

Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



Formação Inicial e Continuada de Professores: da Teoria à Prática

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)



2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Geraldo Alves
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
F723	Formação inicial e continuada de professores [recurso eletrônico] : da teoria à prática / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-844-1 DOI 10.22533/at.ed.441191912 1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“Vamos compreender a vida, não necessariamente como a repetição diária das coisas, mas como um esforço para criar e recriar, e como um esforço de rebeldia, também. Vamos tomar nas mãos nossa alienação e perguntar: “Porquê?”, “Isso tem que ser desse modo?”. (...) E para sermos sujeitos, precisamos indiscutivelmente examinar a história criticamente. Como participantes ativos e verdadeiros sujeitos, podemos fazer a história apenas se continuamente formos críticos de nossas próprias vidas.” (Paulo Freire)

O debate sobre a relação teoria e prática é uma questão importante para o campo da formação inicial e continuada de professores. Esta relação já foi tratada por importantes filósofos como Gramsci (1978), Adorno (1995), Vázquez (1977), Saviani (2007) e por numerosos estudiosos da área da educação, que se dedicaram a compreender a natureza, os limites e possibilidades dessa relação que se refere ao modo como os homens pensam e agem sobre todas as coisas.

A categoria formação é muito importante para se pensar a formação inicial e continuada de professores, assim, nos artigos que compõe esta obra busca-se uma melhor compreensão deste tema na sociedade contemporânea. a formação humana é tida como incompleta, fundamentada na barbárie e impregnada por conceitos ideológicos, além disso, há uma simplificação ou redução do conhecimento. Adorno (2005) enfatiza, por conseguinte, o papel da educação na formação da consciência crítica. Em suas análises sobre o sistema educacional contemporâneo, o autor mostra que o problema da semiformação tem contribuído para a propagação de um ensino superficial, medíocre, acrítico e empobrecido de experiências formativas.

É importante ressaltar que a base da formação inicial e continuada de professores pressupõe tanto conhecimentos teóricos quanto práticos. Assim, não se pode atribuir a primazia da prática sobre a teoria ou vice-versa. O binômio teoria e prática possibilita ao homem agir de forma consciente na concretização de todas as suas ações. Ao isolar a teoria da prática ou a prática da teoria, o homem é destituído de sua capacidade de agir de forma consciente, é impossibilitado de compreender os condicionamentos que o determinam, é privado da possibilidade de (re)construir sua realidade.

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O MODELO COGNITIVO-INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E PROFESSORES EM FOCO	
Débora da Silva Cardoso Elcie F. Salzano Masini	
DOI 10.22533/at.ed.4411919121	
CAPÍTULO 2	17
DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO ENSINO DA MATEMÁTICA LÚDICO CRIATIVO	
Jaqueline Rodrigues Gonzaga Cassiano Rosa Neto Soraia Abud Ibrahim	
DOI 10.22533/at.ed.4411919122	
CAPÍTULO 3	19
A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO BOLETIM INFORMATIVO DE LETRAS- BIL	
Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire	
DOI 10.22533/at.ed.4411919123	
CAPÍTULO 4	26
FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA	
Alvino Moraes de Amorim Tiago Bacciotti Moreira	
DOI 10.22533/at.ed.4411919124	
CAPÍTULO 5	40
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO: DA TEORIA À PRÁTICA	
Maria Lucia Morrone	
DOI 10.22533/at.ed.4411919125	
CAPÍTULO 6	50
ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE INSTRUTOR, PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA	
Ana Carla Tamisari Pereira Ednéia Albino Nunes Cerchiari	
DOI 10.22533/at.ed.4411919126	
CAPÍTULO 7	59
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NARRADA EM MEMORIAIS	
Vanessa Suligo Araújo Lima	
DOI 10.22533/at.ed.4411919127	

CAPÍTULO 8	72
A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ, MATO GROSSO DO SUL	
Angela Hess Gumieiro	
DOI 10.22533/at.ed.4411919128	
CAPÍTULO 9	81
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA REGIÃO DE FRONTEIRAS LATINAS E A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS	
Graziela Barp	
DOI 10.22533/at.ed.4411919129	
CAPÍTULO 10	91
FORMAR-SE PARA FORMAR: APROPRIANDO-SE DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO	
Mariane Regina Kraviski Dinamara Pereira Machado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191210	
CAPÍTULO 11	99
LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: DEL ABANDONO A LA SALVACIÓN, EN LA PARADOJA DE LAS AUTONOMÍAS DIRIGIDAS	
Maria de La Luz Jimenez Lozano Juan Manuel Caballero Arriaga	
DOI 10.22533/at.ed.44119191211	
CAPÍTULO 12	115
LA TRÍADA FORMATIVA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO AVANZAR A ESPACIOS DE DESARROLLO PROFESIONAL GENERADOS MEDIANTE REFLEXIÓN?	
Carlos Vanegas Ortega Rodrigo Fuentealba Jara	
DOI 10.22533/at.ed.44119191212	
CAPÍTULO 13	129
IDENTIDADES DOCENTES E CULTURAS PROFISSIONAIS: ANÁLISE DE DISCURSO DE NARRATIVAS TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA (EACH/USP)	
Luciana Maria Viviani Verónica Marcela Guridi Elen Cristina Faht	
DOI 10.22533/at.ed.44119191213	
CAPÍTULO 14	142
DO ESPAÇO VIVIDO AO SABER CARTOGRÁFICO – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Daniel Fernando Matsuzaki da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191214	

CAPÍTULO 15 155

**MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) :
DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

Débora Cristina Fonseca
Priscila Carla Cardoso
Thaís de Melo Muniz

DOI 10.22533/at.ed.44119191215

CAPÍTULO 16 179

**MEMÓRIAS E SENTIDOS EDUCACIONAIS: VERDADES/MENTIRAS? POR UMA
TEOLOGIA DA VIDA**

Adma Cristhina Salles de Oliveira
Luiz Augusto Passos

DOI 10.22533/at.ed.44119191216

CAPÍTULO 17 193

**O FIO DA HISTÓRIA – NAS TRILHAS DE OURO PRETO DO OESTE-RO. VITRAIS
DA MEMÓRIA DE PROFESSORES E ESCOLAS**

Ivone Goulart Lopes
Alois Andrade de Oliveira
Hildebrando Neto Pinheiro
Devanir Aparecido dos Santos
Miriam Alves dos Santos
Walter Claudino da Silva Junior
Priscila Alves Vieira

DOI 10.22533/at.ed.44119191217

CAPÍTULO 18 204

**O QUE APRENDI COMO FORMADORA DE PROFESSORES: MEMORIAL
DESCRITIVO**

Ana Dallagassa Rossetin

DOI 10.22533/at.ed.44119191218

CAPÍTULO 19 206

**PRÁTICAS DOCENTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS
NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR**

Cibele Maria Lima Rodrigues
Gilvaneide Ferreira de Oliveira
Ruttany de Souza Alves Ferreira

DOI 10.22533/at.ed.44119191219

CAPÍTULO 20 222

**O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: CICLO DA
ÁGUA**

Flávia Regina Brizolla Borges
Rosana Miranda de Oliveira Taboga

DOI 10.22533/at.ed.44119191220

CAPÍTULO 21	235
TEACHING PROBLEMATIC OF INDIGENOUS WOMEN IN THE INTERCULTURAL MEXICO STATE UNIVERSITY	
Karina Reyes Priciliano Aristeo Santos López Hernán García Esquivel	
DOI 10.22533/at.ed.44119191221	
CAPÍTULO 22	245
PROFESSORA, EU JÁ ME SINTO PROFESSOR! UM RELATO SOBRE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA	
Ormezinda Maria Ribeiro Ana Cristina Castro	
DOI 10.22533/at.ed.44119191222	
CAPÍTULO 23	255
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PESQUISA E REFLEXÃO	
Solange Aparecida De Souza Monteiro Paulo Rennes Marçal Ribeiro Maria Regina Momesso Valquiria Nicola Bandeira Carlos Simão Coury Carrêa Andreza De Souza Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191223	
CAPÍTULO 24	270
PROFESSORES DO CAMPO, AUTO PERCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES COM AS REDES SOCIAIS	
Maria Fatima Menegazzo Nicodem Teresa Kazuko Teruya	
DOI 10.22533/at.ed.44119191224	
CAPÍTULO 25	285
RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE	
Gildene do Ouro Lopes Silva Sílvia Cristina de Oliveira Quadros Betania Jacob Stange Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.44119191226	
CAPÍTULO 26	304
REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 11.645/08 E A RESILIÊNCIA DO FEMININO NA LITERATURA	
Ana Claudia Duarte Mendes Leoné Astride Barzotto Dejair Dionísio Danieli Conrado	
DOI 10.22533/at.ed.44119191227	

CAPÍTULO 27	320
SOCIALIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE CIÊNCIAS NATURAIS: EM BUSCA DA PROFISSIONALIDADE	
Verónica Marcela Guridi Elka Waideman Martinez	
DOI 10.22533/at.ed.44119191228	
CAPÍTULO 28	332
UNA OJEADA A LAS MODIFICACIONES DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE SECUNDARIA EN EL D.F., A PARTIR DE REFORMAS EDUCATIVAS DEL 2006 Y 2011	
Maria De los Angeles Castillo Flores	
DOI 10.22533/at.ed.44119191229	
CAPÍTULO 29	350
THE PROFESSIONAL QUALIFICATION OF THE PEDAGOGUE: EXPERIENCING PROJECT-BASED LEARNING	
Maria Cristina Marcelino Bento Paulo Sergio de Sena Nelson Tavares Matias Messias Borges Silva	
DOI 10.22533/at.ed.44119191230	
CAPÍTULO 30	361
UNIVERSIDADE E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO – NUPESPI COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Nicoleta Mendes de Mattos Sílvia Lúcia Lopes Benevides	
DOI 10.22533/at.ed.44119191231	
SOBRE A ORGANIZADORA	377
ÍNDICE REMISSIVO	378

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O MODELO COGNITIVO-INTERACIONISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CRIANÇAS E PROFESSORES EM FOCO

Débora da Silva Cardoso

Universidade Presbiteriana Mackenzie – debora.sil@mackenzie.br

Elcie F. Salzano Masini

Universidade São Paulo - delcie66@yahoo.com.br

RESUMO: Esta pesquisa discorreu sobre o aguçar da percepção da criança e do professor da Educação Infantil com relação a si mesmos, ao outro e ao entorno, como fonte para resgatar a sensibilidade nas ações educacionais, vislumbrando as artes e suas linguagens como eixo integrador do currículo da Educação Infantil, vivenciadas por meio de propostas que valorizaram os movimentos corporais, o brincar, o corpo como fonte de sentidos e conhecimentos, delineando caminhos que efetivaram a Formação Continuada a Aprendizagem Significativa das crianças. A pesquisa constitui-se da apresentação e análise dos recortes do projeto educacional Princípio do Saber (projeto didático – Brincadeiras do Jardim II). As ações desenvolvidas tiveram inspiração no estudo da Fenomenologia da Percepção de Maurice Merleau-Ponty (2006) – no que tange à abertura ao contato; e no estudo da teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1963) – em seu aspecto relacional, a fim de embasar teoricamente os livros didáticos do Sistema Mackenzie de Ensino e Mackenzie

Educacional, focos desta pesquisa. Optou-se por uma abordagem qualitativa, por constituir uma diretriz mais apropriada para compreender o contexto em que a pesquisa foi realizada: professoras e seus alunos na Educação Infantil e o processo de aprendizagem neste grupo. Todo o percorrido, partindo da percepção aguçada das professoras e das crianças, da consideração aos seus conhecimentos prévios, da compreensão e reflexão sobre os conceitos aprendidos, abriu as portas para a ocorrência da Aprendizagem Significativa.

PALAVRAS-CHAVE: percepção, educação infantil, brincadeiras, formação continuada, aprendizagem significativa.

ABSTRACT: This research focused on the perception of the child and the teacher of Infant Education in relation to themselves, the other and the environment, as a source to recover the sensibility in the educational actions, seeing the arts and their languages as the integrating axis of the curriculum of the Infantile Education, lived through proposals that valued the body movements, the play, the body as a source of meanings and knowledge, outlining ways that made the Continuing Formation the Meaningful Learning of the children.

The research consisted of the presentation and analysis of the educational project clippings Principle of Knowledge (didactic project – Jokes

the Garden II. The actions developed were inspired by the study of Maurice Merleau-Ponty's Phenomenology of Perception (2006) - regarding openness to contact; and in the study of David Ausubel's Theory of Meaningful Learning (1963) - in its relational aspect, in order to theoretically base the textbooks of the Mackenzie Educational System and Mackenzie Educational, focuses on this research. A qualitative approach was chosen because it is a more appropriate guideline to understand the context in which research was carried out: teachers and their students in Early Childhood Education and the learning process in this group. The whole journey, starting from the keen perception of the teachers and the children, from the consideration of their previous knowledge, from the understanding and reflection on the concepts learned, opened the doors to the occurrence of meaningful learning.

KEYWORDS: perception, child education, play, Continuing Formation, meaningful learning.

PLANTANDO A SEMENTE

Para que uma semente germine, a terra que a acolhe deve ser boa e fértil. A semente do saber necessita de abrigar-se nessa terra – mente e coração – que anela por aprender e partilhar o aprendido, terra preparada para raízes fortes e que propicie a colheita de seus saborosos frutos – crianças felizes.

Débora Cardoso

A concepção de criança, infância e Educação Infantil perpassa os espaços escolares que tentam trazer um significado para tais vivências em seu âmago. Professores apaixonados buscam, incessantemente, transformar e significar esses espaços que revelam crianças ávidas por aprender brincando, tendo a sua infância garantida na Educação Infantil.

Este artigo faz parte de um recorte de tese defendida em dezembro de 2018 que constitui uma busca de fundamentos teóricos sólidos para o trabalho educacional com crianças da Educação Infantil, de extrema relevância, realizado pelo Sistema Mackenzie de Ensino (SME) e Mackenzie Educacional (ME), em expansão por todo o Brasil.

Surgiu da necessidade de aprimorar o conhecimento, por meio de estudos e pesquisas, sobre a fundamentação teórica do Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista que atualmente é o modelo pedagógico utilizado nos livros do SME e ME produzidos pelo Instituto Presbiteriano Mackenzie. Impôs-se a urgente necessidade de aclarar as teorias que embasam esse Modelo Pedagógico e os livros didáticos do SME e ME, com a finalidade de contribuir para a construção de uma base teórica consistente que ajude os professores em suas tomadas de decisão, e que possam conduzir a resultados mais efetivos na escola, a teoria e a prática indissociáveis, considerando as reais necessidades e possibilidades da criança, de forma a garantir a sua infância e a aprendizagem nos espaços da Educação Infantil.

Desta forma, delineou-se a pergunta diretriz desta pesquisa: A ampliação do

perceber, solo da Aprendizagem Significativa, como fundamentação teórica do Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista, contribuiu para uma melhor compreensão e reflexão, por parte dos professores da Educação Infantil, sobre suas propostas educacionais?

Com a intenção de responder as questões delineou-se como objetivo geral desta pesquisa que, em sua gênese, propõe-se a investigar a ampliação do perceber, solo da Aprendizagem Significativa, como fundamento teórico do Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista, para melhor compreensão e reflexão sobre as propostas educacionais dos professores da Educação Infantil que utilizam o Sistema Mackenzie de Ensino, bem como, os objetivos específicos: analisar se as aulas da Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, baseadas no Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista das escolas parceiras do SME e ME contribuíram para: (1) o avanço dos professores com relação ao percebido de si mesmo, do outro, do derredor; (2) a presença de sensibilidade e percepção nas ações pedagógicas propostas pelos professores; (3) a ocorrência da aprendizagem significativa por parte das crianças.

Esses estudos direcionaram esta pesquisa de doutorado para a compreensão da necessidade do professor entender como o aluno aprende e, para tanto, resgatou-se a reflexão sobre o perceber na Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty (2006), central no que diz respeito ao ser humano estar aberto ao outro e ao seu entorno, delineando um caminho para fundamentar a importância educacional de trabalhar com a experiência vivida do educando em sua corporalidade; a Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1963) caracterizada, de acordo com Masini (2008), pela ênfase no aspecto relacional: do ser que aprende com o objeto do conhecimento em cada situação específica; do aprendiz com o professor em um contexto cultural e social e; daquele que aprende com os seus pares; também foco da tríade aluno – professor – conhecimento de Novak e Gowin (1996), e as proposições de Masini (2008) sobre a indispensabilidade do perceber para o ato de aprender a história das crianças do Brasil de Del Priore (2015), que mostra a realidade da educação das crianças brasileiras desde o Brasil quinhentista, diversa de Ariès (1981) que relata a história social da criança da Europa.

A relevância desta investigação se deu, também, na perspectiva de analisar se as propostas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil das escolas parceiras do SME e ME, contribuíram de forma singular para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Implícita nessa preocupação encontra-se o desejo de realizar uma proposta não estereotipada, que rompa com ações educativas equivocadas, recheadas de modelos prontos, que engessam a criatividade e contribuem para a deseducação dos sentidos – uma proposta pedagógica adequada, no espaço escolar, que incentive a criança a perceber, compreender e refletir sobre o aprendido.

Com esta perspectiva a florada, tendo a criança como foco desta pesquisa e considerando-a como sujeito histórico-social, fez-se necessário um estudo, destacando-se a relevância da história da criança do Brasil, com sua singularidade,

pois muitas pesquisas na área da Educação chegam às escolas brasileiras como excelentes propostas pedagógicas, mas que não se enquadram à realidade vivida pela criança brasileira, inserida em sua própria cultura, e nem mesmo às precárias condições oferecidas na maioria das escolas. Nesta direção, Del Priore (2015) proporcionou momentos de reflexão e aprendizagem com um novo olhar para a criança do Brasil. E também, neste sentido, a Teoria da Aprendizagem Significativa foi responsável por clarear para os professores a compreensão do conceito que os levava à prática em sala de aula junto às crianças. Abriu possibilidades singulares de ampliar o olhar para a educação de crianças pequenas, dando-lhes a voz, ao ouvi-las sobre seus conhecimentos prévios, evidenciando o processo relacional que caracteriza essa teoria.

Notou-se, desta forma, a necessidade de oferecer em todas as unidades do SME, como do ME, um embasamento epistemológico ao Modelo Pedagógico e aos livros didáticos, proporcionando, aos envolvidos nesse processo educacional, os fundamentos teóricos para segurança e clareza sobre suas atuações pedagógicas.

Para ilustrar os benefícios indispensáveis da fundamentação teórica são retomados recortes do desenvolvimento de aulas da Educação Infantil, especificamente do Projeto “Princípio do Saber”, que se traduzem pelo aprimoramento do desenvolvimento cognitivo, alinhado à experiência de perceber, no contexto escolar, mediado pelo Modelo Pedagógico Cognitivo - Interacionista de Ensino que norteia as atividades dos livros didáticos do SME e Mackenzie Educacional (ME). Os projetos (Princípio do Saber - SME) e Aprender a Conviver - ME) contemplam, cerca de 40 mil crianças da Educação Infantil de escolas parceiras do SME e do ME em 19 estados brasileiros e o Distrito Federal. Os demais projetos do SME e ME que contemplam os segmentos do Fundamental I (1º ao 5º ano), Fundamental II (6º ao 9º ano) e o Ensino Médio, atualmente atendem cerca de 70 mil alunos.

Após a estruturação da fundamentação teórica do modelo pedagógico, foco desta pesquisa foi de suma relevância uma proposta de Formação Continuada para que os professores e professoras envolvidos neste processo pudessem compreender e, talvez, repensar a sua prática pedagógica. Foram realizados encontros cujas propostas pedagógicas incentivassem, por meio do processo de interação professor-aluno-objeto do conhecimento, momentos de perceber, a fim de aguçar a percepção dos educadores para que sejam capazes de parar para ouvir o que as crianças têm a dizer sobre seus conhecimentos prévios, de forma a colocar as teorias estudadas em prática. Essa valorização do perceber, da compreensão e da reflexão no processo de ensino e aprendizagem contribui para uma formação interativa, prazerosa e para a aprendizagem significativa das crianças, foco das ações pedagógicas da escola.

EM BUSCA DA TERRA FÉRTIL

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos

toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2004, p.160)

Para alcançar êxito no propósito de uma sólida fundamentação teórica, como uma terra fértil e promissora, a princípio, buscou-se compreender de forma mais efetiva a história da criança brasileira, que estuda na escola brasileira, por isso se faz relevante focalizar o aspecto histórico da criança do Brasil e suas singularidades e Del Priori (2015) foi basilar, nesse aspecto. Após este estudo pensou-se na elaboração de um currículo de forma a atender as reais necessidades e possibilidades das crianças, e, para tanto, buscou-se fundamentar teoricamente o Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista adotado por meio da reflexão sobre o perceber considerando a Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty (2006), principalmente no que tange ao ser humano estar aberto ao contato com o outro e com o seu entorno, resgatando “o modo sensível não apenas com uma significação motora e vital, mas como uma certa maneira de ser no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p.286).

Teve, também, relevante importância, nesta investigação, as proposições de Masini (2008) sobre a importância do perceber no ato de aprender; a história das crianças do Brasil de Del Priore (2015), que mostra a realidade da educação das crianças brasileiras desde o Brasil quinhentista; a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1963) pelo seu aspecto relacional no que tange à interação cognitiva dos conhecimentos prévios aos novos conhecimentos, ressaltando que esse aspecto relacional pode ser ampliado por meio da percepção aguçada.

A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel (1963), contribuiu no que diz respeito às condições que facilitam o uso da capacidade de entender e elaborar informações em novas situações a partir do que o aluno já sabe. Concordante à Masini (1999), vários pontos da Teoria de Ausubel oferecem perspectivas para o assessoramento a professores e atendimento ao aluno, tais como: voltar-se para a elaboração de informações, descrevendo as condições para ocorrência da aprendizagem significativa, deduzindo diretrizes para situações de sala de aula; objetivar a aquisição de informações em diferentes áreas do conhecimento; conceber que cada área apresenta uma rede conceitual que forma sua estrutura, adquirida com clareza pelos alunos, se ancorada naquilo que ele já sabe.

Nesse processo, evidenciou-se a necessidade de reflexão do educador em acompanhar sua prática, ao lado das informações teóricas específicas das áreas do conhecimento, concepção essa que reúne Aprendizagem Significativa, entendida como aquela em que a criança adquire habilidades e informações compreendendo o que realiza e não repetindo mecanicamente, considerando, nesse sentido, a perspectiva

interacionista social da aprendizagem significativa numa abordagem triádica, na qual os sujeitos, percebidos no seu todo, pensam, sentem e agem, conforme salientam Novak e Gowin (1996).

ENCONTRANDO A TERRA FÉRTIL

Parece que foi ontem que uma menina brincava de escolinha e queria ser professora. Parece que foi ontem que uma moça chegava à sala de aula com muitas expectativas, sonhos e coragem para transformar. Parece que foi ontem o primeiro momento que a chamaram de “prô”. O ontem perpetua a história e ilumina o hoje desvelando experiências e saberes que regam de esperança o amanhã.

(CARDOSO, 2018, p.149)

Na perspectiva de alcançar os objetivos delineados, foram feitas entrevistas com três professoras, uma coordenadora pedagógica e uma diretora, compostas de perguntas referentes ao tema investigado. Estas questões respondidas foram analisadas mediante abordagens de pesquisa qualitativa de natureza exploratória, realizadas com os sujeitos previamente selecionados.

O início desta trajetória de pesquisa a respeito do Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista (MCI) se deu quando fui convidada a compor a equipe do projeto de capacitação pedagógica e produção de livros para as escolas de Educação Infantil do Sistema Mackenzie de Ensino.

Logo no início do trabalho desenvolvido notou-se que o modelo pedagógico adotado, o Cognitivo-Interacionista, não oferecia com clareza o respaldo teórico para as ações desenvolvidas na escola, fato que aguçou algumas inquietações e questionamentos indispensáveis ao processo de investigação científica. A princípio, essa inquietação levou-me a tentar responder algumas destas inquietações, como: Que modelo é este? Quem o desenvolveu? Qual é a base teórica?

A busca por respostas confirmou a necessidade de aprofundar a pesquisa sobre o modelo pedagógico e a relevância de construir uma fundamentação teórica sólida que contribuísse para o desenvolvimento das propostas pedagógicas dos professores da Educação Infantil que utilizam o Sistema Mackenzie de Ensino (SME) e o Mackenzie Educacional (ME), salientando ser essencial a todo educador de crianças o conhecimento das teorias que embasam suas práticas em sala de aula.

Na perspectiva de alcançar os objetivos delineados, foram feitas entrevistas com três professoras, uma coordenadora pedagógica e uma diretora, de escolas parceiras do SME, compostas de perguntas referentes ao tema investigado. Estas questões respondidas foram analisadas mediante abordagens de pesquisa qualitativa de natureza exploratória. Também foram realizadas a observação e análise presencial de situações educacionais – projetos didáticos, dos quais destacam-se, neste artigo, os resultados analisados do projeto Sarau de poesia, Brincadeiras do Jardim II e Um dia de sol das professoras denominadas A e B do colégio Presbiteriano Mackenzie

COLHENDO OS FRUTOS

O Projeto Princípio do Saber é composto por uma diversidade de outros projetos didáticos, sequências didáticas e atividades permanentes desenvolvidos pelas professoras no decorrer do ano letivo. Cada ação conta com o planejamento das professoras que registram suas reflexões formalizando, assim, o tema, a justificativa, os objetivos, as atividades previstas, as estratégias, os recursos a serem utilizados, o tempo estimado e a avaliação. Se faz essencial a reflexão das professoras quando se almeja que a criança aprenda significativamente.

A pesquisadora teve a oportunidade de observar presencialmente parte da efetivação do projeto didático Sarau de poesia: “Um bem-te-vi” de Manoel de Barros desenvolvido pela Professora A, que também participou como respondente da entrevista desta investigação. Foram momentos plenos de sensibilidade e percepção aguçadas da “Professora A” que conseguiu envolver as crianças com a temática, despertando nelas a vontade de interagir e participar de maneira lúdica e proativa para a sua aprendizagem significativa.

As situações educativas denotam a percepção aguçada presente nas ações da Professora A, quando oferece a oportunidade às crianças de se envolverem de forma engajada, de tocarem os objetos, de construir seu próprio bem-te-vi com material reciclável, de sentirem alegria enquanto aprendem se divertindo. As crianças se soltam, brincam e se divertem, nesse espaço lúdico de aprendizagem, reiterando as palavras de Winicott (Cf. 1971) o qual assegura que o ato de brincar proporciona a interação social das crianças e a capacidade criadora, bem como, as palavras de Wallon (Cf 2007) ao afirmar que a ludicidade associada à afetividade e ao movimento corporal torna-se um fenômeno essencial ao processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Ao longo das observações dessas atividades educativas ficou evidenciado que o repertório de atividades, que constituíram em seu cerne, o poder movimentar-se, tocar, cheirar e sentir a textura dos objetos, revelou um excelente recurso para despertar o interesse e a participação das crianças, ampliando também as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem.

Cada criança ao fazer o seu próprio pássaro com autonomia seja pintando, recortando as asas, montando seus bicos, realizando as colagens, colaborando com a Professora A na montagem dos painéis e com amplas possibilidades de contato com o objeto de conhecimento, permitindo o seu poetizar, o seu fruir e conhecer sobre o campo da linguagem visual, corroborando para que o pensamento se tornasse visível por meio da forma e da materialidade. As crianças também encenaram a poesia com liberdade às expressões corporais, demonstrando segurança e enriquecimento da linguagem verbal e corporal, da memorização e concentração e também da

organização espacial, confirmando as palavras de Oliveira e Stoltz (Cf. 2010).

É interessante ressaltar que a Professora A participava ativamente com as crianças, estimulava o movimento e ninguém ficava parado, o que contribuiu significativamente para que elas se sentissem seguras naquele ambiente, reconhecendo-se nele, corroborando os argumentos de Kishimoto (2009), ao afirmar que se a criança não reconhece o ambiente, não se sentirá solta pois há uma tensão no corpo que reage de tal forma que não deixa os sentidos livres para olhar, ouvir, sentir, explorar e, esse estresse faz com que todos os sentidos fiquem mudos prejudicando seu desenvolvimento e aprendizagem.

Pôde-se evidenciar também nas observações que as crianças não sentiram a tensão mencionada, pois lhes foi proporcionado o aprender brincando e livre de estereótipos. Nesta sala de aula específica, houve não somente o reconhecimento do ambiente pelas crianças, mas o sentimento de pertencimento, de acolhimento e de participante de corpo inteiro. Nessa construção e contexto, evitou-se o que alertou Schafer (Cf. 2011) quando considerou como uma das experiências mais traumáticas na vida da criança pequena as ações em que a professora fragmenta os sentidos corporais, e, conseqüentemente todo o seu processo de aprendizagem.

Reconheceu-se na observação e análise das atividades deste projeto didático, a importância da prática de ensino da “Professora A”, a partir da sua sensibilidade em ouvir as crianças, saber dar-lhes tempo e espaço e valorizar os movimentos corporais da criança de forma leve e brincante, possibilitando o acesso a um sólido patrimônio para uma educação voltada para a sabedoria de vida.

A atuação no projeto didático – com uma diversidade de materiais, participação dos alunos de corpo inteiro na organização do espaço e com a maneira sensível da “Professora A” apresentar a atividade – desencadeou uma experiência marcante para a vida das crianças ratificando o que afirma Larrosa (2004) ao dizer que a experiência é algo que passa e toca o ser humano, e ao passar, forma e transforma. Essa atuação também reiterou os argumentos de Duarte Júnior (Cf. 2010) quanto à corporeidade, que assumida de um jeito “solto” desde a tenra idade, passa a ser um sólido patrimônio para uma educação voltada para a sabedoria de vida.

No caso observado, evidenciou-se que a “Professora A” se manteve sempre disposta, perceptiva e sensível em sua prática educativa, possibilitando às crianças expressarem seus sentimentos de maneira livre e solta, considerando o aspecto relacional em propostas organizadas como: as rodas de conversa, rodas de músicas e cantigas, dramatização da poesia, expressões artísticas, contação de histórias e demais atividades, promovendo a apropriação de momentos de interação e respeito.

A atuação da “Professora A”, corrobora as afirmações de Ausubel (Cf. 2003) ao delinear os quatro critérios que indicam quando o estudante assumiu uma responsabilidade adequada pela própria aprendizagem, em destaque aqui, o aprender de modo proativo, procurando compreender sem nenhum tipo de imposição, mas com interação.

No contexto da Educação Infantil, as ações de professores atentos às reais necessidades e possibilidades das crianças, que pelo aflorar de sensibilidade, aproximam as crianças, trazem-nas para perto, despertam a sua curiosidade e o seu desejo de aprender. Durante as observações das atividades foi possível evidenciar a ocorrência de aprendizagem significativa conforme discorre Masini (Cf. 2008), pela ênfase ao aspecto relacional da criança que aprende com o objeto do conhecimento e com o professor em um contexto cultural e social, assim como, por meio da interação com outras crianças.

Outro projeto didático observado e analisado pela pesquisadora foi o denominado Brincadeiras do Jardim II, da “Professora B”, também respondente da entrevista desta investigação. Todo o percorrido denotou a percepção aguçada da “Professora B”, desde o planejamento de suas ações, de forma atenciosa para que se considerasse o levantamento dos conhecimentos prévios das crianças a respeito do tema desenvolvido até a sua efetivação na prática, e também as singularidades das crianças no espaço escolar.

O levantamento de conhecimentos prévios foi observado nos momentos de perguntas feitas pela “Professora B”, tais como: Quem aqui gosta de brincar? Quais brincadeiras vocês mais gostam? Quantas são? E as crianças respondiam sobre quem gosta de brincar: euuuuuu! Quanto à segunda pergunta elas responderam: amarelinha, pega-pega, morto ou vivo, pular corda, quebra-cabeça, dentre outras. O mais interessante foi a interação promovida pela professora ao solicitar que cada uma ensinasse aos coleguinhas.

Ações essas que demonstraram a importância dada pela “Professora B” quando ouve as crianças sobre o que elas traziam em suas respostas - sua estrutura cognitiva - a fim de ter os subsídios necessários para apresentar os novos conhecimentos e concretizar o significado na aprendizagem das crianças, reiterando Ausubel (1963) quanto a estrutura cognitiva existente na criança ser o principal fator a influenciar a aprendizagem e a retenção de novos conhecimentos potencialmente significativos.

Foi notório que o modo sensível como a “Professora B” conduziu as atividades denotou a sua percepção do outro, mediante o contato que estabeleceu, pela sua solicitude em ouvir o que as crianças respondiam e também em responder o que elas perguntavam, bem como na atenção dada à produção das crianças, estabelecendo uma relação atenta e sensível reafirmando as palavras de Masini (2008) sobre a indispensabilidade do perceber para o ato de aprender,

Foi muito importante poder perceber que as ações da “Professora B” foram muito bem planejadas, que o protagonismo era das crianças e das suas produções, nas quais ressalta-se a capacidade criadora nas rimas realizadas, bem como nas expressões corporais e artísticas. A sensibilidade da “Professora B” foi desvelada por meio de ações que denotam reflexão e saberes envolvidos como os ingredientes de uma receita que dá certo. Ela conseguiu desenvolver conceitos complexos, como alfabetização e letramento e alfabetização matemática na Educação Infantil, de forma

brincante, ao mesmo tempo permitindo que as crianças fizessem arte. As crianças foram estimuladas a criar o seu próprio jogo do bafo, após explicação da “Professora B” e da pesquisa em grupos, bem como, da pesquisa com os familiares. O desenvolvimento da linguagem visual se deu pelo desenho produzido, uma autoimagem, de cada criança e também pelo colorido que embeleza o jogo. As crianças demonstraram alegria ao desvendar os códigos da língua enquanto escreviam seus nomes e as rimas sobre a brincadeira pesquisada.

A alfabetização e letramento ocorreram de maneira leve, com o auxílio da “Professora B”, sempre quando necessário, reafirmando as palavras de Soares (1998) ao mencionar que não basta que a criança conviva com muito material escrito e que tenha à sua disposição uma grande diversidade de gêneros textuais, é preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita, ação bem embasada na negociação de significados apresentada pela Teoria da Aprendizagem Significativa. Outro aspecto evidenciado e, de suma importância, se deu no desenvolvimento de outra atividade lúdica para o ensino da linguagem matemática, a “Professora B” envolveu os alunos num ambiente aritmizador, em contato com a linguagem matemática, seus números e formas possibilitando, conforme afirma Silva (2008), que a criança na mais tenra idade organizasse as representações em um sistema, estabelecendo o seu ensino, caracterizado por uma alfabetização em matemática ou materacia de forma brincante, considerando nesse processo os movimentos corporais.

As ações da Professora B em todo o analisado evidenciam o cuidado, mesmo que não consciente, com a construção de um material potencialmente significativo e também as palavras de Moura (2010) ao afirmar que entender a matemática e a sua linguagem se faz necessário o aprimoramento constante e o contato com essa linguagem. Fato que ficou evidenciado na ação educativa da “Professora B” quando possibilitou às crianças recortarem as formas e os números, nomeá-los e montar o jogo de Amarelinha por meio de colagem.

Todo o exposto remete ao que propõe Kamii e Declark (1994) ao relatar a relevância dos jogos não num plano secundário, mas sim principal na aprendizagem da aritmética, pois por meio da brincadeira as crianças somam, subtraem, multiplicam e dividem espontaneamente, também acessam as formas geométricas e, mais tarde, terão subsídios em sua estrutura cognitiva para sistematizar o conhecimento.

Cabe lembrar que a “Professora B” sempre esteve atenta às possibilidades de aprendizagens pelas interações e brincadeiras viabilizadas pelas linguagens das artes. Em todo o percurso educativo, as crianças tiveram contato com a diversidade de materiais e possibilidades oferecidas pela professora como, por exemplo, na criação da brincadeira com bolinhas de gude, mas de uma forma bem diferente.

Este momento foi marcado pela interação, pelo movimento, pelo brincar como fonte de aprendizagens, pelo desenvolvimento das linguagens da arte de forma lúdica, e, algo que é muito importante enfatizar, pela alegria e vontade de participar

das crianças.

Uma outra brincadeira tradicional que compôs a pesquisa realizada pelas crianças no desenvolvimento do projeto didático foi a denominada: Ciranda Cirandinha. Após pesquisarem sobre a brincadeira, inclusive envolvendo as famílias, por meio de entrevistas, a Professora B propôs que as crianças fizessem uma ciranda com massinha de modelar, ampliando as possibilidades de percepção. Cada criança, ao criar o seu bonequinho, interagiu com o colega, manuseava o material, cheirava e criava.

Ao explorar a riqueza dessa interação, a “Professora B” acolheu a bela definição de Merleau-Ponty (2006) quando relatou que este contato com o objeto percebido se constitui num convite a perceber além, considerando o corpo como instrumento de compreensão. As observações das atividades analisadas mostraram que as atividades propostas pela “Professora B” possibilitaram ações pertinentes tendo o corpo como instrumento de compreensão, como: juntos experimentar corporalmente os sabores, os odores, as sonoridades, as formas e as texturas do universo sensível, o que contribuiu, indubitavelmente para a aprendizagem significativa das crianças, garantindo a infância nos espaços escolares e dando um novo sabor ao saber.

Outro momento relevante e inspirador que fez parte do processo de observação e análise foi o projeto didático “Dia de Sol”, que fez jus ao nome, ao proporcionar que as crianças brilhassem. O projeto foi desenvolvido pela “Professora A”, baseado no livro de Renato Moriconi, escritor e artista plástico, cujas palavras oferecem espaço para pensar sobre o brincar livre de estereótipos. A partir da história contada de forma brilhante, a “Professora A” proporcionou vivências que envolveram as crianças de corpo inteiro desvelando sensibilidade e percepção aguçadas e possibilitando também o acesso ao mundo letrado.

Nas ações educativas da “Professora A”, evidenciou-se o que disse Kleiman (Cf.1995) referente aos significados do letramento, quando destaca a importância do adulto dialogar com as crianças nos momentos de contação de histórias, incentivando-as a participar por meio de perguntas interativas, mantendo as ilustrações do livro acessíveis para que elas possam ver e nomear as imagens, estimulando a criança a recontar a história. E foi exatamente o que ocorreu no momento de contação de história da “Professora A”.

O planejamento das ações da “Professora A”, teve como orientação norteadora a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil, com foco nos campos de experiências “Traços, sons, cores e formas” e “Corpo, gestos e movimentos”.

As expressões por meio das artes visuais foram consideradas na utilização de materiais diversos, bem como os movimentos corporais, de forma criativa, como instrumento de interação e de estímulo ao sistema proprioceptivo e ao aguçar do perceber. As expressões evidenciadas foram explicitadas em diferentes momentos, especialmente quando a “Professora A” proporcionou às crianças a observação e o desenho dos movimentos das linhas, do tão conhecido desenho do Sol, não limitando-

se a oferecer lápis de cor, ou giz de cera, mas ampliando possibilidades e percepções das crianças por meio de tintas, texturas, pincéis e carvão, reiterando Cunha (Cf. 2011, p.7) ao ressaltar que os “universos convencionais são transformados pela imaginação e inventividade das crianças, criando paradoxos nunca vislumbrados pelos adultos”.

As expressões corporais, com destaque à relevância do movimento cinestésico, considerado em todo o percorrido, e a propriocepção como percepção do movimento articular e corporal, bem como a posição do corpo, ou segmentos do corpo, no espaço, como definido por Charles Sherrington (Cf. 1906) como fundamentais para o desenvolvimento de um sistema sensorial eficiente para a coordenação dos movimentos.

Tais características foram evidenciadas nas atividades propostas pela “Professora A”, que desvela o espaço escolar, como espaço da criança que se movimenta e que se expressa corporalmente e com aflorada imaginação. As crianças amam brincar de “faz de conta”, momento em que o aflorar da imaginação se faz presente, e, quando lhes é possibilitado o acesso aos livros, ao mundo da imaginação. Desde a mais tenra idade, elas não somente fazem, mas também contam e recontam como fizeram.

As crianças contaram e dramatizaram a história “Dia de Sol” aos coleguinhas de outra turma. Foi um momento rico pela interação vivenciada e também por possibilitar, dentre tantas aprendizagens, a apropriação da linguagem verbal, visual e corporal num movimento de brincar e perceber ativado pelo contato aberto consigo mesmo, com a história estudada e pela convivência com os amigos.

Fato que fez lembrar Vigotski (Cf. 2014) quando resalta que o foco para o desenvolvimento infantil se encontra na dramatização, evidenciando o valor do processo na criação infantil, pois, nesse sentido, o ato de brincar e o faz de conta tornam-se mais significativos que o próprio resultado da criação dos pequenos.

Nessas ações educativas efetivaram-se os argumentos de Masini (Cf. 2012, p. 18) ao dizer que “este saber do corpo, essa experiência original que é pré- consciente, pré-emocional, pré-categorial, faz reencontrar o corpo presente e total”, tendo a sensibilidade ativada e atendendo ao precioso convite de Merleau-Ponty (Cf. 2006) a entrar em contato com o objeto uma vez que esse autor defende o retorno da ciência ao solo do mundo sensível e percebido, ao afirmar que é nos horizontes abertos pela percepção que o conhecimento se instala.

Interessante ressaltar que essa percepção que envolve o corpo da criança em sua totalidade desperta nela o amor pelo conhecimento, a vontade de aprender mais e de participar mais e mais, ressaltando, devidamente, a característica lúdica que foi considerada em todo o processo de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, evidenciou-se que as interações e as brincadeiras aconteceram como processo dinâmico e indissociável, como linguagens naturais da infância, confirmando Kishimoto (Cf 2010), quando diz que por meio de tais ações educativas a criança aprende a expressar sua identidade, seus sentimentos e valores, aprende

a conhecer a si e aos outros, pois lhe é oferecido as condições de repetir ações prazerosas, de partilhar, de usar os sentidos do corpo e solucionar problemas com autonomia.

Dentre as sequências didáticas desenvolvidas e observadas in loco pela pesquisadora, uma chamou a atenção de forma muito especial por desvelar a sensibilidade e percepção aguçadas da “Professora A”. Após realizarem a leitura de imagens que incluíam as linhas flexíveis e permanentes, ela propôs às crianças vivenciarem o livro com o próprio corpo. Ao invés de somente reproduzir numa folha de papel, ou tentar mostrar na lousa sobre o conceito de linhas, ela trouxe uma fita gigante, dourada como o sol, para que todas as crianças, ao mesmo tempo, pudessem tocar, segurar e, ao caminhar, explorar os movimentos corporais.

Na sala de aula e em outros espaços, andavam por entre o mobiliário, fazendo zigue-zagues, virando para a direita e para esquerda, representando as linhas flexíveis. No corredor, andavam juntos num mesmo sentido, segurando a fita, representando as linhas permanentes. Fez recordar Kastrup (Cf 1999, p.153) “Aprender é, antes de tudo, ser capaz de problematizar, ser sensível às variações materiais que têm lugar em nossa cognição presente [...] aprender é experimentar incessantemente, é fugir ao controle da representação, na tentativa de impedir que a aprendizagem forme hábitos cristalizados”.

O estímulo ao movimento e à percepção corporal proporcionou um ambiente rico de aprendizagens. As ações pedagógicas desenvolvidas aguçaram a percepção das crianças sobre si mesmos, sobre o outro e sobre o meio, levando-as à compreensão dos conceitos de uma forma lúdica, interativa e com significado, fazendo despertar a percepção, assim como a esperança de um novo amanhecer em que brilhe a aprendizagem das crianças no espaço escolar, como o sol no céu ao despontar. E que brilhe mais e mais despertando a sensibilidade, não raro adormecida, no coração de gente grande.

SABOREANDO...

Esta pesquisa consolidou buscas para ampliar o olhar de profissionais que atuam com crianças, aprimorando o conhecimento teórico e a educação do sensível tendo como meta ressaltar a compreensão e a reflexão sobre a relevância do perceber no ato de aprender e a necessidade do processo relacional para que ocorra a aprendizagem significativa das crianças.

Desvelar características de professores e crianças em suas singularidades, atenta às suas manifestações e subjetividade, foi um caminho tecido primorosamente. As artes e suas linguagens estiveram presentes em todo o observado e analisado. Nas cores que alegrem os espaços da Educação Infantil, nos traços delineados por mãozinhas tenras, nas expressões corporais espontâneas embaladas pela doce música que acalenta a alma. No percorrido foi notório o aguçar da percepção da

criança e do professor da Educação Infantil sobre si mesmo, o outro e o meio. Por outro lado, foi também um caminho difícil por descortinar a complexidade dos elementos dispostos na organização dos dados, seleção de recortes ilustrativos de um período longo de registros e de procedimentos, de apresentação de dados analisados que proporcionassem uma visualização dos processos evolutivos ocorridos nas situações de aprendizagem do projeto “Princípio do Saber” do Sistema Mackenzie de Ensino.

Neste sentido, pode-se considerar plenamente atingido o objetivo central desta investigação de contribuir para saber se a ampliação do perceber, solo da Aprendizagem Significativa, como fundamentação teórica do Modelo Pedagógico Cognitivo-Interacionista contribuiu para que os professores da Educação Infantil tivessem uma maior compreensão e reflexão sobre suas práticas educacionais.

Os resultados obtidos, permitem considerar que o investimento em propostas inovadoras para a Educação Infantil contribuiu de forma singular para o desenvolvimento cognitivo, motor, afetivo, social e perceptivo das crianças e foi um facilitador para a ocorrência da Aprendizagem Significativa. Outro aspecto importante a salientar é que toda a equipe de professores sentiu-se motivada e impulsionada, pelos momentos de formação continuada, a estudar e pesquisar mais para compreender os processos de desenvolvimento dos seus alunos. Os professores aprofundaram seus estudos sobre a Aprendizagem Significativa de Ausubel, sobre a Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty e sobre as linguagens das artes e suas manifestações na Educação Infantil. Agregaram, também, as famílias das crianças nesse processo, envolvendo-os por meio de questionários e pesquisas das crianças, na aquisição de recicláveis para o desenvolvimento das atividades e convidando-os a participar das aulas para compartilhamento de suas experiências com as crianças sobre as temáticas abordadas. Ações que exalaram percepção, sensibilidade e significado.

Nesse sentido, o estudo ajudará na elaboração de propostas pedagógicas coerentes, que enxerguem a criança como sujeito singular e o seu corpo como fonte de interação e conhecimento, uma vez que os resultados apontaram que os investimentos dos professores numa educação com sensibilidade e percepção aguçadas, propiciaram com êxito a aprendizagem significativa de seus alunos.

