outros homens e com o mundo. (MARTINS, 2015, p. 29).

Dessa feita, pode-se entender que “cada estágio do desenvolvimento psíquico é caracterizado por um certo tipo de relações da criança com a realidade” (LEONTIEV, 1978, p. 310). Nesta perspectiva, o psiquismo é o responsável por captar e dominar a realidade circundante por meio da atividade, isto é, da ação do homem sobre o mundo, mediada por outros homens. Haja vista que, “o tornar-se consciente da realidade envolve uma capacidade cognitiva que é desenvolvida por meio da apropriação do conhecimento” (FACCI; LIMA, 2012, p. 72). Portanto, a educação escolar tem a complexa tarefa de intervir, buscando promover a capacidade cognitiva, condição determinante para o desenvolvimento psíquico do aluno.

A leitura como processo dinâmico que contribui com a aprendizagem e o desenvolvimento da criança escolar.

Parte-se do pressuposto de que a leitura é uma prática social que se apresenta como essencial para que o indivíduo participe de forma efetiva no contexto social, que é letrado. Tomando como parâmetro tal reflexão, a leitura é mais do que dominar o código escrito, é um processo dinâmico que possibilita ao indivíduo saber posicionar-se sobre o que acontece no meio em que vive, além do acesso ao conhecimento.

A apropriação da leitura e da escrita aumenta a capacidade do pensamento humano, permitindo que a criança entenda os conceitos e os relacione com as coisas do mundo que a cerca. Este processo ocorre:

Quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornaram diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolve sua relação funcional com as coisas, é que

podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver. (LURIA, 2001, p.145).

Quando a criança domina a ação de ler e escrever e estes processos fazem parte do seu plano intersíquico, significa que ela detém um tipo mais elevado de atividade interior que lhe possibilita uma nova forma de ver as coisas. Para que isso aconteça, a criança precisa da atividade mediadora, do auxílio de outra pessoa que promova situações adequadas:

[...] A criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens. [...] assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela função este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 1978, p.290).

A aquisição de conhecimentos provoca na criança um desenvolvimento cognitivo e intelectual, servindo de ponto de partida para seu desenvolvimento em sua totalidade, permitindo que ocorra a apropriação do sentido e do significado da sua prática social. Dessa forma, considera-se que os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva por meio da atividade social consciente, orientando-se pelas condições dadas pelo meio. Neste sentido:

Do ponto de vista do organismo animal, cada ser particular reproduz naturalmente as propriedades da espécie a que pertence e, à sua base, enfrenta as vicissitudes do meio. Diferentemente, do ponto de vista do homem, ainda que ele conte com todas as propriedades morfo-fisiológicas requeridas ao seu desenvolvimento, ele sucumbirá no pleno gozo de suas propriedades naturais, caso esteja desprovido de condições sociais de vida e de educação. (MARTINS, 2015, p. 40).

Vigotski (2001) em seus estudos sobre o desenvolvimento intelectual da criança em idade escolar, explica que é principalmente nesta fase que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, cujos traços fundamentais e distintivos são a “intelectualização e a assimilação, ou melhor, a tomada de consciência e a arbitrariedade” (VIGOTSKI, 2001, p. 282). Segundo o autor, a criança desenvolve as funções psíquicas superiores na medida em que se intelectualiza, sendo assim, a educação escolar pode ser considerada a ação norteadora de todo processo.

É sabido que o desenvolvimento da criança se realiza numa interação com o meio natural e social, sendo a educação escolar o processo capaz de conduzir e organizar esta interação. Isto é possível, por meio de ações educativas que favoreçam à criança apropriar-se do saber sistematizado e da cultura humana. Do ponto de vista de Kostiuk, a ação educativa tem influência decisiva sobre o desenvolvimento psicointelectual da criança.

Enquanto na idade pré-escolar há uma assimilação espontânea, não voluntária, de conhecimentos, as crianças em idade escolar estão incluídas em várias formas de atividade educativa intencional. [...] a aquisição da leitura, da escrita, do léxico da língua nativa, da gramática, da aritmética, da física, da geometria, não deve considerar-se como uma simples aquisição, mas sim como um aperfeiçoamento da atividade cognoscitiva dos discípulos e da sua capacidade para assimilar conhecimentos. (KOSTIUK, 2005, p. 46).

Assim, a educação escolar constitui-se em um processo que conduz a criança a elaborar e desempenhar novas ações, permitindo uma maior compreensão e organização das suas atividades psicointelectuais e sociais, ou seja, novas formas de comportamento.

A educação escolar, quando intencionalmente dirigida promove qualitativamente o desenvolvimento psicológico, intelectual e cognitivo da criança. Todo esse processo, acontece pelo trabalho de mediação do professor. Trabalhar a formação da consciência da criança, favorecendo suas apropriações do meio cultural e social em que transita, constitui-se em um processo dialético, não linear, cujas ações intencionais, provocam mudanças, saltos qualitativos em seu desenvolvimento.

Estes saltos qualitativos podem ser observados, quando da apropriação pela criança da escrita e da leitura. E quando essa apropriação ocorre todo o sistema de relações do leitor/escritor é reorganizado.

Antes dessa apropriação, a criança apenas acredita que é capaz de realizar esses processos, todavia, trata-se de pura imitação. A partir do momento em que um signo adquire significado, todo o seu comportamento modifica-se: “A mesma criança até então incapaz de recordar duas ou três sentenças torna-se apta a lembrar de todas elas com confiança, e o que é mais importante, pela primeira vez é capaz de ler sua própria escrita” (LURIA, 2001, p. 165). A partir, deste estágio do desenvolvimento, a criança já começa a entender o papel funcional da escrita, e, assim, a leitura, instrumento de compreensão do que está sendo escrito, se materializa em forma de significado.

A aprendizagem da leitura e da escrita consiste em compreender a função simbólica dos signos escritos. É ao mesmo tempo um processo de transformação qualitativa que ocorre no decurso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (atenção, memória, formação de conceitos, etc.) e todo esse aporte é construído nas interações sociais. Esse desenvolvimento psíquico é um processo específico de apropriação pelo indivíduo da sua história e experiência humana.

Assim, as funções psíquicas desenvolvem-se no decurso da vida, pelo processo de aprendizagem (LEONTIEV, 1978). Há uma unidade e ao mesmo tempo uma diversidade entre aprendizagem e desenvolvimento, processo no qual a escola desempenha papel fundamental. Consequentemente, a aprendizagem não deve ser considerada como um simples processo de aquisição de capacidades e hábitos; tampouco o desenvolvimento deve ser visto como um processo que simplesmente se sobrepõe à aprendizagem. São processos que se relacionam, mas não são coincidentes (VIGOTSKI, 2001).

Conforme Kostiuk (2005), o ensino depende do desenvolvimento psicointelectual da criança, e ao mesmo tempo, exerce um papel ativo neste desenvolvimento. O autor salienta que,

Ao colocar os alunos perante tarefas de caráter cognoscitivo, o professor não se limita a organizar as ações encaminhadas para a execução destas tarefas, mas proporciona aos alunos os métodos necessários, cujo domínio leva ao aparecimento de novas atividades e ao desenvolvimento das potencialidades mentais. (KOSTIUK, 2005, p. 47).

Esta premissa nos mostra que o trabalho pedagógico em sala de aula não deve orientar-se apenas pelo que a criança já aprendeu e produziu, mas considerar as potencialidades mentais da criança, o que ela é capaz de realizar além do que já aprendeu. Esta concepção é corroborada por Vigotski (2001) quando afirma que, o bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento, em outras palavras, o professor no processo de ensino e aprendizagem deve priorizar o que o aluno pode aprender a fazer sozinho no futuro, com base no que já consegue fazer com a ajuda do outro.

Portanto,

O ensino nas nossas escolas não pode limitar-se apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e de hábitos. A sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; resumindo, desenvolver “no todo” as suas faculdades mentais””. (KOS-TIUK, 2005, P.49-50).

As capacidades produzidas durante a aprendizagem não são desenvolvidas por um processo simples, pelo contrário, o desenvolvimento das formas complexas das atividades psíquicas, ou seja, das funções psicointelectuais, ocorre no decurso de um processo longo e complexo e segundo Vigotski (2001), essas funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes neste decurso “[...] a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas” (VIGOTSKI, 2001, p. 114).

Reconhecer esta lei fundamental do desenvolvimento da criança é de enorme importância para o entendimento do papel das inter-relações, uma vez que a “criança não está de modo algum sozinha em face ao mundo que a rodeia. As suas relações com o mundo têm sempre por intermediário a relação do homem aos outros seres humanos” (LEONTIEV, 1978, p. 290).

A aquisição de conhecimentos provoca na criança um desenvolvimento cognitivo e intelectual, permitindo que ocorra a apropriação do sentido e do significado da sua prática social. Dessa forma, podemos considerar que os seres humanos se relacionam com a

realidade objetiva por meio da atividade social consciente, orientando-se pelas condições dadas pelo meio.

A educação, quando intencionalmente dirigida, promove qualitativamente o desenvolvimento das funções psicológicas. Isto porque ao apropriar-se do conhecimento científico, a criança pode ampliar sua leitura de mundo, portanto amplia-se a formação da sua consciência, favorecendo as apropriações que ela faz em relação ao seu meio cultural e social. Este processo dialético provoca mudanças na criança, saltos qualitativos no seu desenvolvimento.

Estes saltos qualitativos podem ser observados, quando da apropriação da escrita e da leitura pela criança. Quando isso acontece, todo o seu sistema de relações é reorganizado. Aprender a ler e a escrever possibilitará à criança ampliar suas possibilidades de se apropriar de toda a gama de conhecimentos. Um aspecto essencial neste processo é pensar que para sua efetivação, a condição necessária está centrada na intervenção do professor em sala de aula. O acesso e domínio da leitura e da escrita baseiam-se no trabalho pedagógico que será realizado para o alcance dos objetivos pretendidos.

Portanto, podemos afirmar que o ensino estruturado e organizado em conteúdos voltados à transmissão do conhecimento, sendo mediado pela linguagem escrita, aqui nos referindo ao processo da leitura e da escrita, constituem as características essenciais em todas as situações de aprendizagem para o desenvolvimento da consciência, e de maneira geral, do psiquismo humano.

Considerações finais

Este estudo apresenta a leitura como um processo que envolve um sistema simbólico que necessariamente abarca e promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. E, a concebe

como uma aquisição importante para a formação intelectual e cultural do ser humano, pois para que o homem possa ser capaz de dar sentido e significado para o que está escrito, o que lhe possibilitará uma melhor compreensão do mundo que o cerca, torna-se necessário que ele domine a leitura.

Ou seja, pela apropriação da linguagem escrita (leitura e escrita), o sujeito torna-se capaz de perceber e prestar atenção em determinados elementos de sua realidade, enfim fazer uma leitura de mundo e registrar essas informações por meio da escrita. Todas essas características é que tornam o homem realmente humano, e só se desenvolverão na relação com os outros homens.

Esse processo de transformação qualitativa da consciência do homem ocorre por meio da relação com os outros e com o mundo mediada pelo uso de signos culturais e instrumentos materiais, cuja função principal é a de mediação. Trata-se de um universo simbólico pelo qual os objetos e fenômenos da realidade concreta conquistam “a forma de existência abstrata consubstanciada na imagem subjetiva da realidade objetiva” (MARTINS, 2016, p. 16). A passagem à consciência humana é fundamental no desenvolvimento psíquico, acarretando saltos qualitativos, nos quais o sujeito se reconhece não só como um ser biológico, mas como um ser histórico e social.

O desenvolvimento das capacidades complexas do pensamento, em cada sujeito, depende das interações a que ele está submetido. Esse reconhecimento traz implicações à educação escolar, porque é em seu contexto que ocorre de modo particular, o ensino da leitura e da escrita, instrumentos necessários para que os sujeitos se apropriem dos conteúdos científicos. Portanto, a prática pedagógica intencional na qual se materializa a função mediadora docente é de suma importância para a formação da criança e tem um papel decisivo neste processo.

Em suma, a escrita e a leitura, como partes do conjunto de sistemas simbólicos objetivados pelo homem, quando assimiladas, desencadeiam processos psíquicos superiores enraizados na cultura humana. Logo, quando um sujeito se apropria das operações mentais plasmadas nestes processos que são distintos, mas se complementam, acontece uma tomada de consciência, expressão ideal do psiquismo, que lhe possibilitará novas formas de atuar e transformar a realidade.

Referências

BARROCO, Sonia Mari Shima. Contexto e textos de Vygotski sobre a defectologia: a defesa da humanização da pessoa com deficiência. **In: Educação especial e Teoria Histórico-cultural:** em defesa da humanização do homem. Sonia Maria Shima Barroco, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Tânia dos Santos Alvarez da Silva (orgs.). – Maringá: Eduem, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves D., LIMA, Eliane da Costa. A profissionalidade do professor de Educação Especial: uma reflexão acerca do trabalho e processo de alienação. **In: Educação especial e Teoria Histórico-cultural:** em defesa da humanização do homem. Sonia Maria Shima Barroco, Nilza Sanches Tessaro Leonardo, Tânia dos Santos Alvarez da Silva (orgs.). – Maringá: Eduem, 2012.

KOSTIUK, G.S. Alguns aspectos da relação recíproca entre educação e desenvolvimento da personalidade. **In: Psicologia e pedagogia:** bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. Luria, Leontiev, Vygotsky... [et al.] 2005.

LEONTIEV, Alexis. **O Desenvolvimento do Psiquismo.** 2.ed. – São Paulo: Centauro, 1978.

LURIA, Alexander R.O Desenvolvimento da Escrita na Criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

MARTINS, Ligia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2015.

_____. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Ligia Márcia Martins, Angelo Antonio Abrantes, Marilda Gonçalves Facci (orgs.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PRESTES, Zoia; ESTEVAM, Lucas Gago. Uma Aula de L.S. Vigotski. In: **Pedagogia histórico-crítica, educação e revolução**: 100 anos da revolução russa. Paulino José Orso, Julia Malanchen, André Paulo Castanha, (Orgs.) Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2017.

SAVIANI, Demerval. A perspectiva marxiana da subjetividade e da educação. In: **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Newton Duarte (Org.). – Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

TULESKI, Silvana Calvo, EIDT Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: **Periodização Histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Ligia Márcia

Martins, Angelo Antonio Abrantes, Marilda Gonçalves Facci (orgs.).
– Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

VYGOTSKY, L.S. LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança.** – Porto Alegre: Artes médicas, 1996.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas.** Tomo III. Visor: Madri, 1995.

_____. Método de investigación. In: **Obras Escogidas III:** historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Madri: Visor, 2000c.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** 9. ed. São Paulo: Ícone, 2001.

UMA ANÁLISE DOS CURRÍCULOS DOS CURSOS DE DIREITO NO ESTADO DE ALAGOAS PELA VERTENTE DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: AVANÇOS SIGNIFICATIVOS OU ESTAGNAÇÃO DISFARÇADA?

LANA LISIÊR DE LIMA PALMEIRA

Doutora em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Endereço residencial: Rua Santa Fernanda, 232 apto. 703 – Edifício Jahu – Jatiúca – Maceió – CEP: 57035-390. Endereço profissional: Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió – AL, Cep: 57072-970. lanallpalmeira@outlook.com
<https://orcid.org/0000-0003-0443-7245>

EDNA CRISTINA DO PRADO

Doutora em Educação. Universidade Federal de Alagoas. Endereço residencial: Avenida Júlio Marques Luz, 81 apto. 101 – Edifício Eliseu Teixeira – Jatiúca – Maceió – CEP: 57035-700. Endereço profissional: Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió – AL, Cep: 57072-970. wiledna@uol.com.br
<https://orcid.org/0000-0001-8226-2466>

RESUMO

O presente trabalho busca investigar a formação propagada pelos cursos de Direito do Estado de Alagoas, objetivando avaliar se atendem aos postulados da Educação em Direitos Humanos. Partindo-se do pressuposto de que ainda prepondera o dogmatismo e o olhar legalista na formação dos futuros bacharéis, deixando em segundo plano a formação humanística, adotou-se como opção teórico-metodológica a abordagem de natureza qualitativa, com ênfase na revisão de literatura e na análise dos 18 (dezoito) currículos dos cursos de Direito ofertados em Alagoas. Para a análise dos dados utilizou-se a Análise de Conteúdo de Bardin, elegendo como categorias a presença da disciplina Direitos Humanos nos currículos dos cursos de Direito e a proporção das disciplinas de Formação Humanística em relação às técnico-jurídicas. O referencial teórico pauta-se em autores como Tardif, Apple, Giroux, Tomaz Tadeu, Barbosa, dentre outros. Como resultado, constatou-se a presença da disciplina Direitos Humanos, como obrigatória, em 10 (dez) currículos, como eletiva em 01 (um) currículo, chegando-se, ainda, a 07 (sete) currículos que não apresentam, nem em caráter obrigatório nem eletivo, a disciplina Direitos Humanos. Em termos percentuais, 39% das instituições não ofertam a disciplina Direitos Humanos em seus currículos formais e, dentre as que a contemplam, a proporção da carga horária a ela destinada atinge

apenas 1,85% da carga horária global do curso. Quanto à configuração da vertente humanística nesses currículos, percebeu-se que as disciplinas consideradas como “de formação geral” são mais acentuadas nos dois períodos iniciais da graduação. Nessa perspectiva, apenas 06 (seis) instituições apresentam número igual ou maior a 05% de sua carga total, destinadas às disciplinas propedêuticas. Assim, pode-se inferir que o ensino jurídico alagoano caminha em descompasso aos pressupostos norteadores da Educação em Direitos Humanos, portanto, na contramão de uma formação que se entende fundante para o profissional do Direito.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Graduação em Direito; Currículo; Alagoas.