Portanto, ao considerar essas situações de aprendizagem, fica evidenciada a importância do despertar perceptivo na infância como fonte de conhecimento para a vida. Esse despertar perceptivo dá acesso à corporeidade no processo de aprendizagem da criança e possibilita maior sensibilidade e percepção em relação ao aprendido, mais interação com os amigos, maior exploração dos objetos, mais movimentos corporais, motricidade, maior vontade de aprender, maior amplitude das condições de alfabetização da língua materna e letramento, mais condições de ocorrência da alfabetização matemática desde a mais tenra idade, resultando na ocorrência de Aprendizagem Significativa na Educação Infantil.

A educação brasileira carece de pesquisas que despertem os corações anestesiados, aquecendo-os com os sorrisos das crianças que têm oportunidade de

criar e aprender de forma plena, inspirando-os a romper paradigmas estagnados e evitar o perigo dos extremos, tanto com relação à corporeidade quanto ao “cerebralismo” exacerbado e, desta forma, transformar com coragem e determinação o que está posto de forma equivocada, instituindo, assim, uma pedagogia do fantástico, que pretende superar a dualidade mente/corpo, razão/emoção, em direção a um saber mais abrangente e integrado, saber que vai além do conhecimento e da informação – saber sensível – que coaduna às reais necessidades de desenvolvimento e potencialidades de aprendizagem significativa das crianças pequenas – frutos excelentes que dão sabor à nossa vida.

REFERÊNCIAS

ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2.ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

AUSUBEL, D.P. **The psychology of meaningful verbal learning**. New York, Grune and Stratton, 1963.

AUSUBEL, D.P. **The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view**. Boston, Kluwer Academic Publishers, 2003.

CARDOSO, Débora da Silva. **O modelo cognitivo-interacionista: perspectivas na Educação Infantil**. Tese de doutorado em Educação, Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2018.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da (Org.). **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2011.

DEL PRIORE, M. (Org.). **História das crianças no Brasil**. 7ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2015.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. 5 ed. Curitiba: Criar Edições, 2010.

KAMII, C; DECLARK, G. **Reinventando a Aritmética**. Campinas. Papirus, 1994.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição**. Campinas: Papirus, 1999.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Educação infantil no Brasil e no Japão: acelerar o ensino ou preservar o brincar?** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 90, n. 225, 2009.

_____, Tizuko Morchida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. In. ANAIS do I Seminário Nacional: currículo em movimento—Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, 2010.

KLEIMAN, Ângela. **Os significados do letramento**. Campinas, Mercado de letras, 1995.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte. Autêntica, 2004.

MASINI, Elcie F. Salzano **Aprendizagem Totalizante**. São Paulo: Menon/ Mackenzie, 1999.

MASINI, Elcie F. Salzano; MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem Significativa: condições para**

ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo: Vetor, 2008.

_____, Elcie, F. S **Perceber: raiz do conhecimento/** MASINI, Elcie, F. S e colaboradores. São Paulo: Vetor 2012.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006

MOURA, O. M. **A dimensão da alfabetização na educação matemática infantil.** In: NO, C. E. B. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil. 2010.

NOVAK, Joseph Donald; GOWIN, D. Bob; VALADARES, Carla. **Aprender a aprender.** 1996.

OLIVEIRA, Maria Eunice de. STOLTZ, Tânia. **Teatro na Escola: considerações a partir de Vygotsky.** Educar, Curitiba, n. 36, p. 77-93, 2010. Editora UFPR.

SCHAFER, Raymond M. O ouvido pensante. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2ed.2011.

SHERRINGTON, C. S. **The integrative action of the nervous system.** Cambridge: University Press, 1906.

SILVA, S. L. **Matemática na infância: uma construção, diferentes olhares.** São Paulo: USP, 2008. 236 p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WALLON, Henri. **Afetividade e aprendizagem** – Contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago Editora, 1971.

DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO ENSINO DA MATEMÁTICA LÚDICO CRIATIVO

Jaqueline Rodrigues Gonzaga

jacqueline.gonzaga@hotmail.com,

Cassiano Rosa Neto

cassianorosaneto@hotmail.com,

Soraia Abud Ibrahim

soraia.ibrahim@uniube.br

Agência financiadora: CAPES/PIBID

GT 03 – Formação e Desenvolvimento

Profissional Docente

A Universidade de Uberaba (UNIUBE), desde 2012, está inserida no programa do PIBID, que é um programa de iniciação à docência do Ministério da Educação (MEC), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), oferecendo aos futuros docentes a oportunidade de vivenciar a prática pedagógica inicial em parceria com diversas universidades. Essa prática tem sido vivenciada pelos alunos do curso de Licenciatura Plena em Matemática da UNIUBE, desenvolvendo e participando de projetos e intervenções pedagógicas elaborados e desenvolvidos para se aplicar em sala de aula, supervisionados pelos professores, na Escola Estadual Presidente João Pinheiro, visando à melhoria no ensino de Matemática. O professor iniciante precisa desenvolver habilidades e competências relacionadas ao ser e ao estar em sala de aula, com a mesma responsabilidade

dos professores mais experientes, e o grande desafio é como tornar este início de carreira mais produtivo e menos desgastante, uma vez que só se adquire essas responsabilidades com o passar do tempo e a própria experiência. De acordo com Smolka (2000), considerando o fato de que, durante sua formação, o professor recebe influências diversas, de pessoas e instituições, que também estão em constante processo de transformação particular e adequando-se às mudanças do mundo moderno. Ainda, segundo o autor, o processo de formação do professor envolve uma dimensão social e pessoal. Ensinar não exige competência extraordinária, mas exige que se prepare intelectualmente, atualizando-se, informando-se, aprendendo constantemente, conhecendo-se emocionalmente e, principalmente, se respeitando enquanto indivíduo, logo “o professor que não aprende com prazer não ensinará com prazer” (SNYDERS, 1990). O processo de elaboração consiste no estudo continuado e no desafio de se criar atividades que possam ser aplicadas de forma lúdica e eficaz, favorecendo a visualização e a compreensão de conceitos e das propriedades dos objetos matemáticos, direcionados para alunos dos 6º e 8º anos do Ensino Fundamental II, buscando desenvolver formas mais dinâmicas de ensino e, assim, levar o aluno a assumir o papel de agente ativo na construção do seu próprio conhecimento.

O professor supervisor acompanha o desenvolvimento do material pedagógico e a organização do ambiente de aprendizagem; assim sendo, ele tem a oportunidade de vivenciar a experiência de mediador entre o conhecimento já dominado pelo aluno e o conhecimento a ser adquirido durante o processo de aplicação. Dessa forma, o programa incentiva a formação inicial professor bolsista, uma vez que ele estará em contato com propostas e teorias atuais sobre o modo de ensinar e promover uma intervenção pedagógica que possibilite ao aluno uma recuperação paralela dos conteúdos em defasagem, gerando uma melhoria da qualidade do ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professor. Teoria à prática. Matemática

REFERÊNCIAS

SNYDERS. Entrevista dada à Lourdes Stamato de Camilles. PUC/SP:1990

SMOLKA, A. L. B. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. Cad. CEDES [online]. V. 20, n. 50, p. 26-40, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622000000100003&script=sci_abstract&lng=pt Acesso em: 14 maio 2017.

A PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL POR MEIO DO BOLETIM INFORMATIVO DE LETRAS- BIL

Zélia Ramona Nolasco dos Santos Freire

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
(UEMS)

Cursos de Letras
Dourados/MS

RESUMO: Esse artigo é resultado de um projeto de extensão que teve por objetivo estabelecer o intercâmbio entre a Universidade, os alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino e professores da área de Língua Portuguesa. Trata-se de um incentivo à leitura e produção textual através da publicação que tem a interdisciplinaridade como ponto principal e é um espaço voltado para que os alunos dos Cursos de Letras da UEMS se constituam como autores, internalizando os prazeres e as exigências de um labor específico, o da produção textual. Em primeiro lugar, enfatizam-se todas as partes de um jornal, das manchetes aos suplementos, da economia à cultura, da política ao cotidiano. Em segundo lugar, após os alunos dominarem o formato de produção, eles são direcionados à elaboração de um jornal do Curso de Letras. A elaboração e produção do jornal deram-se inicialmente de forma *on line*. A elaboração de um jornal serviu como laboratório para a produção escrita e leitura de vários tipos de textos. Além de contribuir para a formação de cidadãos comprometidos, ele

prepara leitores experientes e críticos para desempenhar bem seu papel na sociedade. E, auxilia na formação geral do aluno, sua cultura e sua capacidade intelectual. O aluno teve contato com a norma padrão escrita que é a referência para a correção na produção de textos. Conforme Maria Alice Faria, o jornal se transforma em uma ponte entre os conteúdos teóricos dos programas escolares e a realidade. (FARIA, p. 12,2001).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, produção textual, linguagem.

TEXTUAL READING AND PRODUCTION

PRACTICE THROUGH THE LETTERS

NEWSLETTER

ABSTRACT: This article is the result of an extension Project that aimed to establish the interchange between the University, the Students of the High School of the State Field of Teaching and the teachers of Portuguese Language. It's about an incentive to the reading and the textual production throughout the publication that has the interdisciplinarity as main point and it is a space concerned to the students of the Letters Course of UEMS to become authors, internalizing the pleasure and the demands of a specific labor, the textual production. At first, all the parts of a newspaper were emphasized,

from the highlights to the supplements, from the economy to the culture, from politics to daily life. Secondly, after the students dominate the production form, they are directed to the elaboration of a newspaper of the Letters course. The elaboration and the production of the newspaper were done initially on the *on line* form. The elaboration of the newspaper was served as a laboratory to the writing production and the reading of several types of text. Besides contributing to the formation of committed citizens, it prepares experient and critical students to perform well their role in the society. And, still, helps in the general formation of the student, his culture and intellectual capacity. The student had contact with the standard witting norm that is reference to the correction of textual production. According to Maria Alice Faria, the newspaper transform itself in a bridge the theoretical contents of the scholar programs and the reality (FARIA, p. 12, 2001).

KEYWORDS: Letters Newspaper, language, reading.

1 | BOLETIM INFORMATIVO DE LETRAS – HISTÓRICO

O Boletim Informativo de Letras é um projeto que serviu como laboratório de linguagens para os alunos do Curso de Letras da UEMS e para os alunos do Terceiro Ano do Ensino Médio das Escolas Presidente Vargas e Vilmar Vieira de Matos da Rede Estadual de Ensino do Município de Dourados, como meio de interação entre os acadêmicos, futuros professores e o mercado de trabalho. Esse projeto justifica-se pela necessidade de oportunizar aos nossos acadêmicos e aos alunos do Ensino Médio das Escolas selecionadas: Presidente Vargas e Vilmar Vieira de Matos, atividades práticas direcionadas, isto é, produzir textos escritos com determinada finalidade. Visto que, a elaboração de um jornal por parte dos acadêmicos servirá como laboratório para a produção escrita e leitura de vários tipos de textos. Além de contribuir para a formação de cidadãos compromissados, ele prepara leitores experientes e críticos para desempenhar bem seu papel na sociedade. E, ainda, auxilia na formação geral do aluno, aumenta sua cultura e suas capacidades intelectuais. O aluno teve contato com uma norma padrão escrita que serviu de ponto de referência para a correção na produção de textos e serviu desse modo como mediador entre a universidade, Curso de Letras e o mundo, isto é, o mercado de trabalho.

Conforme Maria Alice Faria, o jornal se transforma em uma ponte entre os conteúdos teóricos dos programas escolares e a realidade. (FARIA, p. 12, 2001). Por essa perspectiva, o presente projeto tem também a finalidade de divulgar o Curso de Letras aos alunos do III Ano do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação da nossa cidade. Mostrando, assim, as atividades realizadas, os projetos em andamento e também os eventos da área de Letras. Desse modo, servirá como um elo entre o futuro profissional e o campo de trabalho no qual ele atuará.

Além de servir como meio de divulgação dos trabalhos acadêmicos, isto é, daquilo que é trabalhado na Universidade e os alunos do Ensino Médio e professores

da Rede Estadual de Ensino.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste projeto tem como suporte o escritor João Wanderley Geraldi com as obras: *O texto na sala de aula* (1984) e *Portos de passagem* (1991), nas quais o autor nos convida à reflexão e a um (re) dimensionamento das atividades de sala de aula. Concebendo a linguagem como um lugar de interação, onde sujeitos se constituem pelo processo de interlocução, propõem-se para o ensino da língua portuguesa atividades baseadas em três práticas interligadas: - leitura de textos; produção de textos e análise linguística.

Segundo Geraldi (2002), tais práticas têm dois objetivos: tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Atentar-se-á para a proposta do Referencial Curricular da Educação Básica da Rede Estadual de Ensino/MS na qual afirma que a escola vinculada à sociedade precisa ser crítica, democrática e de qualidade, preocupar-se com as desigualdades de seus educandos. Assim sendo, deve estar aberta ao novo e adequar-se às exigências, desafios e expectativas, transcendendo as convencionais. Neste contexto o educador/professor se insere na sociedade como elemento participativo, atuante, capaz de exercer papel ético e político, face às crescentes mudanças de todas as esferas sociais.

Destaca-se ainda que o domínio da Língua é fundamental para a participação social e efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo e produz conhecimentos. A interação social, somada à prática da leitura e da escrita, possibilita a constituição de sujeitos letrados e com opinião crítica a respeito do mundo em que vive.

3 | OBJETIVOS PROPOSTOS

Criar um espaço para o debate crítico entre a Graduação (Projetos de Pesquisa, Bolsista PIBIC/CNPQ e Bolsistas Extensionistas) e a pós-graduação 'lato sensu' da UEMS; Fomentar a Pesquisa, o Ensino e Extensão entre os acadêmicos de Letras; Contribuir para a melhoria da leitura e da escrita dos alunos do Curso de Letras e da Rede Estadual de Ensino; Proporcionar ao acadêmico de letras e ao aluno do Ensino Médio o domínio dos conhecimentos e habilidades conexos à língua portuguesa, de modo que aprenda a escrever enquanto sujeito de seu texto, personagem central de sua fala; Ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; Possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem,

o domínio da língua padrão em suas modalidades oral e escrita; Proporcionar ao acadêmico de Letras a oportunidade de interagir com alunos e professores da rede pública de ensino.

4 | METODOLOGIA E AVALIAÇÃO

A metodologia seguiu os seguintes passos: seleção de um grupo de alunos incluindo os dois Cursos de Letras (Português/Espanhol/Inglês) para produção e organização; Esses alunos deverão, preferencialmente, ser um de cada série do Curso de Letras; Os alunos da EEPV foram selecionados pela Coordenadora juntamente com as professoras das disciplinas de Língua Portuguesa; Cada aluno ficará responsável por divulgar, recolher e selecionar o material para publicação em sua série; No total serão 08 alunos: 02 da 1ª série; outros 02 da 2ª série; outros 02 da 3ª série e outros 02 da 4ª série, isto é, do Espanhol e do Inglês.

Como o público foi constituído por acadêmicos dos Cursos de Letras, e alunos do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino, foi distribuído a cada final de ano letivo um formulário no qual foram avaliados os números editados. Destacando sua periodicidade, importância dos temas divulgados, qualidade de produção entre outros itens que foram levantados pelo grupo. A avaliação pela equipe de execução se deu no sentido de verificação se os objetivos propostos foram ou não atingidos. Foram realizadas reuniões periódicas para essa finalidade. A avaliação ocorreu através de questionários e auto avaliação distribuído entre os alunos dos cursos; e a principal avaliação foi o jornal *on line* produzido pelos alunos. Logo a avaliação permeou o processo ensino - aprendizagem por parte dos mesmos, o quanto cada aluno se envolveu com a atividade e o quanto eles cresceram como leitores e escritores. Foi aplicado um questionário de avaliação aos componentes do projeto de extensão com questões objetivas e abertas, dando a possibilidade de sugestões e críticas.

5 | RELAÇÃO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

A relação Ensino, pesquisa e extensão foram garantidas, pois o jornal serviu de laboratório de escrita e produção de textos e ainda, serviu de meio de divulgação dos projetos e pesquisas desenvolvidas pelos alunos e professores do Curso de Letras. Além de promover concursos literários, possibilitando assim a inserção do aluno na pesquisa, no ensino e na extensão. Visto que as atividades contempladas serão voltadas para proporcionar a interação entre a teoria e a prática do futuro profissional, neste caso, do futuro professor.

É importante registrar ainda o alto índice de evasão dos cursos de licenciaturas, e em particular, dos cursos de letras. Daí o grande esforço de profissionais buscarem formas de divulgar as atividades realizadas e se possível darem visibilidade aos cursos.

6 | LITERATURA E LEITURA: É (IM)POSSÍVEL UMA SEM A OUTRA.

Entra ano e sai ano e as pessoas não se dão conta de que não há mais espaço para o amadorismo nas coisas cruciais à vida em sociedade. Não é mais permitido ao indivíduo errar em algo tão primário. Principalmente, em um momento no qual as pessoas estão impacientes e descrentes com quase tudo. E, aqui, entram os governos, os representantes políticos, aqueles que agem somente pensando nos próprios interesses. Tudo indica que foi o que aconteceu quando a Secretaria de Educação do Estado de MS – SED retirou a disciplina de Literatura da Grade Curricular do Ensino Médio. Decisão arbitrária e unilateral, já que não consultaram os profissionais da Área. Não deram uma justificativa e sem “consulta aos Universitários” da UEMS, da UFGD e da UFMS, para ficar somente com as Instituições públicas. Todas ofertam Cursos de Bacharelado e Licenciatura na Área de Letras/Literatura, Cursos de Especialização *Lato Sensu*, Pós Graduação *Stricto Sensu* (Mestrado e Doutorado) e alguns ProfLetras.

Esses Cursos e Programas são divididos em português e literatura e têm suas demandas de pesquisa, Pibic, Pibex, Pibid, capacitação, eventos, publicações e muito mais que não é possível relacionar aqui. Enfatizamos que os profissionais que atuam na área passaram anos se capacitando, estudando e se dedicando. Não ousa acreditar que essa decisão tenha sido pelo fato dos administradores desconhecerem a importância da literatura para a formação do ser humano, por hora, quero acreditar que seja um equívoco ocorrido devido à pressa com a qual foi executada e que essa Administração irá revê-la.

Sem falar no descaso com o qual todos esses profissionais da Literatura foram tratados. Já que muitos profissionais foram lotados na disciplina de Língua Portuguesa, enquanto outros tiveram que se lotar em várias escolas para fechar a carga horária e outros ficaram sem lotação definida. Desde então, tiveram que se dedicar à outra área que não a sua, deixando de lado anos de estudo e de preparo. Professores que fizeram um concurso no Estado para Literatura, do nada, tiveram que mudar sua área de atuação para Língua Portuguesa. Nós, MS, já tínhamos o desmembramento dessas disciplinas há quase vinte anos, o que foi um avanço para o ensino e para a formação do indivíduo. Não nos é permitido ter como parâmetro, Estados que não evoluíram e mantiveram as duas juntas.

Referiram-se à exclusão da disciplina de Literatura da Grade Curricular como uma reestruturação, o que é um erro. Isso foi na verdade uma “desestruturação”, uma estratégia de enxugamento da máquina pública. Já que é perceptível o espírito reducionista do investimento em Educação por parte desse Governo. Já vivenciamos algo parecido anos atrás quando retiraram a autonomia financeira da UEMS na calada da noite, tal qual fizeram com a retirada da disciplina de literatura.

Será que não percebem que essa decisão interfere sobremaneira na estrutura acadêmica da Área de Letras das Universidades UEMS, UFGD, UFMS, etc. e causará

prejuízos imensuráveis na formação educacional e cultural de nossos alunos enquanto seres humanos críticos. Isso se tornou uma tragédia vivenciada por professores que investiram em formação anos a fio. Professores que dedicaram e dedicam uma vida à sua profissão.

Como dizia Émile Zola (1840-1902) “Os governos suspeitam da literatura porque é uma força que lhes escapa”, por isso a querem bem longe da formação dos nossos alunos. Lógico, preferem indivíduos apáticos, sem criticidade e que se deixam servir como massas de manobras. Aliás, possuem conhecimento de que a disciplina de literatura interfere muito sobre o ensino de leitura, mas, não se importam. Já que para uma boa parcela dos administradores públicos quanto mais a população for ignorante melhor será para eles, pois, mais facilmente, servirá como massa de manobra.

Desse modo, oriento alunos de Letras, bem como professores de escolas da Rede Estadual e Municipal de Ensino da cidade de Dourados como forma de instrumentalizá-los no processo ensino-aprendizagem quanto à inserção de conteúdos-programáticos que expressam a literatura e cultura regionais, vinculando-os aos demais conteúdos previstos com uma prática educacional orientada. Considerei, sobretudo, o fato de a literatura sul-mato-grossense ainda estar carente de organização e orientação de suas tendências criativas. Apesar da existência de alguns estudos nessa linha, é considerável o número de escritores importantes que ainda não foram estudados como merecem. Porém, devo registrar que em 2016, o Governo do Estado do MS, retirou a disciplina de literatura da Grade Curricular do Ensino Médio.

Segundo Walter Mignolo, teórico do pós-colonialismo na América Latina, em “Histórias locais/Projetos globais”(2003), existe uma necessidade de “remapear a nova ordem mundial [que] implica remapear as culturas do conhecimento acadêmico e os “loci” acadêmico de enunciação em função dos quais se mapeou o mundo” (MIGNOLO, 2003, p.418). Em se tratando da literatura e das artes sul-mato-grossenses encontramos representações profundas da identidade cultural do nosso Estado. Justamente, por ser um referencial de nosso lugar de enunciação e de pertencimento, um composto cultural híbrido.

É importante destacar a posição geográfica do Estado de Mato Grosso do Sul, favorecida pelas fronteiras com a Bolívia e o Paraguai, demanda a ampliação de pesquisas linguísticas e literárias. Nessas regiões de fronteira, o bilinguismo e o multilinguismo são fenômenos comuns e pouco estudados. Situações privilegiadas como a do encontro de três línguas – português, espanhol e guarani – configuram um verdadeiro laboratório natural de linguagem, uma riqueza linguística relativamente inexplorada. A demarcação de nossa fronteira geográfica é resultado de uma guerra sem medidas, alguns historiadores dizem que a Guerra do Paraguai foi brutal e desnecessária. Observa-se que os conflitos permanecem como uma das principais marcas de toda a região de fronteira. Como bem enfatizado na música “Sonhos Guaranis” de Almir Sater e Paulo Simões, “Mato Grosso espera esquecer quem dera o som dos fuzis/se não fosse a guerra quem sabe hoje era um outro país”. Desse

episódio sangrento, Alfredo D´Escragolle Taunay, ou melhor, o Visconde de Taunay, que acompanhava a Força Expedicionária do Mato Grosso extraiu matéria para a publicação do livro *A Retirada da Laguna*. Publicou também o romance *Inocência* (1872), obra que se tornou romance símbolo do Estado em 04 de julho de 2007, através da Lei nº 3.390.

É importante enfatizar que a literatura no mesmo instante em que registra uma cultura, contribui para sua determinação e autoafirmação. Isso, se levarmos em consideração o que Confúcio escreveu quatro séculos antes de Cristo sobre cultura: “A natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados”. Desse modo, é possível detectar que assim como os hábitos separam os homens, eles, quando compartilhados também os aproximam.

Registro que esse projeto já foi concluído, mas espero que sirva de parâmetro a outros professores para que possam utilizá-lo como recurso possível de despertar o aluno para a leitura e escrita ou produção textual no dia a dia da sala de aula. Não descarto uma reoferta já que tudo indica que foi uma estratégia positiva e que resultou num trabalho de sucesso entre os envolvidos. Com certeza, muitas dificuldades foram superadas e o caminho se faz ao caminhar e o professor assim como qualquer outro profissional precisa estar sempre em busca da excelência na sua prática.

REFERÊNCIAS

FARIA, M. A. **Como usar o jornal na sala de aula**. 4. Ed. São Paulo: Editora Contexto, 2001.

GERALDI, J.W.(Org.) **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2002.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

MURRIE, Zuleika de Felice (Org.) **O ensino de português (Do 1º Grau à Universidade)** 4. Ed. São Paulo: Contexto, 1998.

PAULINO, G. **Tipos de texto, modos de leitura**. Graça Paulino...[et al.]. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. (Educador em formação).

SILVA, E. T. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

FORMAÇÃO CONTINUADA: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DE FILOSOFIA

Alvino Moraes de Amorim

Instituto Federal de Rondônia
Vilhena-RO

<http://lattes.cnpq.br/5061573319383882>

Tiago Bacciotti Moreira

Universidade Federal de Uberlândia
Ituiutaba-MG

<http://lattes.cnpq.br/4325667311288875>

RESUMO: A formação inicial e continuada dos docentes é imprescindível para o desenvolvimento da qualidade do ensino dentre outros fatores, como as condições e a relação de trabalho, que envolve a profissão docente. Diferente das outras profissões que dominam o objeto do seu trabalho, o professor não o domina porque no exercício da docência prevalecem as relações que acontecem através da prática educativa. Propomos a reflexão sobre a formação inicial e continuada dos docentes à luz dos autores: Marcelo Garcia, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, Bernard Charlot, Bernadete Gatti, além de Leis que normatizam e regulamentam a formação inicial e continuada dos professores, como Lei Diretrizes e Bases (LDB), Plano Nacional da Educação (PNE), o texto de discussão do Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA) organizado por Milko Matijascic, bem como a portaria 158

publicada no diário oficial dia 10 de agosto de 2017 e o decreto 8.752, de maio de 2016. No entanto, apesar dos documentos assegurarem a formação inicial e continuada, precisamos, enquanto docentes, nos mobilizar a fim de que as políticas educacionais se efetivem e proporcionem uma estrutura organizativa mais flexível e descentralizada. Ademais, que os professores sejam sujeitos que planejam, executam e avaliam sua própria formação, partindo do seu contexto, a renovar as esperanças nas transformações educacionais indispensáveis para uma sociedade cada dia mais dinâmica.

PALAVRAS-CHAVE: Formação, Docência, Trabalho

CONTINUING TRAINING: WHAT PHILOSOPHY TEACHERS SAY

ABSTRACT: The initial and continuous training of teachers is indispensable for the development of the quality of teaching and another factors, such as the conditions and the employment relationship, which involves a teaching profession. Unlike the other professions that dominate the object of their work, the professor does not dominate it because in the exercise of teaching prevails the relationship that occurs through the educational practice. We propose a reflection about the initial and continuous

training of the teachers in the light of the authors: Marcelo Garcia, Maurice Tardif, Francisco Imbernón, Bernard Charlot, Bernadete Gatti, besides laws that regulate the initial and continuous training of the professors, like Law Guidelines and Bases (LDB), National Education Plan (PNE), the Institute of Economic and Applied Research (IPEA) discussion text organized by Milko Matijascic, as well as the decree 158 published in the official diary on August 10, 2017 and the decree 8.752 of May 2016. However, although the documents ensure the initial and continuous training, we need, while teachers, mobilize us in order to the educational policies be effective and provide a more flexible and decentralized organizational structure. In addition, professors are subjects who plan, execute and evaluate their own formation, starting from its context, to renew hopes in the educational transformations needful for an ever more dynamic society.

INTRODUÇÃO

A formação inicial e continuada, bem como as políticas educacionais que zelam pela sua eficácia é a temática discutida neste trabalho. As transformações pelas quais passam a profissão docente, as licenciaturas não conseguem alcançar efetivamente os futuros professores na sua integralidade, criando uma lacuna na formação inicial. Logo, temos a necessidade da formação continuada, que, como afirma GATTI.

[...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas... (GATTI, 2008, p.58).

A complexidade do trabalho docente pode corroborar para uma formação aligeirada que não contemple como deveria as disciplinas pedagógicas. Essas não dialogam com as disciplinas específicas e, em conseqüência, há a ausência da interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, privilegiando a formação por disciplina. Além disso, a distância entre a Escola e a Universidade provoca a ineficiência da formação docente e, como afirma Giroux, (1999) “a docência é um trabalho intelectual e não puramente técnico, está aí um núcleo para ser debatido porque as instituições com suas atribuições nos transformam em técnicos”.

A formação continuada em Rondônia registrou um aumento entre 2012 e 2015, saindo de 25,7 % em 2012 para 31,4% em 2015 em um universo de 17.239 professores em 2012 e 17.698 em 2015. (RELATÓRIO do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. P.376). A LDB e o PNE, que asseguram o direito a formação continuada a todos os professores não é respeitada, com isso, não consegue chegar a todos os professores, conforme mostra o relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)

Nessa perspectiva, têm-se as políticas de formação e a legislação como fonte de estudo desse trabalho que propõe uma análise reflexiva à luz de alguns pensadores que pesquisam a formação inicial e continuada com o propósito de constatar a eficiência ou ineficiência dos programas de formação.

OBJETO DE ESTUDO

O nosso objeto de estudo é traçar um diagnóstico da necessidade de formação continuada dos professores de Filosofia da rede pública Estadual, na cidade Vilhena.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O trabalho docente é fundamental, sobretudo na educação básica para “desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania” como assegura a LDB 9394/96 no seu artigo 22. A relação pedagógica envolve sujeitos, e histórias de vida em comunidades diversificadas em diferentes contextos, geográficos e culturais. O professor vivencia e interpreta a realidade de forma singular, porém muitos educadores encontram-se em um cenário de precarização no seu trabalho. Nesse contexto, constata-se um processo permanente de desvalorização do docente como um profissional, quando observamos as políticas implantadas pelo governo. O IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada), em estudo recente Junho de 2017 sobre os professores da Educação Básica no Brasil, faz uma análise de suas condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração, revela uma condição de precarização salarial e de estrutura organizativa, a lei do piso salarial não é respeitada por Estados e Municípios.

A Formação Docente está inserida num contexto de grande transformação na comunidade social, e isso muda nossa perspectiva do que se deve ensinar e aprender; o Estado fundamenta suas políticas em uma racionalidade econômica, corroborando para a exclusão social de crianças e jovens. O docente, na sua idiosincrasia, não consegue conceber a educação como superação da pobreza endêmica. IMERNÓN (2010) divide as etapas da formação assim.

Até os anos de 1970: Início; Anos de 1980: paradoxo da formação, o auge da técnica na formação e a resistência prática e crítica; anos de 1990: introdução da mudança, apesar de tímida; Anos 2000 até a atualidade: busca de novas alternativas. (IMBERNÓN, 2010, P.15).

O Ministério da Educação, as secretarias estaduais e municipais de educação não possibilitam as alternativas de mudanças, as escolas que trabalhamos caracterizam-se pela burocratização do nosso serviço, pelas regras administrativas, pelos instrumentos pedagógicos e pela falta de recursos financeiros, os quais dificultam e precarizam as condições de trabalho dos professores. Estes, no exercício de sua

profissão estabelecem uma relação dialética com as escolas onde ensinam, com os alunos e com os conteúdos programáticos. GARCIA (1999) faz uma retomada do conceito de formação do professor como:

Área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e prática que, no âmbito da didática e da organização escolar, estuda os processos através dos quais os professores em formação ou em exercício se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permitem intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCIA, 1999, P. 26).

Os cursos oferecidos pelas secretarias de educação e órgãos gestores não tem contribuído para os desafios encontrados na sala de aula, lembramos da notícia vinculada à mídia em rede nacional da professora Márcia Friggi de Indaial, de Santa Catarina, agredida com socos por um adolescente de 14 anos. Fica a pergunta: e o objetivo de melhorar a qualidade da educação? Sabemos que essa agressão não é um fato isolado e a formação do professor está influenciada tanto pelo contexto interno, a escola, quanto pelo contexto externo, a comunidade. Além da violência como um obstáculo da formação, a improvisação nas modalidades de formação, chamadas de formação *in company*, a formação vista como incentivo salarial ou promocional, os horários inadequados que sobrecarregam o trabalho do professor e a falta de recursos financeiros para atividades de formação, também são problemas que atrapalham o aperfeiçoamento da formação docente.

O artigo 61 da LDB 9394/96 nos incisos I, II, III e IV define quem são os profissionais da educação escolar básica.

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim.

IV- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada. (p. 34 35).

O PNE nas metas 15, 16, 17 e 18 evidencia a necessidade de valorização dos profissionais da educação. Parece-nos que faltou um diagnóstico das formas de atuação dos professores em suas salas de aula. Vejamos o que as metas propõe.

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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado

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.

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) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (PNE p. 12)

Existe projeto de formação, mas as políticas ainda são de transmissão, uniformes e descontextualizadas. Decide-se a nível nacional e aplica-se para todos, sem diferenciação, salva raras exceções, e se distancia da realidade da sala de aula, sempre baseada em um professor ideal, embora saiba que isso não existe. O Docente é um profissional da contradição, como aponta (CHARLOT 2008 p.46) “Os professores sofrem novas pressões sociais. Já que os resultados escolares dos alunos são importantes para as famílias e para o ‘futuro do país’, os professores são vigiados, criticados”.

Não encontramos equidade nos investimentos da educação e os professores estão trabalhando em contextos de desigualdade e opressão, sem formação específica de nível superior, sujeitos a ministrarem aulas em duas, três escolas. Isso fragmenta o processo de ensino-aprendizagem e compromete sua prática educacional, formadora, social e libertária que deveria ser o centro da ação pedagógica numa relação de equidade entre professores e alunos. O trabalho do professor depende do aluno, para TARDIF (2014, p. 67) “Ninguém pode forçar alguém a aprender embora se possa forçá-lo a fazer de conta que aprende ou submetê-lo aos símbolos exteriores da aprendizagem”. O professor, diferente de outras profissões, não controla totalmente seu objeto de trabalho, embora lhe é solicitado desenvolver a pessoa e formar o trabalhador, assegurar a igualdade de oportunidades e promover a mobilidade e a coesão social.

As condições de moradia, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dependem de um conjunto de fatores combinados, a saber: construção de alvenaria ou madeira tratada com telhas ou lajes; acesso à água potável com canalização, coleta de esgoto – ou fossa séptica – e lixo; máximo de duas pessoas por dormitório com banheiro no domicílio; e, finalmente, acesso à telefonia e à eletricidade (IPEA p. 15-16). Os professores estão inseridos nesta realidade que se verifica em todas as regiões do Brasil: condições inadequadas de moradia, que interferem no

trabalho docente.

A aprovação da Emenda Constitucional Nº 95 de 15 de dezembro de 2016, limitou os investimentos nas políticas de valorização dos profissionais da educação precarizando ainda mais as condições de trabalho, a viabilidade de formação inicial e continuada dos docentes e técnicos administrativos de Escolas, Institutos Federais e Universidades. Constata-se nesta Emenda Constitucional citada a contradição com a LDB/96 e o Plano Nacional de Educação. Vejamos o artigo 109 e seus incisos.

Art. 109. No caso de descumprimento de limite individualizado, aplicam-se, até o final do exercício de retorno das despesas aos respectivos limites, ao Poder Executivo ou a órgão elencado nos incisos II a V do **caput** do art. 107 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias que o descumpriu, sem prejuízo de outras medidas, as seguintes vedações:

I - concessão, a qualquer título, de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração de membros de Poder ou de órgão, de servidores e empregados públicos e militares, exceto dos derivados de sentença judicial transitada em julgado ou de determinação legal decorrente de atos anteriores à entrada em vigor desta Emenda Constitucional;

II - criação de cargo, emprego ou função que implique aumento de despesa;

III - alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa;

IV - admissão ou contratação de pessoal, a qualquer título, ressalvadas as reposições de cargos de chefia e de direção que não acarretem aumento de despesa e aquelas decorrentes de vacâncias de cargos efetivos ou vitalícios;

V - realização de concurso público, exceto para as reposições de vacâncias previstas no inciso IV;

VI - criação ou majoração de auxílios, vantagens, bônus, abonos, verbas de representação ou benefícios de qualquer natureza em favor de membros de Poder, do Ministério Público ou da Defensoria Pública e de servidores e empregados públicos e militares;

VII - criação de despesa obrigatória; e

VIII - adoção de medida que implique reajuste de despesa obrigatória acima da variação da inflação, observada a preservação do poder aquisitivo referida no inciso IV do **caput** do art. 7º da Constituição Federal.

O Estado deveria ofertar gratuitamente a formação em nível superior a todos os integrantes do magistério, bem como a profissionalização dos funcionários em cursos de nível médio, superior e com acesso à formação continuada e à pós-graduação, tal qual previstas para os/as professores/as. Tínhamos uma previsão no PNE da consolidação da política nacional de formação de professores e de funcionários, unificada, respeitando-se as peculiaridades de cada processo formativo. No entanto, as políticas incipientes de formação ofertadas pelo Estado trazem prejuízos irreparáveis à educação pública. O processo de formação inicial segue em uma lógica inversa de responsabilidade, o estado encarrega o/a profissional pela sua formação, desresponsabilizando-se pela oferta nas universidades públicas. IMBERNÓN (2010, P.47) nos alerta que “A formação continuada deveria promover a reflexão dos professores, potencializando um processo constante de auto-avaliação sobre o que se faz e por que se faz”.

TARDIF (2014, P.195) ao refletir sobre os fins do trabalho docente, cita Marx em A Ideologia Alemã “o próprio do trabalho humano o que o distingue das realizações da formiga, da abelha e do castor é que o trabalhador elabora uma representação mental de seu trabalho antes de realizá-lo e a fim de realizá-lo”. Poderíamos dizer que seria um avanço o decreto 8752/16, o qual dispõe sobre a política nacional de formação dos profissionais da Educação Básica, porém compreendemos que a comunidade escolar tenha liberdade para coletivamente planejar, pensar, discutir e executar seu projeto político pedagógico.

O Tripé Ensino, Pesquisa e Extensão são fundamentais para a formação inicial e continuada dos docentes, mas acontecem em raras exceções. As Escolas estão desvinculadas das Universidades, não havendo sintonia, salvo alguns projetos individualizados, mas, enquanto política, não conhecemos essa troca de saberes entre as Universidades e Escolas. Os convênios entre as universidades públicas e privadas e as redes públicas de ensino são meramente formais, limitando-se a garantir o acesso dos estagiários às escolas.

A formação docente, apesar da fundamentação legal, percebe que o poder público não tem proporcionado às instituições educacionais condições para desenvolver a formação continuada, tendo como foco os professores, os sujeitos ativos e os protagonistas deste. Sempre é proposto formação – treino não alcançando o objetivo, que deveria ser uma formação mais dialógica, participativa e ligada às instituições educacionais e a projetos de inovação, menos individualista. Com a ausência do Estado com políticas efetivas na formação dos professores, as instituições privadas é que fazem esta formação. Uma pesquisa sobre a formação de Professores no Brasil Diagnóstico, agenda políticas e estratégias para a mudança sobre a coordenação de Fernando Luiz Abrucio (2016) constatou que:

80% dos alunos de pedagogia estudam em faculdades particulares, grande parte em cursos noturnos – e quase metade dos estudantes das licenciaturas também se encontra nessa situação. O processo foi impulsionado por políticas como o Programa Universidade para Todos (Prouni) e, mais recentemente, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). (ABRUCIO, 2016, P.14).

Segundo ABRUCIO (2016), “houve um aumento do número de docentes com formação superior chegando a 75% em 2013”. Mas tem que se destacar que as regiões Norte e Nordeste detectaram grande desigualdade. Esse percentual na formação inicial não aumentou a qualidade na educação, constatado por GATTI (2013, *apud ABRUCIO p.15*) “Pesquisa feita com os próprios licenciados revela que, em geral, os cursos nas instituições privadas são baseados, prioritariamente, em apostilas com resumos de livros, revelando a precariedade dessas graduações”.

Não é raro encontrar professores atuando em sala de aula sem a formação específica, como nas áreas de Matemática, Física, Química Biologia, Filosofia e Sociologia, entre outras. O PNE ressalta a importância de “implantar programas

específicos para a formação de professores para as populações do campo, comunidades indígenas e povos quilombolas”. (PNE, p.49). A formação na educação superior deve ser impreterivelmente, um curso específico para cada área de atuação, não serve qualquer curso. A título de exemplificação, o professor de Filosofia cursa licenciatura em Filosofia para atuar nesta área específica conforme o artigo 61 da LDB 9394/96.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um avanço reconhecido, porque o estágio não é suficiente, mas o PIBID é um programa especial e nesse sentido concordamos com MARIA BEATRIZ LUCE, é hora de o PIBID “alçar seus processos de trabalho e os recursos que os possibilitam à condição de institucionalização, isto é, da excepcionalidade à regularidade nas práticas e nos orçamentos das escolas e das universidades”. (LUCE, 2017, P.189).

O trabalho docente que se inicia com sua formação inicial e continua na sua vida profissional, e o seu trabalho é interdependente no tempo, é um trabalho coletivo de longa duração. Paradoxalmente, o professor trabalha quase exclusivamente só, de maneira autônoma. As Universidades, as escolas e as secretarias devem trabalhar em sintonia para promoverem discussões e aprendizagens interdisciplinares e interinstitucionais.

A formação docente inicial, segundo IMBERNÓN (2011) deve evitar passar a imagem de um modelo profissional assistencial e voluntarista. Esse modelo de formação adapta-se e promove no docente uma incapacidade de crítica à ordem social, econômica e política. Portanto, há a urgência de políticas de formação que possibilite o futuro docente a assumir a tarefa educativa na sua complexidade. Afirmo IMBERNÓN:

Atuar na docência reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessário, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social, e política que implica todo ato educativo e em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão. [...] A estrutura da formação inicial deve possibilitar uma análise global das situações educativas que, devido à carência ou à insuficiência da prática real, se limitam predominantemente a simulações dessas situações. (IMBERNON, 2011, P. 63)

Como romper com o ato educativo que corrobora para uma ação acrítica dos professores? Estes têm saberes que são regidos por certas exigências de racionalidade, que lhes permitem emitir juízos diante das condições contingentes de seu trabalho. Sabemos que a formação que não respeita o princípio da autonomia humana no contexto de uma sociedade plural é recorrente de uma formação aligeirada e precária, não possibilitando ao futuro docente, no seu exercício profissional, superar os entraves e dificuldades encontradas. Não é raro encontrar professores que não conseguem tomar uma decisão de certos casos, como remarcar uma avaliação e mudar o local da aula, pois recorrem à sua chefia imediata numa submissão contrária

a sua função docente.

Os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas, porém é este o desafio de superar a dimensão puramente técnica que a formação enfrenta. Nesse sentido, concordamos com TARDIF (2014, p. 217-218), quando ressalta que “os saberes dos professores dependem intimamente das condições sociais e históricas nas quais ele exerce seu trabalho”. É na sala de aula, no exercício de sua profissão que o professor vai descobrindo-se como sujeito e não objeto da formação.

A formação inicial e continuada dos professores desde a LDB 9394/96 foi uma preocupação para que todos os professores alcançassem em dez anos a formação de nível superior. Todavia, a meta não foi atingida, revogou o artigo 87. O artigo 63 da LDB 9394/96, nos incisos II e III, assegura que os Institutos Superiores manterão “programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”. (LDB, p. 36-37).

Assim, encontra-se uma enorme lacuna no que a LDB garante e o que é efetivado. Em uma rápida verificação nos Estados e Municípios constatou-se que as mudanças previstas na LDB não conseguiram produzir os efeitos desejados para os profissionais da educação básica, houve o crescimento do percentual de professores da educação básica com mais de um empregador, mas em atividade que não é a de docente. O reduzido salário da atividade docente estimula a busca de outras atividades para completar o orçamento familiar. Prova disso é a pesquisa realizada pelo IBGE (2015), que nos alerta para essa realidade. Vejamos na tabela.

Professores da educação básica com mais de um empregador nessa condição ou atuando em outras ocupações segundo região, situação de domicílio e tipo de empregador no trabalho docente (2015). (Em %).

Região e local de domicílio	Atividades Docentes				Outras atividades			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Metropolitano	-	7,2	7,7	4,8	-	8,9	7,7	4,8
Norte Met Urbano não	-	13,6	5,5	4,6	-	4,5	3,2	9,8
Rural	-	19,9	3,0	-	-	10,4	2,6	-
Metropolitano	-	8,4	8,5	5,9	-	15,3	2,8	7,2
Nordeste Met Urbano não	-	17,3	8,9	6,0	-	10,8	5,7	12,2
Rural	-	5,8	4,3	-	-	23,3	9,4	-
Metropolitano	-	14,2	10,5	3,2	-	7,9	2,7	5,8
Sudeste Met Urbano não	-	-	9,3	8,0	-	11,5	6,8	15,3
Rural	-	-	5,8	-	-	22,7	5,8	-
Metropolitano	-	-	12,3	7,0	-	2,8	5,3	7,0

Sul Met	Urbano	não	-	-	10,3	1,9	-	10,5	6,8	25,3
Rural			-	-	15,1	-	-	8,6	3,1	-
Metropolitano			-	-	-	7,3	-	0,9	-	5,5
Centro-Oeste	Urbano	não metropolitano	-	-	7,3	6,3	-	6,4	3,3	10,1
Rural			-	-	5,8	-	-	-	12,0	-
	Metropolitano		-	11,1	10,3	4,3	-	7,4	3,2	6,1
Brasil Met	Urbano	não	-	15,3	8,8	6,3	-	9,6	5,8	14,7
Rural			-	10,7	5,3	-	-	16,0	7,1	-

(Fonte IBGE, 2015 apud IPEA 2017)

Analisando a tabela, as escolas que apresentam melhor desempenho em termos de aprendizagem são aquelas que contam com professores em regime de dedicação exclusiva. Chama atenção que os professores da educação básica, que exercem outras atividades, não se restringem à função docente é a sobrevivência num mercado excludente.

O profissional docente, na sua formação inicial, segundo GARCIA (1999), deverá dominar primeiro o conhecimento psicopedagógico, isto é, os conhecimentos relacionados ao ensino e à aprendizagem; em segundo lugar, o conhecimento do conteúdo está de mão dada com o conhecimento psicopedagógico, ou seja, tem que conhecer a estrutura da disciplina que ensinará; na terceira posição, o conhecimento didático do conteúdo é a sintonia entre o domínio do conteúdo e o conhecimento pedagógico, isto é, só o domínio do conteúdo não basta, tem que aprender como ensinar; e em quarto posto, o conhecimento do contexto aconselha ao professor adaptar o seu conhecimento geral da matéria às condições dos alunos, pois estão inseridos em uma realidade socioeconômica e cultural em que a escola está inserida.

Em um lado, a formação inicial não contempla todas as dimensões da profissão docente e, conseqüentemente, priva o professor dos recursos necessários para exercer sua profissão. De acordo com GARCIA (1999, p. 101) numa visão crítica da prática de ensino em relação à escola, percebe-se “insucesso no proporcionar aos professores em formação as competências para desenvolverem uma crítica à escola no sentido de trabalharem contra a perpetuação das práticas e políticas atuais em relação à escola”. As lacunas deixadas pela formação inicial proporcionam reflexão/debate para a formação continuada dos professores, as quais são entendidas aqui, de acordo com Davis como (2013).