AN ANALYSIS OF CURRICULUMS FROM THE COURSES OF LAW IN THE STATE OF ALAGOAS BY THE HUMAN RIGHTS EDUCATION STRAND: SIGNIFICANT ADVANCES OR DISGUISED STAGNATION?

ABSTRACT

The present work seeks to investigate the formation propagated by the courses of Law of the State of Alagoas, aiming to evaluate if they meet the postulates of Education in Human Rights. Based on the assumption that dogmatism and a legalistic view still prevail in the formation of future bachelors, leaving behind the humanistic formation, a qualitative approach was adopted as a theoretical-methodological option, with emphasis on literature review and in the analysis of the 18 (eighteen) curricula of the Law courses offered in Alagoas. For the analysis of the data, the Bardin Content Analysis was used, choosing as categories the presence of Human Rights in the curricula of the Law courses and the proportion of the Humanistic Training disciplines in relation to the technical-legal ones. The theoretical reference is based on authors such as Tardif, Apple, Giroux, Tomaz Tadeu, Barbosa, among others. As a result, the presence of Human Rights, as mandatory, in 10 (ten) curricula, as an elective in 01 (one) curriculum has been verified, and there are also seven (7) curricula that do not present, nor

in compulsory or elective, the Human Rights discipline. In percentage terms, 39% of the institutions do not offer the Human Rights discipline in their formal curricula and among those who contemplate it, the proportion of the workload assigned to it reaches only 1.85% of the overall course workload. Regarding the configuration of the humanistic dimension in these curricula, it was noticed that the disciplines considered as “of general formation” are more accentuated in the two initial periods of the graduation. In this perspective, only six (6) institutions present a number equal to or greater than 05% of their total load, destined to the preparatory disciplines. Thus, it can be inferred that the legal education of Alagoas is in disagreement with the guiding presuppositions of Education in Human Rights, therefore, against a formation that is considered fundamental for the legal professional.

Key words: Education in Human Rights; Undergraduate in Law; Curriculum; Alagoas.

¿UN ANÁLISIS DE LOS CURRÍCULOS DE LOS CURSOS DE DERECHO EN EL ESTADO DE ALAGOAS POR LA VERTENTE DE LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS: AVANCES SIGNIFICATIVOS O ESTAGNACIÓN DISFRAZADA?

RESUMEN

El presente trabajo busca investigar la formación propagada por los cursos de Derecho del Estado de Alagoas, con el objetivo de evaluar si atienden a los postulados de la Educación en Derechos Humanos. A partir del supuesto de que aún prepondera el dogmatismo y la mirada legalista en la formación de los futuros bachilleres, dejando en segundo plano la formación humanística, se adoptó como opción teórico-metodológica el abordaje de naturaleza cualitativa, con énfasis en la revisión de literatura y en el análisis de los 18 (dieciocho) currículos de los cursos de Derecho ofrecidos en Alagoas. Para el análisis de los datos se utilizó

el Análisis de Contenido de Bardin, eligiendo como categorías la presencia de la disciplina Derechos Humanos en los currículos de los cursos de Derecho y la proporción de las disciplinas de Formación Humanística en relación a las técnico-jurídicas. El referencial teórico se pauta en autores como Tardif, Apple, Giroux, Tomaz Tadeu, Barbosa, entre otros. Como resultado, se constató la presencia de la disciplina Derechos Humanos, como obligatoria, en 10 (diez) currículos, como electiva en 01 (un) currículo, llegando, aún, a 7 (siete) currículos que no presentan, el carácter obligatorio ni electivo, la disciplina Derechos Humanos. En términos porcentuales, el 39% de las instituciones no ofrecen la disciplina Derechos Humanos en sus currículos formales y, entre las que la contemplan, la proporción de la carga horaria a ella destinada alcanza apenas el 1,85% de la carga horaria global del curso. En cuanto a la configuración de la vertiente humanística en esos currículos, se percibió que las disciplinas consideradas como “de formación general” son más acentuadas en los dos períodos iniciales de la graduación. En esta perspectiva, sólo 06 (seis) instituciones presentan número igual o mayor al 05% de su carga total, destinadas a las disciplinas propedéuticas. Así, se puede inferir que la enseñanza jurídica alagoana camina en descompás a los presupuestos orientadores de la Educación en Derechos Humanos, por lo tanto, en contra de una formación que se entiende fundante para el profesional del Derecho.

Palabras clave: Educación en Derechos Humanos; Grado de la ley; plan de estudios; Alagoas.

Introdução

A ideia que norteia o presente trabalho surgiu da percepção de que os cursos de Direito em Alagoas apresentam uma formação baseada em currículos voltados, quase predominante, para o ensino de disciplinas direcionadas à formação técnico-profissional de meros aplicadores da lei, deixando como uma espécie de subformação a preparação humanística e, conseqüentemente, a sensibilização e o envolvimento do futuro profissional com a realidade concreta.

Assim, entendeu-se oportuno concentrar uma pesquisa voltada à criação e difusão do saber jurídico sistematizado nos currículos de graduação em Direito do Estado de Alagoas, examinando suas referências aos Direitos Humanos.

Assumindo o presente estudo a natureza qualitativa, optou-se por utilizar a Análise de Conteúdo como método de análise que objetiva a inferência de conhecimentos pertinentes às condições de produção e recepção das mensagens enunciadas.

Para tanto, passou-se a trabalhar em cada fase na qual se baseia a Análise de Conteúdo, selecionando-se os documentos objeto de análise, o chamado “*corpus*” da pesquisa, aqui representado pelos 18 (dezoito) dos 19 (dezenove) currículos dos cursos de Direito ofertados no Estado de Alagoas.

Ressalta-se que não foram analisados os 19 (dezenove) currículos pela impossibilidade de acesso à matriz de uma instituição de ensino superior que, além de não disponibilizar no sítio eletrônico da IES o aludido documento, recusou-se a fornecer o mesmo, sob o argumento de que aquele só era fornecido a alunos regularmente matriculados na IES.

Não se pode deslembrar que, durante a interpretação dos dados, foi necessário olhar com atenção os marcos teóricos ligados à investigação, o que foi feito ao trabalhar os conceitos de currículo à luz de autores como Michael Apple, Henry Giroux, Antônio Flávio Barbosa Moreira, assegurando sentido à interpretação do estudo, permitindo as inferências.

Dessa forma, foi seguindo esse rastro de ideias que o presente estudo se desenvolveu, resultando no trabalho aqui apresentado, com o qual se espera poder, de alguma forma, contribuir para os meandros não só acadêmicos, mas também de todas as esferas que se entrelaçam na busca de uma sociedade verdadeiramente cidadã.

Trabalhando os conceitos de currículo

Sabe-se que a expressão Currículo tem sua origem etimológica ligada ao latim, em que o termo é cunhado como *currere*, expressando o significado de correr, de cumprir um percurso, um caminho.

Assim, partindo-se da origem do termo à realidade educacional, pode-se conceber a ideia de currículo como a proposta simbólica que irá definir o percurso acadêmico do estudante, diante das margens por ele estabelecidas.

Dessa forma, percebe-se que o currículo, como temática e como ação prática, reveste-se de relevância indiscutível na seara educacional, não se limitando meramente a um aglomerado de conteúdos dentro de um curso, mas representando um elemento cultural em que se encontram inseridas verdadeiras relações de poder.

Como muito bem ensina Apple (1989), currículo é poder, ideologia e cultura. Currículo é, antes de tudo, um substrato ideológico e político. E, ratificando tal raciocínio, Moreira e Silva (1999) asseveraram que o currículo não é visto apenas como elemento implicado na produção de relações assimétricas de poder no ambiente interno da instituição educacional e da sociedade, mas como uma área contestada, “uma arena política”.

Não é forçoso ressaltar que em um complexo social segmentado em classes o currículo passa a ser uma exteriorização das divergências oriundas do espaço cultural, já que a cultura é indissociável das classes sociais. Moreira e Silva (1999, p.26), ao abordarem esse liame entre currículo e cultura, diante do que é postulado pela tradição crítica, afirmam que “o currículo e a educação estão profundamente envolvidos em uma política cultural, o que significa que são tanto campos de produção ativa de cultura quanto campos contestados.”

Nas precisas palavras de Moreira e Silva (1999, p.07):

[...]o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

Ao trazer à cena a ideia de “relações de poder”, estabelecida fica nitidamente a posição estratégica que os currículos assumem na presente tese, já que, ao se defender a formação dos profissionais do Direito sob a perspectiva de um currículo embasado nos ideais dos Direitos Humanos, desconstrói-se, de certa forma, a ideia homogeneizadora que impera na atualidade de se ter uma formação altamente tecnicista, engessando os conhecimentos dentro de uma incubadora que reproduz, de forma incessante, algo que parece já estar culturalmente naturalizado, que é uma educação voltada a atender os anseios das classes dominantes, deixando-se em segundo plano a formação cidadã que tanto se julga necessária e urgente.

Assim, não é demais asseverar que desde o impulso inicial da teorização crítica em educação, a expressão ideologia tem se tornado uma das terminologias basilares a guiar a análise da escolarização e do currículo. Em sua obra “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado”, Althusser já acentuava uma preocupação inicial no tocante à questão da ideologia em Educação, ao demonstrar que a Educação

representava um dos dispositivos principais por meio do qual a classe dominante reproduziria suas ideias sobre o mundo, garantindo, dessa forma, a manutenção da configuração social vigente. (MOREIRA E SILVA, 1999).

Michael Apple (1997), ao se posicionar sobre o currículo, assume também a perspectiva de que nele não há espaço para a neutralidade. Faz menção às segregações, permitindo que as visões se elucidem no sentido de se pensar um currículo emancipatório, em que se tenha a propagação da autonomia em seus diversos aspectos.

Dentre os subsídios centrais trazidos por Apple, tem-se a supressão de elementos repressivos, a possibilidade de uma prática curricular emancipadora e a constante ligação ao binômio “como fazer e porque fazer”, por meio de uma visão crítica do currículo. De acordo com Apple (2005, p.45), o currículo se liga ao poder e à ideologia, já que:

[...] é vital perceber que, embora nossas instituições educacionais de fato operem para distribuir valores ideológicos e conhecimento, sua influência não se resume a isso. Como sistema institucional, elas também ajudam, em última análise, a produzir o tipo de conhecimento (como se fosse um tipo de mercadoria) necessário à manutenção das composições econômicas, políticas e culturais vigentes. Chama-o “conhecimento técnico”, no presente contexto. É a tensão entre distribuição e produção que em parte responde por algumas das formas de atuação das escolas no sentido de legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente.

Assim, a educação se liga de forma intrínseca à cultura e à política, o que faz com que o currículo seja parte de uma tradição seletiva, isto é, escolhas de determinados grupos acerca do que seja conhecimento legítimo. Não há um conjunto neutro de conhecimen-

tos, mas sim todo um arcabouço que expressa as tensões culturais, políticas e econômicas que entrelaçam e desentrelaçam um povo. (APPLE, 1997).

Importante mencionar que, em sua obra *Ideologia e currículo*, Apple (1982) destaca veementemente que as escolas não controlam apenas pessoas, mas também significados. Em outras palavras, pode-se dizer que a escola não é uma instituição que se limita a estabelecer as suas regras internas, indo muito além disso ao apresentar influência decisiva no que se transmite em seus espaços e, conseqüentemente, no que vai ser propagado extra muros, com base nas informações ali disseminadas.

Nesse diapasão, o autor apregoa que:

Desde que preservam e distribuem o que é considerado como o “conhecimento legítimo” – o conhecimento que “todos devemos ter” -, as escolas conferem legitimação cultural ao conhecimento de grupos específicos. Mas isto não é tudo, pois a capacidade de um grupo tornar seu conhecimento em “conhecimento para todos” está relacionada ao poder desse grupo no campo de ação político e econômico mais amplo. Poder e cultura, então, precisam ser vistos, não como entidades estáticas sem conexão entre si, mas como atributo das relações econômicas existentes numa sociedade. Estão dialeticamente entrelaçados, de modo que poder e controle econômico estão interligados com poder e controle cultural. (APPLE, 1982, p.98)

Dentro dessa reflexão, importante ainda trazer à cena o pensamento de Henry Giroux (1997), que, por apresentar suportes teóricos na Escola de Frankfurt, realizou contestações ao positivismo e, por via de consequência, ao reprodutivismo, defendendo que o homem é elemento ativo e a sua presença no mundo deve dar conta

de realizar uma transformação social. Nessa vertente, o autor trabalha temas que também são idealizados por Paulo Freire, tais como transformação e a emancipação.

Assim, Giroux se debruça sobre a importância da ideologia que é vinculada na seara escolar como também aponta para a necessidade de uma ampla reforma educacional, em que os docentes possam ser, de fato, protagonistas da construção do conhecimento dos seus alunos, fazendo dos mesmos não apenas mero reprodutores de ideias que lhe são entregues prontas e acabadas, mas sim agentes dotados de consciência crítica e espírito reflexivo.

Nesse segmento de ideias, ressalta Giroux (1988) que é preciso entrar nesse debate declinando ser a instituição educacional um ambiente de luta e a Pedagogia uma das formas de política cultural, sendo que em ambas situações é imperioso deixar nítido que a instituição educacional é uma possibilidade de dimensionar a capacidade humana, tornando as pessoas aptas a mudarem determinadas ideologias, contribuindo para a promoção do fortalecimento da democracia cidadão. É indispensável que se tenha uma Pedagogia crítica, em que se repense as formas como as pessoas valoram eticamente as suas experiências e discursos.

Em outras palavras, pode-se dizer que se trata de um apelo para que se reconheça que, nas escolas, os significados são produzidos pela construção de formas de poder, experiências e identidades que precisam ser analisadas em seu sentido político-cultural mais amplo. (GIROUX, 1988).

Dentro dessa proposta, o autor acentua com muita ênfase que:

Devemos enaltecer o impulso crítico e revelar a distinção entre a realidade e as condições que escondem a realidade. Esta é a tarefa que todos os educadores devem enfrentar. [...] nossa principal preocupação é abordar a

questão educacional do que significa ensinar os estudantes a pensarem criticamente, a aprenderem como afirmar suas próprias experiências, e compreenderem a necessidade de lutar individual e coletivamente por uma sociedade mais justa. (GIROUX, 1997, p.45)

Nessa necessidade acima apontada, qual seja, de se formar alunos com responsabilidade social e espírito crítico, repousa uma reflexão imediata e improtelável diante da concepção vislumbrada nessa tese, em que se defende a necessidade de preparar estudantes do Direito voltados à cidadania e não de simplesmente se lançar no mercado meros “operadores do Direito”, eis que, guiados muitas vezes por um viés preponderantemente tecnicista e reducionista, esses profissionais se limitarão a “operar” o Direito, quando, na verdade, mais do que “operar” o Direito, é preciso “pensar” o Direito.

Dentro dessa corrente de ideias, Giroux vai declinar também que um desafio crucial na formação de um cidadão com senso crítico reside na própria formação recebida pelo professor, já que na visão do mesmo (1997) trabalhar o professor enfatizando apenas o conhecimento técnico é um verdadeiro desserviço à natureza do ensino e aos estudantes, pois, no lugar de desenvolverem espírito reflexivo, os futuros docentes ficam presos a metodologias que parecem negar a própria necessidade de pensamento crítico. Ou seja, os programas de treinamento de professores não se atrelam à necessidade de educar os alunos para que eles pensem as raízes dos problemas escolares, limitando-se a tentar entregar respostas prontas e acabadas.

Tais argumentos podem ser justapostos ao que é preceituado por Tardif (2012, p.32), em sua obra Saberes Docentes e Formação Profissional, quando ele levanta uma série de questionamentos, a saber:

Os professores sabem decerto alguma coisa, mas o que exatamente? Que saber é esse? São eles apenas “trans-

missores” de saberes produzidos por outros grupos? Produzem eles um ou mais saberes, no âmbito de sua profissão? Qual é o seu papel na definição e na seleção dos saberes transmitidos pela instituição escolar? Qual a sua função na produção dos saberes pedagógicos? As chamadas ciências da educação, elaboradas pelos pesquisadores e formadores universitários, ou os saberes e doutrinas pedagógicas, elaborados pelos ideólogos da educação, constituiriam todos os saberes dos professores?

Uma possível resposta para tais problema residiria, segundo Giroux, no que ele chama de formação de professores intelectuais, os quais teriam como característica básica ser detentores de um alicerce que os fizesse conscientes de que seu papel não se circunscreve apenas a atividades tecnicistas, mas que são, antes de tudo, agentes críticos capazes de intervir na realidade na qual se produz o que é propagado em suas práticas diuturnas.

Nessa perspectiva, tem-se que para Giroux (1997, p.161):

Os professores podem ser vistos não simplesmente como “operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas”. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens.

Assim, dentro da visão até então esboçada, o citado autor entende que esses professores intelectuais devem ter estratégias pedagógicas que estabeleçam com os alunos relações de dialogicidade, estreitando o diálogo crítico e trazendo à discussão problematizações em torno do conhecimento, saindo assim da rotina reprodutora para uma ação mais transformadora.

Em seus exatos termos:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores. (GIROUX, 1997, p. 163).

Nessa perspectiva, deve-se combater o que Paulo Freire concebe como educação bancária, ou seja, o modelo educacional que se desenvolve de forma verticalizada, em que o “dono” do conhecimento se encontra em posição de superioridade a quem não o detém que, por tal razão, fica em patamar de inferioridade, em relação de submissão e passividade, em uma verdadeira distorção do papel educacional para uma atividade de alienação.

Como esclarece Freire (1979, p.38):

As sociedades latino-americanas começam a se inscrever neste processo de abertura, umas mais que outras, mas a educação ainda permanece vertical. O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem,

que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve se recriar e transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação.