Um processo que salienta a tarefa de oferecer aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional e, em especial, no plano pessoal – independentemente de esse desenvolvimento ser definido pelos próprios docentes ou por especialistas contratados pelos sistemas educacionais – e, ainda, de conferir a esse processo um caráter mais estruturado ou mais informal. (DAVIS 2013. P. 15).

Por outro lado, a formação continuada deve superar a formação individualista, que além de não proporcionar a prática coletiva dos professores, não repercute no coletivo a experiência da sala de aula, salvo algumas exceções. A formação continuada, de forma colaborativa, proporciona ao docente a saída do isolamento, do individualismo e a falta de solidariedade. Afirma IMBERNÓN (2010, p. 68) “a cultura do isolamento, [...] acaba introduzindo na rotina, provocando o desencanto e a desilusão em vez da paixão pelo que faz, o que favorece um tipo de sociedade egoísta, não solidária e competitiva que os professores acabam transmitindo”.

O professor é sujeito da formação e não seu objeto; não pode ser manipulável nas mãos de outros. Contudo, quase sempre é o que se vê nas formações continuadas oferecidas pelos Estados e Municípios, desconsiderando o contexto da escola e dos professores que ali trabalham. Dessarte, é fundamental romper com a dependência do Estado onde os especialistas ditam as normas e, em consequência, comprometem a identidade da profissão docente.

É esperado que na sala de aula, alcance o resultado da formação inicial e continuada, pois esta nos ajudará a compreender o que se faz na prática em situações concretas, como já mencionado o caso recente em Indaial Santa Catarina. A formação deve ser pensada a partir de seus sujeitos, a fim de aumentar a compreensão da realidade educacional social e construir uma identidade profissional dinâmica e não uniforme, como é proposto pelos Governos. Além disso, os salários, as estruturas, os níveis de decisão, os níveis de participação, a carreira, o clima de trabalho e a legislação laboral são fatores que ajudarão a formação superar a proletarização dos professores, fortalecendo o desenvolvimento pessoal e identitário do professor.

Relatos de professores serem denunciados em delegacia de polícia por alunos que não respeitam a metodologia do educador é um fato relevante, pois enaltece o enfraquecimento da instituição em mediar o processo ensino-aprendizagem dos sujeitos que compõem esse processo: o professor e o aluno. Mas qual ou quais os fins do trabalho docente? TARDIF nos auxilia para compreendermos a finalidade do trabalho docente:

A atividade docente está fortemente envolvida por um conjunto complexo e disparate de objetivos, enquadrada e planejada em programas que exigem de seus executores, ao mesmo tempo, uma grande autonomia, ou seja, uma capacidade de trabalho suscetível de modificar os programas e adaptá-los às diversas exigências das situações cotidianas. (TARDIF, 2014 P. 228).

Ademais, os recursos para a manutenção da formação continuada dos docentes também são assegurados na LDB no artigo 70. “Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis” (LDB, p. 39). O relatório do INEP, que acompanha o desenvolvimento do PNE 2014-2016, na sua meta 15, a qual trata da formação acadêmica do professor verifica que no Estado de

Rondônia as docências com professores que possuem formação superior compatível com a disciplina que lecionam tiveram uma leve melhora de 2013 – 2015. Em 2013 era de 55,4%, chegando a 58,01% em 2015. (Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016 p. 352).

Dessa forma, observa-se que não conseguimos chegar à meta proposta de termos todos os professores atuando com nível superior. Entretanto, sabemos que a formação deve ser flexível para desenvolver uma atitude crítica, a qual deveria prevalecer a cooperação e o trabalho em equipe, rompendo com o individualismo e promovendo a mudança para continuarmos sonhando.

METODOLOGIA

Com uma abordagem teórica, investiga-se a formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, ressalta-se que trabalhos teóricos tem fundamental relevância para o desenvolvimento de pesquisas, visto que “[...] é indispensável, como formulação de quadros explicativos de referencia, burilamento conceitual, domínio de alternativas explicativas na história da ciência, capacidade de criação discursiva e analítica” (DEMO,2011, p.21).

Destarte, com relação a formação inicial e continuada, direciona-se para potencializar a reflexão do indivíduo sobre sua prática educativa. Além de criar um ambiente formativo que estimule o debate, a troca e a reflexão, bem como discorrer sobre a necessidade de políticas efetivas para a formação inicial e continuada dos professores.

RESULTADOS

A pesquisa está em andamento, mas resultados parciais demonstram a falta de equidade entre os Estados da Federação, concernente ao acesso à formação continuada nos níveis de especialização lato e Stritu sensu nas esferas: Federal, Estadual, Municipal e na rede Privada. Sendo que em um total de 2.234.077 de professores no ano de 2015 apenas 29.349 conseguirem cursar uma pós-graduação stritu sensu a nível de mestrado representando 1,3% de professores, e em um total de 2.234.077 de professores no ano de 2015 apenas 3.307 conseguiram titulação de doutor o equivalente a 0,1%. Já em nível de especialização num total de 2.234.077 de professores no ano de 2015, 701.368 chegando a 31,4% de professores. (relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016. P. 371). A meta 16 do PNE é atingir 50% de todos os docentes até o final do PNE, ou seja, 2024. Como temos acompanhado os constantes cortes de investimentos na educação dificilmente teremos políticas de formação com alcance para os docentes. Logo, o que vislumbra preliminarmente na pesquisa é docente trabalhando sem formação específica na área de atuação.

CONCLUSÃO

A formação inicial e continuada é fundamental para o desenvolvimento profissional do professor, que, durante o exercício da docência, sente que os processos de pesquisa sobre a sua prática facilitam seu questionamento e ruptura com as formações oferecidas pelos Estados e Municípios. Deixa de agir individualmente para agir coletivamente, sintoniza a teoria e a prática e fundamenta a análise dos problemas sociais, éticos, morais e políticos, que a profissão docente lhe proporciona em um determinado contexto concreto.

O trabalho docente acontece no contexto da realidade escolar não para controlar vidas, proporcionar uma institucionalização e inculcar a obediência, mas para formar uma leitura crítica dos discursos feitos por governos sobre a prioridade de investimento na educação, tal como compreender que o ensino já não resolve os problemas do desemprego, hoje mais de 13 milhões estão desempregados no Brasil conforme divulgado pelo IBGE.

A formação deve ser um processo complementar permanente que se desenvolve numa teia de relações, afirma TARDIFF:

Os conhecimentos interagem múltiplos indicadores: a cultura individual e das instituições educativas, a comunicação entre o profissional de educação e o pessoal não docente, a formação inicial recebida, e a complexidade das interações da realidade, os estilos de direção escolar estabelecidos em cada contexto, as relações e a compreensão por parte da comunidade escolar, as relações e os sistemas de apoio da comunidade profissional. (TARDIF, 2010, P.120).

A Legislação garante o desenvolvimento profissional somente na letra da Lei, porque efetivamente não acontece. Consequentemente há uma descrença por parte dos professores na eficácia de melhores condições de trabalho. Enfim a permanente e melhor articulação institucional entre a formação inicial, a formação continuada e a vida escolar é fundamental para melhorar os resultados da profissionalização dos professores.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, Luiz Fernando. **Formação de professores no Brasil : diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação/**Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino.** **Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação.** Brasília, MEC/Sase, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 158, de 10 de agosto de 2017.** Dispõe sobre a participação das Instituições de Ensino Superior nos programas de fomento da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial da União.** Brasília, Nº154 p.10 agosto de 2017. Seção 1. Disponível em <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/11/08/2017>. Acesso em 30. Ago. 2017.

BRASIL. **Decreto 8.752 de 9 de maio de 2016.** Dispões sobre a política nacional de Formação dos profissionais da educação básica. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/

decreto/d8752.htm. Acesso em: 27 ago.2017.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE : biênio 2014- 2016**. – Brasília, DF: Inep, 2016.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho – CLT. Disponível em: Acesso em 15 de agosto de 2017.

BRASIL. **Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão: Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. - Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2017.

DAVIS, Claudia, L. F. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: FCC/DPE, 2012.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GATTI, B. A.; BARRETO, S. E. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____, **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIA, Beatriz, Luce. **Formação de professores: a política e as diretrizes curriculares**. Em Aberto, Brasília. V.30, n.98, p.185-200, jan./abr. 2017.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DO PEDAGOGO: DA TEORIA À PRÁTICA

Maria Lucia Morrone

Universidade Ibirapuera

São Paulo – São Paulo

RESUMO: O artigo analisa a formação inicial e continuada do pedagogo docente e conclui que está desarticulada com a de gestor educacional, comprometendo a relação teoria e prática, nos cursos a distancia.

PALAVRAS-CHAVE: pedagogo; docência e gestão; formação inicial e continuada

ABSTRACT: The article analyzes the initial and continued formation of the teaching educator and concludes that it is inarticulated with that of the educational manager, compromising the theory and practice relationship in the distance learning courses.

KEYWORDS: pedagogue; teaching and management; initial and continuing formation

O artigo em consonância com o tema “*Formação Inicial e Continuada de Professores: Da Teoria à Prática*”, tem o objetivo de analisar a formação do pedagogo docente à educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, articulada com a de gestor educacional (coordenador pedagógico, orientador

educacional, diretor de escola e supervisor de ensino) à educação básica.

Por hipótese afirma-se que a expansão da privatização do curso de Pedagogia, principalmente a distancia (EaD) compromete a formação inicial e a correlação entre teoria e prática, isto é, pela práxis, se não houver a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) desse curso, tendo por finalidade a educação democrática e o processo ensino/aprendizagem de qualidade, na educação básica, tanto nas escolas públicas como nas privadas. A formação pela práxis é imprescindível porque há desafios políticos e socioeconômicos, na instituição escolar, que interferem na formação à cidadania.

A metodologia baseia-se em referenciais teóricos de: GATTI (2019); GOERGEN (2013); LIBÂNEO (2002); MORAIS e HENRIQUE (2017); PIMENTA (2017); SILVESTRE e PINTO (2017) e na legislação: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96; Lei 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação (PNE): 2014-2024; Resolução CNE nº 1/06 -DCNs para Pedagogia; Resolução CNE nº 2/2015 - DCNs aos profissionais do magistério; Resolução CNE nº 02/2019 – que altera o artigo 22 da

Resolução CNE nº 2015.

A formação do docente polivalente aos anos iniciais do ensino fundamental tem a sua origem histórica na Escola Normal, no século XIX, para ensinar as disciplinas: português, história, geografia, ciências e matemática (PIMENTA et al, in SILVESTRE & PINTO, 2017, p.24). A denominação polivalente não consta nas DCNs/2006, mas, o professor das séries iniciais do ensino fundamental, em pleno século XXI, continua atuando da mesma forma.

A Resolução CNE 01/06 que instituiu as DCNs “*sacramentou(...)a centralidade na formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental e (...)educação infantil*” (PIMENTA et al, in SILVESTRE & PINTO 2017, p. 25) ampliando, porém, a formação à gestão no

Art. 4º (...) O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação; II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares (...). (BRASIL -DCNs/2006)

Esse artigo estabelece (...) *um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em Pedagogia que excede significativamente o exercício da docência (...), quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não escolares*”. (GARRIDO et al, in SILVESTRE & PINTO 2017, p. 26). A gestão educacional tem se caracterizado, contudo, pela

(...) infiltração de uma lógica própria do sistema econômico sobre as escolas, fundamentada no princípio de uma forma de gestão comprometida com a racionalização do trabalho dos profissionais da Educação; valorização de práticas meritocráticas; ampliação de formas de controle e excessiva regulação do trabalho dos professores; o destaque para a necessidade de avaliação do impacto da educação por indicadores estatísticos; a desvalorização de aspectos da carreira; a ênfase no discurso economicista para a explicação de fenômenos e situações educacionais, evidenciando o que se espera dos gestores escolares e, portanto, da sua formação(...) (FRANCO, A. de Paula in SILVESTRE & PINTO, 2017, p.. 119).

O PNE (2014-2024) aborda a ‘*Formação de Professores*’, mas não enfatiza a formação para a gestão educacional, como se pode deduzir pela leitura da seguinte meta apresentada, a qual se refere prioritariamente à formação de docentes:

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 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado 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. (PNE, meta 15).

Por outro lado, o PNE ao tratar da formação “*em nível de pós-graduação*” dos professores da educação básica, não estabelece uma referência específica sobre a gestão educacional, assim como, também aborda a questão da “*formação continuada*”, aos “*profissionais da educação básica*”, de uma forma genérica, como se pode deduzir a partir da leitura da seguinte meta

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 os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (PNE, meta 16).

O Art. 3º da Resolução CNE 2/2015, por sua vez destaca a formação à gestão educacional, porém, desarticulada da docência como se pode inferir no

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No dia 08 de fevereiro de 2017, o Deputado Federal Antonio Goulart dos Reis, (PSD de São Paulo), protocolou na Câmara Federal o Projeto de Lei 6847/17 que tinha por objetivo regulamentar a profissão de pedagogo, a qual seria privativa de portadores de diploma do curso de graduação em Pedagogia, para exercerem a docência e gestão nos espaços escolares, bem como, em atividades nos espaços não escolares, mas, entre as quais seriam exigidos conhecimentos pedagógicos.

Seguindo a tramitação regimental interna, em 21/06/2017, o referido Projeto foi encaminhado à Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público (CTASP) sendo aprovado, quando a Relatora Deputada Flávia Moraes, (PDT de Goiás) emitiu o seguinte Parecer favorável, esclarecendo como deveria ser efetuada a sua concretização pelo Poder Executivo

(...) Trata-se de uma profissão de suma importância para o País. A Pedagogia é uma ciência fundamental para a formação da sociedade e o pedagogo tem como principal função melhorar a qualidade da educação, exercendo suas atividades na coordenação de cursos, na gestão de estabelecimentos de ensino, na elaboração de material didático, na docência no ensino fundamental e infantil, na educação para jovens e adultos, na educação especial, na gestão escolar, nas editoras, nas empresas(...).

(...) Ao Poder Executivo criar o Conselho Federal de Pedagogia, bem como os Conselhos Regionais de Pedagogia, para disporem sobre as demais atribuições,

direitos, deveres, impedimentos, bem como sobre a jornada e o piso salarial do profissional de Pedagogia.

Esta matéria foi considerada tão relevante para a área educacional, no que se refere à formação do pedagogo, mas, não dialogou diretamente, na época, com a Comissão da Educação. De acordo com o referido projeto seriam atribuições do pedagogo:

- planejar, implementar e avaliar programas e projetos educativos em diferentes espaços organizacionais;
- gerir o trabalho pedagógico e a prática educativa em espaços escolares e não escolares;
- avaliar e implementar nas instituições de ensino as políticas públicas criadas pelo Poder Executivo;
- elaborar, planejar, administrar, coordenar, acompanhar, inspecionar, supervisionar e orientar os processos educacionais;
- ministrar as disciplinas pedagógicas e afins nos cursos de formação de professores;
- realizar o recrutamento e a seleção nos programas de treinamento em instituições de natureza educacional e não educacional;
- desenvolver tecnologias educacionais nas diversas áreas do conhecimento.

Esse Projeto de Lei determinava que o Poder Executivo deveria criar o *Conselho Federal de Pedagogia* para fiscalizar a profissão. Esse órgão, bem como os conselhos regionais seriam os responsáveis por regular sobre a jornada, piso salarial, atribuições, direitos e deveres dos profissionais. O parecer da relatora, deputada Flávia Morais que apresentou o Parecer favorável à proposta expôs também a seguinte argumentação

Diferentemente de outros projetos de regulamentação profissional, esta proposta não visa a criar uma reserva de mercado para os profissionais(...) O objetivo da proposição é estabelecer critérios para o âmbito de atuação desses profissionais relativamente à sua formação e às suas atribuições (...) a atividade exige conhecimentos teóricos e técnicos, é exercida por profissionais de curso reconhecido pelo Ministério da Educação e o mau exercício da profissão pode trazer riscos de dano social no tocante à educação.

Flávia Morais afirmou que após a aprovação do Projeto, o Presidente da República deveria enviar ao Congresso Nacional um Projeto de Lei criando os conselhos, como exige a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, porque tais entidades são autarquias especiais integrantes da administração pública.

Para a deputada essa providência seria fundamental para que o exercício da profissão do pedagogo fosse devidamente *regulamentado e fiscalizado*. Esses conselhos citados pela deputada estão prescritos nos artigos 198, 204 e 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, os quais se referem às políticas públicas no âmbito da saúde, assistência social e educação nos três entes federativos (municipal, estadual e federal).

Esse Projeto de Lei não explicitou, contudo, a relação intrínseca entre teoria e prática para o exercício integrado e indissociável da docência com a gestão dos

processos educativos escolares e não escolares, considerando-se que a produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico no campo educacional não pode prescindir de três eixos fundamentais, conforme o disposto na Resolução CNE/CP nº 1 de 2006: a) estudos básicos para a fundamentação teórico-prática; b) núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos sobre as áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições de ensino superior; c) núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular.

Em 05/07/2017, em Reunião Deliberativa Extraordinária o Parecer foi aprovado por unanimidade na CTASP. No dia 06 de julho do mesmo ano, o Projeto de Lei foi protocolado na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC).

Destaca-se que neste processo de tramitação dois requerimentos foram incluídos, solicitando a inclusão da matéria para análise na Comissão de Educação, a seguir especificados:

Apresentação do Requerimento de Redistribuição n.6900/2017, pela Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende do DEM de Tocantins: “Requer a revisão do despacho inicial apostado ao Projeto de Lei 6847/17, a fim de que seja incluída a Comissão de Educação” (02/08/2017).

Apresentação do Requerimento de Redistribuição n. 6922/2017, pelo Deputado Arnaldo Faria de Sá do PTB de São Paulo: “Requerimento que solicita a redistribuição do PL 6847/2017 que “Dispõe sobre a regulamentação do exercício da profissão de Pedagogo à Comissão de Educação” (03/08/2017)

Os dois requerimentos, no entanto, foram indeferidos sob a justificativa de que “*não se enquadravam no campo temático da Comissão de Educação, delimitado no inciso IX do art. 32 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados*” (RICD).

No contexto do neoliberalismo e privatização do ensino, se esse Projeto de Lei fosse aprovado, questiona-se a *regulamentação e fiscalização* da profissão do pedagogo, como propôs a deputada Flávia Moraes, pressupondo-se que o profissional poderia, conseqüentemente, tornar-se pragmático e tecnicista, porque os rumos da sociedade são submetidos às leis do mercado.

(...) O primeiro e maior interesse do neoliberalismo privatista é que os rumos da sociedade sejam submetidos às leis do mercado e o Estado seja reduzido ao mínimo necessário e ao “bom” funcionamento do sistema. Dessa forma, os interesses sistêmicos-econômicos se sobrepõem aos genuínos interesses dos cidadãos. Um desses interesses é o direito à educação. Sendo a educação condição sine qua non de equidade social e sendo este o sentido maior do Estado ele deve garantir o acesso à educação de qualidade para todos. (GOERGEN, 2017).

O Censo de Educação Superior INEP/2017 indica a expansão das IES privadas destacando que 61% de alunos encontra-se em cursos EaD e um percentual menor de 39% nos presenciais. Entre os cursos de licenciaturas mais procurados, 44% incluem-se os de Pedagogia. Segundo o mesmo censo, entre concluintes em EaD, 75% obtiveram nota inferior a 50 no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

(Enade) e os de cursos presenciais o percentual, foi menor, atingindo 65%

De uma forma geral, os cursos de Pedagogia incluem em seus currículos estudos disciplinares das ciências da educação (psicologia, filosofia, história, sociologia, entre outras) sem considerar, contudo, no seu projeto pedagógico, a especificidade do fenômeno educativo e, “(...) *tampouco, sem tomá-lo nas suas realidades histórico-sociais e na sua multiplicidade(...)* (PIMENTA, In: Prefácio LIBÂNEO, 2002). Concorda-se com o fato de que

(...) a formação oferecida aos professores dos anos iniciais da educação básica no decorrer dos anos 2000, feita predominantemente por intermédio de instituições privadas e pelo ensino a distância (...), é preocupante, pois as relações mais diretas com escolas, crianças e adolescentes(...), gestores e educadores, e, o acompanhamento de estágios, tornam-se, no mínimo, complicados(...) (GATTI, et al, 2019, p.305).

A Resolução CNE 1/06 não relevou a formação à gestão educacional e “(...) *não teve dispositivos complementares para tratar do assunto, o que implicou na permanência dessa lacuna formativa (...)*”. (FRANCO in SILVESTRE & PINTO, 2017, p..108).

A formação inicial e continuada do gestor educacional deve ser imprescindível aos sistemas de ensino e à realidade escolar, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação a todos os segmentos sociais. (...) “*Uma identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão e revisão constante dos significados sociais da profissão(...)*”. (PIMENTA,1999, p. 19).

Parte-se do pressuposto de que a formação do pedagogo, tanto na inicial quanto na continuada, não deve estar desarticulada entre docência e gestão educacional, porque o docente no momento em que passa a exercer o papel social de gestor, deve ter a formação teórica e prática, ou seja, a práxis, para coordenar, orientar e supervisionar as atividades relacionadas ao processo ensino/aprendizagem, à elaboração do Projeto Pedagógico e Plano de Gestão da instituição escolar, acompanhar e participar de políticas públicas na proposição de projetos às instituições escolares, pelas secretarias de educação, municipal e estadual, como também analisar com a comunidade escolar os indicadores de avaliações externas, promovidas pelos diferentes entes federados, analisando alternativas de solução, quando se tornarem necessárias, à melhoria da qualidade da educação. Segundo Selma Garrido Pimenta (1988, p.67)

A escola (...) requer o concurso de vários profissionais, (...). Compreender a natureza do trabalho coletivo na escola (...) aponta para a necessidade de que a nova organização escolar se dê a partir da constatação de que o trabalho de educação escolar assenta-se numa prática social coletiva de vários profissionais que possuem diferentes especialidades (...). A organização da escola compete aos profissionais docentes e não-docentes. Seria ingênuo advogar que o professor de sala de aula devesse suprir todas as funções que estão fora da sala de aula, mas que interferem no trabalho docente. (apud LIBÂNEO, José Carlos, 2002, p. 63.)

O Conselho Nacional de Educação publicou no Diário Oficial da União a Resolução de 2 de julho de 2019, alterando o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, que 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. De acordo com a resolução, o artigo passa a vigorar com a seguinte alteração:

“Art. 22. Os cursos de formação de professores, que se encontram em funcionamento, deverão se adaptar a esta Resolução no prazo máximo de 2 (dois) anos, contados da publicação da Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, publicada no Diário Oficial da União (DOU) de 22 de dezembro de 2017.” (NR).

De acordo, com essa alteração proposta pela Resolução 02/2019, todos os cursos de formação de professores deverão se adaptar a Base Nacional Curricular Comum que foi aprovada em 2017 para a Educação Infantil e Fundamental, que é uma referência para a construção dos currículos de todas as escolas do país e foi elaborada estabelecendo, como pilares, dez competências gerais que nortearão o trabalho das escolas e dos professores em todos os anos e componentes curriculares.

Parte-se do princípio que a BNCC apresenta uma lacuna com relação à formação do gestor educacional, porque enfatiza a formação docente e a Resolução 02/2019, por sua vez, não faz referência a esse profissional de carreira no magistério, que a partir de sua experiência docente, tem o papel social de orientar a elaboração do Projeto Pedagógico e do Plano de Gestão, assim como, acompanhar o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem tendo em vista, a educação de qualidade para todos os segmentos sociais. Destaca-se que essa articulação, não foi considerada na Resolução 02/2019 e já está prevista no Art. 67 da LDBEN/96, na seguinte conformidade

Parágrafo único – A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Devido a amplitude da privatização das IES e oferta dos cursos de Pedagogia em EaD, a formação inicial do docente e gestor educacional, de uma forma geral, torna-se precarizada, como demonstram os dados do Censo de Educação Superior de 2017, e a BNCC apresenta uma lacuna quanto a formação do gestor educacional, que já está prevista na LDBEN/96 no seguinte artigo

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Essa base comum nacional expressa na LDBEN/96 deve ter por princípio o

desenvolvimento da ciência pedagógica e a reflexão teórica sobre a problemática educativa na sua multidimensionalidade, tornando-se o princípio básico para a formação e reconfiguração da identidade profissional do pedagogo, enquanto docente e gestor.

De uma forma geral, o pedagogo egresso de um curso de licenciatura presencial ou em EaD tem sua formação inicial nas disciplinas pedagógicas com conteúdos da área de legislação e gestão educacional, que não são suficientes para subsidiar todo o contexto de normas legais, processos administrativos e pedagógicos fundamentais para o funcionamento de uma comunidade escolar pública ou privada. Portanto, docentes e gestores educacionais devem articular-se na construção da cultura escolar aprimorando constantemente a sua formação à participação coletiva e democrática para a melhoria do processo ensino/aprendizagem.

Importante salientar que o docente e o gestor educacional podem sugerir e incentivar que os sistemas públicos de ensino e as mantenedoras de instituições escolares privadas promovam a formação contínua, articulando teoria e prática, essencial ao desempenho de seu papel social, subsidiando os docentes que pretendem exercer funções de gestores educacionais.

Enquanto considerações finais, enfatiza-se que há uma desarticulação na formação inicial e continuada entre docência e gestão educacional e que deve haver uma imprescindível revisão das DCNs do currículo do Curso de Pedagogia, tanto para o presencial quanto para o em EaD, que promova essa articulação entre docência e gestão educacional, inserindo-a também, na formação continuada, induzindo o profissional do magistério a exercer a práxis de acordo com o inciso VI do Art. 206 da Constituição “*gestão democrática do ensino público na forma da lei*”.

As DCNs do Curso de Pedagogia devem ser revistas à formação pela práxis sem perder “(...) *uma visão de conjunto, de totalidade do complexo fenômeno educativo e dos mecanismos de gestão, da apreensão da realidade em sua dinâmica (...)*”. (CHEDE, 2019).

Defende-se a especificidade dos estudos pedagógicos teóricos e práticos à formação inicial e continuada do pedagogo, de forma articulada entre docência e gestão educacional, para atuar em instituições escolares e não escolares, enquanto profissional integrante da formulação de políticas públicas educacionais, tendo por finalidade a educação democrática e o processo ensino/aprendizagem de qualidade na educação básica, tanto nas escolas públicas como nas privadas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96.*

_____. Câmara Federal. Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público. (CTASP) da Câmara Federal. *Aprova regulamentação da profissão de pedagogo.* Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/TRABALHO-E-PREVIDENCIA/538152-COMISSAO-APROVA->

_____. *Censo Educação Superior. INEP/2017*. Disponível em: <https://www.portal.inep.gov.br/artigo/-/asset...do-censo...educacao-superior>. Acesso em: 30/07/2019.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução nº 1/2006. Institui as Diretrizes Curriculares da Pedagogia*. Diário Oficial da União, 16/05/2006, n. 92, seção I, p. 11-16

_____. CNE. Resolução nº 2/015. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica*. Diário Oficial da União, 02/07/2015, nº 124, Seção 1, p. 8.

_____. CNE. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 2 DE JULHO DE 2019. *Altera o Art. 22 da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que 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*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=77781>. Acesso em: 30/08/2019.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20/05/2019.

_____. Lei 13005/2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 22/06/2019.

CHEDE, R. A. F. Vargas. (Conselheira CEE/SP) *Voto Contrário à Indicação CEE 178/2019 sobre considerações e orientações para fortalecimento da ação supervisora do sistema estadual de ensino paulista com vistas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos*. Disponível em: https://www.sindicatoapase.com.br/anexos/anexo_0354/DeclaracaoVotoIndicacaoCEE178.pdf. Acesso em: 12/08/2019.

GATTI, A. Bernadetti et al (org.). *Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

GOERGEN, Pedro. *A Educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado*. Educação e Sociedade. Campinas, v.34, n. 124, p. 723-742, jul-set. 2013. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 31/08/2019

LIMA, S. A. de S. da Cunha. *Gestão da Escola: Uma construção coletiva – superando conflitos e rompendo com a rotina burocrática*. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 15, nº 2, Porto Alegre: ANPAE, 1999, p. 205-211.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.

MORAIS, J. K. Cavalcante & HENRIQUE, A. L. Sarmiento. *Formação Docente e PNE (2014-2024): Uma Abordagem Inicial*. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). HOLOS, Ano 33, vol. 08, 2017, p. 204-274. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4512/pdf>. Acesso em: 25/07/2019.

MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Panorama sobre ingresso, matrículas e conclusão em cursos de Pedagogia e Licenciaturas nas modalidades presencial e a distancia. Agosto/2019*. Disponível em: https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/317.pdf?1619510590>Acesso em: 15/08/2019.

PAULA, A. S. do Nascimento et al. *A privatização da educação superior brasileira e as novas/velhas teses do Banco Mundial*. ANDES-SN. junho/ 2018.

PIMENTA, Selma Garrido. *O Pedagogo na Escola Pública*. São Paulo: Editora Loyola, 1988.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-31.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. *Considerações e orientações para fortalecimento da ação supervisora do sistema estadual de ensino paulista com vistas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos*. Indicação CEE 178/2019. DOE 20/07/2019.

SILVESTRE, M. A. & PINTO, U. de Andrade. (org.). *Curso de Pedagogia – avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Cortez, 2017.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE INSTRUTOR, PARA QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL INICIAL DE AGENTES COMUNITÁRIOS DE SAÚDE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ana Carla Tamisari Pereira

Mestre pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Ensino em Saúde-Mestrado Profissional (PPGES) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados-Mato Grosso do Sul.

Ednéia Albino Nunes Cerchiari

Docente do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Ensino em Saúde-Mestrado Profissional (PPGES) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Dourados-Mato Grosso do Sul.

*Artigo publicado no III Seminário de Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola-Formação de Professores no contexto das reformas, v.2, n.2, Dourados, 2018. ISSN 2594-746X.

RESUMO: **Introdução:** A formação dos profissionais de saúde ainda está centrada no modelo flexneriano, focado na doença e não no indivíduo, contudo, as instituições de Nível Superior do país, estão em processo de reformulação curricular, para permitir que os egressos, aprendam a lidar com as subjetividades e diferenças culturais, tendo uma percepção crítica da realidade, tornando um profissional resolutivo e proativo. A mudança, na grade curricular dos cursos de graduação em saúde, acontece para preparar os profissionais para trabalharem no Sistema Único de Saúde. **Objetivo:** Narrar a experiência de formação de instrutor para o Curso de Capacitação, para Agentes Comunitários de Saúde. **Desenvolvimento:** Trata-se de um relato de

experiência, após a participação de formação como instrutora do curso de qualificação inicial de agentes comunitários de saúde, utilizando como metodologia a aprendizagem, com base em problemas-PBL. **Conclusão:** A utilização de metodologia ativa impulsiona o processo de ensino aprendizagem, o sujeito torna-se construtor do seu conhecimento adquirindo habilidades necessárias para sua prática em saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Educação continuada em saúde; Metodologia; Aprendizagem baseada em problemas.

TEACHING-LEARNING STRATEGIES FOR INSTRUCTOR TRAINING FOR INITIAL PROFESSIONAL QUALIFICATION OF COMMUNITY HEALTH AGENTS: EXPERIENCE REPORT

ABSTRACT: **Introduction:** Training process of health professionals is still centered on Flexner's model, focused on the disease and not on the individual. However, the national higher education institutions are in the process of curriculum reformulation to allow graduates the learning on how to deal with subjectivities and cultural differences, while having a critical perception of reality, making a proactive and resolute professional. The curriculum change in undergraduate health courses is meant to

prepare professionals to work in the Unified Health System. **Objective:** To narrate the experience of instructor training for the Training Course for Community Health Agents. **Development:** This is an experience report, after participation in an instructor training course for initial qualification of community health agents, using Problem-Based Learning (PBL) as a methodology. **Conclusion:** The use of active methodology drives the process of teaching-learning, the subject becomes the builder of their knowledge acquiring skills necessary for their health practice.

KEYWORDS: Continuing health education; Methodology; Problem-Based learning.

1 | INTRODUÇÃO

A formação dos profissionais de saúde, na maioria das escolas, ainda está pautada no modelo tradicional e flexneriano, enfocando os aspectos biológicos, fragmentando o saber e reproduzindo uma prática compartimentada, técnica e curativista (DUARTE; SILVA; CARDOSO, 2007).

No Brasil, os profissionais de saúde têm o domínio de diversas técnicas e tecnologias, mas não sabem lidar com a subjetividade e a diversidade cultural do indivíduo e da comunidade. Esperam-se mudanças no processo de formação das instituições de Ensino Superior, para que sejam adequadas às novas práticas de saúde (CARDOSO, 2012).

Desde 2000, foi implementada as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em saúde, utilizando metodologia ativa, com o intuito de formar profissionais de saúde para trabalharem no Sistema Único de Saúde. Dentre as ações desencadeadas pelo Ministério da Saúde, para promover um novo modelo de formação, para atender as necessidades do Sistema Único de Saúde, há três políticas: Aprender SUS, Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e o Programa Nacional de Reorientação da formação profissional em saúde- Pró-Saúde (PRADO et. al., 2012).

Considerando a responsabilidade constitucional “em ordenar a formação de recursos humanos na área da Saúde e incrementar na sua área de atuação, o desenvolvimento científico e tecnológico” (LEI 8.080 de 19 de setembro de 1990, Art. 6 inciso III), Ministério da Saúde institui em 2004, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, com destaque nas atividades de educação permanente, para os trabalhadores das redes de serviços, para melhorar o exercício da clínica, promoção da saúde e da saúde coletiva. A nova proposta, da educação permanente em saúde, era utilizar a metodologia ativa de ensino aprendizagem, fazendo do trabalho o eixo estruturante das atividades (BRASIL, 2004).

A utilização de metodologia ativa é um desafio para os educadores, porque propõe uma mudança na sua forma atuar adotando uma metodologia capaz de despertar a criatividade, e formar sujeitos críticos e reflexivos, corresponsáveis pela construção do seu próprio conhecimento, implicando não só em conhecer os modos

de operacionalização, mas os princípios da pedagogia crítica (PRADO et al., 2012).

A pedagogia crítica tem como precursor o educador Paulo Freire o qual tem influenciado inúmeras experiências pedagógicas na área da saúde. Na sua obra “Pedagogia do Oprimido” (1987), traz um novo modelo educação libertadora, propondo humanização das relações e libertação dos homens, defendendo a articulação do saber, conhecimento, vivência, comunidade, escola, meio ambiente, traduzido para o trabalho coletivo. Essa articulação representa hoje a interdisciplinaridade, tão discutida na formação dos cursos da área da saúde.

A operacionalização da metodologia ativa pode ocorrer de muitas maneiras, estas citadas são dois exemplos de metodologias ativas: por Problematização ou Aprendizagem Baseada em problemas-PBL. A metodologia apresentada neste estudo é Aprendizagem Baseada em Problemas. A PBL é uma estratégia de ensino-aprendizagem, para motivar o discente, pois diante do problema, o mesmo é capaz de refletir, relacionar com a sua história e dar mais sentido as suas descobertas (MITRE et. al., 2008).

Considerando esse olhar para formação em saúde, baseada numa educação libertadora na qual o educando faz parte do processo de construção do conhecimento, o objetivo deste estudo é narrar a experiência de formação de instrutor para o Curso de Qualificação Profissional Inicial de Agentes Comunitários de Saúde.

2 | DESENVOLVIMENTO

Trata-se de um relato de experiência, após a participação na formação para instrutora do curso de qualificação profissional inicial de agentes comunitários de saúde, utilizando como metodologia aprendizagem baseada em problemas. O curso foi ministrado pelo Polo de Educação Permanente em Saúde, do Estado de Mato Grosso do Sul, no período de maio de 2015, com duração de 40 horas, sendo 20 horas presenciais e 20 horas para planejar estratégias de ensino-aprendizagem para o curso.

O Polo de Educação Permanente em Saúde, do Estado de Mato Grosso do Sul, criado após o decreto n. 12.127 de 20 de julho de 2006, fazendo parte da Secretaria Estadual de Saúde, tem como principal objetivo formar trabalhadores em saúde dentro do Estado, profissionalizando-os, para desenvolver ações no campo da saúde com qualidade e resolutividade. No ano de 2015, o polo desenvolveu em parceria com as prefeituras da macrorregião de Dourados, o Curso de Qualificação Profissional Inicial dos Agentes Comunitários de Saúde.

A demanda para que realizasse o curso introdutório para trabalhar na Estratégia de Saúde da Família, surgiu após reuniões dos gestores municipais da Comissão de Intergestores Bipartite, colocando a necessidade de formação desses profissionais, que estão diretamente ligados à população e desempenham um papel importante

na promoção da saúde junto à comunidade. Os municípios da macrorregião de Dourados já haviam contratados os agentes comunitários de saúde, por meio de concurso público, porém iniciaram os trabalhos sem passar pelo curso introdutório.

O objetivo geral do curso foi contribuir para contextualização do processo de trabalho do agente comunitário de saúde, iniciando uma aproximação, discussão e dimensionamento do perfil social e seu papel na equipe multiprofissional da rede básica de saúde, garantindo uma melhoria constante na sua atuação no SUS. O curso buscou formar cerca de 900 agentes comunitários de saúde, da macrorregião de Dourados.

A proposta metodológica do curso foi a Pedagogia Problematizadora, partindo das experiências de trabalho e de vida desses trabalhadores em saúde, uma vez que o curso não retiraria o educando do seu processo de trabalho. Para conseguir atingir esse objetivo, a metodologia procurou estabelecer relações entre teoria/prática e ensino/ trabalho, para permitir que o agente comunitário de saúde fizesse uma reflexão sobre sua atuação, buscando aprendizagem significativa.

Um dos pontos significativos dessa metodologia são as atividades de campo didático-pedagógicas, que procuram relacionar os conteúdos ministrados nos blocos temáticos com a realidade dos serviços de saúde, no qual o agente comunitário está inserido, para isto foram utilizados questionários, entrevistas, confecção de mapas e outros recursos metodológicos, visando desenvolver um diagnóstico situacional das condições de vida e de saúde da população, proporcionando ao agente comunitário juntamente com a equipe multiprofissional da Estratégia de Saúde da Família (ESF) a elaboração de propostas de intervenção, a partir dos problemas identificados.

Para que os instrutores do curso pudessem desenvolver essas atividades educativas, coerentes com a proposta metodológica, o Polo realizou Capacitação Pedagógica de 40 horas, em duas etapas de 20 horas.

No período do curso, a primeira autora deste estudo, trabalhava como enfermeira da ESF, na área urbana, sendo escolhida como uma das instrutoras para realização do curso, juntamente com mais dois enfermeiros. A capacitação presencial teve duração de 20 horas, a proposta para formação dos instrutores foi à utilização aprendizagem, baseada em problemas, sendo a primeira experiência de educação permanente utilizando metodologia ativa.

2.1 Descrição da experiência

O primeiro momento da nossa formação foi uma breve apresentação do projeto pedagógico do curso e em seguida uma dinâmica em grupo com a finalidade de descontrair e aproximar o grupo de novos instrutores. Após, a facilitadora da formação utilizou a estratégia de ensino-aprendizagem denominada “Tempestade Cerebral”, para tanto, utilizou uma figura de um agente comunitário de saúde na forma de desenho (Figura 1) e fez a seguinte pergunta norteadora “Como vocês veem o

agente comunitário de Saúde dentro da equipe multiprofissional de saúde?”, todos os participantes receberam uma tarja de papel em branco para descrever o que viesse a sua mente e colasse no desenho.

O objetivo dessa estratégia era perceber como o agente comunitário de saúde era visto pelos profissionais da equipe multiprofissional de saúde, sem levar em consideração julgamentos ou autocríticas. Dentre as funções descritas na dinâmica, destacou as seguintes: recepcionista, faxineira, entregador de recados e agendamentos, agente de endemias, assistente do médico e do dentista, preenchedor de requisição de exames de Papanicolau e mamografia, formador em saúde e educador em saúde, entre outros. No final do terceiro dia do curso, novas tarjetas foram entregues aos participantes, com o objetivo de realizar uma reflexão sobre verdadeiro papel do agente comunitário de saúde, na comunidade e no serviço de saúde.



Figura 1: Fonte do próprio autor. Elaboradora por profissional especialista em desenho contratado pela instrutora (2015).

A segunda estratégia de ensino-aprendizagem, utilizada pela facilitadora, foi o “Café pelo Mundo”, o objetivo dessa estratégia foi promover a integração entre os participantes e conhecer as diferentes visões sobre um mesmo assunto. O grupo foi dividido em pequenos subgrupos de cinco pessoas, uma pessoa do grupo foi escolhida para ser o anfitrião (relator), que ficaria responsável por anotar as conclusões ou discussões que os membros fizessem sobre o assunto. A facilitadora entregou para cada grupo artigos que abordavam o trabalho dos agentes comunitários de saúde e estipulava o tempo que cada grupo teria para fazer a leitura e sua síntese, depois de passado o tempo estipulado os participantes, deveriam mudar de grupo, ficando somente o relator, abrindo um novo debate com os visitantes do novo grupo, e assim sucessivamente até voltar o grupo ao seu local original. No final, a facilitadora abre a discussão para o grande grupo, promovendo o relato dos participantes.

A terceira estratégia de ensino-aprendizagem utilizada foi o “Estudo de Caso”, uma ferramenta rica, para apresentação de problemas, sejam eles reais ou fictícios,

proporcionando aos participantes a análise e solução dos problemas. A situação descrita era sobre um senhor que apresentava problemas respiratórios e que morava próximo a uma fábrica de tinta e como o agente comunitário poderia auxiliar na resolução do problema.

O “Mapa Falante” foi à quarta estratégia de ensino-aprendizagem utilizada o qual teve como objetivo ampliar o conhecimento sobre território e lugar, considerando o espaço cotidiano em constante transformação. Para a elaboração do mapa falante, é necessário conhecer o território e sua heterogeneidade, visando uma compreensão reflexiva do lugar. Entre as características a serem levantadas, para construção do mapa falante, pode-se destacar: a história da comunidade, áreas de risco, tipos de habitação, principais ruas, tipo de pavimentação, características geográficas, abastecimento de água e esgoto, coleta de lixo, número de habitantes, natalidade, mortalidade, migrações, atividades na comunidade, categorias profissionais, ocupações, organização familiar, existência de associações, escolaridade, alfabetização, indicadores de saúde, causas de mortalidade, indicadores escolares, e outros aspectos relevantes, levantados pelo grupo de trabalho.

O Mapa falante é um instrumento de grande importância para o trabalho do agente comunitário de saúde, por meio dele terá uma ampla abrangência do seu território de atuação, no final as seguintes perguntas problematizadoras, poderão contribuir para uma real análise do território. “Que descobertas fizemos deste território cotidiano em que existimos?”, “Que conhecimentos buscamos e construímos, para compreender essa mesma realidade?”. O objetivo do mapa falante é realizar uma reflexão dos problemas encontrados no território, elaborar um projeto de intervenção (PALKEMAN; SANTOS, 2004).

As estratégias de ensino-aprendizagem relatadas foram realizadas no decorrer dos primeiros dois dias da capacitação e no terceiro dia, o foco foi ensinar como elaborar um plano de aula. O curso para os agentes foi organizado em três blocos temáticos, sendo necessário elaborar um plano de aula para cada bloco. Para a elaboração do plano de aula foi distribuído, entre os novos instrutores, um manual com orientações e sugestões de práticas didáticas pedagógicas, para proporcionar uma interação mais ativa entre os instrutores e alunos. Os instrutores tinham liberdade de convidar apoiadores temáticos, para contribuir durante o curso, por exemplo, para falar de meio ambiente poderia ser convidado um fiscal ambiental, para explicar e sanar dúvidas dos alunos.

Finalizada a formação, os novos instrutores saíram com a missão de compartilhar a nova perspectiva de formação para os agentes comunitários de saúde. Os municípios, ali representados, deveriam organizar a formação dos agentes comunitários de saúde da melhor forma possível, primeiramente construindo o plano de aula, utilizando metodologia ativa, convidar apoiadores temáticos se achasse necessário, organizar o espaço a ser utilizado para cada encontro, dividir o número de turmas, deslocamento dos agentes comunitário até o local do curso, alimentação, matriciamento com os

ESF, para suporte nas atividades práticas, dentro do próprio serviço. Cada instrutor deveria construir seu diário de bordo após cada encontro.

As turmas deveriam ter no máximo 25 alunos, com encontro semanal, o tempo de duração do curso seria de oito meses, iniciando em junho de 2015 e finalizado em março de 2016. Com carga horária de 400 horas, sendo 272 h/aulas presenciais e 128 h/aulas de dispersão (atividades de campo no próprio serviço). Cada município contou com um monitor regional, que fez visita em loco para verificar o andamento do curso e ajustar as dúvidas e problemas que surgissem durante o curso.

2.2 Discussão

A experiência de poder participar da formação, como instrutora com metodologia ativa, proporcionou uma nova visão de formação em saúde, no qual a construção do conhecimento pode ser de forma conjunta, onde educador e educando se igualam, com o objetivo comum de aprender, a partir da aprendizagem baseada em problemas, utilizando tecnologia de baixo custo e bem mais acessíveis que muitos recursos tecnológicos, uma vez que, apenas com caneta e papel é possível construir uma reflexão crítica da realidade e definir ações para melhorá-la.

A primeira estratégia de ensino-aprendizagem utilizada “Tempestade Cerebral” foi a mais reflexiva de todo curso, uma vez que tínhamos uma visão totalmente distanciada e deturpada das reais atribuições do agente comunitário de saúde, podemos perceber que na ausência de um recepcionista, da faxineira ou de qualquer outro membro da equipe, os agentes comunitários são colocados para “tampar buraco”, distanciando-se cada vez mais da sua verdade função, sendo que o agente comunitário é um profissional dentro da área saúde, atuando no SUS, regulamentada pela lei n. 11.350 de 05 de outubro de 2006, portanto este profissional representa a comunidade, desempenhando seu papel técnico de orientação da família na promoção da saúde, atuando no fortalecimento da cidadania, auxiliando a comunidade quando necessário e resolvendo questões de cunho social.

O material pedagógico para a capacitação dos agentes comunitários foi elaborado pelas instrutoras do Polo, baseado nas novas diretrizes para o curso técnico de agente comunitário de saúde. Dentre as habilidades e competências, propostas para esse profissional, está a capacidade de desenvolver ações que integrem as equipes de saúde da atenção básica e a população; promoção e proteção do desenvolvimento da cidadania no âmbito social; prevenção e monitoramento dirigido a grupos específicos e em situações de risco ambiental e sanitário (SÃO PAULO, 2002).

Cada novo instrutor teve a oportunidade aprender práticas didático pedagógicas, ampliando seu conhecimento, por meio da metodologia ativa, aprendendo a fazer plano de aula para cada encontro e tendo a possibilidade de ver que não existe somente o método tradicional de ensino, mas outros que permitem que os educandos também participem do processo de aprendizagem. A aprendizagem baseada em problemas, pode nos levar ao contato com as informações e a produção do conhecimento, com a

finalidade de solucionar problemas e promover seu próprio desenvolvimento (MITRE et. al., 2008).

A iniciativa dos gestores municipais, juntamente com o Polo, em promover primeiramente a formação de novos instrutores, para qualificar os agentes comunitários de saúde, reconhecendo a importância dos agentes comunitários de saúde dentro do SUS, e tendo a visão de que muitas das atividades desenvolvidas por eles dentro da Estratégia de Saúde da Família, não estão de acordo com suas atribuições, a mudança no modelo de formação e na própria atuação dentro do serviço, é de grande relevância para melhorar a promoção da saúde e prevenção das doenças.

Podemos destacar, também, que a maioria dos treinamentos e capacitações oferecidos para os profissionais, que atuam na Estratégia da Saúde da Família, estão voltados para os profissionais de nível superior (médicos, enfermeiros e dentistas), o agente comunitário por sua vez, além do curso introdutório para trabalhar na atenção básica, quando participa de algumas capacitações local ou regionalmente, são formados por médicos e enfermeiros (SILVA; DALMASO, 2002).

Visto que os instrutores, escolhidos para capacitação, são profissionais de nível superior, que trabalhavam nas ESFs, conclui-se que preparar esses novos formadores em saúde é de extrema importância, porque temos uma formação generalista e tecnicista. Precisamos mudar nossa práxis, a capacitação como instrutor voltado para uma visão ampliada da educação, de um novo modelo de ensinar, fez toda diferença em nossa preparação, para enfrentar um novo desafio de formar profissionais de saúde, que já estão inseridos no trabalho e mostrar a eles esse novo perfil profissional, que o SUS deseja.

3 | CONCLUSÃO

A formação de instrutor, para um curso de qualificação de agentes comunitários de saúde, baseado na metodologia ativa, foi uma grande experiência, algo que ficou marcado na minha história profissional. Não tinha tido ainda, na minha formação, uma experiência de educação permanente, voltada para uma reflexão crítica do meu próprio processo de trabalho enquanto formadora em saúde, paralelamente a isso, proporcionou-me visualizar a relevância do trabalho do “agente comunitário”. Após a capacitação, o desejo de retornar para a equipe de saúde e transformar a trajetória de formação e processo de trabalho desse profissional, me levou a perceber o quanto é importante sua atuação e que seu papel, desempenhado de forma proativa, e torna-se grande aliado da equipe e da população. Podemos dizer que o agente comunitário é o coração da comunidade e do SUS.

A utilização da metodologia ativa impulsiona o processo de ensino aprendizagem, uma vez que, o sujeito torna-se construtor do seu conhecimento, adquirindo habilidades necessárias para sua prática em saúde.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 11.350, de 05 de outubro de 2006.** Regulamenta as atividades do agente comunitário de saúde e de agente de endemias. Presidência da República. Casa Civil. Subseção de assuntos Jurídicos.

_____. **Lei. n. 8.080, de 19 de setembro de 1990.** Dispões sobre as condições para promoção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação.

_____. **Portaria n. 198/GM de 13 de fevereiro de 2004.** Institui a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde como estratégia do Sistema Único de Saúde para formação e o desenvolvimento de trabalhadores para o setor e dá outras providências.

CARDOSO, I. M. “Rodas de Educação Permanente na Atenção Básica”: analisando contribuições. **Revista Saúde e Sociedade.** São Paulo, v.2, suppl. 1, p. 18-28, 2012.

DUARTE, L. R.; SILVA, D. S. J. R.; CARDOSO, S. H. Construindo um programa de educação com agentes comunitários de saúde. **Interface, Comunicação e Educação.** v.11, n.23, set-dez. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MITRE, S. M. et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Revista Ciência e Saúde Coletiva,** Rio de Janeiro, v.13, suppl.2, p. 2133-44, dez. 2008.

PAKELMAN, R.; SANTOS, A. D. S. **Território e Lugar-Espaços da Complexidade, 2004.** Disponível em: <http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/texto01_territorio_e_lugar.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

PRADO, M. L. D. O.; SOBRINHO, S. H.; VELHO, M. B.; BACKES, V. M. S.; ESPINDOLA, D. S. Arco de Charles Maguarez: refletindo estratégias de metodologia ativa na formação de profissionais de saúde. **Revista Anna Nery,** v.16, n.1, p. 172-177, jan-mar. 2012.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Saúde. Coordenação de Recursos Humanos. Centro de Formação e Desenvolvimento dos trabalhadores da Saúde. Escola Técnica do Sistema Único de Saúde de São Paulo. **Curso Técnico da área da saúde: habilitação profissional de técnico agente comunitário de saúde: módulo I: as práticas da saúde e o SUS- Construindo alicerces para transformar: unidade I: relação saúde e sociedade- instrumentalizando para prática.** Secretaria Municipal de Saúde. Coordenação de Recursos Humanos. Centro de Formação e Desenvolvimento dos trabalhadores da Saúde. Escola Técnica do Sistema Único de Saúde de São Paulo, Brasília, Ministério da Saúde, 2007.

SILVA, J. A.; DALMASO, A. S. W. O agente comunitário de saúde e suas atribuições: os desafios para os processos de formação de recursos humanos em saúde. **Interface, Comunicação e Educação,** v.6, n.10, p.75-96, fev. 2002.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NARRADA EM MEMORIAIS

Vanessa Suligo Araújo Lima

Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus de Barra do Bugres-MT.

RESUMO: Este artigo aborda resultados de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática –(PPGEM), da Universidade do Estado de Mato Grosso-(UNEMAT), Campus de Barra do Bugres-MT. O objetivo foi investigar, na formação inicial de professores, o processo de constituição da identidade docente, que emerge a partir da produção dos Memoriais de Formação dos Licenciandos de Matemática da UNEMAT, Campus de Barra do Bugres - MT; desenvolvidos durante os Estágios I e II, realizados em 2016/02 e 2017/01. A metodologia adotou a abordagem qualitativa e o método autobiográfico, com ênfase nas narrativas das histórias de vida e escritas de si, tendo como instrumento de produção de dados os memoriais produzidos pelos licenciandos. O referencial teórico discutiu temas relacionados à formação inicial, identidade docente e os memoriais. A análise possibilitou identificar elementos que influenciam a constituição da identidade docente dos licenciandos, que vem se construindo nos contextos: família, amigos, escola, sociedade, dos professores;

dos discursos produzidos pelos licenciandos, etc. Concluímos que o Memorial, pode ser um instrumento valioso no processo de formação inicial, e pode contribuir para a formação de sujeitos reflexivos que compreendam seu próprio processo de formar-se professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de Professores, Identidade Docente, Narrativas e escritas de si, Memoriais de Formação.

INITIAL TEACHER TRAINING AND CONSTITUTION OF TEACHER IDENTITY IN MEMORIES

ABSTRACT: This article discusses the results of a master's research developed in the Graduate Program in Science and Mathematics Teaching - (PPGEM), University of Mato Grosso State (UNEMAT), Barra do Bugres Campus - MT. The objective was to investigate, in the initial formation of teachers, the process of constitution of the teacher identity, which emerges from the production of the Memorials of Mathematics Graduates of UNEMAT, Campus of Barra do Bugres - MT; developed during Stages I and II, held in 2016/02 and 2017/01. The methodology adopted the qualitative approach and the autobiographical method, with emphasis on the narratives of life stories and writings of themselves, having as a data production instrument the memorials produced

by the undergraduates. The theoretical framework discussed topics related to initial formation, teacher identity and memorials. The analysis made it possible to identify elements that influence the constitution of the teaching identity of the undergraduates, which has been built in the contexts: family, friends, school, society, teachers; of the speeches produced by the undergraduates, etc. We conclude that the Memorial can be a valuable instrument in the initial formation process, and can contribute to the formation of reflective subjects who understand their own process of training teachers. **KEYWORDS:** Initial Teacher Education, Teacher Identity, Self-Narratives and Writings, Training Memorials.

1 | INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores tem passado por diversas transformações nos últimos anos, devido a reformas e propostas educacionais, especialmente face às mudanças que vêm sendo desencadeadas a partir da proposta das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior.

Neste sentido, de acordo com Nóvoa (1992), a formação deve valorizar paradigmas que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas desta formação.

Contudo, promover uma formação voltada para preparação de professores reflexivos necessita de recursos e instrumentos que possibilitam essa introspecção e autonomia na formação, nesse movimento de constituir-se professor. Assim, diversas pesquisas apontam caminhos que permite aos futuros professores uma autoanálise sobre suas histórias de vida e de formação.

E assim, com intuito de investigar esses processos, recursos e métodos sobre esse olhar em si mesma na formação inicial, a pesquisa investigou as narrativas, expressas nos Memoriais, produzidos pelos licenciandos, buscando compreender esse processo da constituição da identidade docente.

De acordo com Passeggi (2010), o Memorial de Formação pode ser compreendido como uma narrativa que se materializa pela escrita de si, no qual pode-se analisar de forma crítica e reflexiva sua própria formação, explicando o papel de experiências vivenciadas e o impacto dessas no seu eu em transformação.

Nesse trabalho de reflexão autobiográfica, a pessoa distancia-se de si mesma e toma consciência de saberes, crenças e valores, construídos ao longo de sua trajetória. Nesse exercício, ela se apropria da historicidade de suas aprendizagens (trajeto) e da consciência histórica de si mesma em devir (projeto). (PASSEGGI, 2010, p. 1)

Acreditamos que a partir dessa consciência o sujeito consegue compreender melhor o processo de constituir-se professor. De maneira que baseando-se nesses

pressupostos essa pesquisa adotou o Memorial como instrumento de reflexão da/na formação inicial de professores, com o intuito de compreender o processo da formação da identidade docente expressas nas narrativas e escritas de si.

Nesse contexto, a motivação e justificativa para realização da pesquisa surgiu de minhas experiências como licencianda em Matemática, na Universidade do Estado de Mato Grosso-(UNEMAT), Campus de Barra do Bugres – MT; realizadas a partir da escrita de Memoriais produzidos durante o Estágio I, em que foi meu primeiro encontro com o ser professora.

Desta forma, o problema de pesquisa que buscou-se responder foi: Como se constitui a Identidade Docente emergida a partir da produção de Memoriais de Formação de licenciandos em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso-(UNEMAT), Campus de Barra do Bugres-MT, desenvolvidos durante os Estágios - I e II, do período de 2016/2 e 2017/01?

2 | FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

A formação de professores de Matemática é um tema que vem sendo discutido por diversos pesquisadores e Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos de Licenciatura na área, especialmente, frente a tantas mudanças ocorridas na Formação inicial para professores em nível superior.

Contudo, segundo Ferreira (2003), até meados de 1980, pouco se havia escrito e pesquisado sobre formação de professores de Matemática no Brasil, e somente a partir desse período que esse tema começa a se fortalecer e a ser alvo da área das pesquisas em Educação. Um trabalho que merece destaque é de Fiorentini (1994), que apresenta um panorama da produção acadêmica na área de Educação Matemática no país dos anos 60 aos 90 e, posteriormente, com trabalhos que tem contribuído fortemente com esse campo de estudo.

Nesse contexto de acordo com Fiorentini (2003), o tema formação de professores tem ganhado espaços nos debates na educação, entretanto, enfatiza que muito do que se tem publicado não tem consistência teórica, pois quase todos falam do professor como profissional reflexivo, mas há pouca clareza sobre o tema. Para ele, o que se percebe é que nos processos de formação de professores é “a continuidade de uma prática predominante retrógrada e centrada no modelo da racionalidade técnica que cinde teoria e prática.” (FIORENTINI, 2003, p. 9). Assim, afirma que pouco se sabe em como transformar os discursos em práticas que contemplem concepções do professor como um profissional que realmente reflita sobre a sua formação e prática. Entretanto, aponta que novos caminhos têm surgido visando à formação dos professores do século XXI, que podem sinalizar alguns percursos a seguir que promovam a formação de professores reflexivos.

Para Ferreira (2003, p. 29), nas últimas décadas, algumas pesquisas começam a “perceber o professor (ou o futuro professor) de Matemática como alguém que pensa,

reflete sobre sua prática, alguém cujas concepções precisam ser conhecidas”. Assim, as pesquisas realizadas no Brasil, com relação à formação de professores, começam a sofrer as transformações e seu paradigma começa a centrar-se no “pensamento do professor”, que procura seu espaço no campo da pesquisa sobre a formação de professores de Matemática.

De acordo com Ferreira (2003), nos últimos 25 anos, a atenção dos pesquisadores volta-se para as cognições dos professores acerca de sua própria formação, concepções, crenças e reflexões sobre o seu processo formativo. Para a autora, o desenvolvimento profissional dos professores é um processo que se inicia muito antes da formação inicial e se estende durante a sua trajetória.

Compreendemos, conforme apresenta a autora, que o desenvolvimento profissional se inicia antes da formação inicial, como um processo que ocorre de dentro para fora do sujeito, por meio da reflexão sobre os percursos vividos e da prática de formação. Assim, acreditamos que o processo de formar-se professor não advém apenas de sua prática realizada na formação inicial, mas também, de suas experiências vividas ao longo de sua formação, que possivelmente, influenciam na constituição do ser professor. Pois, conforme destacam Fiorentini e Castro (2003, p. 124), “acreditar que a formação do professor acontece apenas em intervalos independentes ou num espaço bem determinado é negar o movimento social, histórico e cultural de constituição de cada sujeito”.

Assim, também acreditamos que essa formação esteja imersa nas práticas sociais, históricas e culturais que fazem parte do sujeito, presentes em sua história de vida e de formação.

Nesse contexto, Jaramillo (2003) que também discute a formação de professores de matemática, aponta caminhos nesse processo, discutindo a importância dos processos metacognitivos e seu desenvolvimento nos licenciandos, visando a (re) constituição do seu ideário pedagógico, para a constituição do ser professor, pois, por meio deste conjunto de ideias que o futuro professor pensa em colocar em prática, por meio da reflexão, o mesmo vai, aos poucos, constituindo-se professor. Contudo, quando esse sujeito ingressa na formação inicial, ele já traz consigo seu próprio ideário que pode ser (re)significado.

Dessa forma, compreendemos que o licenciando, ao tomar consciência de seu processo de formação e tomar suas decisões em seu processo de formativo, está realizando a metacognição, que compreendemos também como a autoformação do próprio sujeito que se forma.

Nesse contexto, Jaramillo (2003), com base em sua experiência, propõe instrumentos de mediação que permitem “desencadear tais processos, meta-reflexivos e metacognitivos no futuro professor” (p.106), os quais são: narrativas/ relatos de forma escrita e oral; autobiografias; diários reflexivos; leituras, análise e discussão de texto e mapas conceituais.

Assim, nesta pesquisa, foram utilizadas as narrativas autobiográficas dos

licenciandos em formação, expressas nos Memoriais, compreendendo como um instrumento de reflexão do processo de formação de professores.

3 | NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E ESCRITAS DE SI, EXPRESSOS EM MEMORIAIS.

Na presente pesquisa, ao tomar as narrativas como objetos de investigação compreendemos que a narrativa é uma forma pela qual os seres humanos experimentam o mundo. Pois, conforme evidencia Garpar e Passegi (2013, p. 2), “as narrativas autobiográficas possibilitam o ato de reflexão do eu: ator, narrador e espectador de experiências que permitem momentos para além da mera observação, interpretando e interagindo com sujeitos de diferentes espaço-tempo.

Nesse sentido a narrativa pode ser compreendida como “um processo dinâmico de viver e contar histórias, e reviver e recontar histórias” (CONNELLY E CLANDININ, 2011, p.8); em que somos narradores e personagens de nossas histórias e das histórias dos outros. Assim, a narrativa pode permitir essa reconstrução de histórias, tomando a escrita como objetivo de reflexão e formação.

Desta forma, de acordo com Nóvoa e Finger (2014) a (auto)biografia se apresenta como uma das alternativas de formação: os sujeitos serão estimulados a autoformar-se, à medida que forem explicitando suas trajetórias de vida. De maneira que a narrativa pode ser considerada um novo campo de possibilidades interpretativas para a pesquisa educacional.

Neste contexto, conforme evidencia Monteiro, Cardoso e Mariani (2012, p. 3):

As pesquisas narrativas e (auto)biográficas permitem uma compreensão mais global das intrincadas relações dialógico/dialéticas dos contextos que envolvem os conhecimentos, as crenças, os valores que se vão construindo/reconstruindo e mobilizando os percursos pessoais e profissionais dos sujeitos de modo a lhes conferir uma identidade pessoal/profissional ao longo de suas trajetórias.

Dessa forma, considerar a trajetória de formação dos sujeitos ao longo de suas histórias de vida, constrói, reconstrói e mobiliza elementos que também fazem parte da constituição da sua identidade. Assim, foram investigamos nessa pesquisa os percursos de formação vividos e narrados pelos sujeitos sobre suas histórias de vida, na perspectiva dos próprios sujeitos, autores dessa formação, pois, de acordo com Nacarato (2016, p. 177):

“pesquisar no modo narrativo pressupõe romper com a noção de distanciamento entre o sujeito e o objetivo de investigação, romper com a neutralidade do pesquisador e com o exigido ‘afastamento’ do objeto investigado para produção de análise. Pressupõe a imersão do pesquisador no campo investigado a produção de pesquisas com os professores e não sobre os professores, a interação nos grupos de discussão/reflexão a produção de mediações biográficas nas escritas de si e nos memoriais de formação.

Assim buscamos ultrapassar esse distanciamento entre os sujeitos, investigando a formação na perspectiva dos futuros professores de matemática, mediante suas narrativas e escritas de si, expressas no Memorial.

Para Passeggi (2003, p. 6), o “Memorial é um ato de linguagem que se materializa sob a forma de narrativa (auto)biográfica”. O sujeito, ao escrever/narrar, mobiliza processos cognitivos, socio afetivos e metacognitivos para dar unidade ao que relata. Essa mesma dimensão contribui para o redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida.

Neste sentido, o memorial autobiográfico “é uma escrita institucional na qual a pessoa que escreve faz uma reflexão crítica sobre os fatos que marcaram sua formação intelectual e/ou sua trajetória profissional, com o objetivo de situar-se no momento atual de sua carreira e projetar-se em devir” (PASSEGGI, 2010, p. 21). Assim, ao adotar os memoriais, buscou-se investigar o processo de escrita narrativa autobiográfica, dos licenciandos, entendido como espaço de formação dos sujeitos, pois carregam trajetórias que são constitutivas do ser, conforme apresenta Rocha e André (2010) quando compreende Memorial como:

Narrativas que carregam sentimentos, emoções, vivências, trajetórias que são constitutivos dos sujeitos, estudantes e/ou profissionais em formação. Caracteriza-se como uma escrita reflexiva de processos experienciados, sendo possível vislumbrar como a pessoa se mostra ao outro nas diferentes dimensões: pessoal, social, formativa e profissional (ROCHA; ANDRÉ, 2010, p. 82-83).

Nesse sentido, investigou-se nas os elementos constituintes do processo de formar-se professor, uma vez que, “[...] a escrita autobiográfica apresenta-se como um divisor de águas; o autor/ator ao escrever sua história situa-se entre um antes e um depois da escrita.” (PASSEGGI, 2008, p. 37).

Dessa forma, a pesquisa buscou explorar a constituição da identidade docente emergida a partir da produção de Memoriais dos licenciandos, no sentido de perceber que indícios podem ser encontrados em suas narrativas. A nosso ver, esses Memoriais revelaram elementos importantes do processo de constituição da identidade docente dos futuros professores.

4 | METODOLOGIA

Com o objetivo de discutir como se constitui a Identidade Docente advinda a partir da produção de Memoriais de licenciandos em Matemática, bem como, analisar se as narrativas contribuíram para a formação de professores reflexivos que compreendem seu próprio processo formativo, a pesquisa teve como premissa a abordagem qualitativa.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na pesquisa qualitativa os pesquisadores estão mais preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados,

o objetivo é compreender o mundo dos sujeitos. Assim, adotamos esse tipo de abordagem por entender que esse tipo de pesquisa possibilita analisar de maneira profunda o problema e objeto de estudo.

Diante disso, foi adotado para investigação o método autobiográfico por compreender que o método se integra no “momento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos vividos (NÓVOA, 2014, p. 153).

Para Souza (2014), as pesquisas (auto)biográficas têm se consolidado:

[...] como uma perspectiva de pesquisa e como práticas de formação, tendo em vista a oportunidade que remete tanto para pesquisadores, quanto para sujeitos em processo de formação narrarem suas experiências e explicitarem, através de suas narrativas orais e/ou escritas, diferentes marcas que possibilitam construções de identidades pessoais e coletivas (SOUZA, 2014, p. 40).

Diante da consolidação das pesquisas que utilizam o método (auto)biográfico, compreendemos que os autores evidenciam esse método como possibilidade de compreensão dos percursos de formação e das experiências vividas nesse contexto, e acreditamos que o mesmo contribui para a discussão e a análise das narrativas dos futuros professores.

Assim, investigamos os percursos de formação vividos e narrados pelos sujeitos sobre suas trajetórias, na perspectiva deles mesmos, autores dessa formação. De maneira que a pesquisa utilizou, como instrumento de produção de dados, as narrativas e escritas de si, expressos nos Memoriais de Formação.

Segundo Passegi (2008, p. 15) o Memorial pode ser compreendido como um gênero acadêmico autobiográfico, enfatizando que “[...] nesse tipo de escrita de si, o ator/autor narra sua história de vida intelectual e profissional, analisando o que foi significativo para sua formação”. Assim, essa mesma dimensão contribui para o redimensionamento das representações de si e da trajetória percorrida em sua vida.

Assim os Memoriais foram produzidos pelos licenciandos de Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres-MT, durante as disciplinas de Estágio- I e II, realizadas, respectivamente, entre os períodos de 2016/02 e 2017/01. O primeiro Memorial produzido durante o Estágio-I, seguiu um roteiro-sugestão que abordou três eixos com questões orientadoras, conforme apresentado a seguir:

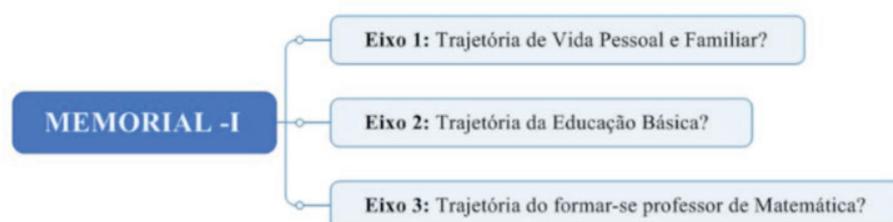


Figura 1: Memorial de Formação I.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O segundo Memorial produzido durante o Estágio II, também seguiu um roteiro-sugestão com questões orientadoras relacionadas à:

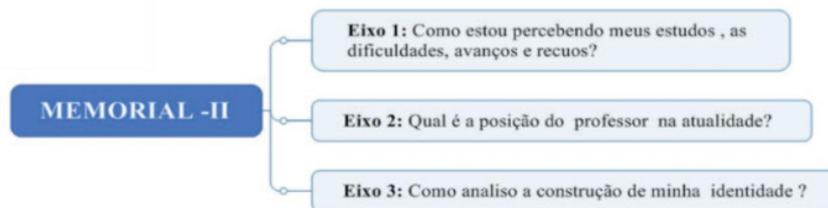


Figura 2: Memorial –II.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os sujeitos que compuseram esta pesquisa foram, inicialmente, 6 (seis) licenciandos de Matemática da UNEMAT de Barra do Bugres-MT, que produziram o Memorial no estágio I. Para resguardar as identidades desses, foram utilizados pseudônimos escolhidos pelos próprios sujeitos. Consideramos que esses pseudônimos remetem à identidade que os licenciandos acreditam estar construindo ao longo da vida e da formação. Os pseudônimos dos licenciandos, podem ser visualizados na figura 3:



Figura 3: Quem são os licenciandos que produziram o Memorial-I?

Fonte: Elaborado pela Autora (2017)

Posteriormente, na produção do segundo Memorial no Estágio-II, foram pesquisados cinco licenciandos, a licencianda Indecisão não cursou a disciplina.

Portanto, a utilização de uma metodologia de natureza qualitativa, pautada no método autobiográfico em consonância com a análise das narrativas dos licenciandos, expressas no Memoriais, foi essencial para realizar esse estudo.

5 | ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando nas narrativas e escritas de si, expressas nos Memoriais, como instrumentos de investigação da pesquisa, vários foram os elementos encontrados

que emergiram a partir da produção dos mesmos que apontam indícios de como ocorre a constituição da identidade docente dos licenciandos.

A análise do primeiro Memorial foi realizada seguindo os eixos: Eixo 1: Trajetória de Vida Pessoal e Familiar; Eixo 2: Trajetória da Educação Básica; e Eixo 3: Trajetória do formar-se professor de Matemática.

Com relação a Trajetória de vida pessoal e Familiar, os licenciandos relatam que tiveram uma infância feliz, outros com alguns traumas relacionados à família. A formação dos pais dos licenciandos varia de Ensino Primário incompleto, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

De modo geral, os licenciandos evidenciam uma infância feliz e marcada pelo prazer de ir à escola, de aprender, ensinar e interagir com os colegas, que compreendemos como elementos de formação da identidade pessoal do sujeito sendo produzida nas relações. Pois, conforme Larrosa (2002), destaca que aquilo que nos acontece e os sentidos que damos a esse acontecimento produzem também a nossa identidade.

Nesse cenário, compreendemos que as relações com a família e com os contextos sociais e as representações e produção dos sentidos dessas experiências, influenciaram a constituição de quem estes sujeitos se formaram e estão se formando.

Com relação ao Eixo 2: Trajetória da Educação Básica, a análise foi dividida em duas etapas: Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Com relação ao Ensino Fundamental, o que emergiu das narrativas dos licenciandos foi que eles têm marcas positivas e negativas de professores que os influenciaram em sua formação. Sobre as positivas, alguns professores, em especial, destacam-se aqueles que os ensinaram a gostar de Matemática, e a querer tornar-se professor de Matemática. Verificamos alguns desses aspectos na narrativa de *Perseverança*:

[Narrativa 1]: Na 8ª série tive a oportunidade de estudar com o Professor Edvagner de matemática, a sua simplicidade, a forma com que ele dava aulas, transmitia o conteúdo com mais clareza, seu jeito de vir até mim tirar minhas dúvidas a respeito do conteúdo, são pontos que me fizeram despertar o interesse pela matemática e por ser um professor de matemática. (PERSEVERANÇA, 2016)

Compreendemos que esse professor teve grande influência na formação de *Perseverança*, despertando-lhe, inicialmente, o gosto pela Matemática e a tornar-se também um professor de Matemática. Acreditamos que esses são alguns elementos/pistas de como a identidade desse licenciando começou a ser constituída na escolaridade, na relação com o outro.

Portanto, nesse movimento de compreender como o outro se constitui, verificamos, a partir das análises dos excertos, que emergem nas narrativas dos licenciandos o elemento “influência do professor”, na constituição da identidade dos licenciandos. Para Nóvoa (1992, p. 10):

A identidade não é um dado adquirido, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor.

Nesse sentido, acreditamos que a constituição da identidade docente passa por processos em que cada sujeito produz um sentido, um significado, e que essa constituição se inicia na própria maneira como o sujeito se sente ou se diz professor.

Em relação à etapa do Ensino Médio, percebeu-se que os licenciandos passaram por dificuldades, mas, nesse período começaram a traçar alguns caminhos a percorrer na trajetória educacional no Ensino Superior.

E, como relação ao Eixo 3: Trajetória do formar-se professor de Matemática, percebeu-se que alguns licenciandos começam a mudar as escolhas de sua profissão, para a de professores de Matemática, em sua maioria, influenciados por professores de Matemática.

De acordo com Marcelo (2009, p. 4), “é preciso compreender o conceito de identidade como uma realidade que evolui e se desenvolve, tanto pessoal, quanto coletivamente”, pois não podemos possuir a identidade. Ela vai sendo desenvolvida durante a vida, não sendo algo fixo e determinado para uma pessoa, mas um movimento que ocorre nas relações com o outro e os com os contextos onde os sujeitos se inserem. Assim, o desenvolvimento da identidade faz parte de um processo de evolução da subjetividade de cada pessoa interpretando a si mesmo.

Percebe-se ainda que, além da influência do professor na escolha de se tornar um professor de Matemática, o licenciando destaca que produzir o Memorial possibilitou-lhe uma reflexão sobre o processo de formar-se professor, o que nos faz crer que o Memorial tenha sido, um instrumento de reflexão e de formação importante, conforme narra *Futuro (2016)*:

[Narrativa 2]: A escrita do Memorial me ajudou e muito a me conhecer e reconhecer, pois eu sabia que gostava de matemática sabia que gostava de lecionar, mais, ainda, de certa forma, o lecionar ainda estava meio oculto, mas quando comecei a escrever, a me recordar da minha infância vi que nasci pra isso, ainda mais quando tomei frente da minha primeira sala de aula, mesmo que não sendo de matemática, e sim de instrutora teórica de trânsito, ali descobri o que realmente sei fazer, e o meu amor, paixão pela docência só aumentou. Eu te agradeço muito professora Vanessa por me proporcionar essa “viagem” maravilhosa.

Assim, compreendemos que a escrita dos Memoriais possibilitou a reflexão dos percursos vividos, permitindo-lhes dar novos sentidos e significados às experiências vivenciadas. Essas reflexões, possibilitaram um olhar para o passado que os influenciou, se projetando no presente que vivenciam e também o constituem, e o mais importante, lançando um olhar para o futuro, refletindo sobre “quem eles querem se tornar”, produzindo também as identidades, em muitos, a identidade docente dos que, já se sentem e se dizem professores.

Nesse sentido percebe-se a importância das narrativas e escritas de si, expressas no Memorial, que produzem novos significados aos licenciandos em formação, e compreendemos a Identidade Docente, não como algo pronto e acabado; fixo e impossível de mudança, mas em constante transformação. Ela pode ainda ser produzida ao longo da vida do sujeito, no contato com as outras identidades produzidas pelos mesmos e por seus discursos e práticas discursivas, pelas representações e significados que estes sujeitos fazem daquilo que os acontece e, que contribuem para “quem eles querem tornar-se”.

O segundo Memorial produzido pelos licenciandos durante o Estágio-II, foi analisado seguindo a divisão dos eixos, conforme apresentados a seguir.

Com relação ao Eixo 1, os Licenciandos estão percebendo seus estudos; eles evidenciam que estavam tendo dificuldades para conseguir conciliar trabalho, família e faculdade, mas estão superando os desafios força de vontade para se formarem como professores de Matemática.

Com relação ao Eixo 2, que questiona qual é a posição social e profissional do professor na atualidade? E o que os Estágio tem significado? O que emerge das narrativas é que o professor da atualidade deveria ser um professor “flexível” que buscasse “novas metodologias” para o ensino da Matemática e que construísse “conhecimento junto com os alunos”.

Com relação ao significado do estágio, as narrativas revelam que o estágio é um momento importante que articula teoria e prática e proporciona a vivência da experiência docente, que os coloca em confronto com a decisão de ser ou não ser professores, bem como de analisar a prática do professor, contribuindo para constituição da identidade docente. Para *Perseverança (2017)*, no estágio, o licenciando se percebe “na descoberta de ser professor”.

Já como relação à produção dos Memoriais, os licenciandos narram que a escrita deles possibilitou-lhes refletir sobre a formação e a constituição da identidade docente, ao produzir o Memorial *Perseverança (2017)* narra que:

[Narrativa 3]: Revivi minha trajetória até na Universidade e hoje tenho a convicção que fiz a escolha certa quando escolhi cursar Matemática, tenho certeza e consciência que este processo que vai durar quatro anos dentro da faculdade, vai ser apenas uma das primeiras etapas, e que as próximas etapas que virão serão cada vez maiores, pois a profissão do ser professor tem desafios diários.

Podemos perceber que produzir o Memorial levou a licencianda a refletir criticamente sobre a formação, sobre a escolha de ser professor e se auto avaliar em sua trajetória educacional.

Nesse sentido, apoiados em Passeggi (2008), que compreende o Memorial como um gênero acadêmico autobiográfico, acreditamos também que esse instrumento permite que o autor se (auto)avalie, tecendo reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional e que essa narrativa pode clarificar experiências significativas

para sua formação. Assim, percebemos que produzir o Memorial pode contribuir para ter consciência da escolha de querer ser professor e auxiliar na construção de sua identidade docente, na medida em que reflete sobre o professor que deseja tornar-se.

Portanto, acreditamos que por meio das narrativas, expressas no Memorial podemos, por um lado, compreender como os licenciandos estão se formando e constituindo sua identidade docente, que não se desassocia de sua identidade de sujeito, pois faz parte do ser professor; e por outro lado, a perceber a importância destes instrumentos na formação inicial dos futuros professores, pois a partir deles os licenciandos podem refletir sobre sua experiência de vida e de formação, ressignificando-a e compreendendo como eles vem aos poucos se constituindo, tornando-se professor.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as narrativas e escritas de si dos futuros professores, buscamos compreender como vem se constituindo a identidade docente emergida a partir da produção de Memoriais. Dessa forma, o problema de pesquisa que se propôs resolver foi: *“Como se constitui a Identidade Docente emergida a partir da produção de Memoriais de licenciandos em Matemática da Universidade do Estado de Mato Grosso-(UNEMAT), de Barra do Bugres-MT, desenvolvidos durante os Estágios I e II do período de 2016/2 e 2017/01?”*

Podemos perceber que há muitas marcas e influências deixadas por professores, que estão sendo ressignificados pelos licenciandos e outras que ainda são traumas em sua formação. E, os elementos e momentos de constituição da identidade docente sofrem a interface dos contextos da família, amigos, o estágio, os discursos e práticas discursivas, dos professores e pela produção do Memorial, que influenciam na constituição da identidade dos sujeitos investigados.

Nesse sentido, acreditamos que a formação inicial de professores ocorre como um processo contínuo em que, os licenciandos vão se constituindo-se professores, construindo suas identidades e que as mesmas não são fixas, mas estão em constante transformação

Com relação as narrativas autobiográficas, expressadas nos Memoriais, compreendemos que os mesmos são instrumentos valiosos a serem utilizados, formando professores reflexivos e autônomos de sua formação e revelam o sentido das experiências de vida, a partir das quais podem emergir os processos de constituição da identidade dos licenciandos, no sentido de compreender como ocorre esse processo de formar-se professor.

Portanto, consideramos que as experiências vividas pelos sujeitos podem ser influenciadas por toda a história de vida e formação e podem provocar mudanças em sua identidade. Assim, compreendemos que oportunizar aos futuros professores a reflexão sobre o seu processo de formação, por meio narrativas, pode ser um

caminho para compreenderem esse processo como fundamental na constituição do ser, do tornar-se, do formar-se, do constituir-se professor de Matemática.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Lisboa: Porto Editora, 1994.

CLANDININ, D. J. CONELLY, F. M. **Pesquisa narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa.** Trad.:Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU.Uberlândia: EDUFU, 2011.

FIORENTINI, D. **Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares.** (Organizador). - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FERREIRA, A. C. **Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa Brasileira em formação de professores de Matemática.** (FE/Unicamp). In: Formação de professores de matemática: explorando novos caminhos com outros olhares. (Organizador). - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002.

MONTEIRO, F. M. de A; CARDOSO, L. A. Maciel; MARIANI, F. **Implicações e contribuições no processo de formação inicial de professores.** XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012.

MONTEIRO, F. A; NACARATO, A. M e FONTOURA, H. A. **Narrativas docentes, memórias e formação.** Curitiba: CRV, 2016

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

NACARATO, A. M. **Narrativas de professores que ensinam Matemática como dispositivo de pesquisa e de (auto) formação.** In:

NÓVOA, A. **A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus.** In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). O método (auto)biográfico e a formação. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014.

PASSEGGI, M. da C. **A dimensão histórica do sujeito na formação docente.** Natal: UFRN, 2003.

PASSEGGI, M. da C; BARBOSA, T. M.N. (Org). **Memoriais, memórias: pesquisa e formação docente.** São Paulo: Paulus, Natal: EDUFRN, 2008. (vol.5)

PASSEGGI, M. da C. **Memorial de formação.** 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

ROCHA, S. A. da; ANDRÉ, M. **Os memoriais na licenciatura: narrativas dos entre-espços da formação docente,** In: ROCHA, S. A. da (Org.). Formação de Professores: licenciaturas em discussão. Cuiabá: EDUFMT, 2010. p.77-89.

SOUZA, E. C. de. **Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido.** Universidade do Estado da Bahia. v.39,n.1. Santa Maria- 2014.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE CAARAPÓ, MATO GROSSO DO SUL

Angela Hess Gumieiro

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” FCT-Unesp Campus Presidente Prudente
São Paulo - SP

RESUMO: O artigo trata de reflexões sobre as ações de formação continuada de professores no município de Caarapó, situado no estado de Mato Grosso do Sul. Realizamos o estudo com os professores de língua portuguesa do Ensino Fundamental II. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa. Constatamos que a formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação é caracterizada fortemente por cursos e palestras, que atualizam de certa forma o professor, ou seja, informam, mas não possibilitam um adequado espaço para a reflexão e o fortalecimento do coletivo escolar. As ações formativas são fragmentadas, pontuais, com data, local e temáticas previamente definidas pela secretaria, sem a participação direta na sua concepção das escolas e dos professores e não geram compromissos no sentido da melhoria contínua da prática pedagógica, nem por parte da Secretaria de Educação, nem dos envolvidos nas ações. A concepção de professores e gestores é que a formação continuada é uma atualização rápida que contribui significativamente para a mudança da prática pedagógica. O resultado deste estudo

aponta para necessidade de vivências no âmbito das escolas que ampliem a participação política dos atores sociais, possibilitando assim criar bases tanto para fazer cumprir o princípio constitucional da gestão democrática, como qualitativamente na construção de uma escola democrática e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Docentes. Ações Formativas.

ABSTRACT: The article deals with reflections on the continuing education of teachers in the municipality of Caarapó-MS. We conducted the study with the Portuguese language teachers of Elementary School II. This is a qualitative study. We note that the training offered by the Municipal Secretariat of Education is strongly characterized by courses and lectures, which update the teacher in a way, that is, inform, but do not allow an adequate space for reflection and the strengthening of the school collective. fragmented, punctual, with date, place and themes previously defined by the secretariat, without direct participation in its conception of schools and teachers and do not generate commitments towards the continuous improvement of pedagogical practice, neither by the Secretariat of Education nor involved in the actions. The conception of teachers and managers is that continuing education is a rapid update that contributes significantly to

the change in pedagogical practice. The result of this study points to the need for experiences in schools that broaden the political participation of social actors, thus enabling the creation of bases to enforce the constitutional principle of democratic management, and qualitatively in the construction of a democratic and inclusive school.

KEYWORDS: Continuing Education. Teachers. Formative Actions.

1 | INTRODUÇÃO

Neste estudo centramos na identificação das ações que constituem o processo de formação continuada de professores, no desvelar das formas de participação e gestão das ações formativas detalhando o planejamento, implementação e a avaliação do processo de formação continuada de professores e na análise das relações estabelecidas no processo entre a Secretaria Municipal de Educação, escolas e professores de língua portuguesa, enfatizando as questões da participação e da autonomia.

A formação continuada pode ser concebida como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto ao desenvolvimento pessoal como ao profissional, na direção de prepará-los para a realização de suas atuais tarefas ou outras novas que se coloquem.

As ações de formação continuada de professores estiveram ao longo da literatura educacional e nos discursos dos órgãos que gerenciam a educação com diferentes terminologias como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, conforme as exigências de cada momento histórico, e esses termos utilizados para designar a formação continuada foram sendo superados e substituídos sem, contudo, deixar de nos revelar as concepções desta formação, determinando assim as linhas de ações.

Conforme Nogaro e Dalmina (2014), é necessário investir na formação de professores por ser um princípio que irá contribuir para a qualidade na educação e por ser uma necessidade diante das transformações na sociedade contemporânea.

Na perspectiva social, a relevância da questão situa-se no bojo de todas as reflexões que têm sido feitas referentes ao processo de implantação das políticas educacionais neoliberais emergentes na década de 1990 (NEVES, 2005). Tendo como uma das metas a elevação do nível educacional da população e a democratização, a profissão docente foi colocada no foco nas políticas implementadas e na pesquisa educacional. Frigotto (2000) aponta que a emergência desta temática na pesquisa educacional no Brasil na década de 1990 não é inocente, mas

[...] apresenta-se como uma espécie de receituário de ordem neoliberal e, mesmo que contenham ingredientes de dimensões culturais, de cidadania, de ética, de valores, os mesmos estão subordinados à concepção mercadológica de educação (FRIGOTTO 2000 apud SHEIBE e BAZZO, 2001, p. 09).

A importância da formação continuada dos professores de língua portuguesa se apresenta desafiadora, pois conforme Aparício (2001) devemos admitir que as discussões relativas ao processo de formação do professor devem partir de uma reflexão sobre a prática na sala de aula, e não apenas de atualização teórica.

2 | A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES

Podemos considerar que a perspectiva de formação continuada de professores existe sob distintas denominações e com algumas particularidades, apresentam-se modelos de formação continuada em que o professor deixa de ser um técnico, um executor, para transformar-se em um investigador em sala de aula, um professor reflexivo, que entenda as relações intrínsecas ao contexto e às condições de seu trabalho.

Segundo Zeichner (1995), o professor reflexivo é aquele que assume atitude reflexiva em relação ao seu ensino e às condições sociais que o influenciam, o autor nos adverte que há variações na forma como se consideram o processo de reflexão, no conteúdo da reflexão, na condição prévia à reflexão e no produto da reflexão, sendo que a ação reflexiva segundo o autor,

[...] é um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão; não é portanto, nenhum conjunto de técnicas que possa ser empacotado e ensinado aos professores (ZEICHNER, 1995, p. 121).

Para delimitar o que exatamente se entende por professor reflexivo, reportamos a Pimenta (1997) que expressa seu entendimento a respeito da questão, opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação. Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como uma continuação de formação inicial,

[...] a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram saberes iniciais em confronto com suas experiências e práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como uma prática, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (PIMENTA, 1997, p. 56).

Entendemos que o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor lhe propicia condições de assimilar melhor as mudanças que causam impacto na escola. Podemos dizer ainda que, o professor reflexivo tem condições de repensar e avaliar constantemente sua prática pedagógica.

É, portanto, no processo construído cotidianamente a partir de uma prática pedagógica crítico-reflexiva, que podemos pensar a formação continuada do professor contextualizada histórica e socialmente e, conseqüentemente, o processo de ensino-

aprendizagem com vistas à qualidade do trabalho docente e da educação.

Diante dessas considerações, a formação continuada de professores deve ser concebida como um dos componentes de transformação da escola e estar articulada com a gestão escolar, práticas curriculares e as necessidades identificadas dos professores.

3 | METODOLOGIA

Em termos metodológicos, caracterizamos o estudo como de natureza qualitativa. Utilizamos a bibliografia disponível na intersecção entre políticas públicas, gestão da formação de professores e formação de professores de língua portuguesa.

Quanto à coleta de dados, a partir das orientações de Bogdan e Biklen (1994), foram feitas observações *in loco*, entrevistas semiestruturadas com gestores e docentes, análise documental da proposta formalizada da Secretaria de Educação e as Propostas Pedagógicas das escolas para a formação continuada. E também documentos, tanto os que expressam diretrizes nacionais como municipais de educação, enfatizando as questões da formação continuada de professores.

Participaram da pesquisa a Secretaria Municipal de Educação do município, as três unidades escolares, tendo como interlocutores da pesquisa os quatro professores de língua portuguesa da rede municipal, três coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental e uma gestora responsável pela formação continuada dos professores.

O corpus documental consta da legislação vigente, enfatizando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.9.394/96, que trata sobre formação continuada no Artigo 61, Inciso I; no Artigo 67, Inciso II e no Artigo 87, as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 que aprova o Plano Nacional de Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação de professores da Educação Básica, as DCNs do Curso de Graduação em Letras, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), entre outros. E os documentos referentes ao município investigado, como os registros existentes sobre as ações da Secretaria Municipal de Educação do Município, o Plano Municipal de Educação, o Referencial Curricular da Educação Básica do município e as propostas pedagógicas das unidades escolares envolvidas. O corpus teórico consta do levantamento bibliográfico acerca da formação continuada de professores, em que foram selecionadas obras e autores específicos da área e também publicações em periódicos científicos.

A entrevista semiestruturada, baseada em Szymanski (2004), foi usada de forma que pudemos realizar a coleta de dados, dos fatos e discursos que permitiram, a partir de um processo reflexivo e de um aprofundamento teórico, das questões que permeiam o percurso das ações da formação continuada na rede municipal de educação. As entrevistas com a gestora, com as coordenadoras e com os professores foram realizadas individualmente, em espaço e horário previamente agendado.

Para o tratamento dos dados, foi adotado a análise de conteúdo, que compreende

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores, quantitativos ou não que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 42).

O emprego da análise de conteúdo permitiu tratar os dados para além da simples descrição do conteúdo e, ainda, remeter aos saberes que os mesmos suscitarão após exaustiva análise de questões, que podem emergir da sociologia, da economia, da educação, da psicologia, entre outros (FRANCO, 2005).

4 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No cruzamento dos dados da Secretaria Municipal de Educação com as informações das entrevistas realizadas e as observações, pudemos constatar quanto à modalidade de formação continuada oferecida pela Secretaria durante os anos de 2005 a 2008, que existe a prevalência do que Pérez Gómez (1995) intitulou de racionalidade técnica.

Diversos estudos apontam que, no cenário educacional dos últimos anos, as ações de formação continuada têm sido desenvolvidas em cursos rápidos, palestras, encontros esporádicos, treinamentos, entre outros, fora do contexto escolar (NÓVOA, 1992; CANDAU, 1996).

A gestora responsável pela formação continuada diz que o planejamento das ações tem sido discutido pela equipe pedagógica da Secretaria de Educação, normalmente no início do ano e que são implementadas através de parcerias com o MEC, Universidades e outros profissionais para realização das ações.

Constatamos que o planejamento, ou seja, as decisões sobre as ações formativas são tomadas por um pequeno grupo de profissionais, o que, nos permite dizer que sua concepção não é negociada com os docentes.

Ao questionar os professores de língua portuguesa sobre como são organizadas as ações de formação continuada, percebemos o pouco que esses professores sabem a respeito do processo de organização e gestão, o que nos permite apontar que não fazem parte desse processo do planejamento.