E prossegue tal raciocínio, declinando que: “a consciência bancária pensa que quanto mais se dá mais se sabe. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação.” (FREIRE, 1979, p. 38).

Por outro lado, deve-se prezar pela ação de um educador humanista, ação esta na qual, segundo Freire (1987, p.35), o educador identifica-se “desde logo com os educandos e deve se orientar no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar influenciada da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador.”

Assim, ao realizar uma análise de tudo que fora visualizado acerca de currículo, bem como suas implicações em torno de cultura, poder e ideologia, pode-se fazer a ampla correlação de tais ideais com a formação propugnada pelo ensino jurídico, já que, diante do que se sustentou nas seções anteriores, percebe-se haver ainda o predomínio cultural de uma reprodução sistemática de conteúdos voltados às ideologias das majorias. Isso já se encontra imbricado desde os primórdios do ensino jurídico no país, pois, como mostra Rodrigues (1995, p.09):

A criação dos cursos jurídicos no Brasil foi uma opção política e tinha funções básicas: a) sistematizar a ideologia político-jurídica do liberalismo, com a finalidade de promover a integração ideológica do estado nacional projetado pelas elites; b) a formação da burocracia encarregada de operacionalizar esta ideologia, para a gestão do Estado Nacional.

Assim, diante do que a História Nova¹ chama de “fenômenos de longa duração” que se inserem em uma base cultural (BURKE, 1997), trabalhar a ideia que perpassa a presente tese não deixa de constituir um desafio, já que ao mostrar a necessidade de romper um paradigma curricular que se entende reduzir a função do homem a um simples transmissor de conceitos, que devam se contentar apenas com a “empregabilidade”, sem que saibam ao certo o que é uma prática jurídica humanística, democrática e cidadã é, de fato, acender uma centelha reflexiva.

Nessa conjuntura, é essencial alavancar a discussão em torno da abrangência do currículo não só no que se relaciona ao aspecto cognitivo, como também acercados aspectos da pessoa humana. O currículo não pode ser adstrito apenas a requisitos formais, merecendo enfoque as atitudes e as intenções daqueles que os concebem.

Gandin (2011) assevera que no campo do currículo o discurso educacional caminhava focado em responder a pergunta “como?”, isto é, qual o meio mais adequado para se transmitir conhecimento ou de adequar comportamentos de acordo com os interesses sociais? É justamente nesse mote que Apple vai sugerir que educação e currículo busquem trazer outras indagações, tais como: “o quê?” e “para quem?”, já que estas indagações não enxergam o conhecimento e as práticas educacionais como dadas, mas sim como uma realidade a ser observada à luz de uma visão crítica, desvinculando-se, assim, da concepção predominante naquele momento histórico acerca de currículo.

Diante da proposta lançada no presente estudo, tem-se que é

¹ Nascida na França, na década de 1930, a História Nova ou Nova História recebeu a denominação originária de *Nouvelle Histoire*. Insurgindo-se contra os velhos enfoques da historiografia tradicional, primeiro “uma nova tendência da historiografia francesa exprime-se bastante discretamente em ‘a Revista Síntese’, durante os anos de 1920, mais francamente na ‘*Revista LesAnnales*’ durante os anos 1930.” (MARTIN, 2000, p.119), passando-se, por fim, da “história dos grandes homens e das grandes sínteses [...] à História dos povos e das mentalidades.”

premente que se saia da visão quase que absolutamente tecnicista, que ainda faz parte de um quantitativo significativo dos cursos jurídicos para se caminhar em direção a uma visão mais humanística, com valorização da práxis participativa e do diálogo. Portanto, como consequência dessa vertente, está a influência que o currículo assume também na política de formação de professores, o que mostra a relevância do que já fora trabalhado anteriormente, quando se demonstrou ser imperioso, nesse cenário, a presença de “professores intelectuais”.

Em conformidade com o exposto por Moreira e Silva (2005, p.140):

[...] estamos comprometidos com a formulação de uma linguagem que possa contribuir para examinar o espaço da educação do professor como uma nova esfera pública, uma esfera que busque resgatar a idéia de democracia crítica como movimento social que defende o respeito à liberdade individual e à justiça social. Na verdade, desejamos remodelar a educação do professor enfocando-a como um projeto político, como uma forma de política cultural que defina os futuros docentes como intelectuais responsáveis pela criação de espaços públicos onde os alunos possam debater, assimilar e adquirir o conhecimento e as habilidades necessárias à luta rumo à concretização de um mundo mais justo e humano.

Mesmo sem se buscar avançar acerca da formação docente, por não ser este o elemento crucial do presente estudo, não se poderia deixar de fazer uma célere referência a tal tema. Primeiro, porque o mesmo se mostra recorrente nas obras cotejadas. Além disso, por entender que a formação docente repercute de maneira relevante no processo de ensino e aprendizagem e, conseqüentemente, na preparação dos estudantes.

Observa-se, assim, com base na literatura específica, que historicamente o professor universitário desenvolvia suas atividades de docência como uma profissão paralela a que era exercida no mercado de trabalho, com base na máxima “quem sabe fazer sabe ensinar”, lógica subjacente ao recrutamento dos docentes no Brasil. Esta ideia estava enraizada na Universidade profissionalizada, onde as corporações dominavam o currículo destas instituições. Esta tradição mercadológica resultou no afastamento da pedagogia da educação superior, deixando a formação docente de lado em algumas áreas (DA CUNHA, 2009).

Masetto (2012) explica que a estrutura organizacional do ensino superior no Brasil sempre privilegiou o domínio dos saberes técnicos como únicos requisitos para a docência do ensino superior, baseado no modelo napoleônico, que objetivava a profissionalização da sociedade. Desta forma, os programas dos cursos superiores permaneceram fechados em si mesmos por décadas, e as disciplinas dos cursos tinham ligação direta com o exercício de uma determinada profissão.

Neste sentido e reforçando as ideias declinadas ao longo desta tese, tem-se que com os cursos de Direito essa prática não é diferente. Tais cursos, no Brasil, sempre estiveram fechados em si mesmos, afastados da realidade social, e isto influenciou, diretamente, o perfil do corpo docente e a forma do ensino jurídico (DE MORAIS; SANTOS 2007). Ainda hoje, muitos cursos jurídicos permanecem atrelados a uma visão fechada de mundo, indiferentes ao ambiente e às mudanças sociais pungentes. Não é à toa que o ensino jurídico não tem se mostrado apto a preparação dos discentes para atuarem em prol da mudança de realidade (ADEODATO; OLIVEIRA, 1996).

Assim, vê-se que é preciso romper várias barreiras existentes para ressignificar a formação do profissional do Direito, já que vive-

mos em um cenário no qual os cursos jurídicos apresentam um perfil distanciado da realidade, afastando o estudante dos anseios sociais, em que os currículos implementados levam, muitas vezes, os mesmos a serem meros reprodutores de leis e doutrinas e não pessoas capazes de questionar o contexto no qual se insere.

De acordo com o que é acertadamente pontuado por Oliveira e Adeodato (1996, p.12):

os cursos jurídicos mantem seu caráter bacharelesco, indiferentes às mudanças no ambiente e às novas concepções, mostrando-se inadequados não apenas para explicar e transmitir conhecimentos sobre a realidade jurídica brasileira como também na preparação do corpo discente para a vida profissional.

O ensino jurídico precisa acompanhar as demandas da sociedade sempre mutáveis, para que seja instrumento de libertação e não de aprisionamento. Por meio do ensino de Direito, os estudantes precisam aprender as leis, códigos, a doutrina e a jurisprudência, que são elementos indispensáveis à formação de qualquer jurista, mas não somente, pois eles também devem aprender a compreender a sociedade em seus vários contrastes e complexidade, que embora seja plural deve permanecer “unida pelo sentimento de solidariedade e de Justiça” (GONÇALVES; SANTOS, 2013).

O ensino do Direito não pode caminhar em descompasso com os valores do Estado Democrático, que prima, acima de tudo, pela transformação social (GONÇALVES; SANTOS, 2013), pela redução das desigualdades regionais e nacionais, pela diminuição da pobreza e da marginalização (Constituição Federal, art. 3º). Ele precisa superar a tradicional concepção positivista para dar espaço a um processo de aprendizagem multilateral, em que todos os envolvidos possuam consciência do papel que exercem no mundo e na construção

coletiva do conhecimento, pois a partir de um “processo dialético de aprendizado, que é construído, e não dado, e voltado para a solução dos problemas que a vida apresenta, o ensino jurídico poderá colaborar com a emancipação da sociedade” (GONÇALVES; SANTOS, 2013).

Assim, para que se possa pensar em uma formação cidadã, é imprescindível avançar de forma que se busque romper as inúmeras barreiras existentes nos modos de se propagar o conhecimento, sejam essas barreiras ideológicas, políticas, dentre tantas outras que se entrelaçam, quase que imperceptivelmente, e exercem influência no processo educacional.

Afinal, como ensina Apple (1999, p.54):

[...] Boa parte de minha vida de ativista, pesquisador e professor tem sido gasta tentando unir as fronteiras artificiais entre, digamos, política e educação, entre currículo e ensino de um lado e questões de poder cultural, político e econômico de outro. Essas fronteiras, como diria Pierre Bourdieu, são puros produtos de reprodução acadêmica. O alicerce de tais fronteiras é conceitualmente frágil e imensamente incapacitante, se formos tratar as realidades políticas da educação de maneira honesta. Por isso, parte do meu método aqui é “transgredir” usando ferramentas desenvolvidas na teoria crítica, na Sociologia do Conhecimento, na Filosofia e assim por diante, e aplica-las aos nossos pensamentos e atos práticos como educadores. Recorrendo novamente a Bourdieu, “transgredir ... é um pré-requisito para ... avançar.” Para avançar, é necessário que o sistema de conceitos e valores gerado por essa sociedade seja questionado de várias maneiras. Uma das mais importantes é através do trabalho intelectual e educacional contínuo e minucioso. Não será fácil realizar esse trabalho; afinal, uma signi-

ficativa parte do aparato cultural desta sociedade está organizada de forma a não nos permitir uma visão clara do que está sob a superfície.

Seguindo essa vertente, após as reflexões mais teóricas aqui difundidas acerca do currículo, passar-se-á, a seguir, a aprofundar considerações sobre o currículo que se defende como mais adequado para o ensino jurídico, a saber, com sustentação nos fundamentos dos Direitos Humanos.

Os Direitos Humanos nos currículos dos cursos jurídicos

Antes de atrelar as ideias de currículo aos elementos da Educação em Direitos Humanos, fundamental se torna tecer alguns registros em torno de como se deu o surgimento dos cursos de Direito no Brasil, acompanhando, dessa forma, o caráter histórico que vem perpassando vários momentos do presente estudo.

Uma breve análise dos primeiros cursos jurídicos implantados no Brasil

Sabe-se que os cursos jurídicos inauguraram o cenário do ensino superior brasileiro, apresentando toda uma tradição ancorada no valor simbólico da representação que se faz em torno do que significa, no imaginário social, ser bacharel em Direito.

Como muito bem enfatizava Venâncio Filho (1982, p.271), “a presença do bacharel em Direito é uma constante na vida brasileira. No início da colonização, as primeiras expedições portuguesas já encontraram em São Vicente o bacharel de Cananéia.”²

² A expressão “bacharel de Cananéia” guarda uma interessante correlação com a História do direito, representando passagem obrigatória de todos os seus estudiosos. Venâncio Filho(1982),

Araújo (2003, p.207), por seu turno, em dizeres que confirmam bem a assertiva de Venâncio Filho, de fato, assevera que em 1531 “a esquadra de Martim Afonso de Souza, despachada com a missão de ocupação formal da nova colônia, encontrou o Bacharel vivendo pacificamente entre os índios.”

Desse modo, seguindo as precisas palavras de Venâncio Filho (1982, p.271), pode-se dizer, metaforicamente, que “[...] atrás das pegadas das botas dos colonizadores estavam as sandálias dos padres e a beca do bacharel.”

Dentro dessa vertente, tem-se que não é fato isolado no nosso contexto histórico a necessidade existente no período colonial brasileiro de pessoas com um grau de instrução mais elevado, pois a máquina estatal ia se tornando cada vez mais complexa, principalmente no setor judiciário, demandando assim uma formação mais vasta e formal.

Por isso, na primeira década da independência político-administrativa do Brasil, o país alcançou uma grande conquista: a Lei de 11 de agosto de 1827, sancionada por D. Pedro I, a primeira referente ao ensino superior pelo governo imperial, a qual foi o diploma fundador das primeiras escolas desse nível no país, que não por acaso, eram de ensino jurídico (PALMEIRA, 2011).

Assim, recebendo a nomenclatura de Academias de Direito, foram implantados os dois primeiros cursos no Brasil, o primeiro em março de 1828, com sede em São Paulo, instalado no Convento de São Francisco e o segundo localizado em Olinda, no Mosteiro de São Bento, do qual saiu depois para o Recife. Esses centros estruturaram os conhecimentos basilares do ensino jurídico no país, convertendo-se nos campos irradiadores da cultura pátria por muito tempo.

comentando e citando a obra de Oliveira Lima, “Formação Histórica da Nacionalidade Brasileira”, explicava muito bem a referida expressão, ao declinar que em 1501, apenas um ano após o descobrimento do Brasil, fora deportado para cá um apenado, oriundo de Cananéia, que era bacharel em Direito (PALMEIRA, 2011).

Outro fato marcante que merece registro é que, como ressalta Nascimento (2016), durante o período republicano houve a criação das faculdades livres, que eram instituições particulares que podiam funcionar normalmente, sob regulação do governo, ocasionando a desconcentração do curso das capitais de São Paulo e Pernambuco.

Isso já deu início às críticas em torno da possível diminuição da qualidade da formação que se esperava dos futuros profissionais, o que nos mostra que tal discussão possui suas raízes ligadas a tempos bem remotos na história do ensino jurídico brasileiro.

Assim, quando se trabalha a ideia de qualidade e formação, a primeira expressão que vem inevitavelmente à mente de muitos é currículo, já que se atribui às matrizes curriculares a grande carga de responsabilidade inerente à formação.

Não é demais esclarecer que, ao se falar em formação humana profissional, entrelaça-se ao raciocínio sustentado a ideia de currículo como sendo não só um elemento permeado pelas habilidades técnicas fundamentais ao profissional, mas, sobretudo, que se encontrem ligados a uma formação para a vida e para os valores éticos e sociais. Afinal, como muito bem ressalta Moreira (1999, p.38):

O conhecimento é uma construção histórica e social, produto de um processo dialético complexo no qual interferem fatores culturais, sócio-políticos e psicológicos. É uma construção empreendida por gerações passadas e presentes, permeada por significados a serem interpretados e reativados, o que permite encontrar-se novo sentido no velho e velho sentido no novo.

Com tais considerações já levantadas, pode-se começar a esboçar elementos inerentes às matrizes curriculares adotadas para os cursos jurídicos no Brasil nesse momento inicial, os quais apresen-

tavam uma composição extremamente conservadora e voltada aos interesses das elites dominantes.

Como nos mostra Bastos (1978), as disciplinas eram divididas por anos e o ano inicial apresentava como foco central o estudo do Direito das Gentes, do Direito Natural, do Direito Público, da Análise da Constituição Imperial e da Diplomacia.

Para tais ensinamentos, utilizavam-se as obras de Domenico Albert Azuri (Direito Marítimo da Europa), Otto Hubner (Manual de Economia Política), Giovanni Lampredi (Liberdade dos Mares) e Jean Marie Pardessus (Curso de Direito Comercial).

Nos anos subsequentes eram abordadas duas disciplinas adicionais com a peculiaridade de que no segundo ano havia a continuidade das aulas de Direito Público além do incremento da disciplina direito público eclesiástico. Durante o terceiro ano havia no currículo a inclusão do direito civil pátrio e do direito criminal. No quarto ano, continuavam-se os ensinamentos do direito civil pátrio, agregando-se também o direito mercantil e direito marítimo. Chegando-se ao último ano do curso eram vislumbradas as disciplinas de economia política e de teoria e prática do processo adotado pelas leis do Império.

Percebe-se, dessa forma, a influência preponderante da cultura europeia na formação do ensino jurídico brasileiro em sua fase inaugural, assim como uma formação voltada às necessidades de estruturação administrativa e formal do aparelho estatal, sem maiores fundamentações para as questões humanísticas.

Prosseguindo na análise evolutiva dos currículos, tem-se as chamadas “Reformas no Ensino”, dentre as quais se destacam como mais importantes no contexto do presente estudo a reforma Leôncio de Carvalho, a reforma Benjamin Constant e a Reforma Carlos Maximiliano (BAETA, 2003).

A Reforma Leôncio de Carvalho, introduzida por meio do Decreto nº 7.247/1879 definia normas gerais para implantação do ensino livre no Brasil como alternativa educacional ao ensino centralizado ofertado pelo Império, tendo como característica central a não obrigatoriedade do ensino religioso, o que não conseguiu se consolidar, como liberdade de ensino completa, já que não se admitia a inclusão de parâmetros alternativos ao ideal tradicional naquela época.

Anos depois, por intermédio do Decreto nº 1232/1891, houve a Reforma Benjamin Constant, trabalhando a expansão do ensino, fazendo a inclusão dos cursos de Ciências Jurídicas, Ciências Sociais e o de Notariado, adequando, mais uma vez, o ensino às necessidades pela qual passava o país em termos de aparelhamento burocrático.

Para cada especificidade acima referida, a reforma criou disciplinas obrigatórias, da seguinte forma:

- Cursos de Ciências Jurídicas – abrangendo Filosofia e História do Direito, Direito Constitucional, Direito Romano, Direito Criminal, Direito Civil, Direito Comercial, Medicina Legal, Processo Criminal, Civil e Comercial, Prática Forense, Noções de Economia e Direito Administrativo;
- Cursos de Ciências Sociais – abrangendo Filosofia e História do Direito, Direito Público, Constitucional, Direito das Gentes, Diplomacia e História dos Tratados, Ciência da Administração, Direito Administrativo, Economia Política, Ciência das Finanças e Contabilidade do Estado, Higiene Pública, Legislação Comparada sobre o Direito Privado;
- Curso de Notariado – abrangendo noções do Direito Pátrio Constitucional e Administrativo, noções de Direito Civil, Criminal, Comercial, Processual e Prática Forense.

Vale ressaltar que a grande inovação dessa reforma reside na exclusão das disciplinas Direito Eclesiástico e Direito Natural dos cursos jurídicos, sendo tal iniciativa emanada de Rui Barbosa que ao defender a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino, dizia que era fundamental a separação harmônica entre Estado e Igreja.

Já a Reforma Carlos Maximiliano, ocorrida em 1915, tentava criar um currículo mais prático e menos teórico, com o objetivo primordial de formar juízes, advogados, serventuários administrativos e diplomatas para a então República.

Assim, em linhas gerais, observa-se nitidamente que cada reforma e, conseqüentemente, cada alteração realizada nos currículos jurídicos na fase inicial de sua consolidação deu-se no intento de atender às necessidades das diversas fases pela qual o país passava, podendo-se ainda esclarecer que a principal mudança no âmbito do ensino jurídico na primeira república se ligou ao fim do Direito Eclesiástico como componente curricular, mesmo tendo o ensino continuado a propagar as diretrizes do Direito Romano em todas as suas vertentes.

Assim, após o contexto evolutivo demonstrado, passar-se-á a analisar os currículos dos cursos jurídicos após o chamado período de redemocratização do Brasil, que com o surgimento da Carta Constitucional de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) bem como da Política da Educação em Direitos Humanos traz reflexos ao campo de estudo delimitado no presente trabalho, conforme será detalhado adiante.

Os currículos jurídicos à luz da educação em direitos humanos

Busca-se aqui apresentar os elos que devem ser indissociáveis entre currículo e Educação em Direitos Humanos, a fim de possibi-

litar a abertura da interlocução na seara dos cursos jurídicos, reforçando a ideia da necessidade de uma formação cidadã para tais estudantes, no intuito de que se tornem, além de profissionais do Direito, agentes que atuem na proteção e na defesa da dignidade humana como valor fundante de uma ética e de uma moral.

Nesse diapasão deve-se fazer menção ao que é disposto pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, quando enfatiza que “a educação em direitos humanos promove uma abordagem à educação em direitos e deve ser compreendida como um processo”, que abarca:

(a) ‘Direitos humanos através da educação’: assegurando que todos os componentes e processos de aprendizagem, incluindo currículos, materiais, métodos e treinamento, conduzam ao aprendizado dos direitos humanos;

(b) ‘Direitos humanos em educação’: assegurando o respeito aos direitos humanos de todos os agentes e a prática dos direitos dentro do sistema educacional. (ONU, 2005, p.7).

Assim, dentro dessa conjuntura, a Declaração das Nações Unidas sobre Educação e Formação em matéria de Direitos Humanos³, conceitua, em seu artigo 2º, a educação em direitos humanos como:

1. La educación y la formación en materia de derechos humanos están integradas por el conjunto de actividades educativas y de formación, información, sensibilización y aprendizaje que tienen por objeto promover el respeto universal y efectivo de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales, contribuyendo así, entre otras cosas, a la prevención de los abusos y

³ A referida Declaração foi devidamente aprovada pela Assembleia Geral da ONU, em 23 de março de 2011.

violaciones de los derechos humanos al proporcionar a las personas conocimientos, capacidades y comprensión y desarrollar sus actitudes y comportamientos para que puedan contribuir a la creación y promoción de una cultura universal de derechos humanos.

2. La educación y la formación en materia de derechos humanos engloban: *a) La educación sobre los derechos humanos, que incluye facilitar el conocimiento y la comprensión de las normas y principios de derechos humanos, los valores que los sostienen y los mecanismos que los protegen; b) La educación por medio de los derechos humanos, que incluye aprender y enseñar respetando los derechos de los educadores y los educandos; c) La educación para los derechos humanos, que incluye facultar a las personas para que disfruten de sus derechos y lo sejerzan, y respeten y defiendan los de los demás (ONU, 2011).*

Observa-se que a Educação em Direitos Humanos necessita da constante indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, bem como de currículos que privilegiem toda essa transversalidade, passando por todo seu desenho formal o que já se acentuou, anteriormente, acerca da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade e da transdisciplinaridade.

Ao se defender uma educação com a abrangência acima descrita, pode-se fazer a apropriação do que expressa Morin (2005, p.23), quando diz que:

[...] a reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário.

O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia, que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeitem a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Nessa dinâmica, é necessário ressaltar mais uma vez o papel do docente como um elo substancial na construção de todo esse processo, o qual guiará o aluno, fazendo-o buscar a interação com os problemas reiterados na perspectiva de seu contexto, elegendo metodologias dialógicas e práticas, em uma tarefa que propicie ao estudante saber o porquê daquela realidade e, simultaneamente, reveja, a cada situação, o seu verdadeiro papel, em uma troca de experiências que leva ao amadurecimento cognitivo de ambas as partes.

Trazendo à cena novamente Freire (1987, p.44):

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já podemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elemen-

tos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também se transforma em palavraria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois não há denúncia verdadeira, sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Nesta visão e de acordo com o preceituado por Silva (2014, p.10), a metodologia em Direitos Humanos “deve partir da realidade dos alunos, ensiná-los a investiga-la, a problematiza-la de modo crítico, mas também com afeto, com solidariedade, envolvendo todos os atores nessa educação.”

Para tanto, o currículo volta a ser o grande desafio a ser vencido, pois, enquanto se pensar na construção de currículos para atender interesses outros que não o de uma educação verdadeiramente cidadã, poder-se-á ter uma proliferação desenfreada de profissionais que entendam que a posição de destaque ocupada aliada ao esoterismo da linguagem, peculiar ao universo jurídico, devam preponderar sobre a natureza do ministério que merece realmente permear a profissão, contentando-se com os excelentes salários, capazes de garantir uma vida de ostentação, em detrimento do sentido determinante das suas ações profissionais.

Quando se diz que o currículo é um desafio a ser vencido, faz-se a afirmação tendo por base tudo que fora discorrido sobre as relações que o circundam, tais como poder, força, ideologia etc... Afinal, como muito bem ressalta Magendzo (2006, p.37):

Diseñar y elaborar currículum, em especial el referido a derechos humanos, requiere “negociar saberes”, sin claudicar em principios irrenunciables, buscar consensos en las diferencias, tarea que como todos sabemos no

es del todo sencilla, ya que está de por médio el poder y el control sobre el conocimiento curricular. Además de los especialistas y profesores, participan empresarios, trabajadores, padres y madres de familia, apoderados, miembros de la comunidad, estudiantes, etc. Existe, por así decir, una heterogeneidad de actores con percepciones, intereses y valores culturales diversos y a veces antagónicos frente a la cultura que se expresan en el currículum.

Assim, inculcar os direitos humanos no segmento da educação formal em uma sociedade como a brasileira, com fortes raízes de autoritarismo e escravidão, traz, inevitavelmente, a disputa que se atrela aos campos do saber e do poder.

Como já se sustentou no início desta seção, não há neutralidade ao se falar em construção curricular e no caso da Educação em Direitos Humanos a situação não difere, eis que, conforme destacado por Magendzo (2006, p.36):

[...] Existe una exigencia ética por develar el juego de intereses, ideologías y visiones de mundo diferentes, discrepantes y a veces antagónicas que subyacen en la toma de las decisiones curriculares. [...] Implícito, y por sólo obvio, es que diseñar currículum significa seleccionar conocimiento: conceptos, habilidades, destrezas, actitudes, valores. Es imposible incorporar todo el conocimiento existente al currículum. Si esto fuera posible no existiría la necesidad de hacer currículum. La tarea de selección y organización del conocimiento es la tarea del diseño curricular. Este proceso no es, por supuesto, una tarea neutra y tampoco simple.

Dentro dessa ordem de ideais, vê-se que apesar de ser o currículo um campo de disputa ideológica, política, cultural, não se pode

abrir mão da sua construção com elementos que subsidiem a visão holística embasado no gozo destes direitos, que abrange tanto os direitos humanos no contexto educativo, isto é, conseguir que todos os componentes e processos de aprendizagem, incluindo os planos de estudo, o material didático, os métodos pedagógicos e a capacitação, conduzam ao aprendizado dos direitos humanos, por um lado, e a realização dos direitos humanos na Educação, por outro lado, que consiste em fazer valer o respeito dos direitos humanos de todos os membros da comunidade escolar. (UNESCO, 2006). Nesse prisma, os currículos para os cursos de Direito devem apresentar a sensibilidade de conseguir contemplar as especificidades de cada área, sem deixar de dar conta dos conhecimentos imprescindíveis àqueles que terão em mãos, muitas vezes, o poder de decidir futuros e de julgar vidas.

Aqueles que se revestem de “poder”, estando legitimados, em nome do próprio Estado, por um cargo que os respaldam a dar respostas a todos que recorrem ao aparato jurisdicional, tentando ver sanada ou minimizada uma iniquidade, tem o dever de fazer prevalecer a tão sonhada Justiça.

De nada adianta uma formação estruturada nas vertentes mais modernas do Direito e de todas as fragmentações daí decorrentes, se é esquecida ou minimizada a preparação humanística dos profissionais que atuarão no cenário jurídico-social.

O Direito, regulado por um conjunto de regras normativas, pode servir para respaldar decisões que estão em acordo com o que é “legislado”, mas que, ao mesmo tempo, não encontra guarida no senso ético da moralidade. Em outras palavras, quer-se dizer que o Direito, formalmente falando, pode, muitas vezes, encobrir atos injustos e desumanos, legitimados tão somente por estarem em conformidade com os ditames legais.

Assim como os currículos, as leis são redigidas e promulgadas em contextos que se permeiam por interesses das mais variadas naturezas. Não é raro encontrar julgados que estão em perfeita consonância com o que está “codificado”, mas que não resistem a um olhar moral mais criterioso. E o cerne para se buscar ressignificar essa realidade tem sua ligação à formação dos estudantes.

Por tal razão, defende-se um currículo para os cursos de Direito com as bases aqui declinadas, com um olhar para o humano que o enxergue como humano, com uma visão da realidade decalcada dos aportes que norteiam a verdadeira conjuntura, sem as ilusões de que se preparar um bom profissional é apenas torná-lo apto a ocupar um cargo público de grande magnitude ou ser um advogado bem sucedido em termos financeiros.

Antes de se pensar no conhecimento que se vai transmitir, primeiro deve-se perguntar: qual o profissional que necessita ser formado?

Nas exatas palavras de Mészáros (2008, p.47):

A grande questão é: o que aprendemos de uma forma ou de outra? Será que a aprendizagem conduz à autor-realização dos indivíduos como “indivíduos socialmente ricos” humanamente, ou está ela a serviço da perpetuação consciente ou não, da ordem social alienante e definitivamente incontrolável do capital?

Não se torna excessivo delinear aqui, dentro das ideias já defendidas, o que ensina Frigotto (2003, p.31), ao abordar as práticas educativas no modelo neoliberal, enfatizando que:

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de va-

lores de uso em geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agrade-se elementarmente a própria condição humana.

Analisando as Matrizes Curriculares dos cursos de graduação em Direito do estado de Alagoas

Evolução do ensino jurídico em Alagoas

A princípio, fundamental esclarecer que para culminar na análise pretendida, importante realizar uma demonstração de como o ensino jurídico se plasmou em Alagoas, acompanhando a evolução no tocante ao surgimento dos cursos de Direito no Estado.

Assim, tem-se que o curso de Direito mais tradicional do Estado, que inaugurou o cenário do ensino jurídico em terras alagoanas, permaneceu sozinho por exatamente 40 anos. Apenas em 20 de setembro de 1973, por meio da Lei Municipal nº 2044, é que surge um outro em Alagoas, no conjunto dos 09 primeiros cursos superiores criados no processo de fundação do Centro de Estudos Superiores de Maceió – CESMAC, hoje nominada Centro Universitário Cesmac, gozando de autonomia universitária.

Dessa forma, durante muitos anos, o panorama do ensino jurídico em Alagoas foi exatamente este: apenas 02 bacharelados em Direito, o da UFAL e o do CESMAC, dividindo o foco das atenções de uma gama de pessoas que sonhavam e disputavam ferreamente sua graduação em Direito.

Todavia, a partir de 1998 o ensino superior privado começou a entrar em cena em Alagoas com mais força. A sua chegada foi marcada, entretanto, pela oferta de cursos outros, diversos do Direito,

como Administração, Turismo, Marketing. Vale ressaltar que nenhuma das novas faculdades do Estado, àquela altura, apresentou como curso pioneiro o de Direito (PALMEIRA, 2011).

Apenas em 09 de março de 2001 – três anos após o início da expansão da Educação Superior em Alagoas, é que foi autorizado um novo curso de Direito além dos dois existentes. A Faculdade de Alagoas – FAL – foi a Instituição de Ensino Superior com o primeiro dos cursos de Direito de uma nova leva no Estado.

Daí em diante, já um ano e meio após a criação do curso de Direito da FAL, em 8 de novembro de 2002, seria autorizado mais outro curso de Direito no Estado, no Centro de Ensino Superior Arcanjo Mikael – CESAMA, desta feita na cidade de Arapiraca, a qual fora vendida posteriormente, havendo, dessa forma, mudança de mantenedora e passando a funcionar com a designação de Faculdade Unirb.

Ainda no ano de 2002, mais precisamente em 27 de dezembro, foi autorizado o funcionamento do curso de Direito da Faculdade Alagoana de Administração – FAA, hoje fazendo parte do grupo educacional IESA – Instituto de Ensino Superior de Alagoas.

Logo no ano de 2003, mais quatro cursos de Direito surgiriam no cenário alagoano, a saber: a graduação ofertada pela Faculdade da Cidade de Maceió- FACIMA, sendo seguido, em data 17 de julho, pelo curso de Direito da Sociedade de Ensino Universitário do Nordeste – SEUNE; 30 dias depois, exatamente em 07 de julho, veio a autorização do curso de Direito da Faculdade de Maceió – FAMA; em seguida tem-se a Faculdade mantida pela Fundação Educacional do Baixo São Francisco Dr. Raimundo Marinho, sediada no município de Penedo, autorizado pelo Conselho Estadual de Educação.

A investida da Faculdade Raimundo Marinho foi maior, passando a ofertar o curso de Direito também na capital alagoana no ano de 2006, também por autorização do Conselho Estadual de Educação de Alagoas.

No ano de 2006, tem-se a implantação de mais um curso de Direito em Alagoas, no município de Arapiraca, funcionando no Instituto de Educação Superior Santa Cecília – IESC.

Ainda nessa fase expansionista, surgiu em 2007 o curso de Direito da Faculdade Maurício de Nassau, hoje com status universitário e com a denominação de UNINASSAU, sendo seguida pela Faculdade Integrada Tiradentes – FITS no ano de 2007, que atualmente é o Centro Universitário Tiradentes.

Houve ainda, no ano de 2007, a iniciativa da Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL de dar início ao funcionamento do curso de Direito no município de Arapiraca, sendo acompanhado em 2011 pelo Centro Universitário CESMAC que decidiu ampliar sua esfera de atuação territorial, implantando os cursos de Direito também em Arapiraca e em Palmeira dos Índios.

No ano de 2015, foi o momento da Faculdade de Tecnologia de Alagoas – FAT implementar o curso de graduação em Direito, com funcionamento na cidade de Maceió.

Já em 2017, mais duas novas graduações entram em cena no Estado, a saber: a Universidade Federal de Alagoas – UNEAL passa a ofertar o curso de Direito na cidade de Maceió e a Faculdade São Vicente – FASVIPA inicia o funcionamento do curso de Direito no município de Pão de Açúcar.

Feito esse panorama inicial, tem-se a análise propriamente dita dos referidos currículos.

As matrizes curriculares dos cursos de graduação em Direito do estado de Alagoas em relação à Educação em Direitos Humanos

Seguindo o que preceitua Bardin (2016), ao estabelecer que na fase de pré-análise, em que se dá a escolha dos documentos que

comporão o *corpus* da pesquisa, o pesquisador deve se atentar para cumprir as regras da exaustividade, que exige que nenhum documento deve ser deixado de fora; a regra da homogeneidade, que disciplina que a seleção dos documentos deva ter o mesmo tema para que permita a comparação e a regra da pertinência, que ressalta que os documentos devam guardar correlação com os objetivos da análise, buscou-se analisar os currículos de todos os cursos de Direito do Estado de Alagoas.

Entretanto, convém explicitar que dos 19 (dezenove) cursos existentes no Estado, só não se conseguiu acesso a 1 (uma) matriz curricular, eis que a mesma não se encontra disponibilizada no sítio eletrônico da IES⁴. Ressalta-se, ainda, que buscando o acesso ao referido documento, estabeleceu-se contato telefônico com a secretaria da instituição que informou que a “grade” só era fornecida a alunos regularmente matriculados.

Por outro lado, com obtenção das matrizes curriculares dos outros 18 (dezoito) cursos, chega-se a um percentual de 94,7% do *corpus* que será analisado, o que já representa um montante bem significativo, além de que as diretrizes metodológicas adotadas neste trabalho dispensam o levantamento de todo universo pesquisado, já que o fulcro das reflexões aqui lançadas não é estatístico.