Segundo Libâneo (2004), a organização e a gestão adquirem distintos significados para os atores escolares que compõem a equipe de acordo com a concepção que se tenham dos objetivos da educação. Há que se construir consensos não apenas na formulação do planejamento curricular, mas também na projeção, implementação e avaliação das ações formativas.

Na análise das entrevistas confirmamos o que as observações apontaram, de que o planejamento da formação continuada segue a concepção técnico-científica de

escola como posta por Libâneo (2004), em que as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação dos demais interessados no processo.

Numa concepção democrático-participativa, de acordo com Libâneo (2004) o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração, acentuando a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos.

De acordo com Dourado (2000), a gestão democrática é um processo de aprendizado e de luta que vislumbra nas especificidades da prática social e em sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de meios de efetiva participação. É através deste aprendizado que vai se constituindo uma equipe escolar e uma “identidade” para a escola.

Buscamos a colaboração de Libâneo (2004) quando afirma que, “o conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida” (p. 35). Ainda complementa dizendo que um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos de trabalho.

Contreras (2002) discute a ideia da autonomia profissional como uma demanda dos docentes para obter mais espaços de independência em suas decisões e menos controle burocrático por parte das administrações públicas. Para o autor lutar pela autonomia não é apenas uma exigência trabalhista pelo bem dos funcionários, o é também pelo bem da própria educação.

Sendo assim, o professor é autônomo não só por ser capaz de autorregular sua ação, decidir sua participação em cursos e escolher os horários para estudo, mas também quando orienta seu aprendizado por meio de uma análise crítica de suas práticas e dos resultados. A autonomia representa uma busca e um aprendizado contínuos, uma abertura à compreensão e à reconstrução da própria identidade profissional, das conexões entre a realização da prática profissional e o contexto social e político mais amplo (CONTRERAS, 2002).

Constatamos com as falas das coordenadoras das escolas uma desorganização nesse aspecto das relações estabelecidas no planejamento da formação continuada, por não terem critérios norteadores, se limitando somente em aspectos secundários do processo, como a organização de horário, por exemplo.

Não notamos a existência de uma abertura para detectar o que realmente seria importante para o desenvolvimento dos professores e da própria escola. A preocupação da escola e sua participação no processo da formação continuada nesse caso ainda é pensada mais em manter e acompanhar o que é proposto pela Secretaria Municipal de Educação.

Percebemos, pois, a importância de se pensar em processos de formação mais flexíveis, em que, sem descuidar-se dos conhecimentos práticos e teóricos a

adquirir, o fazer e o pensar dos professores sejam tomados como ponto de partida para discussões e reflexões, constituindo-se em ancoragem para a aquisição de novos conhecimentos e procedimentos de ensino mais eficientes do ponto de vista do ensinar e do aprender. Isto implica considerar os professores como profissionais que possuem e constroem saberes, e não apenas como meros executores de propostas elaboradas por outros.

Concordamos com Libâneo (2004) que seria importante a participação de todos os envolvidos na formação continuada, como um meio de se assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento dos profissionais no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização em geral. Segundo Libâneo (2004) a organização e a gestão visam “promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação” (p. 100).

Podemos perceber claramente que os professores aprovam a formação que leva em conta suas experiências e práticas pedagógicas cotidianas, ou seja, sob a ótica da vertente reflexiva, defendida por diferentes autores, como necessária para que haja apropriação por parte do professor (SCHÖN, 1995; NÓVOA, 1991; PÉREZ GÓMEZ, 1995; entre outros). Estes professores demonstraram preocupação com o ensino e com sua prática pedagógica, avançando para a perspectiva prática da formação continuada.

Podemos afirmar que na fala da gestora há uma contradição, pois em um momento apresenta a importância de saber as necessidades dos professores, mas como observamos anteriormente, o professor não participa do processo de planejamento das ações formativas no município. É importante observar que num processo democrático faz-se necessário uma “negociação de sentidos” (ALARCÃO, 2001). Assim, o projeto formativo deve explicitar os consensos dos diferentes olhares e necessidades dos segmentos envolvidos.

Convém esclarecer a expressão “necessidades docentes”, que segundo Rodrigues e Esteves (1993) são consideradas carências ou lacunas deixadas pela formação inicial, que devem ser devidamente preenchidas pela formação continuada, visando à eficácia da sua prática e à realização pessoal e profissional. Raramente, as necessidades são identificadas pelos próprios professores, ao contrário, são supostas pelos elaboradores dos programas de formação.

Podemos dizer a partir das observações nas escolas e entrevistas que as avaliações escritas das ações formativas no município investigado, pouco têm contribuído com a possibilidade de reflexão da organização e gestão da formação continuada, pois o ponto de vista dos professores não é levado em conta para a utilização e o aprimoramento das ações que permitiriam definir metas a curto e em longo prazo para serem alcançadas com os processos formativos. E também de identificar os pontos positivos a serem ressaltados e os negativos a serem melhorados.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação continuada é caracterizada na rede municipal de ensino pela promoção de atividades pontuais com data, local e temática previamente definidos pela Secretaria Municipal de Educação, sem contar com a efetiva participação das escolas e dos professores, não favorecendo à autonomia nem a democratização da vida escolar.

É importante que a formação continuada promova um espaço de escuta e de diálogo com os professores, no sentido de aproximar as ações formativas das suas necessidades, de inserir a formação no contexto de sala de aula, usando os problemas advindos dessa instância como eixo norteador para os demais temas, assim contribuirá mais para tornar as ações formativas mais significativas para os docentes.

O resultado deste estudo revela que a participação nas ações de formação continuada merece ser revista e priorizada no planejamento da Secretaria Municipal de Educação a fim de garantir a participação dos professores na definição dos rumos da sua formação para que esta adquira sentido para os que dela participam e possa se configurar como uma política de intervenção para a melhoria da prática pedagógica.

É preciso que gestores e professores reflitam criticamente sobre a formação continuada e que os processos avaliativos dessas ações formativas sejam olhados para a identificação de demandas de formação, em que os professores possam colocar as dificuldades que encontram no exercício profissional, haja vista que essas informações são fundamentais para o planejamento e redimensionamento das ações formativas, o que poderá dar mais legitimidade e possibilidade de sucesso.

As análises apontam para a necessidade de vivências mais democráticas, pois as questões organizativas relacionadas ao planejamento, implementação e avaliação do processo de formação continuada no âmbito investigado, não foram vivenciadas de forma articulada entre a Secretaria de Educação, escolas e professores, não gerando compromissos no sentido da melhoria na participação e autonomia. Ressaltamos que essas vivências democráticas devem ampliar a participação política dos atores sociais, possibilitando assim criar bases tanto para fazer cumprir o princípio constitucional da gestão democrática, como qualitativamente na construção de uma mais escola democrática e inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

CANDAU, V. M. F. Formação Continuada de professores: tendências atuais. (1996). In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p.139-152.

- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.
- DOURADO, L. F. **A escolha de dirigentes escolares**: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org). *Gestão democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FRANCO, M. L. P. Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber livro, 2005.
- FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. São Paulo: Alternativa, 2004.
- NEVES, L. M. W. (Org.). **Educação e Política no Limiar do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- NOGARO, A.; DALMINA, R. R. A contribuição da aprendizagem mediada para a formação de professores. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 5, n. 15, p.7-23, 2014.
- NÓVOA, A. **Os professores**: em busca de uma autonomia perdida?. In: *Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, 1991, pp. 521-531.
- _____. **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1992.
- PÉREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995, p. 93-114.
- PIMENTA, S. G. Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997.
- RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Portugal: Porto, 1993.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.
- SZYMANSKI, H. (Org). **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília, Plano, 2004.
- ZEICHNER, K. M. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995. p. 115-134.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS NA REGIÃO DE FRONTEIRAS LATINAS E A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS

Graziela Barp

Universidade Federal da Grande Dourados,
Facale
Dourados- Mato Grosso do Sul

RESUMO: O ensino de línguas estrangeiras no Brasil deve passar por uma política que reflita a diversidade das regiões e interesses locais das comunidades, inclusive de processos de globalização da ciência relativos aos processos educativos. A presente pesquisa desenvolve-se motivada pela inquietação acerca da formação de professor de língua inglesa em região de fronteira latina. O objetivo principal é o de contribuir para a compreensão das condições de produção dos discursos relacionados tanto à internacionalização das universidades como às dificuldades linguísticas e a elucidação de enunciados encadeados que podem ser melhor explanados pelo estudo regionalizado. As condições do ensino na área de língua inglesa em uma região de fronteira, especialmente no caso de povos de países de língua latina, são afetadas por um processo secular de colonização e crenças culturais que não contempla o acesso da população de fronteira a indivíduos falantes do idioma inglês. A análise dos discursos da presente pesquisa ocorre nos documentos, entrevistas e questionários que compõem o campo discursivo figuras diferentes,

que são nomeados, analisados, circunscritos, corrigidos, redefinidos, contestados ou suprimidos. Para responder à questão-problema da presente pesquisa utilizou-se um arquivo composto por um conjunto discursivo ou corpus, formado pela análise do Projeto Político Pedagógico do curso de Letras da UFGD, a partir de questionários aplicados a docentes e entrevistas a discentes do curso de letras, que estejam cursando o primeiro e último semestre do curso. As condições enunciativas do corpus correspondem à perspectiva de análise de discurso de orientação teórica franco-brasileira foucaultiana e pelo entrecruzamento das teorias sobre crenças e problematizações do discurso que sustenta os dizeres sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa e o poder-saber.

PALAVRAS-CHAVE: Crenças. Fronteira Latina. Formação de professores. Língua Inglesa

ENGLISH TEACHER EDUCATION IN LATIN AMERICA BORDER AND THE INVESTIGATION ABOUT BELIEFS

ABSTRACT: The teaching of foreign languages in Brazil must pass a policy that reflects the diversity of the regions and local interests of the communities, including the processes of globalization of science related to the

educational processes. This research develops motivated by the concern about the English teacher education in a region of Latin border. The main objective is to contribute to the understanding of the production conditions of discourses related to the internationalization of universities as well as language difficulties and the elucidation of linked statements that can be better explained by the regionalized study. English-speaking teaching conditions in a border region, especially in the case of people from Latin-speaking countries, are affected by a secular process of colonization and cultural beliefs that does not include the access of the border population to individuals who speak English. The discourse analysis of the present research occurs in the documents, interviews and questionnaires that make up the discursive field different figures, who are named, analyzed, circumscribed, corrected, redefined, contested or suppressed. To answer the problem question of this research we used a file composed by a discursive set or corpus, formed by the analysis of the Pedagogical Political Project of the UFGD Letras course, from interviews to teachers and questionnaires applied to students of the Letras course, who are attending the first and last semester of the course. The enunciative conditions of the corpus correspond to the perspective of discourse analysis of Franco-Brazilian Foucaultian theoretical orientation and the intersection of theories about beliefs and problematizations of the discourse that supports the sayings about teaching and learning of the English language and the power to know.

KEYWORDS: Beliefs. Latin Borders. Teacher Education. English Language

1 | A INTERNACIONALIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES

O ensino de idiomas envolve a compreensão do papel do professor, dos alunos, da metodologia utilizada, tudo interligado por uma política linguística estabelecida. Isso é relevante para as universidades que ampliam e estruturam suas ações voltadas para a internacionalização. Nesse processo, surgem discursos variados na tentativa de adequar as atividades de ensino, pesquisa e extensão a uma proposta voltada a um mundo global.

Agregado a esse discurso de educação surge o tema da internacionalização das IES (Instituições de Ensino Superior) estimulado diversificadamente pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), “não apenas através da mobilidade de discentes e docentes, mas também na troca de ideias, na integração da dimensão internacional ao ensino, pesquisa e extensão, funções das instituições de ensino superior”. (Brasil, 2017, p.6)

Esse movimento nas instituições pode ser entendido mediante o conceito de internacionalização constituído sob os efeitos da globalização na instituição universitária. Morosini (2006, p. 117) explana a evolução desse conceito desde o pós-guerra até a atualidade, e o define como “o processo que integra uma dimensão global, intercultural e internacional nos objetivos, funções e oferta da educação pós-secundária”. Ele também entende que o nível nacional e setorial da internacionalização

se constitui por meio de políticas, financiamentos, programas e marcos regulatórios, mas também que, por outro lado, o nível institucional é onde ocorre o processo real de internacionalização, isto é, programas acadêmicos, intercâmbio de estudantes e professores, estudo de idiomas estrangeiros, currículo internacionalizado, processo de ensino e aprendizagem, capacitação intercultural, palestrantes e visitantes internacionais, entre outros.

O conhecimento é um dos principais valores da globalização e as concepções de liberdade acadêmica e de autonomia vêm sofrendo um grande impacto a partir da ação da economia de mercado globalizada, já que o mercado é um arranjo sociopolítico e econômico. Morosini (2006) destaca que a criação de uma instituição transnacional globalizada, que inclua o desenvolvimento de novas tecnologias e o consumo de novas necessidades fabricadas pela propaganda e pela máquina globalizada de consumo, vem modificando a estrutura educacional das nações e de governos inseridos no projeto global de trocas e lucros. Assim, os lucros dependem do controle cada vez maior das instituições educacionais em geral e da universidade em particular. A autora também argumenta que controlar a educação é essencialmente controlar as mentes e a soberania dos estados nacionais, o que implica na perda de autonomia e de direitos individuais. Ela entende que a construção do Estado de Conhecimento se insere na discussão dos grandes temas sobre a Internacionalização Universitária, a saber: 1) a globalização do ensino superior, o desenvolvimento de sistemas educacionais integrados, o capitalismo acadêmico, as relações universitárias, a influência das corporações multinacionais, os conglomerados de mídia, o neocolonialismo transuniversitário, o lucro como objetivo no financiamento de atividades, pesquisas e colaboração acadêmica, etc. Destes decorrem outros temas em resposta à perda da autonomia educacional no mundo globalizado, a saber: autonomia de estudos e de currículos, identidade estudantil e sustentabilidade, práticas sociais e desenvolvimento sustentável, etc.

Assim, os efeitos negativos na relação entre internacionalização e globalização passam pela análise das desigualdades resultantes, em contraste com a lucratividade das nações dominantes sobre as dominadas, ou seja, um neocolonialismo disfarçado de progresso global libertador. Assim, os países consumidores de produtos educacionais internacionalizados correm o risco de trocar a sua autonomia e a sua sustentabilidade nacional por uma situação de alienação a uma ordem global controlada pelo mercado e pelo lucro. A irracionalidade global pós-moderna só pode ser combatida localmente, a partir de uma reflexão séria e lúcida dos perigos da internacionalização subjugada pelas forças da economia global mal-direcionada.

Para o Brasil apresentam-se muitos desafios e questionamentos na implementação da internacionalização, sendo alguns descritos por Laus (2012, p. 258) e Gimenez (2017), isto é, o estabelecimento de uma política formal de internacionalização, uma abordagem clara e explícita da questão na missão da universidade, a oferta de uma opção de segunda língua nos currículos acadêmicos, a

oferta de cursos em língua estrangeira, a ampliação dos programas de dupla titulação, a oferta de informações sobre captação de recursos nacionais e internacionais para professores e pesquisadores, a criação e a oferta de fundos institucionais para o co-financiamento de projetos internacionais, ampliação da participação acadêmica em atividades internacionais, a melhoria na infraestrutura de suporte à integração de estudantes internacionais, a ampliação e a melhoria das condições de oferta de alojamentos a estudantes estrangeiros, a melhoria no investimento na qualificação de recursos humanos para gestão da cooperação internacional e a implantação de políticas de contratação de especialistas para as estruturas de gestão de cooperação internacional, etc.

No mundo globalizado o idioma mais praticado é a Língua Inglesa, que por questões históricas sofre variações na fala e no léxico. Isso reflete diretamente o ensino do idioma e a sua regulamentação, o que pode reproduzir ideias apregoadas pelo capitalismo globalizado ou adequar-se ao translinguismo e o conceito de inglês enquanto Língua Franca. Nesta discussão, Rajagopalan (2003, p. 61) problematiza o fato da nova ordem mundial e o avanço da língua inglesa na comunicação internacional, estarem afetando outras línguas. As consequências seriam: a submissão ao poder estrangeiro dominador, a existência de cidadãos cuja identidade linguística seria ameaçada ante tais forças avassaladoras estrangeiras e a resistência como tentativa de enfrentamento face às ingerências sofridas.

Essa regulamentação globalizante tem gerado discursos inflamados no mundo acadêmico em que a língua regional é parte importante da cultura e da práxis de segmentos de falantes resistentes à globalização. Tais segmentos populacionais são representados nos cursos de Letras e Relações Internacionais, nos setores de intercâmbio e nos projetos voltados ao ensino de idiomas. Apesar destes serem os mais envolvidos diretamente, sabe-se que todo o meio acadêmico usa idiomas, seja para desenvolver e divulgar pesquisas, para ampliar a troca de ideias em eventos e projetar-se no mundo globalizado com vistas a desenvolver projetos que exigem recursos de investimento financeiros, etc. Neste sentido a Língua Franca espelha um ensino da língua estrangeira voltado a formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas e outros modos de pensar e de agir. Em suma, a língua franca é um instrumento de inserção do indivíduo como um cidadão do mundo. (Rajagopalan, 2003, p. 70)

2 | A INVESTIGAÇÃO DE CRENÇAS

O processo de ensino e aprendizagem necessário para a formação de professores licenciados acontece em diferentes espaços contudo sempre atrelado a conhecimentos, memórias, experiências, constituídos na vida dos indivíduos que vivenciam este processo. Uma forma de entender esta soma de eventos, associá-los

à interação professor-aluno, é organizando-os no estudo sobre crenças. Compreender a harmonia necessária para o êxito da ação e os conflitos que irrompem esse processo auxiliam no entendimento do quanto a correspondência entre as crenças de professores e alunos podem ser produtivas ao ensino e motivadora para ambos os atores, enquanto o conflito nas suas percepções é improdutivo (BARCELOS, 2003, p. 55). Neste ponto Swales (*apud* Barcelos, 2003) conclui que o objetivo de ensino é prejudicado à medida que existe um conflito entre como os alunos acham que devem aprender e como se exige que eles aprendam.

Muitos pesquisadores já sugeriram que alunos e professores têm agendas diferentes (Holliday, 1994; Nunan, 1995). Mas de onde surge esse conflito e por que ele acontece? Como sabemos, os aprendizes têm suas próprias ideias sobre o processo de ensino-aprendizagem e esse é um dos princípios da abordagem comunicativa. Houve uma redefinição dos papéis de professores e alunos com essa abordagem. Professores são encorajados a evitar aulas centralizadas no professor e a criar uma atmosfera segura e confortável em aula. Entretanto, se os alunos discordam do que professores acreditam ser o papel dos alunos, o conflito acontece. (Barcelos, 2003, p. 56)

Entre diferentes definições de crenças e os estudos apontam que ainda não há um consenso acerca do conceito, nesta pesquisa adotamos a visão de Barcelos (2006, p. 151) que compreende que as crenças são como uma forma de pensamento, “como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação”. Portanto elas vão além de julgamentos subjetivos à medida que são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. A autora admite que as crenças constituem um sistema dinâmico e complexo que é inter-relacionado, não linear e multidimensional.

Neste âmbito, o curso de Letras ocupa-se, dentre várias atribuições relacionadas indiretamente com a internacionalização, da formação de professores de inglês e da discussão de aspectos concernentes à Língua Inglesa. Neste espaço circulam discentes e docentes regidos por um regulamento configurado como Programa Político Pedagógico.

Esses sujeitos produzem enunciados em um tempo e espaço que dão sentido à sua prática e refletem as suas crenças e verdades. Outros pesquisadores (Kalaja et al., 2015 ; Barcelos, 2001) destacam as crenças como sendo um diferencial no ensino e aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que revelam o que o sujeito pensa sobre aquela língua, como ele acredita que acontece o aprendizado e quais as suas experiências positivas e negativas no processo de aprendizagem. Estas autoras citadas também descrevem as evidências de que a verdade subjetiva interfere muito mais no aprendizado do que a realidade concreta, corroborando o entendimento de que as crenças aparecem num contexto específico e são construídas e reformuladas na interação com o outro.

Pode-se indagar, neste aspecto, quanto à repercussão do aprendizado de

uma língua anglo-saxônica em uma região de fronteira de países latinos em que os idiomas dominantes são o espanhol (castelhano) e o português, pois, como afirma Rajagopalan (2003, p. 125) “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta”.

Afinal, como uma língua estrangeira de origem anglo-saxônica pode repercutir no aprendizado de falantes monolíngues de português ou espanhol?

Há que se pensar que esses falantes, contrariando a máxima de que o inglês é uma exigência, talvez não tenham a necessidade real de usar inglês no dia a dia, pelo menos para a maior parte da população). Logo, este idioma acaba sendo menos relevante e difícil de se priorizar, para muitas pessoas.

No mundo acadêmico a questão recai sobre os alunos de pós-graduação que possivelmente tenham maior contato com a Língua Inglesa, por lerem artigos internacionais voltados às suas pesquisas. Na graduação, por sua vez, é um conhecimento que atrai alunos com interesses específicos, por exemplo, intercâmbio, mobilidade acadêmica, iniciação científica, etc.

Para situar a questão “fronteira latina e inglês como língua franca” há de se pensar em um dinâmica que extrapole o conceito geográfico, a cartografia, o território e o Estado. Inclusive, no caso do Brasil, fala-se em uma tríplice fronteira com o Paraguai e a Argentina, com seus interesses comerciais e administrativos.

Assim, Silva (2017, p.2) resume a definição de Acosta que conceitua tal região com uma concepção dinâmica e contemporânea, respeitando os estudos sócio-culturais e políticas de fronteira, inserindo-se em uma perspectiva decolonial:

Observar que a fronteira é uma construção humana e social, portanto dinâmica e em permanente (re)construção, e se relaciona aos processos contemporâneos, vivenciados de forma específica na América Latina, associados à crise do Estado-nação, às migrações internacionais, ao regionalismo e a integração regional, ao protagonismo indígena e de novas perspectivas que fizeram emergir a noção de ‘espaço transfronteiriço’, como algo que não pertence a um ou outro estado, a uma ou outra cultura, constituindo-se num espaço de troca (para além do comercial) e impulsionador dos processos de integração regional. (Acosta, 2017)

Os conceitos se entrelaçam à medida que o estudo sobre as crenças possibilita uma aproximação e um conhecimento pormenorizado dos processos de interação nos espaços transfronteiriços, promulgando elementos fomentadores da construção de uma perspectiva latino-americana para a análise apropriada da realidade regional e local.

Ao se conceber que as crenças são pessoais, contextuais, episódicas, e têm a sua origem nas nossas experiências, na cultura e no folclore, é possível estudá-las para melhor atender às necessidades do aluno de letras e o professor em formação como agentes em um espaço com vistas à internacionalização.

Para a investigação deste conteúdo de aprendizado, cultura e crenças, são utilizados instrumentos normativos, metacognitivos e contextuais, descritos deste

modo por (Barcellos, 2001, p. 85)

Estudos recentes têm combinado abordagens múltiplas, usando questionários com observações de sala de aula (Mantle-Bromley, 1995) e com entrevistas (Sakui & Gaies, 1999; Wen & Johnson, 1997). Outros estudos utilizam análise metafórica, diários e narrativas (Ellis, 1998; Miller & Ginsberg, 1995), desenhos (Swales, 1994) e estudos de caso (Allen, 1996; Valenzuela, 1996).

Ainda para Barcellos,

Esses estudos mais embasados permitem que o sentido emergja do contexto e indicam a importância de se examinar a relação entre as crenças dos alunos e suas ações em contexto. Vários autores sugerem que as crenças são formadas pela cultura do aluno e pelos contextos sociais nos quais eles estão inseridos (Barcelos, 1995; Riley, 1997; Tumposky, 1991; Yang, 1992). Além disso, as crenças são variáveis (Sakui & Gaies, 1999; Kalaja, 1995) e construídas socialmente (Kalaja, 1995).

As crenças também podem ser internamente inconsistentes e contraditórias, e Barcelos complementa que elas não somente influenciam ações, mas também as ações e as reflexões sobre as experiências, o que pode levar a mudanças ou criar outras crenças.

Neste entendimento, é imprescindível investigar, entender e priorizar a crenças dos futuros professores com vistas a adequar a sua formação na graduação para uma atuação profissional mais segura e proativa. Assim, o processo dá-se de forma isolada e gera frustrações que poderiam ter sido evitadas ao impedir que tudo ande em sintonia visando uma evolução satisfatória de aprendizado, juntando conhecimento, auto-determinação e ação crítica, ao promover mudanças para adequação da aprendizagem.

Com base nesse conjunto de conhecimentos, elaboramos como instrumento de pesquisa um questionário para investigar a crença de alunos que estão ingressando no curso de letras, a fim de entender suas expectativas com relação ao curso, o trabalho com idiomas e também sobre o aprendizado de uma segunda língua. O material escolhido para a análise foi constituído por: a) a observação da atuação do sujeito docente formador de professores e falantes não nativos de língua inglesa; b) os relatos sobre a prática de ensino e de aprendizagem do idioma inglês como língua franca global; c) as anotações de enunciados produzidos pelos sujeitos docentes e discentes do curso de graduação de Letras português/ inglês. Informações estas, provenientes de entrevistas a docentes e de questionários aplicados a discentes do curso de Letras, que estejam cursando o primeiro e último semestre do curso.

Este questionário específico teve como base a escala Balli (Beliefs About Language Learning Inventory) que foi desenvolvida por Horwitz, cujo inventário sobre crenças aborda categorias como: aptidão de língua estrangeira, dificuldade de aprendizagem, natureza de aprendizagem, aprendizagem e estratégias de comunicação e motivação. Os estudos de Horwitz (1987), Barcelos (2001/2006),

Gimenez (2001) e Altan (2006) explanam sobre esta escala e suas variações e adaptações.

Com intuito de elencar as crenças na região de fronteira, optamos por perguntar sobre temas relativos ao papel do professor, sobre como o curso de letras vai contribuir na formação de professor de Língua Inglesa e se os conhecimentos adquiridos na graduação podem ajudar no exercício da sua profissão.

Para avaliar as expectativas dos alunos, foi indagado o que o aluno espera estudar nas diversas disciplinas voltadas à Língua Inglesa e quais autores ou temas ele já estudou para iniciar a formação acadêmica em Língua Inglesa.

Sobre a compreensão de quanto o aluno entende do processo ensino-aprendizagem, formulamos questões diretas: como dá-se o processo ensino-aprendizagem de uma segunda Língua e quais são as qualificações necessárias ao aluno em formação para a docência em Língua Inglesa.

A crença relacionada à motivação em aprender idiomas foi abordada mediante questões sobre a importância da graduação para o professor de Inglês enquanto segunda Língua e como seria uma boa formação de um professor de Língua Inglesa. Também concernente a motivação, interligada à aprendizagem e experiências anteriores, perguntou-se em que aspectos o discente acredita ter mais dificuldade e precisaria de mais estudo ou prática para alcançar seus objetivos.

Ao entender a natureza das crenças podemos entender como é difícil e complexo o processo de mudança para atender à algumas necessidades. Barcelos (2007, p. 118) exemplifica o quanto o processo de mudar uma crença está relacionado a outras periféricas:

Assim, por exemplo, a crença de que se deve falar com sotaque britânico ou americano pode ter a ver com o contexto socioeconômico no qual vivemos, onde pessoas importantes, pais e professores que admiramos transmitiram a mensagem que para ser respeitado e admirado como professor e aluno (identidade e emoção) é preciso falar assim e que apenas “lá” se aprende. Essa crença está ligada a várias outras presentes em nossa sociedade e na área de ensino e aprendizagem de línguas, tais como: “o mito do falante nativo”, a valorização da temporada no exterior presente na sociedade brasileira, a adoração por tudo que é estrangeiro (Cf. MOITA LOPES, 1996), o mito do falante nativo⁸ (ou “native-speakerism”) na área de ensino e aprendizagem de inglês do qual fala Holliday (2005, p. 6).⁹ Assim, mudar a crença do sotaque implica rever várias outras que fazem parte de um mesmo núcleo e das mesmas práticas discursivas sociais presentes no contexto socioeconômico brasileiro, bem como do contexto cultural e histórico do ensino de línguas no Brasil e no mundo.

Ao passo que avançam as investigações sobre crenças, as pesquisas revelam que quanto mais centrais as crenças (ou seja, incorporadas mais cedo, mais relacionadas com nossa emoção e identidade, e mais inter-relacionadas com as outras crenças), torna-se mais difícil mudá-las porque uma mudança (adição ou abandono de uma crença) implicaria uma mudança em todo o sistema, conforme afirmado por Rokeach (1968) e Woods (1996). De acordo com Woods, a mudança de uma crença torna-se

difícil então, pois, como estão interconectadas umas às outras, é preciso que haja uma desconstrução de algumas crenças para que outras possam ser incorporadas. É preciso não só haver uma alternativa para ocupar o lugar dessa crença como também essa alternativa ser reconhecida como plausível de ocupar esse lugar nessa estrutura. (Barcelos, 2007, p. 118)

Essa dificuldade em mudar o processo no qual as crenças influenciam nas ações, também baseia-se na concepção de que existem crenças mais “fortes”, descritas como crenças de estimação, as quais estão mais ligadas à nossa identidade e à nossa emoção, assim como as crenças centrais. Há crenças menos influentes, conhecidas como crenças periféricas, as quais referem-se às crenças sobre gosto, “são arbitrárias, menos centrais e têm menos conexões”. (Barcelos, 2007, p. 117)

Desenvolvemos nesta pesquisa um trabalho que corrobora com as concepções da abordagem contextual, investigando as crenças de professores e alunos no seu respectivo contexto. Assim como compartilhamos a noção de que o valor está em entender as crenças como “recursos de que os alunos lançam mão para dar sentido e lidar com contextos específicos de aprendizagem”.

Em suma, as respostas a estas questões podem revelar se há alguma discrepância quanto às crenças apresentadas em outras pesquisas realizadas no Brasil, em outras regiões que não estão na condição de fronteira com falantes de línguas neolatinas. Ainda mais, a presente pesquisa pretende contribuir para o fomento do diálogo acerca da formação de professores de língua inglesa que atuarão em um mundo globalizado, sem resistências ao instrumento da língua inglesa como língua franca de integração global ou de prejuízos à preservação da riqueza cultural regional de falantes de línguas neolatinas em região de fronteira latino-americana. Há que se pensar que futuramente outros povos se integrarão mais nas relações interfronteiriças da América do Sul, como a Guiana, Guiana Inglesa e Guiana Francesa. Há que se não confundir o inglês como instrumento universal de integração científica, cultural, comercial, turística, etc.

REFERÊNCIAS

ALTAN, Mustapha X. **Beliefs about language learning of foreign language-major university students**. Australian Journal of Teacher Education. Vol 31, No 2, 2006.

Barcellos, Ana Maria. **Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre Aprendizagem de Línguas: Estado da Arte**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 1, n. 1, 2001.

BARCELLOS, Ana Maria. As crenças de professores a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas de seus alunos. In: GIMENEZ, Telma (org). **Ensinando e aprendendo inglês na universidade**: formação de professores em tempos de mudança. Londrina: ABRAPUI, 2003.

_____. **Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas**. Rev. Brasileira de Linguística Aplicada, v. 7, n. 2, 2007

Brasil. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **A internacionalização na Universidade Brasileira: resultados do questionário aplicado pela Capes**. Edição Diretoria de Relações Internacionais, Brasília, Outubro/ 2017.

Gimenez, Telma et al. **Language issues in a global world: insights from Brazil Londrina/ Edição do autor**, 2017.

_____ et al. **Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes**. Rev. bras. linguist. apl., Belo Horizonte, v. 15, n. 3, p. 593-619, Sept. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982015000300593&lng=en&nrm=iso. Acessado em 16 de abril de 2018.

KALAJA, Paula; BARCELOS, Ana Maria F; ARO, Mari; Ruohotie-Lythy, Maria. **Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching**. Palgrave Macmillan, 2015.

LAUS, S. **A internacionalização da Educação Superior: um estudo de caso da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2012. 331 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2012.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior** –Conceitos e práticas. Educar, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006. Editora UFPR.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SILVA, MARCOS ANTONIO DA. Resenha: **Espaços Transfronteiriços e integração na América Latina: uma análise de “Repensar las fronteras, la integración y el territorio”**. ACOSTA, Willy (org).. Repensar las fronteras, la integración regional y el territorio’, Costa Rica/Buenos Aires: IDESPO/ CLACSO, 352 pgs., 2017. Monções: Revista de Relações Internacionais da UFGD - ISSN 2316-8323 - Dourados - MS, Brasil, v.6. n.12, jul./dez 2017.

FORMAR-SE PARA FORMAR: APROPRIANDO-SE DO MODELO DE ENSINO HÍBRIDO PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO

Mariane Regina Kraviski

Centro Universitário Internacional UNINTER,
Escola Superior de Educação
Curitiba – Paraná

Dinamara Pereira Machado

Centro Universitário Internacional UNINTER,
Escola Superior de Educação
Curitiba – Paraná

RESUMO: Formar professores em serviço oriundos de outra geração para atuação no contexto atual, evidencia-se como uma das problemáticas para equipe de gestores em cursos na educação superior. Este cenário ainda é repleto das tendências educacionais, que se configuram com incorporação de novas roupagens para as temáticas de necessidade constante de inovação nas práticas pedagógicas, com discursos de ambientes enriquecidos com tecnologias, o denominado Ensino Híbrido. A partir dos prismas apontados configuramos este artigo, que objetiva apresentar uma reflexão teórica e uma perspectiva de curso para formação continuada de professores de licenciatura para corresponder aos princípios do Ensino Híbrido e dentro das limitações legais impostas pela modalidade semipresencial. Capacitar o corpo docente para adequar à necessidade da instituição é investir na qualidade do ensino, tanto visando

o processo de aprendizagem do aluno quanto intencionando a capacitação e manutenção deste professor em serviço. O programa de capacitação ofertado na mesma modalidade (semipresencial), com carga horária, temáticas específicas e certificação, fora concebido utilizando os modelos de ensino híbrido, de acordo com Horn e Staker (2015). O objetivo do produto “Formar-se para Formar” é qualificar o professor, com foco na aprendizagem do aluno de graduação, que estuda por esta modalidade de ensino. Este artigo foi desenvolvido a partir da revisão da literatura e breve apresentação do produto. Acreditamos que com a preparação de professores para atuação de acordo com os princípios do Ensino Híbrido e metodologias ativas, o primeiro passo pode estar sendo dado para a mudança necessária.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente; Ensino Híbrido; Metodologias Ativas.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva propor uma formação continuada para professores, em serviço, em uma metodologia de ensino e aprendizagem inovadora, utilizando dos modelos de Ensino Híbrido, propostos por Horn e Staker (2015). Para tanto, constituímos como campo para essa pesquisa, uma instituição de

ensino superior privada, que oferta cursos nas modalidades da Educação a Distância, Semipresencial e Presencial, localizada na região sul do país.

O problema inicial que deu origem para a referida pesquisa e que resulta neste artigo com a proposição do referido projeto, emerge a partir da necessidade de compreender que novas modalidades de ensino requerem novas práticas educacionais no contexto de cursos de licenciatura da modalidade de ensino semipresencial. Constatamos que os professores pesquisados não receberam uma formação específica e que foram para seu novo ambiente de trabalho, arraigados da cultura educacional apreendida ao longo dos anos da carreira profissional. Percebemos pela observação *in loco* que os graduandos das licenciaturas, também continuam com os preceitos da escola em que o aluno era passivo e o professor ativo. Assim, faz-se essencial uma reapropriação da metodologia empregada pelos professores, para favorecer aprendizagens mais ativas e protagonizadoras por parte dos alunos. Sabemos, de forma empírica, que ensinar constitui-se no plural, mas que aprender é um ato singular, que professores e alunos aprendem e ensinam, que os dois atores educacionais (professores e alunos) são ativos em suas atividades, assim deixamos registrado que as tendências educacionais suscitam no tempo e espaço (re) formulações de práticas colhidas e pesquisadas em outros momentos históricos.

Na perspectiva de apresentar o produto “Formar-se para Formar”, buscamos refletir acerca de ensino híbrido e metodologias ativas e como esse projeto poderia ser incorporado na formação continuada de professores das graduações em licenciaturas e fazer parte do seu processo de formação. O projeto “Formar-se para Formar” pretende aplicar processos do ensino híbrido, abrangendo os seguintes modelos: Modelo de rotação, Flex, À la Carte e Virtual enriquecido. Nesse sentido, objetivamos desenvolver uma metodologia de ensino híbrido inspirada nesses modelos, a qual possa aprofundar o conhecimento sobre eles, trabalhar formas de adaptação que são pertinentes e apropriadas ao contexto e aos atores em foco, como também desenvolver materiais de apoio para que sejam aplicados nessa formação.

Os resultados serão aferidos após a aplicação do curso, por meio de questionários, que medirão os níveis de satisfação, aprendizagem, interação e apropriação de conhecimentos por parte dos professores e alunos.

2 | ENSINO HÍBRIDO E AS METODOLOGIAS ATIVAS

Com o constante crescimento do ensino *on-line*, o ensino híbrido tem sido cada vez mais discutido entre pesquisadores e educadores. Trata-se de uma inovação disruptiva, uma quebra de paradigma do sistema tradicional da educação que vem sendo sustentada pela valorização e utilização do uso das tecnologias, por decorrência da acessibilidade e da praticidade da veiculação da informação e da comunicação.

Quando se investiga sobre o conceito de ensino híbrido, várias definições são

possíveis. Portanto, praticamente não se encontra um consenso sobre elas. Conforme Bacich et al. (2015, p. 52) “o ensino híbrido configura-se como uma combinação metodológica que impacta na ação no professor em situações de ensino e na ação dos estudantes em situações de aprendizagem”. A educação híbrida pode ocorrer de diferentes formas e em diferentes espaços, por meio da qual não se constata uma única forma de aprendizagem, mas sim processo variado e contínuo.

Contudo, de maneira geral, as definições consensuais sobre ensino híbrido apresentam uma conexão entre duas modalidades de ensino: o ensino *on-line* e o presencial. Assim, podemos afirmar que o ensino híbrido seria uma maneira aprimorada e qualificada de utilizar as novas tecnologias no ensino presencial, agregando-se processos de como operacionalizá-las, introduzindo-se o que tem de mais inovador no contexto *on-line*.

A modalidade de ensino híbrido tem sido aplicada mais fortemente na educação básica, principalmente no Estados Unidos e Canadá. No Brasil, o foco da aplicação desta modalidade é o ensino superior. Horn e Staker (2015), pioneiros na utilização do ensino híbrido, com experiência do ensino básico americano, reuniram definições bastante completas e bem sistemáticas a respeito das maneiras de utilização deste modelo de ensino. Os referidos autores chegaram a uma definição, por um lado, ampla o suficiente para permitir variações, por outro lado, restrita para diferenciá-la da categoria ilimitada do uso das tecnologias para a educação nas escolas” (STAKER e HORN, 2015 p. 34). Assim, os autores a dividiram em três partes: (I) em parte, por meio do ensino *on-line* – com algum momento de controle do conteúdo e do ensino pelo estudante, (II) em parte, em um local físico supervisionado – o estudante frequenta uma escola tradicional, com professores ou supervisores e (III) uma experiência de aprendizagem integrada – as modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada estudante, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada. Eles classificam os cursos híbridos em quatro modelos que se enquadram dentro dos parâmetros do que se é ofertado: Rotação, Flex, À la Carte e Virtual Enriquecido. O objetivo do emprego destes termos é proporcionar uma classificação das várias combinações dos modelos, pois, em muitos casos, criam-se programas personalizados nos cursos híbridos conforme suas necessidades.

O modelo Rotação propõe o rodízio entre o ensino *on-line* e o ensino presencial, em que o aluno alterna entre as duas modalidades de aprendizagem. Dentro deste modelo, há uma subdivisão de quatro outros grupos, sendo eles: Rotação por estações, que consiste em propiciar ao aluno transitar por diferentes estações, dentro da sala de aula, alternando entre a atividade *on-line* e a interação com o professor, esclarecendo o conteúdo, ou interagindo com o grupo; Laboratório rotacional, utiliza dos laboratórios de informática da instituição para acesso ao conteúdo *on-line*, enquanto os professores utilizam do tempo para se concentrarem em outras habilidades de extensão; Sala de aula invertida, o aluno estuda previamente em sua casa o conteúdo *on-line* e, no momento de encontro na sala de aula, utiliza

do tempo para esclarecimentos de dúvidas e ampliação do conhecimento; Rotação individual, corresponde à criação de cronogramas diários personalizados, em que o aluno utiliza de acordo com suas necessidades, rotacionando entre as modalidades de aprendizagem e não entre as estações.

O modelo denominado Flex privilegia a aprendizagem do aluno no ensino *on-line*. O professor está na escola, mas o aluno se move pelo curso flex de acordo com suas necessidades individuais, recebendo o suporte necessário conforme seu cronograma específico de atividades presenciais.

No modelo À la Carte, o aluno cursa uma disciplina ou curso totalmente *on-line*, mas frequentando a escola física tradicional. Sua diferença, comparado ao modelo Flex, é de que este professor tutor está *on-line*. No outro modelo, o professor que dá suporte e realiza o atendimento presencial.

E, por último, o modelo Virtual enriquecido, por meio dele a escola oferece aulas presenciais, mas os alunos realizam as atividades na plataforma *on-line*, frequentando os encontros com os professores presenciais de acordo com a sua necessidade de aprendizagem.

Com a forte implementação da Educação a Distância e do Ensino Híbrido, o processo de ensino e aprendizagem tem evoluído com a demanda decorrente deste fenômeno. Não mais nos prendemos somente a textos escritos e a atividades de leitura e escrita, mas mesclamos a utilização de material audiovisual, oral, escrito e ferramentas digitais. Equilibrar estas atividades requer conhecimento e desafios. Estamos nos referindo à metodologia ativa, amplamente propagada na educação atual. As metodologias ativas são avanços da reflexão e da reconstrução de novas práticas. Utilizá-las é um crescimento tanto para o aluno quanto para o professor, os dois ganham com a proposta de inovação metodológica. Segundo Moran (2015):

As metodologias precisam acompanhar os objetivos pretendidos. Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa (MORAN, 2015).

O planejamento de atividades com apoio das tecnologias digitais contribui para o alcance das competências e habilidades desejadas para o ensino e aprendizagem. A preparação para a utilização e desenvolvimento de práticas pedagógicas com metodologias ativas engrandece as situações de formação do aluno, contanto com o auxílio e acompanhamento dos profissionais, o professor, para estabelecer a devida mediação pedagógica para a implantação da inovação através da prática.

3 | PROPÓSITO DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA

O contexto em que trabalha o professor não é mais simples e padronizado.

Estamos diante de uma realidade em que a profissão docente é complexa e diversificada, não somente se tem a tarefa de transmitir o conhecimento acadêmico ou a tentativa de modificar o senso comum em conhecimento acadêmico. A profissão professor requer outras habilidades e competências e, para que sejam perpetradas, dentre as competências necessárias à melhoria de sua prática e reflexão responsável sobre resultados alcançados, está a sua formação permanente. Há tempos esta temática circunda a carreira do professor, conforme assevera Libâneo (1998):

Novas exigências educacionais pedem às universidades um novo professor capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. O novo professor precisaria, no mínimo, de adquirir sólida cultura geral, capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação habilidade de articular as aulas com as mídias e multimídias. (LIBÂNEO, 1998, p. 28)

Quando aqui mencionamos o termo formação continuada, ao conceituá-lo, é profícuo compreender que nos referimos ao processo de formação profissional para quem já concluiu sua formação inicial e exerce sua profissão. Desse modo, a formação continuada é direcionada para aquele profissional que está integrado a um contexto profissional sóciohistórico, e tem como objetivo mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da realidade.

Versando sobre a formação continuada de professores de nível superior, que atuam em Instituições de Ensino que ofertam as modalidades presencial, semipresencial e a distância, a formação específica se torna primordial, tanto no início do processo quanto na continuidade da atividade. Muitos desses professores vieram do ensino presencial e foram integrados às novas modalidades de ensino, trazendo sua cultura tradicionalista e tendo que se adaptar às novidades conforme a demanda de atribuições do ensino *on-line*. Sendo, em sua maioria, professores imigrantes digitais (PRENSKY, 2001), tiveram a necessidade de integração às novas metodologias e a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC no ensino.

A adaptação ao processo de ensino exige do professor um compromisso consigo mesmo. Mas muitas vezes esse papel não é somente do profissional, mas também da instituição de ensino. A formação será legítima então quando contribuir para o desenvolvimento profissional do professor no âmbito de trabalho e de melhorias das aprendizagens profissionais (IMBERNÓN 2005, p. 45), deste modo a integração professor escola se faz necessária durante este processo.

Qualificar o corpo docente para adequar à necessidade da instituição é investir na qualidade do ensino, tanto visando o processo de aprendizagem do aluno quanto intencionando a capacitação e manutenção deste professor em serviço.

4 | PROPOSTA DO PRODUTO FORMAR-SE PARA FORMAR

Pretendemos realizar uma formação continuada para os professores em serviço, utilizando de um curso na modalidade semipresencial, como preparação para a aplicação da metodologia do Ensino Híbrido.

O curso contará com um primeiro momento expositivo da proposta e dos objetivos e, um segundo momento, a realização de práticas inseridas no modelo de ensino que se pretende oferecer aos alunos. Também utilizaremos da plataforma *on-line*, neste caso um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA, com o intuito de demonstrar o hibridismo que se pretende aplicar, conforme a metodologia proposta no curso dos participantes.

O curso terá duração de 40h, contando com 10 encontros de 4h cada, sendo divididos em: 3h presenciais – direcionadas para prática e discussão da temática central e 1h *on-line* – destinada a atividades e ampliação de conteúdo através do AVA. Serão propostos 5 módulos, divididos entre os seguintes temas (Quadro I):

Temas:	Conteúdos:	Metodologias:	h/a:
Aprendizagens Ativas	Conceito, atualidade, aplicabilidade e mediação. Estratégias de ensino.	Virtual Enriquecido	8h
Ferramentas Educacionais Digitais	Tipos de ferramentas, exemplos de aplicabilidade e prática.	Rotação por estações	8h
Metodologias Híbridas	Conceito, modelos e adaptação, finalidade no curso semipresencial	Sala de aula invertida	8h
Desenvolvimento e Aplicabilidade	Realização de práticas adotando o Ensino Híbrido	À la Carte	8h
Construção do Planejamento de Aulas	Realização do planejamento de aulas dos cursos semipresenciais	Flex	8h

Quadro I – Temas e Conteúdos.