Optou-se neste estudo por não citar nominalmente cada IES nas análises a seguir realizadas, preservando assim a identidade e imagem das referidas instituições de ensino.

Dessa forma, quando for necessário apresentar os nomes das instituições, far-se-á uso de nomes fictícios, tendo se escolhido para cada IES o nome de um Deus grego do Olimpo.

⁴ Importante esclarecer que os referidos currículos são documentos de domínio público, já que as instituições são obrigadas pelo Ministério da Educação a disponibilizá-los em suas páginas eletrônicas.

Ainda a título de esclarecimento, fundamental destacar que a primeira fase da análise se deu no intuito de contemplar a presença ou ausência específica da disciplina Direitos Humanos nos 18 (dezoito) currículos já mencionados. Após tal análise, buscou-se contemplar se, nas instituições que apresentam a disciplina em seus currículos, a oferta se dá como disciplina obrigatória ou eletiva, bem como a carga horária que é dedicada a mesma. Por fim, ampliou-se a visão e, conseqüentemente a análise, para cotejar a proporção que a disciplina representa em relação à carga total da matriz curricular, assim como a relação que as disciplinas humanísticas constituem em contraponto às disciplinas chamadas de técnico-jurídicas.

Dessa forma, com tais critérios estabelecidos, chegou-se aos dados que serão a seguir pormenorizados.

Dos 18 (dezoito) currículos estudados, constatou-se a presença da disciplina Direitos Humanos em 10 (dez), assim como se verificou a presença da disciplina como eletiva em 01 (um) currículo, na modalidade online, chegando-se, ainda, a 07 currículos que não apresentam, nem em caráter obrigatório nem eletivo, a disciplina Direitos Humanos.

Para melhor compreensão do que fora encontrado, apresentar-se-á a tabela a seguir.

Tabela 1 – Oferta (ou não) da disciplina direitos humanos pelas instituições de ensino superior em Alagoas⁵

Nome da Instituição de Ensino Superior	Disciplina Direitos Humanos	Carga Horária da Disciplina
ATENA	Disciplina Obrigatória	40h
HADES	Disciplina Obrigatória	60h
CRIO	Disciplina Obrigatória	60h
DEMÊTER	Disciplina Obrigatória	40h

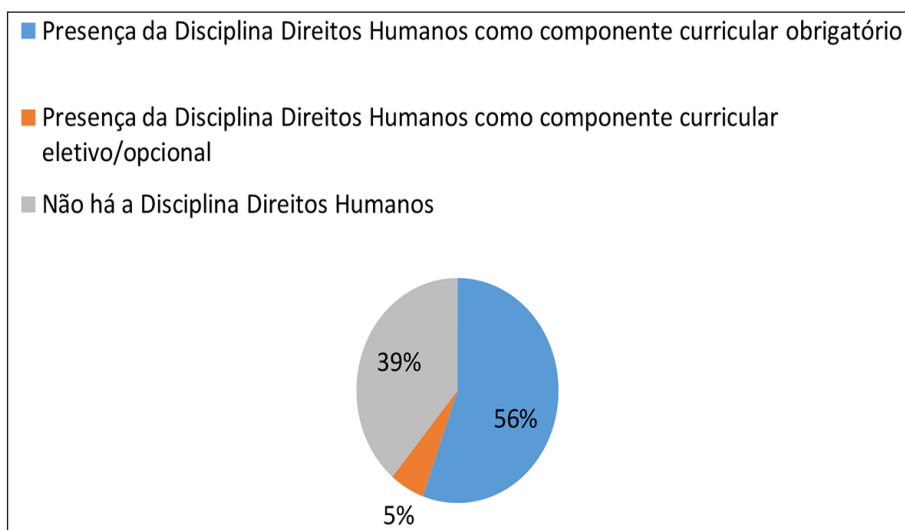
⁵ Ressalta-se que procurou destacar na cor verde as instituições que realizam a oferta como disciplina obrigatória, em amarelo a que realiza como eletiva e em azul as instituições que não contemplam em seus currículos a disciplina objeto da investigação.

DIONÍSIO	Disciplina Obrigatória	80h
EROS	Disciplina Obrigatória	40h
HEFESTO	Disciplina Obrigatória	40h
HERMES	Disciplina Obrigatória	40h
APOLO	Disciplina Obrigatória	30h
ÁRTEMIS	Disciplina Obrigatória	30h
POSEIDON	Disciplina Eletiva	36 h
ZEUS	Não existe a Disciplina	0h
HERA	Não existe a Disciplina	0h
CRATOS	Não existe a Disciplina	0h
AFRODITE	Não existe a Disciplina	0h
ARES	Não existe a Disciplina	0h
REIA	Não existe a Disciplina	0h
DIONE	Não existe a Disciplina	0h

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC, 2018.

Para ter-se uma visão da realidade já demonstrada sob uma forma mais representativa, lançou-se mão do gráfico apresentado adiante.

Gráfico 1 – Análise da disciplina Direitos Humanos nos currículos dos cursos de Direito do estado de Alagoas



Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC, 2018.

Os dados revelam que há um percentual alto de instituições que não incluíram a disciplina Direitos Humanos em seus currículos formais. Dentre as que contemplam a disciplina nos seus currículos, indispensável se torna avaliar qual a proporção da carga horária destinada à mesma quando comparada ao montante da carga horária total do curso, conforme apresentado adiante.

Tabela 2 – Carga horária destinada à disciplina direitos humanos

Nome da Instituição de Ensino Superior	Carga Horária da Disciplina	Carga Horária Total do Curso
ATENA	40h	4.080h
HADES	60h	4.440h
CRIO	60h	4.440h
DEMÉTER	40h	3.980h
DIONÍSIO	80h	4.320h
EROS	40h	4.360h
HEFESTO	40h	3.700h
HERMES	40h	3.700h
APOLO	30h	3.720h
ÁRTEMIS	30h	3.720h
POSEIDON	36 h	3.784 h

Fonte: Ministério da Educação – Sistema e-MEC, 2018

Nesse sentido, constatou-se que há uma ínfima destinação de horas, para não dizer desprezível, à disciplina Direitos Humanos por parte das instituições de ensino superior que ofertam o curso de Direito em Alagoas. Os currículos mostraram que a instituição que mais dimensiona a disciplina o faz em uma proporção de apenas 1,85% de seu currículo global. Há, inclusive, instituições que não atingem sequer 1% desse montante.

Partindo para um olhar mais amplo e buscando analisar também a forma como se dá a configuração da vertente humanística

nesses currículos, percebeu-se que das 18 (dezoito) instituições estudadas, apenas 06 (seis) apresentam número igual ou maior a 05% de sua carga total destinadas às disciplinas propedêuticas. Assim, diante do alto quantitativo de disciplinas técnico-jurídicas encontradas em todos os currículos, pode-se inferir que a proporção que dedicam à formação humanística é insuficiente ao perfil profissional que se defende neste trabalho.

Conclusão

Após tudo que fora declinado, levando em conta o referencial teórico esboçado no presente estudo, tanto em relação à Educação em Direitos Humanos como no tocante especificamente ao currículo, e tendo ainda por base os dados levantados nos 18 (dezoito) currículos dos cursos de Direito de Alagoas, pode-se, a partir do que Bardin(2016) chama de triangulação dos dados, inferir que o ensino jurídico alagoano caminha em descompasso aos ditames da Educação em Direitos Humanos, encontrando-se na contramão de uma formação verdadeiramente cidadã.

Tem-se assim uma verdadeira banalização curricular no ensino jurídico. Como já fora acentuado, o transcurso do ensino jurídico no Brasil é consequência de um modelo atrelado ao Estado e, consequentemente, o Estado, por sua vez, é reflexo dos modelos políticos advindos das investidas modernas, o que acarreta um perfil curricular positivista que, de forma geral, plasmou e plasma a maioria das instituições de ensino superior, fazendo com que os direitos humanos se apresentem nos currículos como um subtema da ciência jurídica, ou, um tema “banal”. E por ser banalizado, o currículo se depara com o problema da justiça, compreendida aqui como legitimidade dos direitos humanos.

Diante da referida “banalização”, os direitos humanos são apenas normas e a Educação a transmissão de normas e conceitos. Assim, o educar não passa de uma equação de fatos aplicados ao trivial mundo de papel, um discurso que pensa o papel e não o mundo, é só um discurso pelo discurso, um esquecimento do ser que se perde no papel.

O que se pensou nesse estudo não foi um processo que entende tão somente o poder da letra nas linhas das leis e das ciências, mas que essas letras das leis e das ciências são indubitavelmente humanas. Isso não significa uma exclusão do tecnicismo jurídico, mas um deslocamento do seu eixo, a saber: primeiro o humano, depois o científico e o técnico. Formar profissionais para exercício da cidadania e repensar o ensino dos direitos humanos é uma abertura de reflexão, é fazer com que a Educação seja capaz de tornar-se essencial nesse humano adormecido pela técnica. É preciso compreender que o que motivou essa pesquisa foi a necessidade de se pensar um outro pensar. E esse outro pensar dos direitos humanos é o pensar pedagógico. A norma só é norma porque é ensinada, faz-se necessário compreender que essa centelha não é uma “novidade” do ensino jurídico, mas o contrário, é permitir que esse ensino seja o desvelamento do “outro”. Esqueceu-se o outro para pensar-se o majoritariamente sobre o Direito Bancário, o Direito Tributário, o Direito Administrativo, o Direito Penal, etc.... O “outro” tornou-se uma máquina administrativa. O humano é um papel de um processo. E quando se defendem os direitos humanos na sua área mais sublime, que é o Direito, o mesmo é esfacelado por muitos dos agentes do Direito, por alguns na sua totalidade, para outros, na parcialidade. No Brasil, o pensar jurídico é o pensar da promoção individual, da compreensão da norma para o exercício da advocacia ou para o tão sonhado ingresso nas carreiras jurídicas.

O currículo torna-se banal por ser “inautêntico” no seu humanismo existencial, como fora observado na análise dos currículos dos cursos de Direito do Estado de Alagoas aqui exposta, que mostra que o que prevalece são os interesses dos grupos dominantes que controlam os processos educativos e, em muitos casos, são determinados pelas instâncias governamentais.

Assim, com essa reflexão, espera-se despertar novos olhares sobre a educação jurídica alagoana, acreditando que é possível pensar o ensino dos direitos humanos para além do direito positivo, já que o currículo, por ser produto da atividade humana, pode e deve ser repensado.

Referências

APPLE, Michael W. **Repensando Ideologia e Currículo**. In: MOREIRA, Antonio F.; SILVA, Tomaz Tadeu. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

_____. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1989.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BASTOS, A. W. **Os cursos jurídicos e as Elites Políticas Brasileiras: ensaio sobre a criação dos cursos jurídicos**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

BITTAR, E. C. B. **Estudos Sobre Ensino Jurídico: pesquisa, metodologia, diálogo e cidadania**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. *Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social*. São Paulo: Manoele, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 2ª tiragem, atualizada. Secretária Especial dos Direitos Humanos. Presidência da República. Ministério da Educação. Ministério da Justiça. UNESCO, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **LDB – Lei nº9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 09/2004**, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de graduação em direito e dá outras providências. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 02/2007**, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre a carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília: MEC, 2007.

FEITOSA NETO, **Inácio José**. **O ensino jurídico brasileiro**: uma análise dos discursos do MEC e da OAB. Recife: Ed. do autor, 2007.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais**: rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Escola Crítica e Política Cultural**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

MAGENDZO, Abraham. **Educación em derechos humanos** – um desafio para losdocentes de hoy. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

MAGENDZO, Abraham. **La educación em derechos humanos: reflexiones y retos para enfrentar um nuevo siglo**. Disponível em: <www.iidh.org.br>. Acessado em 17 de junho de 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (Org.) **Currículo: políticas e práticas**. Campinas, SP: Papirus, 1999.

PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima. **O ensino jurídico em Alagoas: razões e sentidos de sua constante valorização**. Maceió: EDUFAL. 2011.

PÉREZ-LUÑO, Antonio Enrique. **La universidad de los derechos humanos y el Estado Constitucional**. Bogotá: Universidad Externado de Colômbia, 2002. p. 23.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DESAFIOS PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: APONTAMENTOS DE UM PROFESSOR

REGINALDO RODRIGUES DA COSTA

Doutor e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Professor Adjunto dos Cursos de Licenciatura e Pedagogia da PUCPR, Professor de Ciências do Quadro Próprio do Magistério do Estado do Paraná, e-mail: reginaldo.costa@pucpr.br – <https://orcid.org/0000-0003-3882-0015>

Resumo

A pedagogia histórico-crítica caminha para quase quatro décadas de existência e mesmo assim encontra barreiras, obstáculos e dificuldades para se estabelecer como uma abordagem filosófica que incida diretamente sobre a prática pedagógica na educação básica. Nesse sentido, a proposta deste texto é apresentar uma reflexão que parte da história pessoal do autor, enquanto processo inicial de formação em licenciatura em ciências na década de 1990, e sua relação nesse momento com perspectiva histórico-crítica e que avança até o presente momento, após vinte anos, enquanto professor de ciências em escolas da rede pública estadual e como formador de professores em cursos superiores de licenciatura. A partir da problematização aspectos de sua formação e conflitos existentes na sua prática pedagógica enquanto docente de ciências e formador de professores, o texto apresenta alguns desafios a serem transpostos e que poderão colaborar para a efetiva inserção dos fundamentos da pedagogia/didática histórico-crítica na prática do professor. Dentre eles destacam-se: o senso comum ou o conhecimento que o aluno possui e tomando como ponto de partida para a prática pedagógica; a necessidade do professor buscar, por meio da pesquisa, alternativas quanto à instrumentalização do ensino; a compreensão efetiva dos fundamentos da pedagogia/didática histórico-crítica; a ressignificação do processo de avaliação da aprendizagem e; a construção de um currículo que articule as diversas dimensões do conhecimento visando a construir uma visão de totalidade da realidade.

Palavras-chave: Pedagogia/didática histórico-crítica. Conhecimento e senso comum. Ensino de Ciências.

CHALLENGES FOR A HISTORICAL-CRITICAL PEDAGOGICAL PRACTICE IN BASIC EDUCATION: TEACHER'S APPOINTMENTS

ABSTRACT

Historical-critical pedagogy has been going on for nearly four decades and yet it encounters barriers, obstacles and difficulties to establish itself as a philosophical approach that directly affects pedagogical practice in basic education. In this sense, this text proposal is to present a reflection that starts from author's personal history, as an initial process of formation in licentiate degree in sciences in the decade of 1990, and its relation at that moment with historical-critical perspective and that advances until the present moment, after twenty years as science teacher in schools of the state public network and as professor who form other teachers in undergraduate courses. From the problematization aspects of his formation and existing conflicts in his pedagogical practice as a Science teacher and professor who teaches other teachers, the text presents some challenges to be transposed and that can collaborate for the effective insertion of the foundations of pedagogy / didactic-historical criticism in teacher's practice. Among them are: common sense or the knowledge that the student has and taking as a starting point for the pedagogical practice; the need of the teacher to seek, through research, alternatives regarding the instrumentalization of teaching; the effective understanding of the foundations of historical-pedagogical pedagogy / didactics; the re-signification of the evaluation process of learning and; the construction of a curriculum that articulates the various dimensions of knowledge in order to construct a vision of the totality of reality.

Keywords: Historical-pedagogical pedagogy / didactics. Knowledge and common sense. Science teaching.

DESAFÍOS PARA UNA PRÁCTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA: APUNTES DE UN PROFESOR

RESUMEN

La pedagogía histórico-crítica camina para casi cuatro décadas de existencia y aún así encuentra barreras, obstáculos y dificultades para establecerse como un abordaje filosófico que incida directamente sobre la práctica pedagógica en la educación básica. En este sentido, la propuesta de este texto es presentar una reflexión que parte de la historia personal del autor, como proceso inicial de formación en licenciatura en ciencias en la década de 1990, y su relación en ese momento con perspectiva histórico-crítica y que avanza hasta el presente momento, después de veinte años, como profesor de ciencias en escuelas de la red pública estatal y como formador de profesores en cursos superiores de licenciatura. A partir de la problematización aspectos de su formación y conflictos existentes en su práctica pedagógica como docente de ciencias y formador de profesores, el texto presenta algunos desafíos a ser transpuestos y que podrán colaborar para la efectiva inserción de los fundamentos de la pedagogía / didáctica histórico-práctica del profesor. Entre ellos destacan: el sentido común o el conocimiento que el alumno posee y tomando como punto de partida para la práctica pedagógica; la necesidad del profesor buscar, por medio de la investigación, alternativas en cuanto a la instrumentalización de la enseñanza; la comprensión efectiva de los fundamentos de la pedagogía / didáctica histórico-crítica; la resignificación del proceso de evaluación del aprendizaje; la construcción de un currículo que articule las diversas dimensiones del conocimiento para construir una visión de totalidad de la realidad.

Palabras clave: Pedagogía / didáctica histórico-crítica. Conocimiento y sentido común. Enseñanza de Ciencias.

Introdução

Começar este texto realmente exigiu um esforço no sentido de tornar a escrita do mesmo, algo que fosse descrição de um objeto real que refletisse uma experiência concreta, necessariamente, ocorrida dentro do seio da escola e que, ao mesmo tempo, pudesse problematizar a relação entre a teoria e a prática do trabalho do professor na Educação Básica e, neste caso no ensino de ciências nos anos finais do ensino fundamental.

Inicialmente é preciso destacar que minha relação com perspectiva histórico-crítica, que tem Saviani com seu idealizador, foi no início algo muito superficial e distante e até incompreensível, ainda no processo de formação inicial de professor em Licenciatura em Ciências na primeira metade de 1990. Confesso que, naquela época nas disciplinas de Didática e Psicologia da Educação, os fundamentos e princípios desta perspectiva didático-pedagógica não fizeram sentido e como na maioria dos cursos de licenciaturas a formação pedagógica e específica ocorreram independentes e desconectadas.

Por muito tempo compreender Saviani e sua perspectiva foi algo que ficou latente e não fazia sentido, para mim, aprofundar-me nesses fundamentos, pois, não percebia importância ou a relação desse conhecimento com minha prática pedagógica enquanto professor de Ciências e Matemática dos anos finais do ensino fundamental em escolas da rede pública estadual do Paraná.

A necessidade de deslocar-me da posição de negação de uma teoria pedagógica, não era em função de que ela não se aplicava às necessidades existentes no cotidiano da minha prática pedagógica, mas, pela falta de compreensão e entendimento, tão necessários, para avaliar o que seria ou não possível de ser aplicado à atividade docente. Isso se deu, há aproximadamente quinze anos, a partir do

momento que minha atuação, como docente, seguiu para o ensino superior em cursos de formação de professores, houve a necessidade de inteirar-me de várias teorias sobre o processo de ensino e de aprendizagem nas disciplinas de Ciências e Matemática. E um aspecto sempre me incomodou: como apresentar uma perspectiva pedagógica de forma coerente, neste caso a pedagogia/didática histórico-crítica, se para mim existem lacunas a serem preenchidas e que são necessárias para uma reflexão crítica de sua incidência/aplicação sobre o trabalho do professor?

Realmente me incomodava muito o fato de apresentar fundamentos de como ensinar se, enquanto professor da educação básica, minha prática não refletia a necessária relação entre a teoria com a prática docente. Parecia-me um equívoco, da minha parte, dizer e explicitar como se ensina e não ter elementos concretos para apresentar aos futuros professores do funcionamento do processo de ensinar e dos conflitos que surgem no exercício da atuação do professor e, principalmente, de uma abordagem pedagógica que naquele momento sustentava os referenciais de ensino da rede pública paranaense.

O fato era que, havia a necessidade de “por” em prática os fundamentos da pedagogia/didática histórico-crítica como forma de estabelecer um diálogo entre minha prática pedagógica na educação básica e meu papel enquanto formador de professor. Aqui destaco um primeiro desafio: o formador de professores “deve” ter compreensão/reflexão teórica e prática sobre o processo de ensino e da organização do trabalho pedagógico na educação básica com o intuito de trazer aos futuros professores, conflitos e situações reais que, diretamente ou indiretamente, incidem sobre o ensino, ou seja, distanciar-se de um discurso meramente teórico de como deve ser o ensino sem considerar a realidade concreta da escola.

Tendo claro o problema que orienta a discussão aqui pretendida, sobre a pedagogia/didática histórico-crítica e sua incidência sobre a organização do trabalho pedagógico do professor da educação básica, mais especificamente sobre o ensino de ciências, cabe então elencar outras questões que conduzem nossa reflexão, tomando como base a prática pedagógica: historicamente, como a organização do trabalho pedagógico do professor passa ser considerada fundamental para o processo de ensino e a aprendizagem? Que obstáculos e desafios são postos a uma prática pedagógica histórico-crítica na educação básica? Que dimensões do conhecimento são inerentes à perspectiva histórico-crítica na educação básica?

A perspectiva histórico-crítica e o ensino de ciências: algumas contribuições teóricas e práticas

A crítica tecida por diversos educadores e pesquisadores da área de educação quanto a escola ser mais um instrumento de reprodução das desigualdades sócias tem com sustentação, em boa parte, as teorias da reprodução de Passeron e Bourdieu (2014). Ressalta-se que esse texto não aprofundará esse referencial, mas, tem uma relação muito estreita com o fato de que a escola reproduz constantemente as desigualdades quanto o acesso ao conhecimento e com isso limita, também, o sucesso da aprendizagem e da possibilidade de atuação do sujeito na sociedade.

Nesse sentido, entende-se que há uma aproximação, mesmo que no plano teórico e de discussão, da perspectiva histórico-crítica como possibilidade do rompimento da tradição clássica existente no ambiente escolar sobre o domínio de um capital cultural herdado e daqueles que não compartilham das mesmas condições de acesso e ao conhecimento.

Para Passeron e Bordieu (2014), a escola reforça as desigualdades sociais ao esperar que alunos que não tiveram acesso a um capital cultural, atinjam um nível de conhecimento e de sabedoria se esforçando, pois, não estaria fazendo muito mais do que se esperam deles. Ou seja, a escola estaria favorecendo somente aqueles que já têm um contato com o conhecimento e se distanciando daqueles que não tiveram as mesmas condições de acessar o conhecimento produzido pela humanidade e, assim, as desigualdades aumentam e residem aí, ou seja, quem já possui a “herança” não terá problemas ou dificuldades no processo educacional, já os que não têm, se esforçariam para ter se desejarem fazer parte da estrutura social.

Observa-se que escola está a serviço de quem já sabe e detém o saber. O problema seria se colocar à disposição da parcela da sociedade que nunca pode se beneficiar da capital cultural, por dois motivos: o primeiro porque não faz parte da parcela que possui a propriedade desse capital, segundo que é resultante do primeiro, não tem as mesmas condições de “competir” com “herdeiros” para assegurar seu lugar na estrutura social. Então, o problema se institui: como a escola poderia favorecer aos que não têm ao capital cultural, diga-se de passagem, a maior parcela da sociedade e, como a pedagogia/didática histórico-crítica poderia favorecer um processo de ensino democrático que:

Se atribui como fim incondicional permitir ao maior número possível de indivíduos apreender no menor tempo possível, o mais completamente e o mais perfeitamente possível, o maior número possível de aptidões que caracterizar a cultura escolar em um dado momento, vê-se que ele se opõe tanto ao ensino tradicional voltado à formação e à seleção de uma produção em série de uma elite de pessoas bem-nascidas quanto ao ensino tecno-

crático voltado à produção em séries de especialistas sob medida. (PASSERON, BOURDIEU, 2014, p.101)

Saviani (1991) no Brasil é o educador que inicia um processo de crítica à forma como a educação se organiza, beneficiando poucos, e propõe no final da década de 1970 um processo de reflexão acerca do papel e da função social da escola estabelecendo assim, sua perspectiva pós-crítica e não reprodutivista, da educação e da pedagogia. Para ele é pela escola e pela forma como se organiza e sistematiza o ensino é que o sujeito torna-se plenamente humano.

Para Saviani essa pedagogia está (1991, p. 80)

[...] ligada à questão do saber sistematizado, do saber elaborado, do saber metódico. A escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formar adequadas a essa finalidade. Esta é a questão central da pedagogia escolar.

Seria a forma de democratizar o acesso ao saber por todos e não somente para aqueles que pertencem à classe dominante. Esta por sua vez cria mecanismos de disponibilizar “doses” ou “porções” controladas de conhecimento ao sujeito trabalhador para exercer sua função produtiva na estrutura social e também como forma de assegurar o controle do dominante sobre o dominado. Para Saviani (1991), o processo de dominação se fortalece com a “socialização do saber”, que segundo o autor, o sujeito tem acesso ao saber que o outro permite e disponibiliza.

Opostamente a essa ideia de socializar o conhecimento, os pressupostos da pedagogia/didática histórico-crítica preconiza que a escola deve ir além da produção do saber e proporcionar processos e acesso aos instrumentos que permitam o sujeito a elaborar o saber,

pois, “a elaboração do saber implica em expressar de forma elaborada o saber que surge da prática social. Essa expressão elaborada supõe o domínio dos instrumentos de elaboração e sistematização” (SAVIANI, 1991, p.81), e com isso a consciência (filosófica) se edifica a partir do momento que esses instrumentos de elaboração do saber sejam dominados pelo sujeito. Ter consciência é ter compreensão de como se elabora o saber e que instrumentos são necessários, e ser capaz de compreender as contradições e se posicionar criticamente aos processos “inovadores” que cegam e impedem de enxergar a realidade e sua complexidade.

Duarte (2012) sai em defesa da perspectiva da pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani, quanto ao trabalho educativo realizado no âmbito das escolas e os resultados que este produz, considerando seus reflexos para o coletivo numa sociedade organizada em classes sociais, onde há a dominação de uma (elite burguesa) sobre a outra (trabalhadores). O autor defende a perspectiva de Saviani no que se refere à formação de um sujeito humano, afirmando que ser humanizado é apropriar-se de elementos culturais produzidos historicamente pela humanidade e, ao mesmo tempo agindo singularmente no mundo, produzindo novos/outros elementos culturais que farão parte desse novo mundo ou realidade e, ao produzir novos sujeitos (humanizados), concomitantemente é produzida, histórica e coletivamente.

A defesa em favor da pedagogia/didática histórico-crítica ocorre porque, mesmo com quase três décadas de instituição da perspectiva histórico-crítica e a existência de políticas, propostas e currículos (estaduais e municipais) respaldados em seus fundamentos há ainda muita dificuldade de modificar a estrutura rígida dos sistemas públicos de ensino. Segundo Baczinski (2011), no estado do Paraná a adoção e implementação da pedagogia histórico-crítica se deu com

as eleições estaduais para governador em 1983, avançando até o ano de 1994. Nesse período de três governadores, a política educacional do estado paranaense, inseriu em diversos documentos e propostas aspectos e fundamentos que compunham, em parte, os princípios defendidos por Saviani.

Para Baczinski, um dos fatores que impediu a efetivação concreta e total dessa perspectiva educacional foi a manutenção de princípios republicanos que mantiveram uma forma tradicional de conceber políticas educacionais. Nesse sentido, as apropriações ocorreram somente nos discursos presentes nos documentos curriculares da época, pois, a superação da forma tradicional de se conceber o processo pedagógico era sustentado ainda, por um currículo escolar organizado e fragmentado em disciplinas.

O problema segundo a autora, é que havia diversas contradições que impediram a efetivação das propostas denominadas histórico-crítica, dentre elas a veiculação nos documentos das “concepções de homem, sociedade, e educação defendidas pela pedagogia histórico-crítica” (BACZINSKI, 2011, p. 133), e as estratégias e medidas dissociadas e divergentes dos princípios que pudessem transformar a educação possibilitando ao sujeito “a apropriação dos conteúdos científicos, munindo-os de conhecimento que os capacite para atuarem na sociedade de forma transformadora, e não de maneira reprodutora e alienada” (BACZINSKI, 2011, p. 134).

As propostas não surtem os efeitos esperados pelo fato de que as mudanças pensadas são impulsos de um projeto ideal de educação que não surge a partir de uma proposição de modificação da sociedade como um todo, mas, numa ação isolada que não consegue lutar com forças maiores, de governo, que impedem sua materialização e objetivação. Isso acontece porque os grupos mandatários não desejam alterar e modificar consideravelmente a estrutura social

que existe, pois, isto iria romper com os processos de dominação e de produção existentes, o que poderiam prejudicar a forma como a sociedade é pensada e organizada para manter a ordem deseja por aqueles que detêm o poder.

Infelizmente não houve e não há uma efetiva ação pedagógica de sistema de ensino que reflita a implantação da perspectiva histórico-crítica na educação básica brasileira. Mas, é possível localizar estudos e pesquisa que trazem sua contribuição ao campo educacional apresentando seus resultados, sendo assim, inspiração para outros professores que vislumbram modificação na forma de ensinar.

Marsiglia (2011) afirma que as propostas curriculares das décadas de 1980 e 1990 pouco ou nada contribuíram para se efetivar um trabalho efetivo, neste caso, no ensino de ciências sob uma perspectiva histórico-crítica. A autora critica a estrutura curricular estabelecida pelos órgãos oficiais no final dos anos 2000, que impõem uma secundarização de alguns componentes curriculares em favor da dominância de língua portuguesa e matemática nos currículos das escolas públicas paulistas. Segundo a autora, essa forma de organizar o ensino só enfraquece a possibilidade de empregar os princípios da pedagogia/didática histórico crítica ainda nos anos iniciais do ensino fundamental.

Ainda sob essa análise, alguns equívocos são ressaltados: entre eles o enfoque do ensino como pesquisa e a flexibilização curricular. O primeiro aspecto já fora debatido por Saviani como uma contradição que persiste se associada à pedagogia histórico-crítica e, Marsiglia salienta que o processo de ensino é a “transmissão de conhecimentos e não de redescoberta daquilo que já é conhecido. Se a pesquisa é a incursão ao desconhecido, então sua definição pressupõe aquilo é conhecido” (MARSIGLIA, 2011, p, 135). Além disso, a flexibilização curricular poderia comprometer o acesso ao conhecimento histori-

camente produzido pela humanidade pelos alunos, uma vez que, ao focar em assuntos intimamente ligados à realidade do aluno alguns conceitos científicos poderiam ser ignorado ou até mesmo negligenciado e, considerados pelo professor como dispensável.

Como forma de evitar desvios e equívoco no desenvolvimento de práticas genuinamente histórico-crítica Geraldo (2009) chama a atenção para observar e garantir os postulados para pedagogia histórico-crítica no trabalho e na prática pedagógica do professor, neste caso, o professor que ensina ciências nos anos finais do ensino fundamental.

Segundo o autor o trabalho produtivo e criativo deve ser o foco para uma prática escolar histórico-crítica, pois, todo o conhecimento existente é resultado da atividade humano ao longo da história da humanidade e o conhecimento se constrói pela atividade do sujeito no meio onde vive e sua transmissão se dá por práticas sociais educativas e essa mesma prática é que possibilitará a formação de um sujeito comprometido com a transformação da sociedade. Para tanto é preciso que, a partir da prática social e, nesse caso a educação escolar, o homem produza “ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” que contribuam com a “construção da sociedade socialista, baseada nos ideais de liberdade, igualdade, fraternidade e justiça na ótica do materialismo histórico” (GERALDO, 2009, p. 25).

Por fim, salienta que o processo de ensino e aprendizagem deve valer-se de práticas que permitam a realização de tarefas e atividades onde o ocorra à conversão do saber científico em saber escolar e ao mesmo tempo favorecendo a compreensão dos alunos sobre os modos de produção e transformação do conhecimento pelo homem e pela sociedade.

A organização do trabalho pedagógico do professor de ciências: formação, contradições e urgências

Ao longo do tempo a formação de professores suscitou muitas discussões sobre o que deveria prevalecer: o saber específico ou o saber pedagógico. Infelizmente por muito tempo, e ainda hoje, há uma prevalência do primeiro em relação ao segundo. E mais, é comum observar uma discriminação do segundo e com isso, por vezes, o conhecimento específico é considerado o mais importante e, ocupa a maior parte dos currículos de formação inicial. De nenhuma forma, considero que o saber específico não seja importante, mas, seria preciso redimensionar as relações e interações necessárias entre a formação específica e a pedagógica.

Para alguns, essa discussão já está encerrada por, acreditarem ser ponto pacífico o entendimento sobre a importância da relação explícita entre essas duas dimensões na formação docente. Mas, é possível encontrar posições em que há uma negação, seja por parte dos formadores como também de futuros professores, com relação ao conhecimento pedagógico na formação de professores.

Considerando a importância da compreensão dos fundamentos da pedagogia/didática histórico-crítica na formação inicial acredito que, se essa abordagem for amplamente discutida, e, principalmente se for tomada como sustentação teórica e metodológica que oriente a condução do processo formativo é possível que o futuro professor tenha experiências que possam dar sentido e/ou significado a essa forma de entender e conceber o processo de ensino e da aprendizagem.

Não é intenção, neste texto, trazer de forma intensa aspectos históricos sobre o ensino e a ciência, mas, torna-se imperativo que

seja problematizado o papel do professor e sua relação com o processo de ensino e de aprendizagem na educação básica.

Ao adentrarmos na história do currículo de ciências para as escolas brasileiras, é possível perceber que existiram, e ainda, existem diversas contradições acerca da organização do trabalho pedagógico e o professor. Segundo Amaral (1998) essas contradições são as responsáveis por gerar diversas formas de conceber e desenvolver o ensino de ciências.

Mas, o que importa nesse momento é destacar que, por muito tempo, o trabalho do professor se resumia na execução de currículos elaborados por especialistas, geralmente indicados pelos órgãos oficiais responsáveis pela educação, e nesse sentido o professor não se posicionava frente às orientações que lhe eram impostas. Pelo contrário, o professor ficava à margem de todo processo de definições e sistematização do processo de ensino. Esse é um aspecto que se configura em um dos desafios colocados à perspectiva histórico-crítica, o da necessidade do professor se posicionar como agente responsável pela mudança, não só teórica, mas também prática e na organização do trabalho pedagógico nas escolas.

Considerando a complexidade da organização do trabalho pedagógico e tendo consciência de que a formação inicial não esgota a constituição dos saberes necessários à prática docente, entendo e considero como possibilidade, a formação de um docente engajado com a responsabilidade de mediar conhecimentos com seus destinatários (os alunos) de forma crítica e reflexiva, nesse sentido, é lançado o desafio de articular a formação com a pesquisa (COSTA, 2013).

Tomando como princípio da pedagogia/didática histórico-crítica, e como ponto de partida, a prática social inicial do sujeito, que segundo Gasparin (2005), se refere ao conhecimento prévio que os alunos possuem, e as relações estes estabelecem com sua realidade

concreta. Diante disso, o professor deve ter constituído habilidades que permitam diagnosticar o nível de consciência que o sujeito tem de um determinado conhecimento e a partir disso tomar as decisões mais adequadas quanto ao processo de ensino, coerente e adequadas ao contexto escolar em questão.