Fonte: quadro organizado pelas autoras

A seleção dos temas de cada módulo foi baseada na concepção da metodologia a ser trabalhada, de aprendizagens ativas e Ensino Híbrido, juntamente com as ferramentas digitais que são fundamentais para a aplicabilidade do método. Para os dois últimos módulos, atribuímos o desenvolvimento e a construção do planejamento das aulas e da operação prática da capacitação.

O propósito da escolha dos temas para o curso de formação é a inovação na metodologia de ensino, focada nas Metodologias Ativas e no Ensino Híbrido. Tem como interesse qualificar os docentes para que utilizem, em sala de aula com seus alunos, o que aprenderam em sua formação continuada e fazer com que os alunos vivenciem estes momentos conforme foram desenvolvidos na personalização do método com os professores participantes. Para tanto, a capacitação constituirá em,

além de conceituar, direcionar o uso das metodologias ativas, como por exemplo o emprego de estratégias como *Design Thinking*, *Peer Instruction* ou Aprendizagem por pares, *Project-Based Learning* ou Aprendizagem baseada em projetos, *Problem Based Learning* ou Aprendizagem baseada em problemas e *Game-based learning* ou Aprendizagem baseada em games. Ademais de aplicação de ferramentas digitais, tais como cadernos digitais, quadrinhos, jogos digitais, *storytelling*, vídeos, redes sociais e inúmeros outros instrumentos para a aprendizagem digital. A seguir, breves definições das estratégias de ensino para a aplicabilidade das metodologias ativas (Quadro II):

<i>Design Thinking</i>	Consiste em uma forma de estruturar o pensamento, por meio de um conjunto de princípios que podem ser aplicados em diferentes contextos, com o objetivo de resolver problemas (REVISTA ENSINO INOVATIVO, 2015).
<i>Peer Instruction</i> ou Aprendizagem por pares	Busca-se tirar o foco do momento da aprendizagem da “transferência de informação”, fazendo com que o aluno busque informações primárias direto da fonte, por meio da leitura, para que depois, no encontro presencial em aula, discuta com seus colegas (PALHARINI, 2012).
<i>Project-Based Learning</i> ou Aprendizagem baseada em projetos	Consiste em os alunos se envolvem com tarefas e desafios para desenvolver um projeto ou um produto (PORVIR, 2015).
<i>Problem-Based Learning</i> ou Aprendizagem baseada em problemas	Estratégia na qual o aluno é estimulado a aplicar os conceitos aprendidos durante a disciplina na resolução de um problema real ou hipotético (REVISTA ENSINO INOVATIVO, 2015).
<i>Game-based learning</i> ou Aprendizagem baseada em games	A aprendizagem baseada em games envolve a incorporação dos jogos digitais, educacionais ou de entretenimento, ao processo de ensino e aprendizagem (TRIBUCCI e MATTAR, 2016)

Quadro II – Temas e Conteúdos

Fonte: quadro organizado pelas autoras

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As metodologias ativas no ensino superior é uma inovação disruptiva importante para o processo atual da educação. Diante do crescimento do ensino *on-line* e da busca pela profissionalização a partir do Ensino Superior, inovar é preciso para captação e permanência dos alunos. A formação em serviço de professores também é inovação, principalmente quando desenvolvida pela própria instituição de ensino, na demanda de melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem do professor e, conseqüentemente, da aprendizagem do aluno.

Sabemos que ainda há muito por avançar e, para que as mudanças aconteçam, é preciso preparar os protagonistas da educação com os processos das metodologias ativas. Organização do currículo, integração do virtual e do presencial, projetos,

atividades específicas e exercício. Tudo dependerá da adaptação ao novo e a quebra de paradigmas, que deverá ser bem interiorizado entre os sujeitos do processo de aprendizagem. Tendo a preparação de professores para as metodologias ativas, para as tecnologias educacionais e para o ensino híbrido, o primeiro passo pode estar sendo dado para a mudança necessária. Por isso, a importância em criar métodos e formar o pessoal para a aplicação e desenvolvimento da prática é primordial para uma transformação do cenário atual.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, F. (Ed.). (2015). Tecnologia no ensino. **REVISTA EI! ENSINO INOVATIVO**, Volume Especial, 18-25. Acesso em Julho de 2017, disponível em <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/ei/issue/viewissue/3058/1206> ISSN 2359-3873
- BACICH, L., NETO, A. T., & TREVISANI, F. d. (2015). **Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso.
- HORN, M. B., & STAKER, H. (2015). **Blended: Usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso.
- IMBERNÓN, F. (2005). **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança é a incerteza** (5ª ed.). São Paulo: Cortez.
- KLIX, T. (Ed.). (28 de Agosto de 2015). **Aprendizagem baseada em projetos**. Acesso em Julho de 2017, disponível em Porvir: <http://porvir.org/aprendizagem-baseada-em-projetos/>
- LIBÂNEO, J. C. (1998). **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez.
- MORAN, J. (2015). Mudando a educação com metodologias ativas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**, II, 17. Acesso em Julho de 2017, disponível em <http://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-Midias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoes-jovens-Volume-II/>
- PALHARINI, C. (26 de Maio de 2012). CRISTIANO PALHARINI: **Sobre Física, Educação, Comunicação, Web Design, Softwares... etc**. Acesso em Julho de 2017, disponível em <https://cristianopalharini.wordpress.com/2012/05/26/peer-instruction-uma-metodologia-ativa-para-o-processo-de-ensino-e-aprendizagem/>
- PRENSKY, M. (Outubro de 2001). **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais**. On the Horizon, IX(5), p. 2. Acesso em Julho de 2017
- TRIBUCCI, M. C., & MATTAR, J. (Outubro de 2016). **Redes sociais, games e gamificação no ensino de inglês: estudo de caso**. Culture Track – Short Papers(15), pp. 1264-1267. Acesso em Julho de 2017, disponível em <http://www.sbgames.org/sbgames2016/downloads/anais/157808.pdf>

LA SUPERVISIÓN ESCOLAR: DEL ABANDONO A LA SALVACIÓN, EN LA PARADOJA DE LAS AUTONOMÍAS DIRIGIDAS

Maria de La Luz Jimenez Lozano

Universidad Pedagógica Nacional

UPN-Torreón, Coahuila, México

Juan Manuel Caballero Arriaga

Universidad Pedagógica Nacional

UPN-Torreón, Coahuila, México

INTRODUCCIÓN

En México, a partir de las reformas impulsadas con el Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica, se ha insistido en transformar las relaciones al interior de las escuelas y con los contextos inmediatos, como tecnologías para redefinir el centro del sistema escolar y desplazar los compromisos del Estado mientras promete a la población una educación de calidad para todos. Fortalecer la autonomía de la gestión, ha constituido en eje de las reformas recientes, como propósito y como estrategia para impulsar la calidad educativa. En los documentos de política (SEP, 2013), se alude a mecanismos de seguimiento, identificación de necesidades, incentivos por acreditación de mejores resultados, apertura a una mayor participación de diversos agentes y un manejo oportuno y transparente de la información sobre recursos asignados, avances y resultados en cada escuela.

Para concretar esta política, la transformación de la supervisión escolar se ha señalado como clave. Los cambios en las condiciones de acceso y permanencia en los puestos de supervisión, dirección y asesoría (DOF, 2013), colocan en el centro de atención a quienes actualmente se ocupan de esas funciones y les exigen apropiarse de recursos y desarrollar competencias para un liderazgo capaz de promover, diseñar y evaluar el cambio en las escuelas.

Pareciera que el planteamiento exige abandonar lo que se hacía y hace en las escuelas para adoptar un modelo estratégico y funcional a los requerimientos del sistema. La Supervisión escolar ha sido históricamente, enlace entre las autoridades educativas, locales, estatales y nacionales y las escuelas, docentes, alumnos y padres de familia que las ocupan. Entre las decisiones de política, proyectos y programas para la escuela, los jefes de sector, supervisores y directivos, constituyen una estructura básica de control y reconstrucción de los ordenamientos gubernamentales que definen los límites de la autonomía de la gestión a la que se alude recurrentemente como fin de las recientes reformas educativas..

Hoy, puesto en entredicho el trabajo escolar, se ha cuestionado un modelo de

supervisión escolar con predominio de las tareas administrativas, una formación en la experiencia consistente en la apropiación de prácticas habituales y un ejercicio de poder jerárquico, que se fortalecieron históricamente con la influencia de la organización sindical para el acceso y definición de las relaciones con los profesores, se ha venido planteando un modelo de profesionalización de la función supervisora, guiada por estándares de gestión y procedimientos selectivos inscritos en las regulaciones sobre el estatuto laboral, impuestas como condiciones de buenas prácticas y agencia de mejora de procesos y resultados en las escuelas.

Las propuestas están en sintonía con los planteamientos de la llamada nueva gestión escolar, suscrita por México con los organismos internacionales, como el “Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas” en el que se define una redefinición de la labor de los directivos, el liderazgo y una gestión escolar de excelencia, con estándares, procesos de formación, selección y contratación profesionales, y la llamada autonomía escolar. Prescritas en las leyes del Estado Mexicano: en el Artículo Tercero constitucional, en la Ley de educación y en la Ley de Servicio profesional docente y son definidas operativamente en los programas sectoriales, planes y programas de estudio, lineamientos de los Consejos técnicos escolares (CTE) y en los Consejos escolares de Participación social (Ceps); nuevas reglas y promesas de mejora actúan en los sentidos comunes como referentes de un deber ser impuesto ahora con inusitada rigidez y contradictoria implantación.

Suscripciones y prescripciones que presentan como deseable un abandono en dos planos, de las formas de relación entre niveles de un sistema que definió a la Supervisión a partir de una posición en la estructura jerárquica y de los modos en que tradicionalmente se llegaba a ser supervisores. Como acercamiento al acontecer en los espacios concretos, reconstruimos analíticamente la trama que se configura entre las regulaciones para dirigir el cambio, las condiciones que marcan posibilidades y límites de realización, así como las regulaciones de ingreso, éstas últimas, inscritas en el modelo que define los nuevos modos de ser y llegar a ser.

PROCESO METODOLÓGICO

Las pautas discursivas con las que se han inducido las propuestas para transformar la supervisión escolar, giran –por un lado- en el lugar estratégico para promover la autonomía de la gestión y -por otro- en torno a la centralidad de lo pedagógico, el compromiso de asesoramiento y orientación profesionalizante, presuponiendo el potencial de convocar a la colaboración y animar el trabajo colegiado. Se coloca a los supervisores en relación con escuelas, directivos y docentes, en horizontalidad y comprometidos en proyectos formativos para todos.

Una nueva racionalidad sobre el trabajo en la escuela que induce expectativas de otros modos de relación entre agencias y agentes educativos, como nuevas formas de

relación institucionales; que van imponiéndose mediante diversos mecanismos, entre los que destacan las regulaciones para el control sobre el acceso, la permanencia y el reconocimiento. Cambian radicalmente las condiciones laborales mientras las condiciones de contexto son invisibilizadas por las exigencias hacia los sujetos. Frente a esto cabe preguntarse por lo que está sucediendo, por las disposiciones que mueven a los supervisores a actuar y los *habitus* construidos en las trayectorias escolares, como productores de sentidos compartidos sobre la supervisión.

Esta contribución se formula en el marco de una investigación para reconstruir trayectorias de los supervisores y experiencias de asesoría y acompañamiento. Es una investigación en curso apoyada por el Fondo Sectorial CONACYT-SEP/SEB; se realiza mediante: una encuesta por cuestionario propuesta a los 58 Supervisores y los 10 Jefes de Sector del sistema federalizado de educación primaria en la Región Laguna de Coahuila para recabar datos censales (Datos generales, Escolaridad, Experiencia en el campo, participación en programas de actualización, etc.), y de contexto (Ubicación, condiciones de trabajo, organización, programas, apoyo disponible, etc.); entrevistas en profundidad a un grupo de supervisores seleccionados a partir del análisis de sus respuestas a la encuesta inicial, y el seguimiento, mediante recursos etnográficos, de las dinámicas de los Consejos Técnicos en cuatro de los diez sectores escolares, así como las propuestas pedagógicas en las Rutas de mejora, como espacios de construcción de nuevas formas de ser profesionales y de ser escuela.

En la primera etapa de la investigación se realizó el acercamiento a las Zonas Escolares y en particular a los Supervisores. El propósito en el primer acercamiento era describir las condiciones particulares de contexto, identificar casos, valorar las posibilidades de participación y establecer los compromisos con Supervisores que se incorporarían al proyecto. Una vez definida se están realizando entrevistas en profundidad con Jefes de Sector y Supervisores, observación y seguimiento de reuniones de Consejos Técnicos. Las entrevistas en profundidad nos acercan a las sensibilidades y disposiciones de los Supervisores hacia la constitución de Sí y hacia los modos de relación con los otros.

LAS REGULACIONES Y LA PROMESA DE SALVACIÓN

Para resolver las cuestiones de un nuevo modelo de supervisión -requerido para el cambio en las escuelas y la calidad educativa-, se convoca a participar de los mecanismos de reconocimiento de la idoneidad, tal cual se ha venido definiendo en los instrumentos de política y más concretamente en el establecimiento de Perfiles, parámetros e indicadores (SEP, 2011) diseñados desde las pedagogías que han dado curso a la exigencia de profesionalización del trabajo docente y la gestión escolar. Históricamente, llegar a ser supervisor estuvo vinculado a la militancia sindical. Con la Ley general del servicio profesional docente se promete que a través de un examen

se puede alcanzar una posición que ofrece ciertas ventajas en el estatuto laboral y la carrera profesional, conminando a abandonar las formas anteriores de elección o promoción de un docente a una función directiva, asesor técnico pedagógico, de supervisión o de jefatura de sector instaladas en la imbricación del disciplinamiento y participación oficial-sindical.

Elevado al rango constitucional, la reforma del Artículo 3°, en la fracción III fija nuevas reglas:

“El ingreso al servicio docente y la promoción a cargos con funciones de dirección o de supervisión en la educación básica y media superior que imparta el Estado, se llevarán a cabo mediante concursos de oposición que garanticen la idoneidad de los conocimientos y capacidades que correspondan. La ley reglamentaria fijará los criterios, los términos y condiciones de la evaluación obligatoria para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio profesional con pleno respeto a los derechos constitucionales de los trabajadores de la educación”

Asimismo, la Ley general de educación, en su Artículo 14, define como atribuciones exclusivas de las autoridades educativas, realizar evaluaciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el Servicio Profesional Docente. La Ley del Instituto Nacional para la Evaluación Educativa (INEE), en su Artículo 28 refiere que en materia de Servicio Profesional Docente, para la educación básica y media superior que imparta el Estado, corresponde al Instituto expedir los lineamientos a los que se sujetarán las Autoridades Educativas para llevar a cabo las funciones de evaluación que les corresponden para los procesos antes señalados.

La Ley general del servicio profesional docente en su Artículo 1° establece las instancias facultadas para establecer los criterios, los términos y condiciones para el Ingreso, la Promoción, el Reconocimiento y la Permanencia en el Servicio. En el Artículo 3° define como sujetos del Servicio que regula esta Ley a los docentes, el personal con funciones de dirección y supervisión y asesores técnico pedagógicos. Destacamos el Artículo 4° fracción XXIV, donde se definen las Funciones de Supervisión, en complementareidad, las de vigilancia, apoyo, asesoría, enlace y administración:

“A la autoridad que, en el ámbito de las escuelas bajo su responsabilidad, vigila el cumplimiento de las disposiciones normativas y técnicas aplicables; apoya y asesora a las escuelas para facilitar y promover la calidad de la educación; favorece la comunicación entre escuelas, padres de familia y comunidades, y realiza las demás funciones que sean necesarias para la debida operación de las escuelas, el buen desempeño y el cumplimiento de los fines de la educación”.

En cambio, en el acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar propone el fortalecimiento de las capacidades de gestión de las escuelas, en el contexto de su entorno, y define la autonomía de gestión escolar como la capacidad de la escuela de educación básica para tomar decisiones. Insiste en el desplazamiento de un modelo históricamente constituido

centrado en la administración, hacia una supervisión escolar que contribuya a lograr la calidad prometida.

“g) Fortalecimiento de la Supervisión Escolar. Alejar a la supervisión escolar de responsabilidades fundamentalmente de control administrativo y orientarla decididamente al aseguramiento de la calidad del servicio educativo”.

En términos de posibilidades de concretar las reformas, destacan dos promesas-propuestas en relación con lo anterior: “*Reducir significativamente las tareas administrativas del supervisor y fortalecer sus funciones de orientación y asesoría pedagógicas*”; así como “*Establecer equipos de apoyo a la supervisión escolar en el desarrollo y mejora continua de las escuelas*” (SEP, 2014) por constituir una base material para la concreción de las tareas de asesoría y acompañamiento hacia las que se busca avanzar.

Sin embargo, lejos de las promesas salvadoras, las realidades cotidianas circunscriben la acción de los supervisores. En el acercamiento a las condiciones de realización, las demandas fueron generalizadas: los supervisores reclaman reducción de la carga administrativa, recursos materiales y humanos de apoyo administrativo a la supervisión, asignación de Asesores técnico-pedagógicos como apoyo a las tareas pedagógicas y de gestión de proyectos.

Las siguientes declaraciones resultan elocuentes respecto de las condiciones que todos reclaman:

“El principal problema es la sobrecarga administrativa y la urgencia con la que es solicitada la información, la entrega de documentación o de proyectos así como organizar, realizar o participar en eventos oficiales, siempre para el día siguiente... o para ayer...” (C0203).

“... no contar con espacio propio, ni recursos. Cumplir funciones múltiples: supervisora, secretaria, auxiliar administrativa, asesora técnico-pedagógica, intendente... a lo que hay que agregar la distancia hasta las escuelas: el tiempo no alcanza” (C0603).

Por sí mismas estas condiciones pesan en la delimitación de posibilidades de acción y dirección de los procesos educativos, y en las cuales hay que situar a los personales-profesionales de quienes ocupan y de quienes se incorporan a esta posición. Un primer referente es el de la edad. Incluidos Jefes de Sector y Supervisores, el 11% han cumplido 70 o más años; entre 60 y 69 años se encuentra el 30.5%, entre 50 y 59 años, el 52.6%. Sólo el 5.4% tienen menos de 50 años. Los porcentajes por antigüedad en el servicio se agruparon en el 31.25% quienes han laborado más de 40 años (y hay tres casos con más de 50); el 34.3% de 31 a 40 años de servicio y 34,3% entre 25 y 30 años. La experiencia como supervisores alcanza más de 20 años al 6.2%; entre 16 y 20 años, el 25%; de 11 a 15 el 12.5%, de 6 a 10 años el 12.5% mientras que el 22% lleva en la supervisión de uno a cinco años y

otro 22% menos de un año (este grupo lo forman supervisores encargados, quienes participaron del examen de promoción a cargos directivos y están a la espera de resultados que les permitan obtener nombramiento).

Como antecedente y requerimiento para las tareas pedagógicas, los procesos de asesoría y acompañamiento, así como para la definición de proyectos formativos que se esperan de la Supervisión escolar, en la Región Laguna de Coahuila, la mayoría de los supervisores valora haber cursado estudios de Normal Básica y Normal Superior, entre ellos, un 18% cursaron además una Licenciatura en educación; un 2,7% cursó una Licenciatura adicional en otro campo; un 46% realizó estudios de maestría; 2.7% de doctorado.

Resultan significativos los porcentajes de respuestas correspondientes a la pregunta sobre el tiempo que han decidido permanecer en servicio a partir del día en que contestaron el cuestionario. El 47 % respondió que se quedará menos de 5 años. Un 19.44 % sólo 5 años más; un 6.25 % de 6 a 10 años, y un 14% más de 10 años. Un 13% no respondió la pregunta. Cabe destacar el porcentaje de supervisores con cinco años o menos en la función: 44%, del mismo modo que el casi 67% que prevé retirarse en cinco años o menos.

En este contexto, resulta de interés analizar los términos para la incorporación de nuevos supervisores, los puntos de vista de quienes se promueven en la particularidad de las trayectorias profesionales, pero también como expresión viva de las políticas actuales. Los términos están objetivados en las prescripciones de las convocatorias para promoción al puesto de supervisor 2015-2016 y 2016-2017. En la primera convocatoria y proceso de evaluación producida en el marco de la reforma laboral y educativa implementada en el 2014, se establece para el ciclo escolar 2015-2016 la realización de una evaluación para la promoción de los docentes en la función que desempeñan, pasando de docentes a asesores técnicos pedagógicos (ATP), directivos y supervisores.

La incursión, desde la experiencia y el juego de reconocimientos, pasa por distintas pruebas que forman parte de la evaluación especialmente los exámenes, diseñados de forma independiente entre sí, para evaluar diferentes aspectos del perfil de promoción (en esta investigación atendemos principalmente el de supervisores). Se definen 3 categorías de desempeño: Nivel I, Nivel II y Nivel III. El nivel I, significa el dominio insuficiente de los conocimientos y habilidades, contemplados en el instrumento, que se juzgan indispensables para un adecuado desempeño de la función: el Nivel II, el sustentante muestra dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en los instrumentos que se consideran indispensable y en el Nivel III significa que el sustentante, además de mostrar un dominio suficiente y organizado de los conocimientos y habilidades contemplados en el instrumento, demuestra amplia capacidad para utilizarlos en diversas situaciones.

De cada examen se produce una calificación, y cada una de éstas representa un nivel particular de desempeño respecto a un estándar previamente definido, el

cual puede implicar una proporción de aciertos diferente a cada caso. No se suma la puntuación de cada examen para generar una puntuación global de todo el proceso de evaluación, puesto que cada instrumento se evalúan dominios diferentes y se atiende una lógica del diseño de cada instrumento. La conformación de los grupos de desempeño abarcó sólo a aquellos sustentantes que obtuvieron un resultado idóneo y en función de la combinación de los resultados alcanzados de nivel de desempeño II o III en los instrumentos considerados en el proceso de evaluación. El primer grupo de desempeño (A) se conformó con aquellos que lograron el nivel de desempeño III, el segundo grupo de desempeño (B) con los que alcanzaron el nivel de desempeño II en uno de sus exámenes y el nivel de desempeño III en el otro examen. Por último el tercer grupo de desempeño (C) se conformó con los que obtuvieron el nivel de desempeño II en los dos exámenes.

La lista de prelación distingue a los sustentantes que obtuvieron un resultado idóneo en su proceso de evaluación ordenando de mayor a menor puntuación. El orden considera los grupos de desempeño, iniciando con grupo A, después B y al final C. Y al interior de cada grupo se ordena según la puntuación obtenida en el examen de mayor relevancia de los dos instrumentos aplicados y después la calificación en el segundo instrumento.

La jerarquía de los instrumentos de evaluación se establece de acuerdo a cada concurso de promoción y la relevancia de los contenidos específicos de cada uno. La jerarquía de los instrumentos de evaluación para cargos con funciones de supervisión es la siguiente:

1° Examen de conocimientos y habilidades para la práctica profesional, señalados como prioritarios e indispensables para el desempeño eficaz del cargo: la práctica profesional, la asesoría pedagógica, la autonomía de gestión escolar y la relación con las autoridades educativas.

2° Examen de habilidades intelectuales y responsabilidades ético profesionales, que favorecen la mejora profesional, la comprensión de los principios filosóficos de la educación pública y el conocimiento del contexto social y cultural de las escuelas y la forma de establecer relaciones de colaboración con las familias, la comunidad y otras instancias.

Los dos exámenes enfocan aspectos críticos de la formación del supervisor, el primero en torno a la autonomía, paradójicamente valorando que el supervisor ejercer un liderazgo en su zona escolar a través de funciones de control, seguimiento y acompañamiento dirigidas a impulsar objetivos previstos dentro de los programas, planes y lineamientos de acción. En el segundo se apuesta por el trabajo colaborativo, ya que como condición previa para lograr la autosuficiencia y autonomía es necesario un trabajo consensuado por lo que se evalúan habilidades y conocimientos para el establecimiento de relaciones o recursos que necesita la escuela. Autonomías reguladas, dirigidas por enfoques económicos y modelos de pequeña empresa, con propósito de ser instalados en las escuelas.

El proceso de evaluación para la promoción en la función docente de la convocatoria 2015-2016, específicamente para Supervisor y Jefe de sector para nivel primaria de educación básica en el estado de Coahuila muestran los siguientes resultados en términos brutos: de los 458 sustentantes que se registraron para la promoción en la función para supervisor, sólo 421 sustentantes sí presentaron la evaluación; 250 resultaron no idóneos, y el resto, 171 que resultaron Si idóneos se distribuyeron de la siguiente forma según el nivel de desempeño: 19 sustentantes (4.51%) quedaron en el nivel A, 60 (14.25%) en el nivel B y 92 (21.85%) en el nivel C. En términos globales el 40.62% resulto idóneo para ser promovido como supervisor y un 59.38% resultó no idóneo.

En la distribución de participantes por género, se observa cómo se modifica la participación y acceso para hombres y mujeres que actualmente imperan en el sistema educativo mexicano. De los 458 registrados para presentar la evaluación, 421 si presentó la evaluación, con un 91.9% y 37 sustentantes no presentó. De los cuales 170 son hombres: 158 que presentaron examen, es decir un 92.9% y 12 declinaron. De las mujeres, 288 se registraron, 263 si presentaron examen con un 91.3% de participación y 25 no presento. En términos generales, del 100% (421 sustentantes) que presentaron la evaluación 37.5% son hombres y un 62.5% son mujeres.

Los resultados de la evaluación también muestran la relación entre sustentantes que presentaron el examen de educación básica para supervisor por grupos de edad y género, en los cuales se observa que el grupo y rango de edad que tienen mayor participación se localiza de los 45 a 50 años, donde además el porcentaje de participación femenina es significativamente mayor en diez puntos porcentuales. Los grupos de edad que tiene menor participación son los extremos: de los 20 a 25 años de edad y mayores de 60 años.

Estos datos, que forman parte de las tecnologías de poder mediante las cuales se pretende asegurar la legalidad, certidumbre y transparencia en la selección de los idóneos, dejan fuera los que acontece cotidianamente y las tecnologías del Yo (Foucault. 1999), que los participantes ponen en juego. Un análisis de la realidad a partir de la categoría poder permite ir más allá de la superficie que se presenta en las leyes, planes, programas y discursos. El concurso y el examen como herramienta que legitima las verdades del discurso en su *política general de la verdad* (Foucault. 1999, 53.) sobre la nueva gestión escolar y la profesionalización docente, prescriben en tinta y papel en las leyes y reglamentaciones, en los planes y programas, y en las instituciones producidas para implementar dichos discursos. La «verdad" se centra en la forma del discurso científico y en las instituciones que lo producen; está sometida a una constante incitación económica y política (necesidad de verdad tanto para la producción económica como para el poder político); es objeto, bajo formas diversas, de una inmensa difusión y consumo (Foucault. 1999, 53-54.) El INEE se constituye en institución validadora de las políticas de verdad, aquel define aquellos que se cumplen los lineamientos de la nueva gestión escolar que se busca llevar a cabo en

las escuelas y las cualidades por cultivar en los sujetos para confirmarla.

Los docentes supervisores al enfrentarse a procesos legitimadores, buscan afianzarse como re-productores activos de dicha verdad. Se pretende que cumplan con toda la serie de requisitos prescritos y formas del deber ser que la norma impone para ser elegibles como supervisores, lo cual conlleva valoraciones de sus trayectorias y de sus acciones al momento de ubicarse en el lugar de un supervisor y asumir la investidura.

Hoy que llego a la supervisión escolar, yo siento que para mí el examen de oposición pues fue pretexto para hacerme supervisor escolar. Puedo decir que yo no soy un maestro machetero, yo no puedo sentarme a memorizar nada; sin embargo, el trayecto formativo que tengo desde hace muchos años creo que me ha dado las condiciones y herramientas pues para hacer frente a ese desafío...

El examen como mecanismo y proceso de legitimar las verdades, requiere toda una preparación, un aprendizaje e interiorización de los conocimientos sobre la normatividad: leyes, reglamentos, y el desempeño esperado: formas de actuar y hacer bajo ciertas condiciones, que al contrastarse con la realidad asienten que además de la legitimidad del acceso, legitima otros procesos de verdad.

Lo que me ha apoyado mucho para la función supervisora sin duda han sido los diplomados que hemos transitando de manera obligatoria, es un diplomado del Tec de Monterrey y es un diplomado de la Secretaría de Educación, de supervisión efectiva; son dos diplomados que estamos haciendo de manera alterna, pero bueno creo que eso nos abre el panorama y enseñándonos la función de la supervisión bajo el nuevo enfoque que da la reforma educativa a la función de la supervisión. Entrevista 20160425162612

Sí me ayuda y ha ayudado, no lo que aprendí para presentar el examen porque lo que aprendí algunas cosas ya lo había leído... esa documentación que yo leí aún no tenía sentido para cuando presenté el examen, pero resulta que nos hicieron volverla a leer porque estamos en dos diplomados, y volvemos a leer todos los documentos y ahora es cuando me están sirviendo porque ahora me piden que haga un diagnóstico de la zona escolar entonces como ya soy supervisor, ahora sí puedo hacer un diagnóstico de mi zona. . Entonces, esa preparación que yo tuve previa al examen sólo me sirvió para pasar el examen, pero la preparación que estoy teniendo sí me está ayudando a mí para trabajar en mi zona. Entrevista 20160425155500.

Verdades en el papel, la obligatoriedad referida en el primer testimonio, como el de reconocimiento de la utilidad para hacer “lo que me piden” en el segundo, constituyen ajustes a los discursos y regulaciones, quiebres en las trayectorias de formación desde la experiencia que es desplazada por la teorías de la nueva gestión y validada por un examen sobre un conocimiento deseado y propuesto para ser interiorizado, para reconocer una nueva forma de ser supervisor, de tal modo impuesto.

Entonces para yo llegar a ser supervisora no hubo mucha dificultad; no tuve que hacer mucho recorrido porque yo sólo participé en el concurso de oposición para promoción -a una función directiva de supervisión en este caso-, y lo único que tuve

En síntesis, se expresa como una estrategia dentro de la economía del poder, la cual somete las concepciones de los sujetos y dirige sus acciones en la consecución de los objetivos planteados en las políticas de la nueva gestión escolar. Se instalan como nos dice Foucault “Procedimientos que permiten hacer circular los efectos de poder de forma a la vez continua, ininterrumpida, adaptada, «individualizada» por todo el cuerpo social. Estas nuevas técnicas eran a la vez mucho más eficaces y menos dispendiosas (menos costosas económicamente, menos aleatorias en sus resultados, menos susceptibles de escapatorias o de resistencias) que las técnicas que se utilizaron hasta entonces” (1999, 48, 49). La estrategia se sirve de la construcción del deber del sujeto, de las adhesiones a quien(es) permitieron) estar en esa posición y sobre todo las identificaciones del sujeto, con un sistema que le ha definido su lugar, lo cual queda expresado en sus relatos y dichos

ROMPER EL HABITUS, SALVAR-SE

Transformar se promueve en dirección de un cambio en las formas de ser y estar, en el desarrollo de herramientas para adaptarse a las condiciones a las que se busca responder apenas modificándolas en su apariencia inmediata. En los contrastes discurso-realidad, el abandono se vuelve una expresión violenta. El abandono de Sí convertido en realidad en un ser y actuar definidos por los guiones de los instrumentos de evaluación y los parámetros e indicadores que establecen en quienes han de convertirse. En la construcción histórica del sujeto docente, desde el discurso se sigue argumentando que es transformación, pero cuando se vuelve obligado, bajo la amenaza de las condiciones de idoneidad, se obliga abandonar a los que no la cumplen o abandonarse a Sí mismos en su ser, actuar y sentir para cambiar y obtener la salvación del lugar y posición que ocupan.

¿Quiénes son estos docentes supervisores y qué hacen al enfrentar a la disyuntiva del cambio obligado? ¿Qué los mueve?. Encontramos condiciones de desolación y desvalorización de la experiencia en unos, quienes abandonan el lugar que ocupan siendo olvidados en el tiempo y un número más en la estadística pero también la convicción en otros sobre el control del juego y la posibilidad de ofrecer otra experiencia y construcción profesional desde las trayectorias personales.

Las reglas del juego llaman a delinear su nuevo perfil desde los programas en el ámbito de la gestión. A ellos han llegado discursos sobre la gestión educativa estratégica que se ubican en el paradigma dominante y en los conceptos más amplios de la gobernabilidad y gobernanza. El concepto de gobernabilidad se define en la construcción de relaciones entre los sujetos y colectivos para la consecución de los objetivos propuestos Por gobernabilidad no debe entenderse “administrar lo existente”

o “mantener en funcionamiento”; por el contrario, la gestión educativa requiere que el gestor o los equipos de gestión construyan una visión sobre qué es lo que desean obtener como resultado. (Pozner, 1997, 23). Como prioritario se plantea la construcción de relaciones políticas civilizadas (de confianza, respeto, pacíficas, desarrolladas dentro de los marcos institucionales preestablecidos, etc.); sin embargo, desde el momento en que el parámetro de dicha civilidad es establecido arbitrariamente desde un criterio y una visión exterior a los actores involucrados en resolver cuestiones que les son propias –ya sea que dicho criterio y visión se construyan teóricamente o que se establezcan por parte de los políticos de los poderes ejecutivos esto no es factible. (Olivo, 2011, 785).

La imposición de modos de dirigirse contraviene la promesa de la autonomía que pregonan los discursos de la nueva gestión. Una característica central de los enfoques de la gobernabilidad y gobernanza es que los actores o grupos de la sociedad son vistos y tratados a partir de la preocupación predominante de cómo podrían llegar a constituirse en obstáculos para las reformas o la acción de las instituciones (Uribe, 2007 citado por Olivo, 2011, 7). Estar a modo o actuar a modo que no entorpezcan u obstaculicen el logro de las reformas educativas y de la nueva gestión escolar promueven principios de gestión educativa estratégica, como un conjunto de conocimientos ligados a procesos y acciones que se encuentran determinados por la ética, la eficacia, la política y la administración (nociones ligadas a los paradigmas económicos), se impusieron en las escuelas con el fin de transformar las prácticas. La gestión educativa estratégica es vista como un conjunto de procesos teórico-prácticos integrados horizontal y verticalmente dentro del sistema educativo, para cumplir los mandatos sociales.

En las escuelas, el mejoramiento se atribuye a la capacidad de liderazgo. La calidad requiere un nuevo tipo de liderazgo, basado en la experiencia y en la convicción personales, y no necesariamente en la escolaridad, edad o rango. Logra más con el ejemplo de su coherencia de vida, con los valores que proclama y con su consistencia que con la autoridad que procede de su nombramiento. (Schmelkes, 1994, 86). Por liderazgo se entiende aquí un conjunto de prácticas intencionadamente: pedagógicas e innovadoras. Este llamado a las cualidades personales, experiencia, voluntades y valores clamando a la eticidad, contrasta con los requerimientos de una racionalidad empecinada en la examinación.

El liderazgo requerido a los supervisores cumple una función que consiste en mantener el foco, identificando señales, atemperando problemas y modelando soluciones. Un liderazgo que sea indicador de capacidad como un factor que determina la destreza de la organización para movilizar y emplear su capacidad en su contexto. (Elmore, 2006, 9).

El principio de liderazgo se complementa con la noción del trabajo colaborativo, su enunciado principal es la necesidad de cada líder guiar y trabajar en conjunto con los integrantes de su colectividad para la consecución de los objetivos, en el sistema

educativo se pretende que en las escuelas los directivos represente este papel y en las zonas escolares los supervisores.

El principio de colaboración ha surgido una y otra vez como respuesta productiva a un mundo en donde los problemas son imprevisibles, las soluciones no son evidentes y las demandas y expectativas se intensifican (Pozner, 1997). El cambio en las escuelas se hace girar en torno a la implicación colectiva, la colaboración y la colegialidad animadas por los directivos en los Consejos Técnicos Escolares. Esta convicción de que la educación escolar es una tarea colectiva anima procesos para recuperar el sentido y la misión pedagógica desarrollada a partir de objetivos tendientes a lograr aprendizajes potentes y significativos para todos los estudiantes. (Pozner. 1997, 28-29).

El concepto de gestión educativa estratégica, además de los principios de liderazgo y trabajo colaborativo articulan el dispositivo que dirige la autonomía de gestión y la corresponsabilidad local por procesos y resultados. Sin embargo es una autonomía a modo, guiada y a veces simulada, porque se diseña desde arriba, desde las autoridades se definen las opciones en las que podrá elegir la escuela, donde por ejemplo el A y B se prescriben y controlan como opciones válidas a ser ajustadas por la zona y la escuela, y donde las opciones producidas por las escuelas se quedan en los caminos de la estructura del sistema.

El compromiso con la rendición de cuentas, actúa control, evaluación y de recompensa o sanción hacia ellas, procedente de los paradigmas económicos para dar claridad, confianza y transparencia a las acciones conjuntas de un colectivo o institución. En la política pública, como se entiende habitualmente, se habla de “pedir a las escuelas que rindan cuentas de sus resultados.” Mediante la aplicación de alguna combinación de criterios de desempeño, evaluaciones, esquemas clasificatorios, supervisión y sanciones, las escuelas y las personas que trabajan en ellas, llegarán a comprender lo que los encargados de formular políticas (y presumiblemente la sociedad en general) esperan de ellos y, con el tiempo, modificarán su conducta, en lo individual y en lo colectivo, para satisfacer tales expectativas. (Elmore. 2006, 3).

Sin embargo uno de los aspectos más cuestionables de la rendición de cuentas, es la salvedad e infalibilidad que se da a los planes, estrategias y programas implementados en las escuelas y la responsabilidad (como atribución de culpas) de no cumplir los objetivos y propósitos, a quienes llevan a cabo los planes, estrategias y programas. Es decir, si se cumplen los propósitos y objetivos de un programa se aplaude y congratula a quien lo diseña, pero si se fracasa se culpa y sanciona a quien lo está llevando a cabo.

Las normas que guían los procesos de evaluación y formativos definen perfiles y mecanismos para lograrlos, dirigidos a los sujetos que se incorporan a la función de supervisor. Para quienes ya estaban dentro del sistema educativo son fortalecidos en los programas de formación continua en talleres y cursos sobre la función supervisora, la autonomía de gestión, el liderazgo y demás conceptos utilizados en el paradigma

dominante de la nueva gestión escolar. .

La percepción sobre los requerimientos para los nuevos docentes supervisores escolares tiene un antes y un después, han recorrido un proceso de legitimación por medio de un examen que los forma a modo muy específico y los acredita como merecedores de la posición que ocupa, y con ello salvados del destierro al asumir las responsabilidad y la gratitud con el sistema que los ha promovido.

Quando me convierto en supervisor escolar y llego a la realidad de la función pues mi sorpresa es que es un gran compromiso y responsabilidad donde se tiene que cubrir de manera muy puntual, el supervisor escolar es el responsable del buen funcionamiento en los centros de trabajo, de regular y no sólo acompañar las condiciones de los maestros, es un gran compromiso, una gran responsabilidad pero a la vez una gran satisfacción; lo hacemos con todo el gusto del mundo. Por ejemplo yo vengo de una reunión de consejo regional donde soy coordinador de un grupo de supervisores y trabajamos el consejo técnico, desde ese punto de vista es una gran satisfacción, vemos y compartimos experiencias con los supervisores de otras zonas escolares de Chávez, San Pedro, Matamoros, compartimos muchas experiencias y creo que eso nos da otra posibilidad pero un gran compromiso y una gran responsabilidad. Entrevista 20160425162612

A un cuando las condiciones de la realidad disten del discurso de la salvación a la que se han suscrito:

Que gano con tener una computadora que para empezar es de las viejita, que ya no funciona ... yo tengo que cargar mi laptop para donde yo vaya, te digo que soy todóloga porque yo me encargo de las funciones administrativas pedagógicas, entonces yo hago de todo, no tengo apoyo, ni asesor ni administrativo; pero no me quejo, no me quejo porque así nací y así ingresé al servicio de la supervisión no sé lo que es tener ese apoyo, entonces tampoco me quejo porque tengo un jefe que lo sabe las condiciones de mi zona y él trata de darme el mayor apoyo. Entrevista 20160425155500

El reconocimiento de las autoridades educativas ante estas condiciones, es manejado, tratado y percibido como disposición y apoyo, genera gratitud, legitima y salva, dejando atrás el abandono y de la desolación. Formados a modo, nuevos docentes supervisores que se comprometan a consolidar la nueva gestión en las escuelas.

... yo ya aprendí a que sacar la queja va a sacar un poco la tensión pero no me va a solucionar el problema; y yo ya no me quejo; yo ya sé que no me va a llegar un administrativo a pesar de que a todos los demás directores de mi sector ya les hayan dado, [...] yo digo que yo en mi sector, yo soy la que más necesidad tengo de un administrativo, porque estoy muy lejos... pero como ya entendí que quejándome no sirve de nada pues simplemente me pongo a hacer las cosas yo y yo hago todo y hasta ahora me siento con más satisfacción porque el trabajo depende de mí. Entrevista 20160425155500

Al margen de las condiciones objetivas, la responsabilidad resuelve en la asunción de las tareas y satisfacción de logro personal como principio, mueven al abandono de las formas de hacer, pensar y sentir, es decir el habitus en la posición

que se encuentra un supervisor, en la apuesta por imponer y llevar acabo en las escuelas la nueva gestión escolar, promoverse para ocupar una posición en la estructura del sistema educativo o seguirla ocupando como medio de salvación ante las condiciones actuales imperantes.

El habitus entra en crisis entre las presiones de afuera del *gobierno de los otros* (Foucault. 1983), que exige, reprende y castiga o premia y enaltece según las expectativas planteadas, y *el gobierno de uno mismo* (Foucault. 1983) el cual busca seguir su propia dirección con todo las ideas, imaginarios y sentidos que ha formado a través de la experiencia y trayecto de vida en su constitución como sujeto. Pro-moverse, ocupar una posición distinta, los coloca de cierta manera frente a Sí mismos, al nombrar-se y situar-se con respecto a su pasado, con respecto a su futuro, con respecto también a su presente. (Foucault. 1983:32). Un punto de quiebre donde las subjetividades, y aún más “*los sentidos de pertenencia*” (Rockwell 2009, *los referentes* al lugar donde se ubica en relación con los demás, la colectividad y la estructura. Los maestros toman en cuenta cada pista de saber compartido, la cuestión de las identidades: ¿A dónde perteneces?, a la escuela o al sistema. Es cuando *la reconstrucción cultural* (Caballero, 2013) se produce enfrentando las condiciones internas y externas, la posición que ocupa o desea ocupar en la estructura, las valoraciones, interés e imágenes y sobre el Yo que se pone en juego, donde cada sujeto en particular responde ante esta interrogante.

Aun con la formación a modo para producir un nuevo docente en la paradoja del proceso, queda la realidad que dista del papel, porque ante la autoridad educativa y todas las formas que se pretenden implementar en las escuelas: programas y lineamientos, el docente supervisor los reconstruye y de forma activa decide, actúa y sobre todo se dirige por el camino que el elige, para de forma particular seguir formándose en la experiencia como supervisor escolar.

Muchos lineamientos que tiene la Secretaría, yo no soy un hombre burocrático sino soy práctico en muchas cosas, por ejemplo: cada día recibimos muchos correos con indicaciones porque esa es una manera de comunicación con las autoridades superiores, y lo que hago yo es hacer una selección porque hay cosas que no tienen mucho sentido, hago una discriminación con que correos enviar para no saturar a los maestros en ese aspecto. La medida en que nosotros podemos absorber desde la supervisión algunas disposiciones que les toca a las escuelas aquí las hacemos sin involucrar a la escuela y mortificar a los directores para que ellos estén vinculados. Entrevista 20160425162612

Como si se tratase de la obra dantesca de la divina comedia, a la entrada de la reforma educativa “Oh vosotros los que entráis, abandonad toda esperanza”, es abandonarse a sí mismos, en particular los docentes – supervisores, abandonar su propio camino para seguir el impuesto por los otros, ante la desolación y romper su habitus para abandonar quienes son y quienes han sido, para lograr sus objetivos; la certidumbre de una posición en la que están o acceder a una nueva, siendo parte de la llamada nueva gestión, “descended a los infiernos para lograr la salvación”.

Una vez descendido a lo más profundo y desesperado del ser, salvando sus objetivos de lograr un cierto estado de certidumbre y un lugar en relación a los demás, solo quede ascender por la empinada montaña del purgatorio, transitar por la paradoja de ser distintos, ser nuevos y diferentes, ser profesionales, pero de este modo impuesto. En el discurso se habla de un profesional nuevo, comprometido con la gestión, líder en su zona o en su escuela, colaborando con todos quienes la integran para llevar a cabo las tareas y proyectos, con la habilidad de dirigirlos y con una autonomía de gestión idílicamente prometida en el discurso, mientras la realidad y paradójicas circunstancias del proceso, van conformándose sujetos distintos y nuevos, pero de modos determinados, que se sujetan a los lineamientos, con una obediencia al sistema y las reglas que se suscriben, y con un sentido de pertenencia y gratitud hacia el sistema que les ha salvado del abandono y el olvido, que les ha tendido una oportunidad, cuyos docentes han aceptado o abrazado, seducidos o convencidos por la promesa del paraíso, empujados a salvar ellos las condiciones de desolación, aun contra sí mismos y contra su propia voluntad y camino. Pero es el trayecto tortuoso de la contradicción entre el discurso y la realidad se encuentra la redención y la esperanza de salvación por sí mismo, para sí mismo y de su ser docente.

Después del tortuoso camino de la redención, cuya cima esta la esperanza de gobernarse a sí mismos, para cuidarse a sí mismo y dirigir su propio trayecto de formación con el propósito de encontrar ese lugar que consideran propio, la satisfacción y la felicidad de la autorrealización.

REFERENCIAS

- Antúnez, S. (2004). La dirección escolar: justificación, naturaleza y características. Claves para la organización de centros escolares. **Hacia una gestión participativa y autónoma**. ICE – HORSORI. Universidad de Barcelona
- Caballero, J. (2013). **De lo cultural a lo social: procesos de gestión en la escuela**. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Castillo, A. (2005). Liderazgo administrativo: Reto para el director de escuelas del siglo XXI. **Cuaderno de Investigación en la Educación** Número 20, diciembre de 2005, <http://cie.uprr.edu> Centro de Investigaciones Educativas. Facultad de Educación. Universidad de Puerto Rico. Recinto de Río Piedras
- Elmore, R. (2006). El Liderazgo Como Práctica de Mejora. Conferencia “**Perspectivas Internacionales sobre Liderazgo Escolar y Mejora Sistémica**”, organizada por la Organización Económica para la Cooperación y el Desarrollo (OECD) en Julio de 2006, en Londres. Reino Unido.
- Ezpeleta, J. (2004). **Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación**. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, abr-jun. Vol. 9 Núm. 21. México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. A.C.
- Foucault, M. (1980) **Microfísica del poder**. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (1983). **El gobierno de sí y de los otros: curso en el Collège de France: 1982-1983.** - la Ed. - Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.