A pesquisa, como elemento potencial para a formação de professores, poderá constituir-se na possibilidade de subsidiar o desenvolvimento do profissional docente que, enquanto ser inacabado, não sabe tudo sobre como e por que ensinar, mas, com condições de compreender o tratamento sistemático e científico das condições de ensino e de aprendizagem, denotando a prática pedagógica a mesma importância de uma pesquisa acadêmica, pois, estará produzindo conhecimentos acerca da sua profissão: ser docente.

E, qual a relação entre a prática social inicial, como ponto de partida, e a pesquisa realizada pelo professor sobre sua prática pedagógica? Muitos professores têm a consciência que é imprescindível partir do que o aluno sabe. Mas, o que fazer com esse conhecimento já constituído? Essa é uma questão que não se tem resposta imediata e objetiva, pois, os conhecimentos que os alunos trazem em sua bagagem cultura são múltiplos, diversos e, cada contexto merece uma atenção específica. Nesse sentido a pesquisa prepara o professor para o imprevisível e o instrumentaliza, não com respostas, mas com procedimentos de como buscar soluções que permita elucidar os equívocos existentes em sua prática, como também reconhecer a importância das experiências e as vivências diretas dos alunos com o conhecimento.

A pesquisa em torno de situações reais e no cotidiano da escola, ainda na formação inicial de professores, possibilitará desenvolver no futuro professor uma forma mais precisa e diferenciada de ver e escutar os fenômenos presentes na realidade. (COSTA, 2013, p. 41)

Ao ter contato com os fundamentos da pesquisa, o professor passa a compreender como tratar cientificamente os problemas do ensino e da aprendizagem. O professor ao desenvolver investigações acerca do processo de ensino de sua disciplina, desenvolve um processo de reflexão sobre a importância do conhecimento para o sujeito, tem consciência do que o sujeito já sabe e, principalmente, “constituir uma postura de pesquisa e rigor científico diante das dificuldades apresentadas na prática pedagógica e, conseqüentemente, a análise da realidade educacional, contribuindo para uma aprendizagem significativa dos seus alunos” (COSTA, 2013, p. 37).

E com isso há o necessário confronto entre a realidade educacional e seus conflitos com a produção acadêmica sobre o ensino. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), uns dos desafios que nos é apresentado atualmente, se refere ao distanciamento existente entre a produção científica no âmbito da pós-graduação em ensino, por exemplo, e realidade educacional. Para os autores, mesmo que esses estudos apresentem níveis de qualidade internacional, é preciso que ocorra uma aproximação entre o contexto escolar com os processos investigativos desenvolvidos em cursos de mestrado e doutorado. Uma possibilidade e, também um desafio, seria o incentivo ao professor da educação básica vir a desenvolver pesquisas sobre sua prática pedagógica e sua realidade educacional, tratando metodologicamente e sistematicamente os problemas que permeiam seu trabalho docente e que incidem sobre a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, a proposição é de promover uma renovação no ensino na educação básica e, ao mesmo tempo, destacar a importância de o professor não ter dúvida quanto aos objetivos de uma disciplina curricular. Disso decorre então, a necessidade do professor buscar subsídios teóricos para incrementar sua prática. Refletir

criticamente sobre os objetivos de ensino, os métodos, as abordagens que habitualmente permeiam as propostas curriculares só serão possíveis se o professor mantiver uma postura de pré-disposição à pesquisa e a investigação.

Os desafios para uma prática pedagógica histórico-crítica no ensino de ciências: reflexões acerca da prática do professor

O processo de reflexão sobre a prática pedagógica vai muito além dos conhecimentos de técnicas e de recursos didáticos, mesmo que, por muito tempo, currículos dos cursos de formação docente são centrados nos conhecimentos específicos deixando de lado a importância dos conhecimentos sobre o processo de ensino e de aprendizagem.

Para ensinar o professor necessita de um conhecimento que não se resume aos fatos, aos conceitos, aos princípios ou leis da área específica. Para Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), o processo de ensino congrega três dimensões de conhecimentos que o professor deve deter: a dimensão epistemológica, a educativa e a didático-pedagógica. A integração equilibrada entre as três possibilitará uma prática pedagógica que promova uma aprendizagem significativa e conseqüentemente, a construção de conhecimentos.

A dimensão epistemológica se refere aos conhecimentos científicos que, por vezes, é entendido pelos professores como as informações dos conteúdos a serem repassados e/ou transmitidos para os alunos. Amparado na perspectiva histórico-crítica o conhecimento que constitui cada disciplina curricular, deve considerar o senso comum que o aluno possui. Além disso, respeitar a cultura do sujeito implica em observar que obstáculos impedem a apropriação de novos conhecimentos.

Ainda, em relação à dimensão epistemológica, o processo educativo deve priorizar ações que relacionem o conhecimento com as questões reais presentes no cotidiano escolar, ou seja, os conteúdos devem ter sentido e relação direta com as necessidades do contexto. Nesse sentido, o ensino terá uma incidência direta sobre o que é real e, sendo real, o aluno percebe o que se aprende na escola passa a ter finalidade para sua vida. E por fim, é preciso destacar que, nessa perspectiva, não é permitido privar o acesso do sujeito ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, ou seja, todos devem ter a mesma condição de acesso, tanto quantitativamente como qualitativamente, sendo assim uma forma de proporcionar condições concretas de mudança de comportamento frente à realidade e seus conflitos.

Indo ao encontro desse aspecto, é possível destacar a interação com a dimensão educativa no que se refere às formas de aprender. Ter em mente como o aluno aprende mais e da melhor forma, auxiliará o professor a pensar e sistematizar uma prática pedagógica condizente com a realidade (prática social) do aluno. Conhecer como o aluno aprende é também saber o que dificulta ou lhe impede de aprender, e que por vezes o que dificulta o aluno a realizar rupturas em relação ao conhecimento e apropriar-se de novos conhecimentos está na forma como se aborda e trata determinado conteúdo.

E sendo impossível de destacar a dimensão mais importante, é preciso destacar as formas de ensino empreendidas pelo professor. Com relação a isso, associa-se a instrumentalização que, segundo Gasparini (2005) se caracteriza por ações “docentes e discentes necessárias para a construção do conhecimento científico” (p. 51). Para o autor nesta ação, o conhecimento é disponibilizado aos alunos de forma que ele seja “assimilado, incorporado, transformado e útil para a constituição da dimensão pessoal e profissional do sujeito” (p. 53).

Para tanto, a instrumentalização lança mão de diversos recursos, sejam eles recursos pedagógicos como também técnicas didáticas diversificadas que permitam tratar metodologicamente os conhecimentos científicos e a realidade do aluno. As atividades que constituem essa dimensão, na perspectiva histórico-crítica, podem promover a interação entre as disciplinas curriculares e variadas fontes onde o conhecimento pode ser acessado, além de ter contato com o conhecimento espera-se que o sujeito desenvolva a capacidade e o gosto pela busca do conhecimento.

Como ilustração desse aspecto, tem-se a produção didática e análise realizada por Costa (2014a, 2014b), para alunos do oitavo ano do ensino fundamental com o tema nutrição. A instrumentalização contou com diversas atividades que, a partir do nível conhecimento detidos pelos alunos, pretendeu estabelecer um processo dialético, não como forma de validar este ou aquele conhecimento, mas, como a intenção de promover um espaço onde os diversos “tipos” de conhecimentos pudessem compartilhar um mesmo espaço e articular-se entre si.

Ao desenvolver uma prática pedagógica, relacionada com o tema nutriente e nutrição saudável no oitavo ano do ensino fundamental, tinha como intenção desenvolver um ensino de forma diversificada que pudesse promover a unidade entre os conhecimentos científicos e a realidade dos alunos. Sendo assim, o ponto de partida foram as concepções que os alunos tinham sobre o tema a ser estudado. O desafio foi motivar e estimular os alunos a apresentarem e expressarem suas concepções sobre o conteúdo e, para isso as técnicas didáticas têm importância significativa quando pretendem trazer à tona essa forma de conhecimento. Os alunos, geralmente, estão acostumando a uma postura passiva no processo de ensino

e a aprendizagem, onde cabe, por vezes, ao professor perguntar e responder ao mesmo tempo.

Quanto ao conhecimento científico, existe uma dificuldade em buscar informações e, nesse sentido, o processo de pesquisa, a obtenção de fontes, o contato com variadas plataformas digitais, a leitura de textos diversos e a produção textual foram algumas das estratégias utilizadas na produção, com a intenção de estimular o aluno a buscar informações. Essas atividades tinham como objetivo aproximar o aluno com o conhecimento, mostrar que ele sabe se algo é importante para o processo de ensino. Muitas vezes, a dinâmica da sala de aula se resume ao exercício mecânico de atividades que acabam não tendo sentido.

Para que isso não seja o desfecho da ação pedagógica, é preciso ousar, no sentido de permitir, tanto ao aluno como ao professor, a utilização de diversas linguagens e, com isso estabelecer uma relação, não só de conteúdo, mas de técnicas didáticas de disciplinas diferentes. Então, cabe ressaltar que uma prática pedagógica que se apoie na pedagogia/didática histórico-crítica com fundamento deve promover uma integração, não só de conteúdo, mas, também de estratégias didáticas nas mais variadas disciplinas, desenvolvendo práticas e procedimentos como: de arte, de história, de português e de matemática, por exemplo, em atividades de ciências.

Ainda, em relação às técnicas didáticas, torna-se imperativo a ressignificação de atividades características da própria disciplina de ciências e, uma delas seria experimentação. Muitos os professores de ciências justificam o baixo aproveitamento dessa disciplina devido à ausência de recursos e espaços que possibilitem a experimentação e a realização de atividades práticas. Pesquisas já mostraram (AMARAL, 1998) que mesmo tendo estrutura e recursos materiais as aulas práticas não promovem uma significativa melhoria na aprendizagem

de ciências. Isso porque, fato de que não é a presença de atividades práticas que podem contribuir para a aprendizagem de ciências, mas, a forma de como se desenvolve essas práticas.

Segundo Nigro e Campos (1999) são comuns no ensino de ciências a realização de atividades denominadas demonstrações, onde o professor executa e o aluno observa ou, experimentos ilustrativos que induz a ação do aluno e se resume na execução de passos pré-estabelecidos. Seja uma ou a outra, o fim seria o mesmo: a comprovação experimental de um conceito, fato ou princípio científico, ou seja, uma ponte entre o conceito e a manipulação de materiais.

Na perspectiva histórico-crítica o que se deseja é construção de conhecimentos pelos alunos e, a experimentação seria uma forma pela qual os alunos podem obter informações e conhecimento. Na atividade experimental e investigativa a atitude deve ser a de curiosidade, de curiosidade, de persistência, de rigor, de autonomia e também de participação, nesse sentido, a atividade experimental é concebido como uma forma de aproximar o sujeito do conhecimento científico e desenvolver no aluno uma postura científica (COSTA, 2014a).

Fica evidente que há necessidade de ressignificar as atividades práticas, experimentação, desenvolvidas no âmbito do ensino de ciências. Torna-se um desafio ampliar o significado, por parte dos professores, no que se refere à instrumentalização do ensino, ou seja, ampliar a formas de atividades e de experimentação com vistas à construção do conhecimento.

O conhecimento e suas dimensões numa perspectiva histórico-crítica: o lugar das ciências no currículo escolar

O conhecimento científico no ensino de ciências visa, atualmente, desenvolver habilidades e capacidades que permitam ao su-

jeito questionar a realidade e identificar problemas do seu cotidiano e buscar soluções que promovam melhorias na qualidade de vida, não só de forma individualizada, mas, intimamente comprometida com a coletividade da sociedade e com mundo.

Trata-se, então, de uma perspectiva inovadora, problematizadora e reflexiva que tem como princípio, a íntima relação entre a teoria e a prática. Relação essa, que investe na formação de cidadãos críticos e comprometidos com a vida, com a natureza e a ciência. Características necessárias para o desenvolvimento do autoconhecimento, do desenvolvimento autossustentável que favoreça ao aluno a compreender fatos e fenômenos relacionados à vida, dele e também dos outros.

Ao propor um ensino, subsidiado pela perspectiva histórico-crítica, o professor deverá estar constantemente em contato com um aporte teórico que fundamente a prática docente. Esta fundamentação teórica possibilitará ao docente rever e avaliar suas práticas, constituindo assim, uma reflexão contínua sobre seu trabalho docente.

Nessa perspectiva o ensino de ciências visa a alfabetização científica, ou seja, possibilitar ao aluno a compreensão dos fenômenos naturais e sociais que ocorrem à sua volta com habilidades de identificar e entender suas causas e conseqüências. Para tanto, tem-se como ponto de partida, para a prática pedagógica desta disciplina, o meio ambiente, as transformações ocorridas e as interações promovidas pelo ser humano. Para garantir este estado de compreensão e percepção é preciso que o professor aborde os conteúdos de forma integrada e não fragmentada, e principalmente, fazer o possível para que se estabeleça uma compreensão complexa e global dos fenômenos naturais e sociais presentes no cotidiano do aluno.

Nessa perspectiva o ensino de ciências está apoiado em três princípios básicos: a inter-relação entre os conhecimentos, a intencionalidade da produção científica e a aplicabilidade desse conhecimento. Ao propor a inter-relação entre os temas de Ciências e com outras áreas do conhecimento acredita-se que estará colaborando para a formação de uma visão complexa e global do ambiente e do ser humano, pois, assim o aluno terá condições de analisar e refletir sobre os eventos naturais sob o foco das disciplinas e compreender a dinâmica existente na natureza.

Quanto à intencionalidade é desejável que o aluno tenha condições de avaliar as intenções pretendidas pela comunidade científica na elaboração e construção de conhecimentos científicos. Acredita-se na capacidade de tomada de decisão em relação a esses conhecimentos e tecnologias desenvolvidas, inicialmente justificadas pelo bem-estar da sociedade, e que conseqüentemente tornam-se prejudiciais ao ser humano e à sociedade (PARANÁ, 2008).

Já a aplicabilidade se refere à percepção direta da utilização dos conhecimentos veiculados, em sala de aula, no seu cotidiano. É preciso também, esclarecer que os conhecimentos produzidos são de caráter temporário, ou seja, são provisórios e que podem ser substituídos a qualquer momento, em função do próprio movimento gerado pelas pesquisas e estudos realizados.

Há ainda, um quarto princípio: o de tornar o aluno como sujeito participativo e considerar como ponto de partida a bagagem de conhecimentos que este traz, resultante de suas experiências e ações na realidade, ou seja, o senso comum é o resultado de suas atividades no contexto onde e vive e age constantemente.

A aprendizagem será resultado dessa forma de pensar e conceber a prática pedagógica, uma vez que, o professor estabeleça junto com o aluno as relações propostas e conceba um trabalho atrativo

que destaque a importância dos conhecimentos para a sua vida e consiga dar um significado real a esses conhecimentos.

Essa perspectiva considera a importância de uma prática pedagógica que considere os problemas atuais que a sociedade enfrenta e com isso ressalta a abordagem dos conteúdos de forma interdisciplinar contemplando as diversas dimensões do conhecimento. Segundo Gasparin (2005), os conteúdos de uma determinada disciplina não podem se resumir em informações isoladas, memorizadas e desconectadas.

Assim, denota a importância de se estabelecer relações não só do conhecimento científico com o conhecimento do cotidiano do aluno, mas, fazer conexões com as diversas dimensões, por exemplo, ao mesmo tempo em que se faz a mediação de um conceito com a realidade seria preciso fazer relações, deste mesmo conceito, com aspectos históricos, religiosos, políticos, ambientais, econômicos, sociais, etc., ou seja, mobilizar esforços para que se tenha o maior número possível de relações do conteúdo a ser ensinado, evidenciando que há uma “interdependência e integração entre os conceitos, os princípios e as teorias estudadas pelas diversas áreas das ciências, possibilitando uma visão multilateral, multidimensional, de totalidade, do conhecimento e de suas aplicações na realidade social” (GERALDO, 2009, p. 132).

A partir disto é apontado mais um desafio para a materialização na prática de uma pedagogia/didática histórico-crítica no ensino de ciências na Educação Básica: estabelecer um currículo que expresse essa forma de conceber o ensino articulando as diversas dimensões do conhecimento.

Para Malachen (2016, p. 198), “a perspectiva histórico-crítica não concorda com currículos escolares que fragmentem o conhecimento em disciplinas estanques e isoladas”. Isto só reforça a ideia

de que deve haver uma socialização de saberes comuns entre as diversas disciplinas escolares e, ao mesmo tempo, a análise do conhecimento produzido historicamente pela humanidade nas diversas dimensões com vistas à “apreensão da totalidade do conhecimento” (MALACHEN, 2016, p. 199).

Com vistas a superar o desafio de um currículo escolar fragmentado, a autora afirma que o ponto de partida para uma organização curricular que reflita uma concepção materialista, histórica e dialética que toma como ponto de partida o trabalho e, nesse sentido, entende-se como trabalho a atividade humana realizada pelos sujeitos pautados num conhecimento construído a partir dessa ação, resultando na contínua construção e reconstrução do sujeito e do mundo.

Considerações

Diante dos problemas atuais que a sociedade enfrenta o processo educacional, o ensino e a abordagem dos conteúdos, não devem ser fragmentados ou isolados, mas, articulada com o contexto do aluno e com outras dimensões do conhecimento que permita uma ampla compreensão da realidade e das transformações produzidas pelo homem na natureza e na sociedade.

A perspectiva da pedagogia/didática histórico-crítica tomada como elemento basilar da intervenção pedagógica no ensino tem como objetivo principal, desafiar o aluno a pensar sobre o tema e ao mesmo tempo mostrar o que ele sabe sobre os conteúdos a serem abordados na disciplina de ciências. Sobretudo, essa perspectiva permite dar espaço para a expressão daquilo que nossos alunos já conhecem e, assim, a prática pedagógica no ensino de ciências permite aproximar o aluno do conhecimento científico, ao mesmo tem-

po, em que suas concepções prévias sejam respeitadas e consideradas no processo de ensino.

Por vezes, a perspectiva histórico-crítica para alguns, pode até parecer uma abordagem tradicional, pelo fato de objetivar o acesso integral ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade pelo aluno. Mas, essa abordagem não se dá pelo acúmulo de informações memorizadas, pois, considera as diversas dimensões do conhecimento devem ser mediadas por técnicas didáticas permitindo ao sujeito exercer sua cidadania por meio da ação e reflexão crítica sobre os fenômenos que estão presentes no cotidiano das escolas e também no contexto dos sujeitos que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem e, diante disso, cabe ao professor escolher entre os métodos mais adequados à essa forma de abordagem.

Nesse texto a intenção foi de discutir os desafios que dificultam a implementação dessa abordagem na educação básica. Dentre eles a formação de professores e a forma como se dá o desenvolvimento das disciplinas que compõem o conjunto de conhecimento da formação pedagógica nem sempre possibilita desenvolver habilidades e competências para pensar e organizar um ensino sob a abordagem histórico-crítica.

Para isso, é preciso que ocorra uma ressignificação desses conhecimentos na formação docente e, um dos aspectos a ser ressignificado seria o de avaliação da aprendizagem. A avaliação, nessa perspectiva, deve ocorrer durante todo o tempo em que a prática pedagógica é realizada. Desde a problematização inicial o levantamento do nível de consciência dos alunos sobre os conteúdos, bem como, a apropriação dos conceitos científicos sobre dos conteúdos com aplicação de provas, a realização de pesquisas e estudos sobre os temas, a elaboração de materiais pelos alunos como cartazes e folders, a expressão do que foi apropriado por meio de apresentação

das sínteses para a comunidade escolar aliado ao processo de reflexão, expressam os momentos de análise e síntese dos alunos sobre os conhecimentos.

É preciso reforçar que, nessa concepção de avaliação, não há o desejo de respostas corretas e sim, observar e identificar os diferentes níveis de compreensão sobre os conteúdos e, dessa forma, contemplar as variadas formas de conhecimento detido pelo aluno e, com isso abordar os conteúdos numa perspectiva de totalidade, ou seja, tratar os temas de estudos, os conceitos e as noções numa visão complexa. Esses princípios visam construir no aluno uma postura crítica de caráter complexo, dando condições para refletir sobre a produção, a utilização e a modificação do conhecimento científico.

Ainda, em relação a avaliação, é preciso destacar que no processo de ensino haverá diferentes níveis de apropriação, ou seja, diferentes categorias quanto a capacidade de o aluno chegar à síntese e demonstrar os conceitos que foram assimilados. Têm-se aqueles que demonstraram um ótimo aproveitamento quando se considera a realização e o compromisso com as atividades propostas, além do que, é possível perceber a qualidade dos conhecimentos estabelecidos pelos alunos dessa categoria. Também é possível observar uma segunda categoria que demonstra um comprometimento na realização das atividades, mas que mantém algumas concepções de senso comum em relação ao conteúdo. E por fim, uma terceira categoria, que apresenta uma postura displicente quanto aos conhecimentos e a aprendizagem. Mesmo com atividades que fogem do habitual, esse grupo de alunos não demonstra uma mudança de comportamento, tanto em relação ao conteúdo quanto em relação à sua aprendizagem.

Outro desafio seria a necessidade de conceber um currículo escolar estabeleça um diálogo de totalidade e de diversidade, ou seja, uma percepção ampla da realidade, mas, ao mesmo tempo, uma

valorização das especificidades dos contextos. Para tanto, é preciso destacar a participação e posição ativa do professor na construção de um currículo que possa expressar essa perspectiva de totalidade e, também, uma visão específica de cada realidade e contexto.

E como já afirmado antes, o maior desafio que limita a apropriação dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica nas escolas e nos currículos se dá em função de um entendimento enviesado e até mesmo equivocado dos mesmos. A implementação efetiva dessa perspectiva só se dará a partir do momento que professores, gestores e dirigentes educacionais se apropriarem de conceitos sobre mundo, sociedade, homem, ciência e conhecimento que tenham significados construídos a partir de uma abordagem histórica, crítica e dialética. Além disso, é preciso redimensionar o papel da educação, a função da escola, o papel das disciplinas escolares na formação do sujeito apto a atuar como cidadão que luta por seus direitos e também pelos outros. Ou seja, é uma perspectiva pedagógica que vislumbra e inspira mudanças e transformações necessárias à escola e também à forma de conceber e entender o ensino.

Referências

AMARAL, Ivan Amorosino do. Currículo de Ciências: das tendências clássicas aos movimentos atuais de renovação. In: BARRETO, Elba S.S. (org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998, pp. 201-232.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983 – 1994):** legitimação, resistências e contradições. Campinas: Autores Associados, 2011.

CAMPOS, Maria Cristina da Cunha. NIGRO, Rogério Gonçalves. **Didática de ciências**: o ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999

COSTA, Reginaldo Rodrigues da. O ensino de nutrição no 8º ano do ensino fundamental. In: PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica, 2012**. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba: SEED, 2014a.

COSTA, Reginaldo Rodrigues da. O ensino de nutrição no 8º ano do ensino fundamental: uma abordagem histórico-cultural. In: PARANÁ. **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica, 2012**. Secretaria do Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional. Curitiba: SEED, 2014b.

COSTA, Reginaldo Rodrigues da. A pesquisa na formação inicial de professores de Ciências Biológicas: possibilidades ou utopia. In: DUBIASKI-SILVA, Janete. VIANNA FILHO, Ricardo Padilha. EYNG, Ana Maria (Orgs.). **Biologia e Química no PIBID/PUCPR**: pressupostos e experiências na formação de professores. Maringá: Tec Imagem, 2013, p. 33-48.

DELIZOIVOC, Demétrio. ANGOTTI, José André. PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classe na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 37-58.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GERALDO, Antonio Carlos Hidalgo. **Didática de ciências naturais na perspectiva histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2009.

MALACHE, Julia. **Cultura, conhecimento e currículo**: contribuições da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas: Autores Associados, 2011.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Departamento de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**: Ciências. Curitiba, 2008.

PASSERRON, Jean-Claude. BOURDIEU, Pierre. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora USFC, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

Instruções para o envio de trabalhos Normas para colaborações

1. **Linguagens, Educação e Sociedade** – ISSN –1518-0743 – é a Revista de divulgação científica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí. Publica, preferencialmente, resultados de pesquisas originais ou revisões bibliográficas desenvolvidas por autor(es) brasileiros e estrangeiros sobre Educação.
2. Esta revista publica artigos, revisões e entrevistas não publicadas cujos autores sejam professores e pesquisadores com pós-graduação em educação, de acordo com os padrões editoriais da revista.
3. A submissão de artigo é limitada a um artigo na condição de autor ou coautor no intervalo de tempo de 02 (dois) anos.
4. Linguagens, Educação e Sociedade aceita para publicação textos escritos em português, inglês, italiano, francês ou em espanhol.
5. Os artigos recebidos são apreciados por especialistas na área (pareceristas *ad hoc*) e/ou pelo Conselho Editorial, mantendo-se em sigilo a autoria dos textos.
6. A apresentação de artigos deve seguir o disposto na NBR 6022 e na NBR 6028 da ABNT, versão atual, com a seguinte estrutura: título, autoria (nome do autor, vinculação institucional, qualificação, e-mail etc); resumo, palavras-chave, abstract, keywords, resumen, palabras clave; texto (introdução, desenvolvimento e conclusão) e elementos pós-textuais: referências, apêndices e

anexos. Referências e citações devem seguir as normas específicas da ABNT, em vigor.

7. O resumo (250 palavras aproximadamente) deve sintetizar o tema, o(s) objetivo(s), o problema, referências teóricas, a metodologia, resultado(s) e as conclusões do artigo.
8. Os artigos devem ser encaminhados ao editor, para o endereço eletrônico – revistales.ppged@ufpi.edu.br, em versão Word for Windows, fonte Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5 e em versão PDF. O texto deve conter entre 20 e 25 páginas, incluindo as referências, resumo e abstract. A estrutura do artigo, o resumo, as citações diretas e indiretas, as referências, imagens, quadros e tabelas devem obedecer às normas da ABNT, em vigor. Para resenha o número de laudas fica entre cinco e oito, incluindo referências e notas e até dez laudas para entrevistas. As cópias do artigo devem ser enviadas sem identificação.
9. A identificação do(s) autor(es) deve ser enviada em arquivo à parte, constando o título do trabalho, o(s) nome(s) completo(s) do(s) autor(es), titulação, vinculação institucional, endereços residencial e profissional, e-mail e, quando for o caso, apoio e colaborações. Aceitação de mais de três autores, somente com justificativa.
10. Para citações, organizações e referências, os colaboradores devem observar as normas em vigor da ABNT. No caso de citações diretas recomenda-se a utilização do sistema autor, data e página e nas indiretas o sistema autor-data. As citações de até três linhas devem ser incorporadas ao parágrafo e entre aspas. As citações superiores a três linhas devem ser apresentadas em parágrafo específico, recuadas 4 cm da margem esquerda, com letra tamanho 11 e espaçamento simples entre linhas.

11. Referências citadas no texto devem ser listadas em item específico e no final do trabalho, em ordem alfabética, segundo as normas da ABNT/ NBR 6023, em vigor.

Exemplos:

a) Livro (um só autor):

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Ensino de ciências naturais na escola normal**: aspectos históricos. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

b) Livro (até três autores):

ALVES-MAZZOTTI, A.J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método científico nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

c) Livros (mais de três autores):

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

d) Capítulo de livro:

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

e) Artigo de periódico:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A. pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

f) Artigo de jornais:

GOIS, A.; Constantino. L. No Rio, instituições cortam professores. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 22 jan. 2006. Cotidiano, caderno 3, p. C 3.

- g) Artigo de periódico (eletrônico):
IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. A pesquisa colaborativa na perspectiva sóciohistórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Disponível em: <<http://www.ufpi.br/mestrededuc/Revista.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2005.
- h) Decreto e Leis:
BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

Dissertações e teses:

BRITO, A. E. **Saberes da prática docente alfabetizadora: os sentidos revelados e ressignificados no saber-fazer**. 2003. 184 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

Trabalho publicado em eventos científicos:

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Entre propostas uma proposta para o ensino de didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.

12. A correção gramatical é responsabilidade exclusiva do(s) autor(es), constituindo-se critério básico para a aceitação do artigo.
13. O conteúdo de cada texto é de inteira responsabilidade de seu(s) respectivo(s) autor(es).
14. Os textos assinados são de inteira responsabilidade de seus autores.
15. O Conselho Editorial se reserva o direito de recusar o artigo ao qual foram solicitadas ressalvas, caso essas ressalvas não atendam às solicitações feitas pelos árbitros.
16. A aceitação de texto para publicação implica na transferência de direitos autorais para a Revista.

ENDEREÇO

Linguagens, Educação e Sociedade

Universidade Federal do Piauí

Centro de Ciências da Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

revistales.ppged@ufpi.edu.br

Campus da Ininga – Teresina – Piauí – CEP: 64.049.550

Submission instructions Rules for collaboration

1. Linguagens, Educação e Sociedade – ISSN -1518-0743 – is the journal of scientific dissemination of the Post-Graduate Program in Education of the Federal University of Piauí. It publishes, preferably, results of original researches or bibliographical revisions developed by Brazilian and foreign author (s) on Education.
2. This journal publishes papers, reviews and unpublished interviews whose authors are professors and researchers with a post-graduate link, according to the journal's editorial standards.
3. Submissions to this journal are limited to one paper, one review or interview in the condition of author or co-author within a period of two years.
4. Linguagens, Educação e Sociedade accepts for publication texts written in Portuguese, English, Italian, French or Spanish.
5. The received papers are appreciated by experts in the field (ad hoc referees) and / or by the Editorial Board, keeping the authorship of the texts confidential.
6. The presentation of papers should follow the NBR 6022 of ABNT and have the following structure: title, authorship (observe item 7); Abstract, keywords; Text (introduction, development and conclusion) and post-textual elements: references, appendices and annexes. References and citations should follow the specific and current standards of ABNT.

7. The abstract (250 words approximately) should summarize the theme, the objective (s), the problem, the theoretical references, the methodology, the result (s) and the conclusions of the paper.
8. The papers should be sent to the editor, to the electronic address – revistales.ppged@ufpi.edu.br, in Word for Windows version, Times New Roman font, size 12, spacing 1,5 and in PDF version. The text should contain between 20 and 30 pages, including references, and abstract. The structure of the paper, abstract, direct and indirect citations, references, images and tables must comply with current ABNT standards.
9. The identification of the author (s), in a separate file, should include the title of the work, the complete name (s) of the author (s), title, institutional link, complete residential and professional addresses, e-mail, telephone and, where appropriate, support and collaborations;
10. For citations, organizations and references, employees must observe the current norms of ABNT. In case of direct quotes it is recommended to use the author, date and page system and in the indirect ones the author-date system. Citations of up to three lines should be incorporated into the paragraph and in quotes. Citations larger than three lines should be presented in a specific paragraph, indented 4 cm from the left margin, with letter size 10 and single spacing between lines.
11. References cited in the text should be listed in specific item and at the end of the paper, in alphabetical order, according to current norms of ABNT / NBR 6023. Examples:
 - A) Book (one author):
FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MENDES SOBRINHO, J.A. de C. **Teaching natural sciences in Pedagogy school**: historical aspects. Teresina: Ed. UFPI, 2002.

B) Book (up to three authors):

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **The scientific method in natural and social sciences**: quantitative and qualitative research. 2. ed. São Paulo: Pioneer, 2002.

C) Books (more than three authors):

RICHARDSON, R.J. et al. **Social research**: methods and techniques. São Paulo: Atlas, 1999.

D) Book chapter:

CHARLOT, B. Teacher training research and educational policy. In: CHILI, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Reflexive teacher in Brazil**: genesis and criticism of a concept. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

E) Journal paper:

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M.S. Collaborative research in the socio-historical perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, jan./jun. 2005.

F) Newspaper article:

GOIS, A.; Constantine. L. In Rio, institutions fire teachers. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, Jan 22 2006. Daily life, section 3, p. C 3.

G) Journal paper (electronic):

IBIAPINA, I. M. L de M.; FERREIRA, M. S. Collaborative research in sociohistoric perspective. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina – PI, n. 12, p. 26-38, 2005. Available at <<http://www.ufpi.br/mestreduc/Revista.htm>>. Accessed on: Dec 20, 2005.

H) Decree and Laws:

BRAZIL. Constitution (1988). **Constitution of the Federative Republic of Brazil**. Brasília, DF: Senate, 1988.

- I) Dissertations and theses:
BRITO, A. E. **Knowledge of literacy teacher practice**: the revelation of senses expertise. 2003. 184 f. Thesis (Doctorate in Education) – Center of Applied Social Sciences, Federal University of Rio Grande do Norte, Natal, 2003.
- J) Work published in scientific events:
ANDRÉ, M.E. D.A. de. Among proposals, a proposal for teaching didactics. In: NATIONAL MEETING OF TEACHING AND TEACHING PRACTICE, VIII, 1996, Florianópolis. **Anais....** Florianópolis: EDUFSC, 1998. p. 49.
12. The responsibility for grammatical errors is exclusively of the author (s), this is a basic criteria for publication.
13. The content of each text is the sole responsibility of its author (s).
14. The signed texts are the sole responsibility of their authors.
15. The Editorial Board reserves the right to refuse the paper, which has received reservations if they do not attend the arbitrators' request(s).
16. Text acceptance publication implies in the copyright transference to the Journal.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

Formulário de Permuta

A Universidade Federal do Piauí (UFPI), por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd) está apresentando o Número _____, da Revista “Linguagens, Educação, Sociedade” e solicita o preenchimento dos dados a seguir relacionados:

Identificação Institucional

Nome: _____

Endereço: _____

CEP: _____ Cidade: _____ Estado: _____

Contatos

Telefones: _____

Fax: _____

Home-page: _____

E-mail: _____

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como doação (sujeito a análise e confirmação).

() Há interesse institucional de continuar recebendo a Revista Linguagens, Educação, Sociedade como permuta.

Em caso positivo, indicar, a seguir: título, área e periodicidade da revista a ser permutada.

Assinatura do Representante Institucional

Encaminhar este formulário devidamente preenchido para o endereço a seguir:

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação “Prof. Mariano da Silva Neto”
Programa de Pós-Graduação em educação (PPGEd) – Sala 416
Campus Universitário “Ministro Petrônio Portella” – Ininga
TELEFAX: (86) 3237-1277
64.049-550



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO “PROF. MARIANO DA SILVA NETO”
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd

REVISTA LINGUAGENS, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE

Ficha de Assinatura

Nome: _____

Instituição: _____

Endereço: _____

Complemento: _____

Cidade: _____ CEP: _____ UF: _____

Telefone: _____ Fax: _____

E-mail: _____

Professor: () Educação Básica () Educação Superior

() Outros: _____

Assinatura a partir de 2006 (4 números) – R\$ 60,00 – Brasil

Número avulso – R\$ 20,00 – Brasil

Forma de Pagamento – manter contato por

e-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br

Universidade Federal do Piauí
Centro de Ciências da Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação -PPGEd
Campus Min. Petrônio Portela – Ininga
64.049.550 Teresina – Piauí
Fone: (086) 3237-1214/3215-5820/3237-1277
E-mail: revistales.ppged@ufpi.edu.br
web: <<http://www.ufpi.br/>>mesteduc/Revista.htm