Foucault, M. (1988) **Tecnologías del Yo y otros textos afines.** Barcelona, Paidós.

Foucault, M. (1999). Verdad y Poder. En **Estrategias de poder, Obras esenciales**, Volumen II. Ediciones Paidós Ibérica, S.A. Mariano Cubí, 92 - 08021 Barcelona y Editorial Paidós, SAICF, Defensa, 599 - Buenos Aires

Gimeno S. J. (2000). Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores. En Ezpeleta, J. & Furlan, A. (Comp.). **La gestión pedagógica de la escuela.** México, Correo de la UNESCO-UNESCO Ed

Olivo M. A. Hernández C. Reyes L. (2011). **Crítica a los conceptos de Gobernabilidad y Gobernanza.** RMIE, 2011, Vol. 16, NÚM. 50, PP. 775-799 (ISSN: 14056666)

Pozner. P. (1997). **Gestión educativa estratégica, Diez módulos destinados a los responsables de los procesos de transformación educativa.** Competencias para la profesionalización de la gestión educativa. IIPE Buenos Aires Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación.

Rockwell, E. (2009). **La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos.** Buenos Aires: Paidós

Schmelkes, S. (1994). La calidad es asunto de rendir cuentas. **Hacia una mejor calidad de nuestras escuelas.** (Colección INTERAMER, ISSN 1021-4666; no. 32)

Serrano, J. A. (2007). **Hacer pedagogía; sujetos, campo y contexto. Análisis de un caso en el ámbito de la formación de docentes.** México, UPN;

SEP (2014) **Acuerdo 717 por el que se emiten los lineamientos para formular los Programas de Gestión Escolar.** México DF: SEP. Disponible en: <http://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/62550be0-b2d6-4c65-9324-0f0ca932e616/a717.pdf>

SEP (2013). **Decreto por el que se expide la Ley del Servicio Profesional Docente.** Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013

LA TRÍADA FORMATIVA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA: ¿CÓMO AVANZAR A ESPACIOS DE DESARROLLO PROFESIONAL GENERADOS MEDIANTE REFLEXIÓN?

Carlos Vanegas Ortega

Universidad de Santiago de Chile

Rodrigo Fuentealba Jara

Universidad San Sebastián

RESUMEN: Las prácticas pedagógicas de formación inicial configuran procesos de enseñanza y aprendizaje de tres sujetos: tutor (profesor de universidad), guía (profesor de escuela) y estudiante (profesor en formación). Este artículo propone y caracteriza la mesa reflexiva triádica (MRT) como técnica de producción y obtención de información que genera procesos reflexivos. El estudio cualitativo de cuatro tríadas muestra el impacto de la MRT sobre la identidad profesional docente, las relaciones triádicas, la ruptura de las jerarquías y el reconocimiento consciente de la importancia de la reflexión para el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Reflexión, Mesa Reflexiva Triádica, Formación Inicial Docente, Práctica Pedagógica.

THE FOMATIVE TRIAD OF PEDAGOGICAL
PRACTICE: HOW TO ADVANCE TO
PROFESSIONAL DEVELOPMENT SPACES
GENERATED THROUGH REFLECTION?

INTRODUCCIÓN

El término reflexión ha alcanzado grandes índices de popularidad, no sólo en el ámbito educativo, sino en contextos de aprendizaje formal, no formal e informal (Zeichner, 2010; Black & Plowright, 2010). Esto ha llevado al uso indiscriminado del concepto que ha opacado el sentido y funciones otorgados en sus inicios por Dewey (1989) y Schön (1998). Por lo anterior, resulta pertinente establecer que en este artículo, la reflexión se entiende como el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento (Dewey, 1989), situado y activado desde problemáticas vivenciadas (Parkinson, 2009), que posibilita el desarrollo de condiciones intersubjetivas y objetivas (Canning, 2011; Harrison, Lawson, & Wortley, 2005), promueve el cambio en sus actores y contextos (Moss, 2010), la consideración consciente de los actos (Schön, 1998) y el cuestionamiento de los supuestos y prácticas que parecen naturalmente cómodas (Marcos et al., 2011; Zuljan et al., 2011).

Este texto recoge algunos hallazgos de la etapa dos del proyecto de investigación “*Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial*” (Vanegas, 2016), por lo cual se ha

propuesto como objetivo proponer la implementación de mesas reflexivas triádicas (MRT) como una estrategia para generar procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de formación inicial.

En primer lugar, se analiza la propuesta de mesa reflexiva de Brandenburg (2004; 2008) y sus limitaciones para el funcionamiento triádico, por lo cual se propone y caracteriza la MRT como alternativa posible para la implementación en los procesos de práctica y las investigaciones asociadas a ella.

En segundo lugar, se presentan la metodología, algunos resultados y análisis del trabajo realizado con cuatro triádas de diferente nivel formativo, que dejan evidencia del potencial de la MRT para el estudio de procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de formación inicial. Finalmente se plantean desafíos y perspectivas para las siguientes etapas de la investigación.

LA MESA REFLEXIVA

Brandenburg (2004) propone la mesa reflexiva como técnica de producción y obtención de información para la investigación de procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de formación inicial. Surge con el objetivo de fomentar y facilitar la reflexión basada en la experiencia, y se sustenta en tres factores de diagnóstico:

- 1) La identificación de discrepancias entre los aprendizajes esperados y los aprendizajes reales de los estudiantes de profesores en formación inicial.
- 2) La persistente instalación de tutorías de práctica de mínimo diálogo e interacción entre el profesor tutor y los profesores en formación.
- 3) La dependencia del profesor en formación de las intervenciones, orientaciones y del conocimiento del profesor tutor.

La mesa reflexiva es un espacio periódico y dialógico en el que participan los estudiantes practicantes y el profesor tutor, donde la enseñanza y el aprendizaje están en función de las oportunidades de transformación de las propias suposiciones, prácticas, marcos teóricos y procedimientos, los cuales son factibles de identificar, desafiar y compatibilizar gracias a la reflexión sistemática sobre las experiencias, los espacios compartidos, y el desarrollo de relaciones colegiadas (Brandenburg, 2004).

Una mesa reflexiva se desarrolla en el contexto universitario, siguiendo las directrices del modelo ALACT (Korthagen et al., 2001), en el cual están establecidos roles para el profesor tutor y para los profesores en formación. En el gráfico 1 se puede observar el ciclo interno que realizan los estudiantes, y de manera paralela se desarrolla el ciclo externo correspondiente al tutor de práctica.



Gráfico 1. Modelo ALACT de la práctica reflexiva: Ciclo Interior/Exterior (Korthagen et al., 2001, p. 130). Traducción propia.

Brandenburg (2008) plantea que las principales características de la mesa reflexiva son:

- Proporciona a los tutores oportunidades para dar sentido a las experiencias desde ambientes de apoyo colegiado entre pares.
- Los estudiantes generan la discusión al plantear cuestiones relacionadas con las experiencias de sus prácticas.
- El tutor introduce cada sesión, recuerda la metodología del ciclo ALACT y se abstiene de dirigir o dominar la discusión.
- Todos los estudiantes tienen la oportunidad, pero no la obligación, de formular problemas.
- Los aprendizajes son indeterminados al inicio de cada sesión, pero se hacen explícitos al finalizar la misma.
- Se respetan todas las opiniones, pero son susceptibles de discusión a la luz de los puntos de vista y perspectivas representadas por los integrantes de la mesa.
- Se sigue el ciclo interior y exterior del modelo ALACT.

La mesa reflexiva puede ser analizada desde las tres grandes categorías que aparecen en la tabla 1 (Brandenburg, 2004).

Espacio de co-aprendizaje	Desafío del papel del tutor	Voces dominantes y silencios
Eventos durante la mesa reflexiva donde los participantes discuten las acciones de las prácticas, ayudan a sus compañeros al reconocimiento de aspectos centrales y la generación de estrategias para futuras experiencias pedagógicas.	Eventos durante o posteriores a la mesa reflexiva donde los estudiantes o el tutor ponen en tensión el rol del tutor durante la mesa reflexiva y reconsideran sus funciones para la formación de profesores.	Eventos durante la mesa reflexiva donde algunos participantes dominan las situaciones y se apoderan de la palabra, lo cual lleva al análisis de las situaciones en las que hay liderazgos marcados por parte de algunos y silencios prolongados por parte de otros.

Tabla 1. Categorías de análisis de la mesa reflexiva (Brandenburg, 2004)

LA MESA REFLEXIVA TRIÁDICA (MRT)

La mesa reflexiva de Brandenbrug (2004), aunque fue diseñada y aplicada en procesos de prácticas pedagógicas de formación inicial, posee varias características que resultan incompatibles con el funcionamiento trádico a-jerárquico del proyecto de investigación “*Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial*”.

En primer lugar, la forma como se utiliza el modelo ALACT (Korthagen et al., 2001) mantiene una figura jerárquica de los procesos reflexivos puesto que siempre coloca en el centro al profesor en formación, obviando la posibilidad transformadora de permitir un intercambio de roles donde el profesor tutor realice el ciclo interior y los profesores en formación el ciclo exterior. En términos de Zeichner (2010), se mantiene el estatus epistemológico de las prácticas que limita los procesos reflexivos a contextos de relaciones verticales.

En segundo lugar, la mesa reflexiva opera desde un sistema de relaciones diádico (profesor en formación-tutor), dejando de lado los roles del profesor guía de la escuela en la que el estudiante de pedagogía realiza su práctica. Además, la realización de la mesa reflexiva en el espacio universitario limita las consideraciones contextuales de la escuela y marca jerarquías institucionales (Walkington, 2005), que en últimas, privilegian lo que quieren las universidades sobre las necesidades de los centros de práctica (Montecinos & Walker, 2010).

En tercer lugar, Branderburg (2004) deja en evidencia algunas falencias de la mesa reflexiva cuando se trabaja con un grupo de estudiantes en práctica y un profesor tutor: algunos profesores en formación se apoderan de la palabra, llegan a dominar la mesa reflexiva hasta el grado de apoderarse del espacio. Lo anterior lleva a otra parte del curso a no participar de la mesa reflexiva ya que se sienten incómodos con las formas de confrontación, no se sienten identificados con las problemáticas o formas de abordarlas, o en definitiva, no les resulta apropiado el ritmo de trabajo. Brandenburg (2004) encontró que en algunos casos la abstención de participación de la mesa reflexiva es del 50% (12 de 24 participantes).

La transformación del anterior escenario se debe empezar a generar a través del reconocimiento de que tanto en las escuelas como en las universidades se generan conocimientos de tipo empírico y teórico, de diferente índole, pero no exclusivos de uno u otro espacio, si no diferenciados e impregnados de igual valor. Zeichner (2010) propone la formación de un tercer espacio, uno donde se congreguen sobre una misma mesa la cultura universitaria, la cultura escolar, el conocimiento teórico y el conocimiento empírico.

Siguiendo a Russell y Martin (2011), la calidad de la práctica pedagógica depende de las relaciones entre el profesor tutor, profesor guía y profesor en formación, lo cual demanda por parte de los investigadores explorar nuevas técnicas. En este sentido, se propone la MRT como un espacio independiente del contexto universitario o escolar, donde participan el profesor en formación, el profesor tutor y el profesor guía, quienes se reúnen para transformar, a través de procesos reflexivos cuidadosos (Dewey, 1989) y conscientes (Schön, 1998), las propias suposiciones, prácticas, marcos teóricos y procedimientos (Brandenburg, 2004).

La creación de este espacio implica la ruptura epistemológica para pasar a un espacio donde las culturas y los conocimientos implicados convergen en nuevas formas menos jerarquizadas. De esta manera, la MRT se convierte en un campo transformador en el que aumenta el potencial para una formación amplia del aprendizaje y desarrollo de nuevo conocimiento (Gutiérrez, 2008). Representaría la configuración de sinergias que son creadas a través de los sujetos, las interacciones sociales, lo objetivo y lo subjetivo.

La incorporación de la MRT representa una manera diferente y sin prejuicios de pensar sobre los procesos de práctica y una voluntad de abrirla para la identificación de la disonancia y la contradicción; con esto, las escuelas y las universidades tendría que reconocer a cada uno de los implicados en el aprendizaje como socios de expresiones legítimas y con demandas de competencias diferentes.

La MRT no es susceptible de aplicación con el modelo ALACT (Korthagen et al., 2001) puesto que se espera que cualquiera de los sujetos de la tríada esté en el centro en un determinado momento, pero en otro instante, el centro del proceso reflexivo sea ocupado por otro integrante de la tríada o por los tres. Además, el modelo ALACT opera y transforma las acciones del profesor en formación, mientras que la MRT busca el potencial reflexivo transformador de los tres sujetos.

En nuestra investigación se han desarrollado las MRT siguiendo el siguiente protocolo:

- Conformación y preparación de un equipo de investigación integrado equitativamente por profesores tutores (2), profesores guías (2) y profesores en formación (2). Ninguno de los anteriores debe ser parte de la muestra.
- Selección de las tríadas objeto de estudio (4) y la identificación de sus posturas con respecto a: identidad docente, concepción de práctica pedagógica,

reflexión sobre la práctica, roles en el proceso de práctica y, relaciones con los sujetos de la tríada. Este proceso se llevó a cabo durante la etapa uno del proyecto de investigación doctoral a través de entrevistas individuales en profundidad, cuyo resumen de resultados se presentará posteriormente.

- Generación de un instrumento con diez situaciones (preguntas, problemas de aula, controversias de la profesión docente y del sistema educativo) asociadas a las respuestas de las entrevistas individuales (identidad docente, concepción de práctica pedagógica, reflexión sobre la práctica, roles en el proceso de práctica y, relaciones con los sujetos de la tríada), en las cuales cada integrante de la tríada pueda sentirse convocado a participar, plantear y replantear su postura y posibles soluciones (Anexo 1).
- Convocatoria de los sujetos de la tríada a la mesa reflexiva en un espacio diferente a las salas de clase universitarias o escolares.
- Una vez reunida la tríada, un investigador les da las orientaciones generales de la mesa: (i) hace explícitos los objetivos de la MRT, (ii) establece como requisito principal las interacciones no jerárquicas, por lo que las distintas voces y puntos de vista son de igual valor, (iii) en todas las situaciones los tres participantes deben contribuir a la solución, (iv) ellos manejan los tiempos, por tanto, son autónomos de decidir cuándo abordar la siguiente situación, y (v) pueden renunciar a resolver aquellas situaciones que pudiesen resultarles agresivas o atenten con su integridad. Posteriormente, el investigador entrega las pautas a cada participante y se retira del lugar para no perturbar el funcionamiento triádico, coartar o sesgar preguntas o respuestas, ni mucho menos, generar una entrevista grupal, la cual respondería más a las intencionalidades del investigador que a las de la tríada.
- Cuando la tríada declara que ha terminado de abordar las situaciones, el investigador entra al espacio y les pregunta ¿cómo la experiencia de la MRT aporta a su desarrollo personal o profesional?

METODOLOGÍA

La metodología cualitativa resulta compatible con la complejidad y profundidad de los procesos reflexivos (Cornejo, 2003; Dewey, 1989; Schön, 1998) porque “es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios educativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento” (Sandín Esteban, 2003, p. 123) (El subrayado es propio).

La muestra está formada por cuatro tríadas pedagógicas de formación inicial de una Pedagogía en Biología de una Universidad de la Región Metropolitana de Santiago-Chile. Las tríadas son de diferente nivel formativo: la primera tríada (TR1)

corresponde a la práctica inicial de primer año de formación, la segunda (TR2) a la práctica intermedia de segundo año, la tercera (TR3) a la práctica intermedia de tercer año y, la cuarta (TR4) corresponde a la práctica profesional de cuarto año.

El instrumento de producción y recolección de datos corresponde a la MRT, el cual fue sometido a procesos de validación mediante las diferentes miradas del equipo de investigación, y posteriormente, enviado a juicio de expertos. Para cada tríada, se generó un instrumento diferente debido a que cada tríada corresponde a niveles diferentes, y principalmente, porque las entrevistas individuales de la etapa uno del proyecto arrojó puntos de vista y situaciones asociados a las experiencias de cada sujeto.

En cada MRT se utilizó la inducción analítica por medio del análisis de contenido semántico (Tójar Hurtado, 2006), siguiendo las fases que Gómez Mendoza (2000, en Tójar Hurtado, 2006) compiló de diversos autores: a) análisis previo o lectura flotante; b) Preparación del material (transcripción utilizando el software Express Scribe); c) selección de la unidad de análisis: el tema); d) codificación inicial abierta; y e) explotación de resultados.

RESULTADOS Y ANÁLISIS

A partir de la fase propuesta por Gómez Mendoza (2000, en Tójar Hurtado, 2006): análisis previo o lectura flotante; se logró identificar las dinámicas generales de las MRT en función de los cuatro aspectos señalados en la tabla 2.

Aspecto	MRT1	MRT2	MRT3	MRT4
Lidera la mesa	Tutor	(no hay líder claro)	Guía	Estudiante
Mayor acuerdo entre	Tutor y Guía	Tutor y Estudiante	Guía y Estudiante	Tutor y Estudiante
Mayor desacuerdo entre	Guía y Estudiante	Tutor y Guía	Tutor y Estudiante	Guía y Estudiante
Generador de tensiones y discordias	Tutor	Guía	Guía	Estudiante

Tabla 2. Resumen de las dinámicas generales de las MRT.

Se observa que las características de la MRT permiten que el liderazgo de la misma sea ejercido por cualquiera de los actores, o por ninguno como en el caso de la MRT2. Llama la atención que en las MRT1, MRT3 y MRT4 hay coincidencia entre la persona que lidera y la que genera las tensiones y discordancias, es decir, aquel actor de la mesa que está ofreciendo constantemente otro punto de vista o una alternativa diferente para enfrentar las situaciones; y más importante aún, este rol pudo ser ejercido por diferentes actores de las mesas.

Por otro lado, las asociaciones diádicas durante el desarrollo de las MRT pueden cumplir diferentes funciones dependiendo de los sujetos involucrados. Por ejemplo, la

relación entre Guía y Estudiante presenta mayores desacuerdos en MRT1 y MRT4, pero mayores acuerdos en MRT3. La relación entre Tutor y Guía se da más en dinámicas de acuerdos en MRT1 y de desacuerdos en MRT2. Asimismo, la relación entre Estudiante y Tutor presenta mayores acuerdos en MRT2 y desacuerdos en MRT3.

Lo anterior es destacable ya que se sigue conservando la complejidad de las relaciones triádicas de los procesos de práctica pedagógica (Russell y Martin, 2011), y más importante aún, la MRT posibilita espacios para el diálogo, la narración y análisis de experiencias, la consideración de distintos puntos de vista, los acuerdos, desacuerdos, tensiones y discordias.

A continuación, se procede a analizar algunos fragmentos de las MRT que se constituyen en argumentos a favor del objetivo de este artículo: proponer la implementación de MRT para generar procesos reflexivos durante las prácticas pedagógicas de formación inicial.

Los fragmentos han sido seleccionados a partir de cinco categorías de análisis emergentes: aprendizaje desde el/los otro/s, identidad con la práctica pedagógica, las relaciones triádicas, las jerarquías de la MRT y la relevancia de la misma.

Los aprendizajes a partir de el/los otro/s

La dinámica de la MRT ofreció diferentes espacios para que cada uno de los integrantes manifestara lo que ha aprendido de los demás en el proceso de práctica que comparten. En especial, hay un reconocimiento destacado de los profesores guías hacia las enseñanzas de los practicantes, como se observa en el siguiente fragmento de la MRT1:

“Yo estaba desilusionada con los alumnos en práctica, y:::, y no yo me he (2), yo con Cristóbal me la he pasado bien, he aprendido de él. He:::, llevamos una buena relación, es fácil llevarse con Cristóbal. Yo en lo personal he aprendido mucho de él y eso me deja bien, me deja contenta. Eso es como para mi lo más importante.” [...] “A mi me gustó, además que me ayuda arto” [...] “Yo me siento más segura contigo en la sala, porque eres de mucho apoyo.” (Profesora Guía de la TR1)

Además de recuperar la confianza en los estudiantes practicantes, esta sensación de apoyo y aprendizaje es compartida por la profesora guía de la TR2:

“Yo aprendo más de los estudiantes en práctica en que los estudiantes en práctica de mí, creo yo. Creo que::: es súper importante, yo me siento apoyada cuando están ellos, creo que es un momento de sentir un par en el curso, de verme un poco y aterrizar y decir `yo estoy en la misma situación y aunque lleve 20 años yo en algún momento fui estudiante en práctica y tuve los mismos temores y las mismas inquietudes`, y por eso aprendo de ellos de siempre tratar de hacerlo bien y preguntarse si lo estoy haciendo bien” (Profesora Guía de la TR2)

La MRT permite identificar un aspecto que las entrevistas individuales no habían posibilitado: la bidireccionalidad de los procesos de práctica, ya que en la etapa uno del

proyecto se había concluido que en la relación del profesor Guía y el Estudiante sólo aprendía este último. Ahora es explícito para ambos el hecho de que los profesores guías constantemente aprenden de sus estudiantes practicantes.

Identidad con la profesión docente

Durante la MRT se encontraron espacios donde todos los actores manifiestan cómo el proceso de práctica impacta su identidad con la profesión docente. Un caso particular de un estudiante, muestra cómo en un momento donde puso en tela de juicio la continuación de sus estudios de pedagogía, fueron las experiencias de práctica las que activaron y reafirmaron sus deseos de ser profesional de la educación:

“Tenía a mis profesores del colegio como referente, y de hecho lo que rescataba era que yo no quería ser como esos profesores, pero por ejemplo este año que he estado con profesores más dinámicos, más lúdicos, he aprendido que no todos los profesores son como la mayoría de los profesores que yo tuve, y eso igual enriquece mucho porque:: si yo en algún momento pensé en dejar la carrera, ahora ni loco la dejo. Se que hay que profesores que valen la pena y que quieren ser profesores” (Profesor en Formación de la TR2)

De manera similar ocurre con profesores tutores y guías, quienes, en esta dinámica triádica, manifiestan otras dimensiones asociadas a la identidad docente a través de la práctica:

“La práctica es un proceso que he:: es complejo porque no sólo me involucra a mi como tutora, sino al profesor guía, a la estudiante. He:::: es un proceso muy dinámico, muy distinto, no hay uno igual que otro” [...] “Me siento bendecida, creo que es una bendición participar en el proceso de práctica; creo que el background que tengo ahora y el poder comprender otro tipo de situaciones se lo debo al proceso de práctica. He:::: he aprendido a escuchar más, observar y ponerle más atención al otro, a ponerme en el lugar del otro. Creo que la práctica lo humaniza a uno mucho” (Profesora Tutora de la TR3)

“Me gustó mucho eso de humanizar, en realidad la pedagogía es bonita, pero no es para cualquiera” [...] “La pedagogía es bonita pero no es para personas débiles, por eso los que estamos ahí tenemos que demostrar que estamos ahí más allá de la vocación, es porque tenemos una convicción de lo que uno quiere, de lo que es y de lo que puede lograr. En otras palabras, lo que dicen por ahí: creerse el cuento” (Profesor Guía de la TR3)

La profesora tutora, menciona la complejidad de los procesos de práctica, coincidiendo con los planteamientos teóricos (Moss, 2010), y al mismo tiempo señala el potencial de trabajar con otros en contextos diversos que le permiten desenvolverse de mejor manera en diferentes situaciones y llegar a ser “más humana”. Esto último resulta tan interesante en la mesa que detona una intervención por parte del profesor guía en la que señala que la profesión docente está por encima de la vocación, asociándola a la convicción.

Las relaciones triádicas

En la TR2 se detectó diferentes situaciones tensas entre el profesor tutor y la profesora guía, identificándose entre ellos más desacuerdos que acuerdos. Sin embargo, la MRT permitió a los actores encontrar las contribuciones de cada sujeto en el proceso de práctica así como el respeto por las opiniones por los puntos de vista de los demás:

“Yo creo que sí ha contribuido, pensé que no iba a generar ninguna contribución pero creo que sí porque nunca habíamos tenido la instancia de sentarnos los tres a reflexionar con respecto a las prácticas, y:::: por lo tanto conocer mejor la opinión del profesor tutor, del estudiante en práctica y::: mío, para ver si coincidimos en algo” (Profesora Guía de la TR2)

En esta misma situación, el profesor en formación manifiesta:

“Yo coincido con la profesora de que uno se enriquece mucho en este proyecto, porque por ejemplo, yo (2), yo ahora comprendo porqué el profesor tutor me da ciertos consejos y esta es la instancia de poder aclarar esos puntos. Y también en esta instancia uno comprende lo que la profesora guía espera de mi y lo que está esperando que yo haga, y que de pronto uno muchas veces, por pavo o por simple no iniciativa propia uno no lo hace”. [...] “A mi nunca un profesor me había preguntado ¿cómo lo hice?, y eso para mi es importante, porque me doy cuenta que no estoy ahí sólo para escribir lo que ella hace o lo que ella dice sino que también soy partícipe de lo que ella hace con los chicos” (Profesor en Formación de la TR2)

Con lo anterior, se da sólo un ejemplo para ilustrar que en las mesas reflexivas se presentan espacios privilegiados para que cada actor del proceso de práctica comprenda las posturas de los demás, y en especial, permite al estudiante practicante analizar las miradas de sus profesores formadores a partir de las consideraciones de los contextos de desempeño y las experiencias previas.

Las jerarquías en la mesa reflexiva triádica

La principal característica de la MRT es la ruptura epistemológica de las jerarquías del proceso de práctica (Zeichner, 2010), lo cual queda reflejado en la siguiente declaración de una profesora tutora al preguntársele cómo se sintió al participar de ella:

“Estábamos diciendo que había sido un placer estar los tres hoy día. Fue muy grato, fue muy grato porque:: nos sentimos los tres iguales ¡¿verdad?!, como colegas, sin tener que pensar en posiciones ¡¡¡jerárquicas!!!” (Profesora Tutora de la TR1)

En otra MRT se presentó una situación similar, donde tanto la profesora tutora como la profesora en formación manifiestan la importancia y la necesidad de generar espacios con las características planteadas en el presente artículo.

“Esto de estar los tres donde no hay una jerarquía (3) yo no me sentí como, me sentía como con mis compañeros, como hablando un idioma común, como que eso lo hace como una instancia como esta” (Profesora Tutora de la TR3)

[...]

“Aquí hay varias visiones, entonces uno contrapone ideas.” [...] “Me gustan estos espacios de conversación porque uno expone los distintos puntos de vista desde distintas miradas, y sirven como experiencia que a lo mejor yo puedo integrar el próximo jueves a mi práctica, y tener una visión más amplia y::: me gusta”. [...] “A mi me gustan estos espacios y siento que es necesario, y es como valorar la necesidad de compartir, eh ideas, momentos, pensamientos”. (Profesora en Formación de la TR3)

La relevancia de la mesa reflexiva triádica

Un profesor tutor manifiesta sentimiento de tranquilidad luego de realizada la MRT ya que la considera fundamental para generar reflexión sobre las experiencias asociadas a la docencia, y a partir de las mismas fortalecer la profesión y generar cambios en los procesos educativos:

“A mi da una tranquilidad saber de que no estoy solo, de saber que hay más personas enfocados en lo mismo, nos falta esto, nos falta reflexionar y::: y nos falta compartir experiencias y en base a eso fortalecernos más” (Profesor Tutor de la TR3)

Por otro lado, en la TR4 se valoró la MRT como instancia necesaria porque se generan dinámicas diferentes y más cercanas a los compromisos con la profesión docente, es decir, superar los tecnicismos y racionalidades técnicas (Schön, 1998) propias de los afanes de las dinámicas institucionales, para dar pie a procesos de acompañamiento bidireccionales donde se complejiza la práctica del otro y la propia.

Tutora: “yo creo que es como un espacio necesario. Si estos espacios fueran permanentes la más beneficiada es la estudiante, que::: el face to face es relevante porque el mirarse a la cara es otra cosa”

Estudiante: “También encuentro como la profesora tutora que es necesario, porque yo con la profesora guía por ejemplo compartimos mucho tiempo pero al final se torna mucho como de la asignatura. Pero ahora se dio una instancia más personal, cosas que en verdad sirven para ver si uno en verdad está haciendo bien su trabajo o práctica, en qué está fallando, para ver si a mi profesor (tu::tor::) guía está satisfecho con lo que hago”

Tutora: “¡¡se va a ir contenta!!, la profe le dijo algo súper lindo”

Estudiante: (sonríe)

La sonrisa a la que hace alusión el anterior fragmento no es tan trivial como se ve en el papel, sólo la visualización de la videograbación deja entrever el grado de satisfacción de la estudiante de práctica profesional porque, luego de dos años, por primera vez su profesora guía le manifestó lo bien que se ha desempeñado durante su práctica y lo mucho que ha aprendido de ella. Todo esto gracias a la implementación de la MRT.

CONCLUSIONES

La MRT permitió a los actores de la misma reconocerse entre sí y darse cuenta

de los aprendizajes que pueden generar en otros y los que pueden obtener de los otros, independiente de cumplir roles diferentes. Además, se hizo explícito que los procesos de práctica pedagógica de formación inicial movilizan la identidad profesional docente (Vanegas, 2016), aclarando los modelos y perspectivas de los profesores en formación y, tensionando los supuestos y creencias de los profesores tutores y guías.

La dinámica de trabajo de la MRT, como espacio donde sólo están los tres sujetos en condiciones a-jerárquicas, posibilitó la interacción y participación entre todos, la valoración de los distintos puntos de vista y de las experiencias desde diferentes contextos de referencia (Walkintong, 2005). Un aspecto esencial fue romper con la mirada jerárquica del proceso de práctica (Zeichner, 2010; Rusell & Martín, 2011), lo cual fue valorado y agradecido por la mayoría de los actores de las MRT porque les permitió sentirse entre pares, poderse reconocer y distinguir de los otros, plantear posturas convergentes y divergentes, ofrecer soluciones, preguntas y nuevas alternativas a las situaciones planteadas.

Lo anterior se dio porque hubo preparación cuidadosa de la MRT antes de su implementación: realización de entrevistas en profundidad a cada sujeto a partir de sus experiencias de práctica y sus posturas teóricas y empíricas sobre la identidad profesional docente y las prácticas de aula; posteriormente, la revisión detallada de las entrevistas para configurar las diez situaciones del instrumento orientador de la MRT.

Este último punto resulta fundamental en el desarrollo y los alcances de la MRT puesto que debe permitir a todos los sujetos sentirse identificados con las situaciones que allí se planteen, convocados a dar su punto de vista, a estar de acuerdo y en desacuerdo con la situación y con las opiniones de los otros dos participantes (Brandenburg, 2004). Además, las situaciones deben estar directamente relacionadas con las respuestas de los integrantes de la mesa en las entrevistas individuales, pero redactadas de tal manera que no ridiculicen, vulneren o atenten con la integridad de los mismos.

Las cuatro tríadas de este estudio arrojaron evidencia para asegurar que la MRT se convierte en un espacio para generar pensamiento reflexivo durante las prácticas pedagógicas de formación inicial, puesto que permitió a cada sujeto sentirse parte importante del proceso, con un discurso y experiencias que enseñan al otro (Moss, 2010) y que son susceptibles de mejoras a partir de los otros (Canning, 2011). Además, la MRT les permitió el cuestionamiento de sus prácticas (Marcos et al., 2011; Zuljan et al., 2011) y la consideración consiente de sus posturas y acciones (Schön, 1998). Observemos lo planteado por una profesora tutora al finalizar la MRT:

A mi me pasó que llevo más de 10 años en esto y nunca había tenido la oportunidad de escuchar cosas que dijo la Camila ahora. Eh::::: que uno va por la vida, y todo tan rápido y uno tratando de hacer reflexión, pero ¿a qué llamamos reflexión cuando hacemos reflexión? Y me llama la atención porque yo decía 'esto faltó, esto no faltó, esto estuvo bien, esto estuvo mal', ¡¡¡pero después de tantos años!!! ¿me entendí?

Luego de poder escuchar a su estudiante (Camila) en un espacio a-jerárquico, esta profesora pone en reconsideración sus acciones durante 10 años de experiencia como tutora de práctica, y más importante aún, cuestiona sus planteamientos y posturas frente a lo que ha denominado reflexión. Se puede inferir que el examen cuidadoso y persistente al que se refiere Dewey (1989) recientemente se ha activado para esta profesora.

La MRT ha permitido producir información fundamental para el análisis de los procesos reflexivos, sin embargo, aún quedan varios interrogantes por resolver: ¿Cuáles son las dimensiones y características de los procesos reflexivos de la asociación triádica durante las prácticas pedagógicas de los profesores de ciencias en formación inicial? ¿Cuáles son las dimensiones de la reflexión en, sobre y para la práctica del profesor tutor, del profesor guía y del estudiante de pedagogía, durante la formación inicial de profesores de Ciencias? ¿Existen diferencias entre las dimensiones y niveles de la reflexión en, sobre y para la práctica del profesor de Ciencias en formación, dependiendo del nivel de formación: inicial, intermedio y profesional? En caso afirmativo, ¿cuáles son y qué características tiene? ¿Cuál es el perfil reflexivo en, sobre y para la práctica del profesor tutor, del profesor guía y del estudiante de pedagogía, durante la formación inicial de profesores de Ciencias?

REFERENCIAS

Black, P. & Plowright, D. (2010). A multi-dimensional model of reflective learning for professional development. *Reflective Practice*, 11 (2), 245–258

Brandenburg, R. (2004). Roundtable reflections: (Re)defining the role of the teacher educator and the preservice teacher as 'co-learners'. *Australian Journal of Education*, 48 (2), 166–181.

Brandenburg, R. (2008). *Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices* (Vol. 6). Clayton, Australia: Springer.

Canning, R. (2011). Reflecting on the Reflective Practitioner: Vocational Initial Teacher Education in Scotland. *Journal of Vocational Education and Training*, 63(4), 609-617.

Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Revista Pensamiento educativo*, 32, 343-373.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Gutiérrez, K. (2008). Developing sociocultural literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43 (2), 148-164.

Harrison, J., Lawson, T., & Wortley, A. (2005). Facilitating the Professional Learning of New Teachers Through Critical Reflection on Practice During Mentoring Meetings. *European Journal of Teacher Education*, 28(3), 267-292.

Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Lagerwerf, B., & Wubbels, T. (2001). Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education. Mahwah, NJ: Erlbaum. profesional durante la formación

inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXI(2), 137-143.

Marcos, A. R., Esteban, R. M., Aranda, R., Blanchard, M., Dominguez, C., Gonzalez, P., Messina, C. (2011). Reflective peer coaching in the Practicum of teacher training. *Revista De Educacion* (355), 355-379. doi: 10.4438/1988-592x-re-2011-355-028

Montecinos, C., & Walker, H. (2010). La colaboración entre los centros de práctica y las carreras de pedagogía. *Docencia*, 42, 64-73.

Moss, J. (2010). A Partnership in Induction and Mentoring: Noticing How We Improve Our Practice. *Australian Journal of Teacher Education*, 35(7), 43-53.

Russell, T & Martin, A (2011). Challenges to Promoting Quality in Pre-Service Practicum Experiences. Documento presentado en the 2011 ISATT conference. Braga, Portugal: University of Minho.

Sandín Esteban, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.

Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (1a ed.). Barcelona: Paidós.

Tójar Hurtado, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Vanegas, C. (2016). *Procesos reflexivos de profesores de ciencias durante las prácticas pedagógicas de formación inicial* (Tesis Doctoral). Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile.

Walkington, J. (2005). Becoming a Teacher: Encouraging Development of Teacher Identity through Reflective Practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), 53-64.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99.

Zuljan, M. V., Zuljan, D., & Pavlin, S. (2011). Towards improvements in teachers' professional development through the reflective learning paradigm. The case of Slovenia. *Hacettepe Universitesi Egitim Fakultesi Dergisi-Hacettepe University Journal of Education* (41), 485-497.

IDENTIDADES DOCENTES E CULTURAS PROFISSIONAIS: ANÁLISE DE DISCURSO DE NARRATIVAS TEXTUAIS DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS DA NATUREZA (EACH/USP)

Luciana Maria Viviani

Universidade de São Paulo, Escola de Artes,
Ciências e Humanidades
São Paulo – SP

Verónica Marcela Guridi

Universidade de São Paulo, Escola de Artes,
Ciências e Humanidades
São Paulo – SP

Elen Cristina Faht

Universidade de São Paulo, Escola de Artes,
Ciências e Humanidades
São Paulo – SP

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo refletir sobre processos de (re)construção de identidades docentes que ocorrem durante os cursos de formação inicial de professores e professoras. Por meio de questionários com estudantes ingressantes e em fase inicial e final da realização dos estágios obrigatórios do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza (EACH/USP), obtiveram-se narrativas discursivas que evidenciam aspectos de sua trajetória. Com base no estudo desses textos, espera-se identificar possíveis processos de reconstrução identitária elaborados a partir de discursos trazidos à Universidade e de processos mediados pelas práticas das disciplinas do curso, especialmente aquelas

referentes a orientação de estágios. A análise empreendida associa-se à análise de discurso foucaultiana e buscou descrever enunciados e formas de ordenação dos discursos presentes em cerca de 100 narrativas. Os resultados destacam a função transformadora do professor e a função de mediação. Foram identificadas algumas diferenças entre os discursos dos licenciandos iniciantes e daqueles de anos finais da graduação, evidenciando que os discursos sobre identidades docentes são (re)construídos mediante interações sociais que ocorrem ao longo do curso de licenciatura, sendo este um importante lócus de estudos a respeito do tema. Apesar de ser um estudo que considera situações específicas e que não visa generalizações, seus resultados podem propiciar um melhor entendimento dos processos de formação identitária de futuros docentes, podendo contribuir para o (re) direcionamento da prática formadora dos profissionais envolvidos com cursos de pedagogia e licenciatura.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial de professores; identidades docentes; culturas profissionais; narrativas.

TEACHING IDENTITIES AND
PROFESSIONAL CULTURES: DISCOURSE
ANALYSIS OF THE SCIENCE TEACHER

ABSTRACT: This work aims to reflect about teacher professional identity (re)building processes during a teacher education program. By means of questionnaires applied to beginners and students in initial and final phase of the compulsory internship of the Science Teacher Education Program (EACH/USP), were obtained some narratives which highlight aspects of their trajectories. Based on the study of these narratives, it is expected to identify possible processes of identity reconstruction elaborated from discourses introduced to the university and processes mediated by the discipline's practices of the program, especially those related to compulsory internship. Data analysis is associated to foucaultian discourse analysis and intends to describe statements and forms of ordination of discourses contained in about 100 narratives. Results spotlight the transformative function of the teacher and the mediation function. Some differences between discourses of beginners and more advanced students were found, showing that discourses about teacher professional identity are reconstructed by means of social interactions that occurs during the teacher program, transforming this in an important *locus* of study of this topic. Instead of being a study that considers specific situations and it not intends to make generalizations, their results can provide a better understanding of the identity formation processes of future teachers, in order to contribute for the (re) directing of formative practice of professionals involved in Pedagogy and Teacher Education programs.

KEYWORDS: teacher education program, teacher professional identities, professional cultures, narratives.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho insere-se em um projeto mais amplo referente à área de estudos das culturas escolares e, mais especificamente, das culturas profissionais docentes, e tem como objetivo refletir sobre processos de (re)construção de identidades docentes que ocorrem durante os cursos de formação inicial de professores e professoras. O projeto contou com o apoio da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (processo número 2015/06329-0).

Muito se discute atualmente sobre dificuldades existentes no ensino básico, que podem acarretar lacunas na formação dos alunos, até mesmo em suas capacidades de comunicação oral e escrita. É comum observarmos esse tipo de debate em diferentes veículos midiáticos e também em trabalhos acadêmicos, em que o processo de formação de professores é responsabilizado, em maior ou menor grau, por tais problemas.

A suposta necessidade de elaboração de padrões de qualidade para o trabalho do professor coloca em foco a problemática dos modelos de atuação profissional, bem como as metas de formação docente das instituições de ensino superior. Essa questão é aqui abordada por meio da temática das identidades sociais, consideradas

não como fixas, permanentes ou essenciais, mas como identidades que se formam e se transformam continuamente, até mesmo de maneira contraditória, em interação com diferentes momentos históricos e diversos sistemas de significação social e representação cultural (HALL, 2011a).

Segundo Claude Dubar (2005), os processos de formação identitária surgem na interação de transações “internas” ao indivíduo e transações “externas”, entre o indivíduo e as instituições com as quais interage. Dentre as várias teorias de socialização o autor tenta superar a polarização de perspectivas macrosociais e microsociais para levantar a possibilidade de abordar a noção de identidade dentro do campo sociológico. Isso seria possível por meio da

introdução da dimensão subjetiva, vivida e psíquica no cerne da análise sociológica. (...) Desse ponto de vista, a identidade nada mais é que o resultado a um só tempo estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização que, conjuntamente, constroem os indivíduos e definem as instituições (Dubar, 2005, p. 136, grifos do autor).

Assim, Dubar identifica dois processos identitários distintos, o primeiro relativo à atribuição de identidades pelas instituições que interagem diretamente com os indivíduos, e o segundo associado às formas de incorporação da identidade por esses indivíduos, sendo que esta última só pode ser conhecida por meio de relatos individuais a respeito das diferentes trajetórias de vida. Nem sempre coincidentes, as duas formas poderiam ser aproximadas pelo que o autor denomina de estratégias identitárias, cujo conhecimento poderia esclarecer o processo de construção de identidades sociais.

Hall (2011b) usa a ideia de articulação para caracterizar a identidade como um ponto de encontro entre discursos e práticas que dirigem os sujeitos para assumir determinadas posições sociais e, por outro lado, o processo de construção de subjetividades que produzem os sujeitos. As identidades seriam, portanto, “pontos de apego temporário às posições-de-sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. Elas são o resultado de uma bem-sucedida articulação ou ‘fixação’ do sujeito ao fluxo do discurso” (HALL, 2011b, p. 112).

Apesar de reconhecer que o processo de formação identitária do professor é mediado por inúmeras e complexas instâncias sociais, como foi discutido acima, pressupõe-se que o período de formação inicial é muito importante nesse processo. Para Schaffel, “no caso da profissão docente, em que o lócus de formação apresenta a mesma natureza do lócus de trabalho – o espaço escolar –, os seus atores sociais assumem uma dimensão estruturante e estruturadora na atribuição e incorporação da identidade profissional do professor” (SCHAFFEL, 1999, p. 40).

Essa questão ficou evidente em um estudo anterior do grupo (Dominguez et al., 2015), em que se pesquisou o processo de escolha da profissão docente por parte dos estagiários de Licenciatura em Ciências da Natureza (LCN). Dentre as muitas

razões para a escolha do curso, motivações práticas como a localização da EACH, a facilidade de ingresso no curso e a possibilidade de conciliar atividades profissionais e domésticas, apareceram em conjunto com outras mais subjetivas, como o sonho de ser professor e concepções idealizadas acerca da profissão docente. No entanto, mesmo aqueles estudantes que chegaram ao curso de LCN mediante caminhos mais pragmáticos afirmaram que sua permanência no curso e o contato com as discussões acerca da profissão docente acabaram direcionando suas formas de inserção no mercado profissional, levando-os, inclusive, ao desejo de exercerem o magistério.

Com base nessas reflexões estabeleceu-se o objetivo específico deste estudo, a investigação de possíveis modificações nas formações identitárias docentes ao longo do curso de LCN, em especial no período em que são realizados os estágios obrigatórios.

Dentre outras, este estudo pretende dar resposta às seguintes questões: como a formação inicial de professores contribui para a formação das identidades profissionais docentes? Quais discursos sobre identidades docentes circulam entre os alunos do curso em foco? Há diferenças entre os alunos ingressantes e os que já se encontram em anos posteriores em termos das construções discursivas que revelam essa identidade docente?

O referencial teórico principal que orienta este estudo, em termos de construção das identidades sociais, é constituído por Claude Dubar. Optou-se por utilizar, como instrumento metodológico de coleta de dados, as narrativas textuais, sendo que a análise dessas narrativas foi realizada do ponto de vista foucaultiano.

2 | IDENTIDADE E PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO SEGUNDO CLAUDE DUBAR

A identidade, enquanto característica individual que permite a sua distinção do outro, reflete, contrariamente ao que parece, uma dualidade entre a identidade para si e a identidade para o outro. Esta construção conjunta não pode ser rompida, visto que, como afirma Dubar, “a identidade de uma pessoa não é feita à sua revelia, no entanto não podemos prescindir dos outros para forjar nossa própria identidade” (Dubar, 2005, p. 143). Esses dois processos dialogam entre si tanto na sua complexidade quanto na sua autonomia.

Nessa perspectiva, a identidade social tem como característica a necessidade de ser reconhecida pelos outros, legitimando o sujeito ao considerar o seu papel social e, segundo Dubar (2005), vem da articulação entre duas transações, a objetiva, oriunda do processo relacional (a identidade virtual) e a subjetiva, proveniente do processo biográfico (a identidade real). Nesse estudo analítico, o enfoque sociológico de Dubar destaca essa articulação como “a chave do processo de construção das identidades sociais” (Dubar, 2005, p. 140). Trata-se de um processo dinâmico e complexo que nega o percurso linear e estável ao dar ao sujeito o direito de aceitar ou recusar uma

identificação e, assim, autodefinir-se de outro modo.

Os dois processos referidos por Dubar (2005) coexistem e são de ordem relacional quando estabelecidos no tempo e espaço determinados de legitimação, e de ordem biográfica através de uma construção no tempo de categorias oferecidas pelas instituições e suas socializações (família, escola, mercado de trabalho etc). Ou seja, um dos processos, o relacional, é aquele que conduz à identidade para o outro (identidade virtual, proposta ou imposta pelo outro) através de atos de atribuição (que tipo de pessoa você é/o que dizem que você é?) e pela transação objetiva entre essas identidades atribuídas e as identidades de fato assumidas. Já o processo biográfico é aquele que conduz à identidade para si (identidade real, interiorizada ou projetada pelo indivíduo) através de atos de pertencimento (que pessoa você quer ser/você diz que você é?) e pela transação subjetiva entre as identidades herdadas e as identidades visadas.

A constituição da identidade tem origem na polarização do reconhecimento, isto é, num dos polos está o modo como o sujeito se reconhece – o autorreconhecimento – e no outro, como é reconhecido pelos outros – o alter-reconhecimento.

A abordagem sociológica desenvolvida por Dubar demonstra que a articulação entre as duas transações (ver Tabela 1) é a explicação do processo de constituição das identidades sociais.

Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para outro	Identidade para si
Atos de atribuição	Atos de pertencimento
“Que tipo de homem ou de mulher você é” = diz-se que você é	“Que tipo de homem ou de mulher você quer ser” = você diz que é
Identidade - numérica (nome atribuído) - genérica (gênero atribuído)	Identidade predicativa do Eu (pertencimento reivindicado)
Identidade social “virtual”	Identidade social “real”
Transação objetiva entre - identidades atribuídas/propostas - identidades assumidas/incorporadas	Transação subjetiva entre - identidades herdadas - identidades visadas
Alternativa entre - cooperação-reconhecimento - conflito/não-reconhecimento	Alternativa entre - continuidades-reprodução - rupturas-produção
“Experiência relacional e social do PODER”	“Experiência das estratificações, discriminações e desigualdades sociais”
Identificação com instituições julgadas estruturantes ou legítimas	Identificação com categorias julgadas atraentes ou protetoras
Identidade social marcada pela dualidade	

Tabela 1. Categorias de análise da identidade. Fonte: Dubar, C. (2005). A socialização. Construção das identidades sociais e profissionais (p.142). São Paulo: Martins Fontes.

A identidade é percebida como construção e processo que ocorre em diversos espaços discursivos, como a família – nas socializações primárias – a escola, o trabalho e as organizações de naturezas variadas, dentre outros. Os discursos declarados ou implícitos presentes nesses espaços são como mensagens desencadeadoras da ressignificação das identidades, tendo como pavimento dessa configuração uma pluralidade de formas identitárias dos indivíduos ou grupos de indivíduos, para além de etnia, gênero, religião ou linguagem.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Por meio de questionários com estudantes ingressantes e em fase inicial e final da realização dos estágios obrigatórios do curso de LCN da EACH, obtiveram-se narrativas discursivas que evidenciam aspectos de sua trajetória. Com base no estudo desses textos, tentou-se identificar possíveis processos de reconstrução identitária elaborados a partir de discursos trazidos à Universidade e de processos mediados pelas práticas das disciplinas do curso, especialmente aquelas referentes à orientação de estágios. Esta pesquisa já foi iniciada por meio da coleta de narrativas textuais dos alunos inscritos em Introdução aos Estudos da Educação (IEE), disciplina oferecida aos ingressantes de 2014, sob a responsabilidade de uma das autoras deste trabalho, bem como dos alunos que cursaram as disciplinas de Orientação de Estágios Obrigatórios 1 (OEO1) e Orientação de Estágios Obrigatórios 3 (OEO3) em 2014. Em cerca de 100 narrativas, os estudantes responderam às seguintes questões: 1) o que significa para você ser professor? 2) A sua visão sobre o significado de ser professor tem mudado ao longo dos anos? Por quê?

O referencial de análise é constituído pelos escritos de Michel Foucault, buscando descrever enunciados e formas de ordenação dos discursos presentes no material obtido ao longo da pesquisa. Tal descrição discursiva afasta-se da análise linguística, pois sua busca não se refere às sequências linguísticas possíveis de serem formuladas, mas ao conjunto restrito daquelas realmente formuladas. Afasta-se também da história do pensamento, já que tem como objetivo alcançar não os significados daquilo que foi dito ou escrito, mas a compreensão do que se manifesta de uma determinada forma e não de outra qualquer. Ao se descrever um discurso “(...) deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar” (Foucault, 2012: 34). Quanto aos enunciados, parte-se da premissa de que, mais do que unidades elementares do discurso, não equivalentes a proposições, frases, ou atos ilocutórios, são funções que se exercem em relação a diversas unidades. O enunciado “não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (Foucault, 2012:

105). Nesse sentido, um enunciado pode ser o mesmo, independentemente da forma em que tenha sido “dito”: um enunciado presente em um livro pode ser o mesmo que pronunciado oralmente ou por meio de um cartaz. A identidade de um enunciado é submetida a um conjunto de condições e limites impostos pelo próprio conjunto de enunciados em que está inserido tal enunciado, ou pelo domínio no qual ele pode ser utilizado, pela sua função a desempenhar. Para o autor, a permanência de um enunciado e a sua identidade é função do campo de utilização no qual esse enunciado se insere (FOUCAULT, 2012).

Em suma, Foucault define o discurso de uma forma que se afasta da linguística tradicional: Chamaremos de discurso um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. O discurso, assim entendido, não é uma forma ideal e intemporal que teria, além do mais, uma história (FOUCAULT, 2012)

Os enunciados, pensados como funções, são caracterizados por referenciais constituídos por regras de existência para tudo o que é por eles citado, inclusive as relações entre esses objetos. As posições de sujeito também definem os enunciados, na medida em que apontam não para o autor da formulação, mas para um lugar que pode ser ocupado por vários indivíduos e que podem ser descritos para melhor entendermos as condições em que estes se formam sujeitos de determinadas formulações enunciativas. Além disso, os enunciados se definem mediante um campo associado, constituído de uma rede de outras formulações relacionadas ao elemento enunciativo que se pretende descrever. Foucault (2012) nos apresenta ainda a necessidade de uma existência material para melhor caracterizar os enunciados, suportes que deixam marcas em um espaço ou memória. Essas materialidades podem ser repetidas de várias maneiras, desde que se mantenham não as propriedades do objeto, mas significados e regras de formulação.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentamos os enunciados que apareceram com maior recorrência na análise realizada. Outros enunciados apareceram, mas com menor destaque e não foram objeto de discussão neste trabalho.

A – O professor tem uma função social, de transformação

a) da vida pessoal dos seus alunos

A presença deste enunciado nas narrativas elaboradas pelos alunos foi muito assídua e se refere à ideia de que o professor exerce alguma influência na vida de seus alunos, seja ela vinculada à transformação social, ou à vida pessoal deles,

facilitando o crescimento pessoal, cognitivo e/ou o senso crítico.

No caso dos alunos ingressantes, as formações discursivas revelam algumas identidades herdadas sobre o significado de “ser professor”, tais como “influenciar na vida dos seus alunos”, “ser uma pessoa idealista”, identidades essas que circulam no imaginário social contemporâneo, como mostram os trechos de narrativas a seguir:

Ser professor é participar obrigatoriamente, institucionalmente e socialmente na vida do indivíduo. Ser professor é influenciar diretamente nas vidas daqueles ao seu redor. Para mim o professor não forma alguém, ele auxilia no desenvolvimento intelectual e social do indivíduo. (André –IEE)

Podemos caracterizar o professor como uma pessoa idealista, buscando de alguma forma mudar a vida de seus alunos. (Felipe –IEE)

Significa influenciar vidas, mudar visões, mostrar novos caminhos (...) (Karina-IEE)

Já os alunos que estavam cursando OEO1 utilizaram formações discursivas mais específicas do campo discursivo educacional, como mostra o trecho seguinte, a modo de exemplo:

[...] Muitos alunos se espelham em seus professores, como exemplos a serem seguidos no seu desenvolvimento da vida. Por este e entre outros motivos é que o papel do professor é tão importante na educação e para o desenvolvimento das pessoas, através dos conhecimentos adquiridos, desta maneira o professor também tem que estar ciente da responsabilidade que precisa administrar e ter a consciência e o senso crítico de que ele é importante sendo o mediador do conhecimento para outras pessoas, e também é um agente influenciador, facilitador para o processo de aprendizagem, do gostar de aprender, mas que pode ser voltada para um desenvolvimento de maneira positiva ou de uma maneira negativa. (Márcia – OEO1)

Podemos identificar dois grandes subgrupos de formações discursivas, nitidamente diferentes não tanto em sua essência, mas nos termos utilizados. Enquanto os alunos iniciantes no curso, alunos da disciplina introdutória, utilizam palavras tais como “influenciar vidas” ou “mudar vidas” de um modo muito geral, os alunos que se encontram em uma etapa mais avançada do curso mudam os termos e incluem alguns mais específicos, tais como formar “cidadãos críticos” ou “autônomos”, e o professor como um “mediador”. Provavelmente esta diferença se deva à marca que foi deixada nas formações discursivas características dos campos disciplinares da Educação com os quais os alunos mais avançados tiveram contato nas disciplinas da área pedagógica do curso. Não nos esqueçamos de que os termos “cidadão crítico” ou “senso crítico” são recorrentes no campo discursivo educacional e muito presentes tanto na literatura acadêmica com a qual esses alunos têm contato quanto nos documentos curriculares vigentes.

b) da sociedade

Este enunciado aparece com muita frequência nas narrativas dos licenciandos e se refere à ideia de que o professor atua como um agente de transformação da sociedade. Ocorre em todas as turmas, de todas as disciplinas e etapas de formação

consideradas no estudo, de forma equitativa. A função social do professor associa-se à transformação na medida em que forma o aluno como futuro cidadão, que assumirá um papel ativo e crítico na sociedade, tornando-a melhor, e assim ter ele próprio um papel transformador:

(...) o professor também [tem a função de] de conscientizar, incentivar os alunos sobre o papel de cada um na sociedade. O professor também, ao instruir os alunos pode provocar neles opiniões mais críticas, desenvolvendo “seres pensantes”, preocupados com o futuro da sociedade. (Helena - IEE)

Ser professor é ser político, uma pessoa (não atuante??), insatisfeita com a realidade que temos, e uma enorme vontade de transformá-la num mundo melhor para todos (Irene – OEO1)

A noção de temporalidade e de mudança traz a reflexão sobre a possibilidade de superar características estruturais da sociedade, apresentadas como problemas que podem e devem ser solucionados com o apoio do conhecimento cultivado na instituição escolar e da formação proporcionada pelo professor, como mostram os excertos abaixo:

(...) [o professor] leva o aluno a refletir, embasado em conceitos estudados, na estrutura e funcionamento de uma sociedade, é um processo de libertação, de quebra de paradigmas, de ideologias, entre outras. Ser professor, enfim, é colocar o aluno diante de situações problema vivenciadas em uma sociedade antes, agora e no futuro (Alexandre- OEO3).

É um agente transformador, uma das peças fundamentais para modificar, por exemplo, a violência, que é um dos maiores problemas mundiais, principalmente no nosso país, que se sabe que a causa é a ausência da educação. (Jean - IEE)

Esse discurso confere grande poder à educação e, em consequência, aos professores, apresentados como profundos conhecedores das questões sociais que devem ser discutidas e criticadas em sala de aula. Isso fica ainda mais claro nas citações acima, em que a causa da violência, tida como problema mundial, é atribuída à ausência da educação, ou mesmo quando são mencionadas as ideologias, que podem ser “quebradas” mediante a libertação proporcionada pela reflexão, com base em conceitos veiculados pelo professor. A escola e a função docente são vistas como espaços de atuação estanques, separados das demais instituições sociais e dotados de poder para modificá-las.

B - O professor tem uma função na escola, referente a formas de ensino e aprendizagem

a) o professor transmite saberes e valores aos alunos

A ideia do professor como transmissor de conhecimentos relacionados especificamente à sua área de atuação aparece em diferentes contextos. Em alguns exemplos que podemos ver a seguir, a ideia dos conhecimentos também abrange experiências e questões sociais que vão além dos conhecimentos disciplinares. Esse perfil de identidade encontrado é comumente construído social e historicamente.

Mesmo na construção da identidade de si, o indivíduo apresenta influência de questões externas, como as sociais.

Há casos, principalmente nas narrativas dos alunos que estão em período de estágio, em que é possível perceber elementos que enriquecem a noção de transmissão de saberes. Por exemplo, a seguir vemos exemplos em que um dos alunos tem o cuidado de citar metodologias ligadas a esta transmissão de conhecimentos e em outro caso, menciona que o professor ensina o que aprendeu e o que continua aprendendo. Estes elementos demonstram o quanto a noção de transmissão de conhecimentos pode assumir ideia de transformação, dependendo do contexto em que é apresentada. Alguns exemplos encontrados nas narrativas:

Ser alguém que vai passar conhecimento e saberes para outras pessoas, (...)
(Lucas - IEE)

Professor é um membro da sociedade com função de educar e ensinar as matérias correspondentes as séries/anos da escola ou do colégio. (...) (Vitória -IEE)

Ser professor é um 'ser' dotado de conhecimento e que através de metodologias consegue transmitir conhecimento. Mas é fundamental ter consciência que ensinar é uma via de "duas mãos", onde transmitimos conhecimento e avaliamos através dos alunos e no desempenho... Ser professor, no entanto, na minha opinião é o combustível para o conhecimento, pois é para muitos alunos o professor é a única fonte de conhecimento. (Antônio - OEO1)

Ser professor significa ensinar aquilo que você aprendeu e continua aprendendo para continuar ensinando. (Carlos - OEO3)

A partir das narrativas analisadas é provável que as experiências construídas no decorrer do curso, principalmente as disciplinas ligadas à educação, tenham influenciado nesta diferença de perfil encontrada entre alunos ingressantes e dos que estão na segunda metade do curso. Alunos com mais tempo de curso, demonstram nas narrativas a incorporação de experiências e elementos que ampliam e tornam mais complexa a função e identidade docente.

b) o professor é mediador entre o aluno e o saber

Outro enunciado bastante comum é aquele que menciona o professor como mediador entre o saber e o aluno, mediante técnicas, linguagens e práticas adequadas e de forma a facilitar o entendimento dos conteúdos. Ocorreu de forma mais frequente nas narrativas de estudantes que cursavam a disciplina de orientação de estágios, havendo só dois relatos nas turmas de iniciantes. Alguns dos trechos de narrativas que revelam este enunciado se mostram a continuação:

(...) no contexto desta sociedade informatizada, o professor para mim, assume o papel mais de um mediador do que um formador. Pois as informações estão postas, boas ou ruins, em vários formatos e tipos de sentidos. (João - IEE)

Em OEO1 as respostas são mais elaboradas e complexas, como nos exemplos abaixo, que apontam a importância da mediação para a formação do ser social e crítico:

O professor é um profissional formado para ajudar na mediação entre a cultura humana produzida pelos homens por meio da produção científica e os estudantes, de forma a torná-los seres humanos cultos e críticos. (Marcelo - OEO1)

Ser professor (...) compreende em mediar o conhecimento de forma que possa criar possibilidades para a construção do senso crítico e do indivíduo como ser social. (Thainá - OEO1)

A aluna a seguir coloca ainda a questão do prazer que esse processo pode despertar em professores e alunos, desde que encaminhado de forma eficiente:

O significado de professor para mim (...) não ficou somente na questão do mediador, da pessoa a qual auxiliará o estudante durante a caminhada do saber, mas para que esta mediação aconteça com êxito não vale somente que o professor detenha o saber, mas que ele saiba transmitir de forma clara este saber, e que este seja recebido pelos estudantes de forma clara e que desperte os alunos. (...) quando utilizo materiais que podem ajudar no processo de ensino-aprendizagem, este se torna prazeroso e efetivo para cada um dos estudantes e para o professor também. (Nicole - OEO3).

O discurso sobre a mediação realizada pelo professor e também sobre o processo de construção do conhecimento do aluno, que o professor apenas coordena, circula com grande frequência no campo educacional, seja no âmbito acadêmico seja em documentos oficiais ou mesmo naqueles produzidos pelos sistemas de ensino. Isso pode facilitar o entendimento da maior frequência desse enunciado entre os alunos das disciplinas de orientação de estágios, em relação aos alunos ingressantes já que os primeiros tiveram contato com vários conteúdos da área pedagógica e também com vários professores que talvez tenham colocado em prática princípios associados a esses conceitos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os enunciados de maior frequência nas narrativas consideradas para este estudo referem-se ao professor com uma função social, de transformação dos alunos ou mesmo da sociedade e, por outro lado, relativos ao docente cuja função é restrita ao trabalho escolar, seja transmitindo conhecimentos ou na posição de mediador entre o aluno e o conhecimento.

Foram identificadas algumas diferenças entre os discursos dos licenciandos iniciantes e daqueles que se encontram realizando os estágios obrigatórios. Tal constatação reforça a hipótese inicial do trabalho, de que os discursos sobre identidades docentes são (re)construídos mediante interações sociais que ocorrem ao longo do curso de licenciatura, sendo este um importante lócus de estudos a respeito do tema. Os alunos ingressantes utilizam discursos mais genéricos, que circulam no contexto social mais amplo, para se referir ao papel do professor; já os alunos de anos posteriores incorporam discursos com inclusão de termos característicos do campo educacional, além de mostrar uma visão mais complexa sobre a identidade docente.

A partir da comparação das enunciações de alunos ingressantes e daqueles que se encontram em fases finais do processo formativo, é possível inferir que as disciplinas do curso, e mais especificamente as da área de Educação, podem ter exercido uma influência significativa na construção das identidades profissionais dos licenciandos. Algumas identidades sociais atribuídas tradicionalmente ao professor parecem ter ressonância nos discursos veiculados nas disciplinas de Educação do curso de LCN, e conseqüentemente, há um reforço de certas identidades herdadas, tais como o professor como agente transformador, como aquele que modela as identidades dos seus alunos, entre outras.

Por outro lado, há indícios de que algumas disciplinas fomentam a construção de identidades marcadas pela função de mediação do professor, função que hoje em dia é hegemônica nos discursos na área educacional. Aparecem também associadas a esta função de mediação as de organização de situações didáticas, mais do que de transmissão do conteúdo, uma vez que esse discurso se encontra disponível em uma infinidade de fontes acessíveis aos alunos. Isto nos leva a pensar que esses licenciandos se afastam da identidade social de transmissor de conhecimento, para passar a uma identidade marcada pelo discurso da organização de condições que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

As constatações deste estudo nos levam a refletir e ter consciência de que, ao diagramar disciplinas e grades curriculares para os cursos de Licenciatura, estamos moldando identidades e formando profissionais que terão um determinado perfil em sua futura atuação docente, fortemente condicionados pelos modelos formativos e pelos discursos privilegiados no processo de formação inicial.

Apesar de ser um estudo que considera situações específicas e que não visa generalizações, seus resultados podem propiciar um melhor entendimento dos processos de formação identitária de futuros docentes, podendo contribuir para o (re)direcionamento da prática formadora dos profissionais envolvidos com cursos de pedagogia e licenciatura.

REFERÊNCIAS

DOMINGUEZ, C. R. C.; VIVIANI, L. M.; CAZETTA, V.; GURIDI, V. M.; FAHT, E. C.; HARA, F. C. P.; BONARDO, J. C. Professional choices and teacher identities in the science teacher education program at EACH/USP. **Cultural Studies of Science Education** (Online), 10, p. 1-27, 2015.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber** (8a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade** (11a Ed). Rio de Janeiro: DP&A, 2011a.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: Silva, T. T. (org.) **Identidade e diferença**. (10a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b.

SCHAFFEL, S. L. **O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a construção de uma identidade profissional (1930-1960)**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro (PUCRJ), Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 1999.

DO ESPAÇO VIVIDO AO SABER CARTOGRÁFICO – ALFABETIZAÇÃO CARTOGRÁFICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Daniel Fernando Matsuzaki da Silva

Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria
Municipal de Educação
Campinas/SP

aliar os processos de ensinoaprendizagens ao cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização Cartográfica; Anos Iniciais do Ensino Fundamental, espaço vivido.

RESUMO: O mapa é um dos mais importantes modos de representar o espaço geográfico. Assim, a adequada compreensão de documentos cartográficos é aspecto fundamental para a reflexão espacial, e está relacionada a símbolos e linguagem específicos da cartografia e à capacidade de descentração espacial. Diante disso, o objetivo deste trabalho é apresentar os resultados da aplicação de uma unidade de ensino desenvolvida para colaborar com a construção de saberes cartográficos: codificação, proporcionalidade representativa, orientação espacial e visão vertical do espaço. O trabalho foi realizado com uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola do sistema público de Educação do município de Campinas/SP. A unidade de ensino teve como ponto de partida o registro do espaço vivido pelas crianças e a problematização daquilo registrado à luz dos fundamentos da cartografia escolar. Para a verificação da ocorrência de aprendizagens foram comparados os registros finais aos iniciais. Os resultados sugeriram que saberes cartográficos foram construídos durante o processo e apontaram para a importância de

FROM THE SPATIAL EXPERIENCE TO CARTOGRAPHIC KNOWLEDGE – CARTOGRAPHIC LITERACY IN THE ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: The map is one of the most important ways to represent geographic space. Thus, the proper understanding of cartographic documents is a fundamental aspect for spatial reflection, and is related to cartography-specific symbols and language, and the ability to spatially decentralize. Therefore, the objective of this paper is to present the results of the application of a teaching unit developed to collaborate with the construction of cartographic knowledge: codification, representative proportionality, spatial orientation and vertical vision of space. The work was carried out with a third year elementary school class from a public school system in Campinas / SP. The teaching unit had as its starting point the registration of the space lived by the children and the problematization of what was registered in relation to the foundations of the school cartography. To verify the occurrence of learning, the final and initial

records were compared. The results suggested that cartographic knowledge was built during the process and pointed to the importance of combining the teaching-learning processes with the daily school life.

KEYWORDS: Cartographic Literacy; Elementary School; spatial experience.

1 | INTRODUÇÃO

Pretende-se apresentar as aprendizagens ocorridas em função do desenvolvimento de uma unidade de ensino baseada em uma sequência de atividades relacionadas à Alfabetização Cartográfica.

A unidade de ensino em questão foi planejada, aplicada e teve seus resultados analisados no contexto de formação continuada do autor. A formação em questão ocorreu na modalidade de especialização, e foi ofertada pela Faculdade de Educação Unicamp sob a denominação “CECIM – Curso de Especialização no Ensino de Ciências e Matemática”.

O texto está organizado em três seções que pretendem (i) inserir o leitor nas ideias iniciais sobre a Alfabetização Cartográficas, (ii) apresentar a dinâmica metodológica de planejamento das atividades e de produção e análise dos dados, (iii) apresentar de forma sucinta as etapas de aplicação da unidade de ensino, (iv) apresentar os resultados obtidos e, por último, (v) tecer breves considerações acerca do trabalho realizado e dos conteúdos abordados.

2 | APROXIMAÇÕES TEÓRICAS

O mapa, de acordo com Guerrero (2012), é uma das formas de representar e registrar o espaço geográfico, objeto de estudo da Geografia (SANTOS, 1996). Desta forma, a adequada compreensão e interpretação de documentos cartográficos é um aspecto relevante para uma reflexão geográfica apropriada.

Segundo Simielli (1986), a significativa leitura de mapas não ocorre antes do interlocutor apropriar-se de conceitos específicos relativos à linguagem cartográfica convencional. Ainda segundo a autora, o processo desencadeador de tal apropriação é denominado alfabetização cartográfica, cuja preocupação inicial é centrada no desenvolvimento da noção de espaço.

O desenvolvimento da noção de espaço, por sua vez, ocorre a partir do amadurecimento próprio das crianças, ampliando a noção de espaço vivido à noção de espaço concebido. O primeiro conceito está relacionado à necessidade da experiência concreta para desencadear o processo de percepção/representação espacial. Já a ideia de espaço concebido relaciona-se à desnecessidade da experimentação concreta para a construção e compreensão da representação espacial (ALMEIDA, 2013).

A complexificação dos modos de percepção espacial tem relação com o que Castrogiovanni (2000) denomina “descentração espacial”. Em resumo: a capacidade de superar o egocentrismo para perceber e representar o espaço, ou seja, a capacidade de conceber e representar espaços não experienciados, não vividos.

Para além da linguagem e conceitos específicos da cartografia, aprendizagem de saberes cartográficos tem íntima relação com aprendizagem de saberes lógico-matemáticos, principalmente aqueles relacionados à geometria, proporção e escala (GUERRERO, 2012). Deste modo, a cartografia escolar não deve ser tratada apenas de modo disciplinar.

Para Almeida (2013) a relação da criança com o espaço começa logo após o seu nascimento. Contudo, a autora também argumenta que a construção intelectual da representação espacial passa por fases delimitadas pela necessidade da experimentação concreta para a representação, até a capacidade de relacionar elementos e características de espaços não vividos ou não experimentados.

Neste sentido, e inserido no contexto da alfabetização cartográfica, o mapa deixa de ser mero objeto gráfico cujas informações nele contidas devam ser fielmente memorizadas pelo estudante. O mapa passa a ser definido enquanto uma imagem convencional e seletiva do espaço geográfico, e sua leitura e construção dependerá não somente da habilidade do estudante em decodificar os símbolos e conceitos nele contidos, mas também será dependente da capacidade do seu interlocutor conceber intelectualmente o espaço nele representado.

Desta forma, o ensinoaprendizagem em cartografia deve partir de situações nas quais os estudantes são tensionados a experienciar e representar o espaço vivido para além da concretude espacial, tendo a linguagem cartográfica convencional e os saberes matemáticos espaciais enquanto ferramentas para uma reflexão sobre o espaço concebido.

3 | PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo em vista as reflexões acerca do processo de ensinoaprendizagem de noções cartográficas, uma unidade de ensino foi desenvolvida com estudantes de uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública da rede municipal de Campinas, na qual o pesquisador atua como professor. O objetivo do trabalho foi observar e refletir sobre os efeitos eventualmente resultantes da aplicação desta unidade de ensino em relação à aprendizagem em cartografia.

Em função de seus objetivos, o trabalho apresentou algumas características do conceito de pesquisa de intervenção do tipo experimental de grupo único, tal como definem Megid Neto (2011) e Laville e Dionne (1999).

Tal afirmação tem suas bases na pretensão que se teve de comparar estágios inicial e final após o primeiro ter sofrido estímulo planejado previamente e deliberado

pelo professor-pesquisador, neste caso, uma unidade de ensino baseada em uma sequência de atividades.

Tendo em vista a noção de variáveis (LAVILLE; DIONNE, 1999), as atividades planejadas e aplicadas pelo professor-pesquisador ao grupo único - sua própria sala de aula - configuram-se enquanto “variável independente”; a hipótese da ocorrência de aprendizagens a partir da investigação pedagógica, por sua vez, formam o corpo da “variável dependente”.

O comparativo entre os estágios inicial e final da variável dependente foi a base para interpretação e reflexão acerca da ocorrência de aprendizagens.

Vale ressaltar que as atividades pedagógicas, embora tenham sido planejadas com antecedência, foram executadas com certa flexibilidade de conteúdo e de estratégias, e tiveram como referência de planejamento as demandas percebidas pelo docente no decorrer de sua prática. Desta forma, pode-se dizer que o planejamento das atividades ocorreu também no percurso de seu desenvolvimento.

Para inferir a aprendizagem cartográfica foram elencadas quatro categorias de análise: a codificação, a proporção representativa, a orientação espacial e a visão vertical.

De acordo com Guerrero (2012) os elementos formadores do espaço, bem como as relações que os conectam, são representados de modo simbólico nos materiais cartográficos.

A cartografia utiliza símbolos, como formas geométricas, pictogramas, texturas e cores para representar os fenômenos geográficos nos mapas. A principal função desses símbolos, quando colocados nos mapas, é favorecer ou melhorar a assimilação da informação representada pelo receptor. Isso significa que os símbolos são selecionados pelos criadores de mapas para melhorar a comunicação entre os usuários e o próprio mapa (GUERRERO, 2012, p. 85-86).

Deste modo, a codificação dos elementos do espaço relaciona-se à apropriação do espaço pelo indivíduo construtor do mapa, assim a análise desta categoria revelou a capacidade de o construtor do mapa apropriar-se da realidade espacial representada.

No que tange a proporção representativa, Guerrero (2010) afirma que o conceito está relacionado com a capacidade do criador do mapa em representar o espaço respeitando a relação entre as dimensões dos elementos que o compõe. Reforçando a estreita relação entre cartografia e Matemática.

Também apresenta forte relação com a Matemática a capacidade de representar o espaço geográfico a partir de uma visão vertical, ou seja, o observador deve se desvincular da vista oblíqua ou frontal e abstrair um arranjo espacial totalmente verticalizado do ponto de vista da observação.

A categoria orientação espacial diz respeito à compreensão do sistema de orientação que utiliza como referência a posição do Sol e a definição das direções norte, sul, leste e oeste. A esse respeito a autora defende que a orientação espacial é importante para a compreender onde estamos no mundo e que esta capacidade

colabora para a construção de pensamentos mais complexos sobre o espaço e para o desenvolvimento de outros saberes como a descentração espacial, a lateralidade, a reversão e a projeção espaciais (GUERRERO, 2012).

Como pré-teste, foi solicitado aos alunos a elaboração não direcionada de um mapa da sala de aula em papel sulfite; logo após, em roda de conversa, as concepções dos estudantes sobre “mapa” foram coletadas. O pós-teste consistiu na repetição do pré-teste.

A avaliação dos testes se deu a partir das categorias descritas na tabela que segue.

Categoria	Critério de avaliação
Codificação	O mapa observado comunica-se com o leitor? O leitor consegue identificar, a partir da leitura da legenda, os elementos que compõem o espaço representado no mapa?
Proporcionalidade representativa	A relação entre os tamanhos dos elementos representados e o tamanho real dos elementos é proporcional? A quantidade e a disposição dos elementos representados têm relação à quantidade e à disposição dos elementos reais?
Orientação espacial	O mapa apresenta ao leitor, no mínimo, a direção norte ou leste?
Visão vertical	Os elementos que compõem o espaço real estão representados no mapa a partir de uma perspectiva vertical?

Quadro 1 – Categorias avaliadas e metodologia de avaliação

Elaborado pelo autor

As produções dos alunos no pré-teste relacionaram o mapa à ideia de trajeto e sua representação gráfica se deu somente a partir de vistas frontais. Ou seja, para os estudantes o conceito de mapa não tinha nenhuma relação à representação espacial a partir de uma vista vertical; além disso, para eles o mapa era apenas uma ferramenta para localização de lugares e construção de rotas e trajetos.

A análise das produções pictóricas à luz das categorias definidas resultou na seguinte tabela:

	Apresentou a ocorrência da categoria considerada		
	Sim	Parcialmente	Não
Codificação	0	0	12
Proporcionalidade	1	1	10
Orientação espacial	0	0	12
Visão vertical	0	3	9

Tabela 1 – Análise conceitual do pré-teste

Elaborado pelo autor

Observa-se que nenhuma das produções apresentou a ocorrência de todas as categorias e apenas uma produção apresentou ocorrência de proporcionalidade.

A figura 1 é a reprodução do pré-teste do aluno DF. Sua observação sugere uma visão totalmente horizontal do espaço geográfico. O aluno ocupava a primeira carteira da fileira e seu desenho revelou a paisagem visível a partir da posição que ocupava. Os elementos que compõem sua paisagem não foram codificados.

Por outro lado, sua produção apresentou a ocorrência da proporcionalidade, uma vez que as dimensões dos elementos espaciais representados têm relação com a concretude da sala de aula desenhada, mesmo sem a realização de nenhum procedimento de medida anterior à atividade.

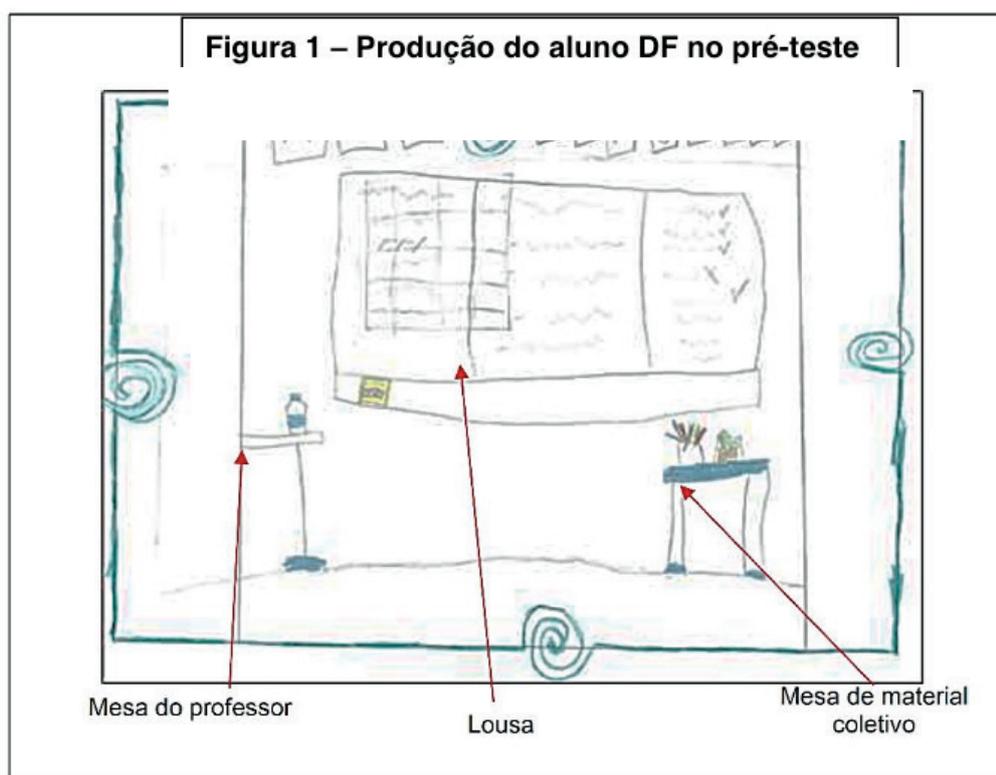


Figura 1 – Produção do aluno DF no pré-teste

Produzido pelo autor

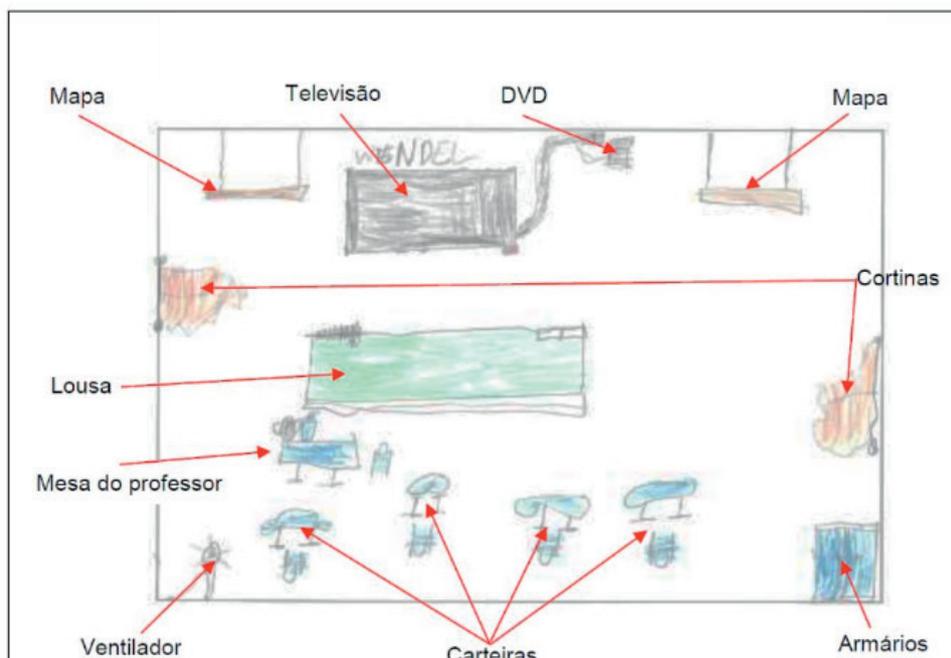


Figura 2 – Produção do aluno WE no pré-teste

Produzido pelo autor

Já a figura 2 é a produção do aluno WE no pré-teste. Nesta produção, nenhum das categorias de análise estão presentes.

A partir das análises do pré-teste foi planejada as demais atividades da unidade de ensino com o intuito de construir os conceitos envolvidos nas categorias de análise.

4 | A APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

A partir das análises do pré-teste foi planejada a unidade de ensino com o intuito de construir os conceitos envolvidos nas categorias de análise.

A primeira atividade teve como objetivo iniciar o processo de descentração espacial. Para tanto, utilizou-se, em um primeiro momento, o software Google Earth. Com ele, o espaço da escola foi observado a partir da perspectiva frontal e a representação vertical deste espaço foi problematizada antes de ser apresentada.

O segundo momento desta atividade foi a construção de uma maquete da sala de aula. O objetivo da construção da maquete foi o de problematizar a vista vertical dos objetos da sala. As vistas verticais dos objetos foram pictoricamente representadas e anexadas a um quadro na sala de aula. Neste processo houve um esforço para relacionar as vistas verticais produzidas com a proporcionalidade entre as dimensões dos objetos representados. A relação pretendida foi construída concretamente a partir da comparação direta entre as dimensões reais dos objetos e entre as dimensões das representações dos objetos.

As representações pictóricas dos objetos da sala de aula foram coladas e decalcadas em placas de isopor e depois recortadas, de modo que uma mesma figura

fosse utilizada para representar todos os elementos a ela remetidos. Por exemplo, todas as carteiras foram representadas pelo mesmo retângulo azul, reforçando o exercício da codificação simbólica do espaço.

Em grupo, os alunos dispuseram as peças que construíram sobre uma placa de isopor, dando forma e conteúdo à maquete da sala de aula.

Além de iniciar o processo de descentração espacial, a construção da maquete foi importante por problematizar questões relacionadas à proporcionalidade, visão vertical e a codificação.

Por fim, uma fotografia da maquete foi registrada a partir de uma perspectiva vertical e depois projetada para que todos a visualizassem. Neste momento, foram retomadas as reflexões acerca das perspectivas frontais e verticais do espaço.

A segunda atividade teve como fim a construção de uma legenda para a maquete. A legenda é um recurso gráfico utilizado na construção de um mapa que garante que a linguagem nele apresentada seja corretamente lida pelo seu interlocutor.

Desta forma, siglas foram construídas e coladas às peças da maquete. As mesmas siglas foram escritas em folha sulfite seguidas pela descrição do objeto por ela representada. A folha foi anexada a maquete, que recebeu o título de: maquete da sala do terceiro ano.

Com o objetivo de inserir na maquete uma orientação espacial os alunos realizaram a regularidade da posição do Sol na atmosfera ao amanhecer. A observação desta regularidade foi historicamente contextualizada aos alunos e foi reforçado a possibilidade da definição dos pontos cardeais a partir dela e, também, a possibilidade da indicação da orientação espacial na maquete.

Para apresentar outro recurso de orientação espacial, mais preciso do que a observação do Sol, uma vez que sua posição ao amanhecer, embora regular, apresenta variações em função da translação, uma bússola foi construída com a utilização de agulhas, ímãs e pedaços de cortiça.

Depois de definidos os pontos cardeais, a maquete recebeu a indicação convencional do Norte geográfico.

A última atividade planejada consistiu na retomada em roda de conversa de todas as atividades anteriormente realizadas e na reflexão acerca do conceito de mapa. Nesta etapa a visualização da maquete a partir de uma perspectiva vertical foi importante para que os estudantes relacionassem tal exercício com o conceito mapa. Além disso, vários espaços do cotidiano dos alunos foram visualizados no software Google Earth, tanto a partir de vistas frontais, quanto a partir de vistas verticais.

A retomada foi finalizada com a leitura compartilhada do livro “As coisas vistas de cima”, escrito por Olivia Muniz e Fábio Yabu. Na obra em questão, vários objetos do cotidiano são representados “vistos de cima”.

Depois da finalização das atividades propostas o pós-teste foi aplicado. Tal como no pré-teste, aos alunos foi solicitado a construção de um mapa da sala de aula.

Todas as atividades, incluindo os testes, foram realizados em aproximadamente

12 horas-aula.

5 | A ANÁLISE DOS DADOS PRODUZIDOS

Os dados produzidos nos testes foram comparados entre si com o intuito de observar a aprendizagem dos conceitos envolvidos pelas categorias previamente definidas.

A tabela a seguir contrapõe os resultados obtidos com os testes em relação aos conceitos apresentados pelos alunos acerca da definição de mapa.

Significados e conceitos apresentados pelos estudantes	Quantidade de alunos	Quantidade de alunos
	Pré-teste	Pós-teste
Localização espacial (GPS, mapa do tesouro, encontrar um lugar etc)	11	4
Papel com desenho do mundo	1	0
Visão vertical do espaço representado	0	9
Não sabe explicar o que é um mapa	1	0
Não responderam	3	2
Ausências	3	4

Tabela 2 – Comparativo entre os significados e conceitos apresentados sobre a definição de mapa no pré-teste e no pós-teste

Elaborado pelo autor

Observa-se, ao analisar a tabela, que no pré-teste nenhuma das respostas relacionou o mapa à uma visão vertical do espaço, enquanto, ao final do processo, nove alunos estabeleceram esta relação conceitual.

Algumas produções no pós-teste apresentam os avanços em relação a aprendizagem das categorias analisadas. A produção do aluno DF é um exemplo significativo.

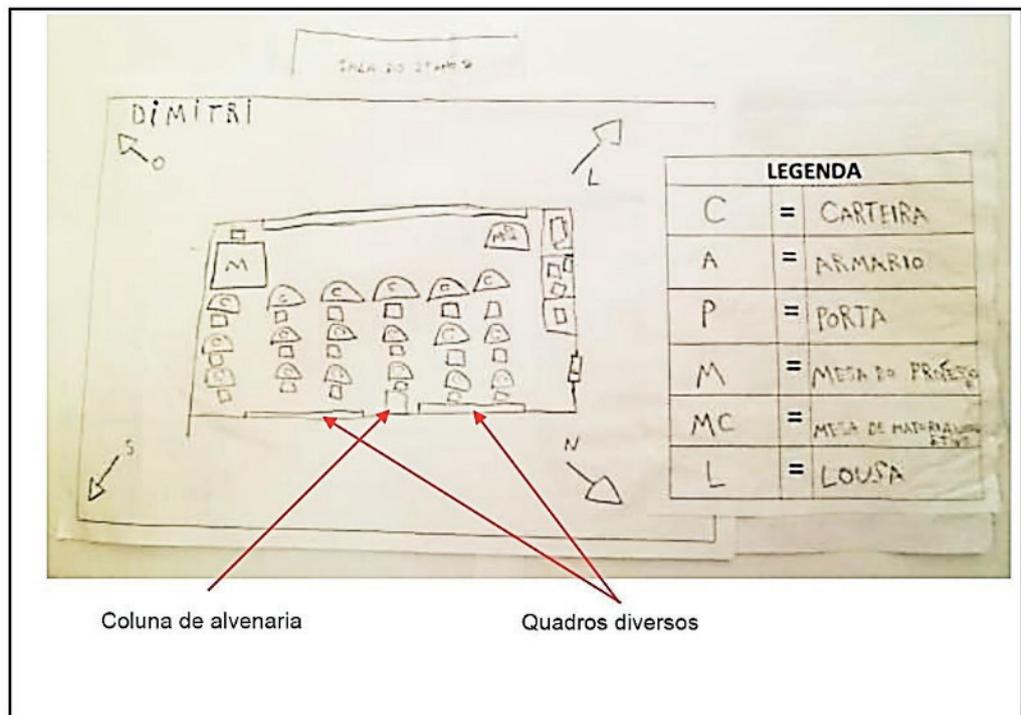


Figura 3 – Produção do aluno DF no pós-teste

Nota-se que o aluno representou todos os elementos da sala de aula a partir de uma visão vertical, inclusive elementos de difícil visualização, como as caixas em cima dos armários, as colunas da alvenaria e os quadros diversos pendurados na parede da sala. Em sua primeira produção (figura 1) todos os elementos haviam sido representados em visão frontal. A proporcionalidade está presente na relação entre os tamanhos dos objetos. O caráter simbólico da representação foi adequado, bem como a localização dos elementos. A codificação foi garantida pela legenda e pelo título do mapa. O aluno indicou corretamente a direção leste. Embora as demais direções estejam incorretamente indicadas, apresentou a preocupação em orientar espacialmente sua produção.

A figura 4, no entanto, apresenta uma produção cuja análise apresenta aprendizagens parciais dos conceitos pretendidos.

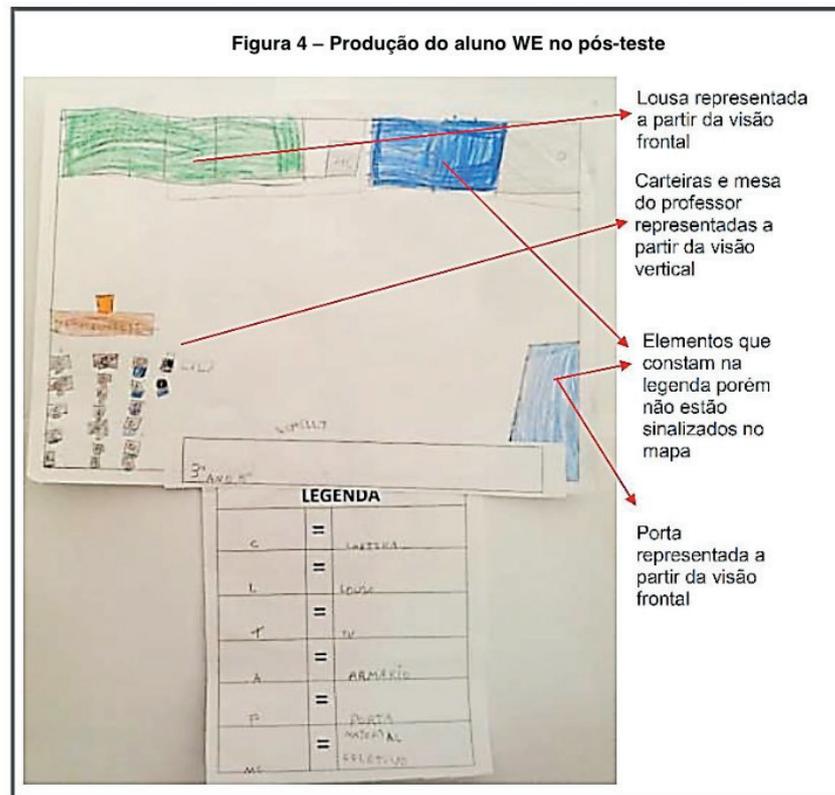


Figura 4 – Produção do aluno WE no pós-teste

A análise da imagem revela que o aluno teve êxito parcial no quesito visão vertical, uma vez que alguns elementos estão representados a partir da observação frontal. No que diz respeito à codificação espacial sua legenda descreve todos os elementos existentes no mapa, porém nem todos os elementos do mapa estão sinalizados com as siglas da legenda. Em relação à proporcionalidade o aluno não apresentou avanços significativos, pois as carteiras e a mesa do professor estão todas aglutinadas em uma das extremidades da sala enquanto o espaço da porção central da sala está vazio, não correspondendo, desta forma com a sala de aula real. Seu trabalho também não apresenta nenhum elemento de orientação espacial.

A tabela que segue apresenta um comparativo geral entre os resultados obtidos nos testes tendo em vista a ocorrência das categorias analisadas.

	Apresentou a ocorrência da categoria considerada					
	Pré-teste			Pós-teste		
	Sim	Parcial	Não	Sim	Parcial	Não
Codificação	0	0	12	11	4	1
Proporcionalidade	1	1	10	6	6	3
Orientação espacial	0	0	12	9	3	3
Visão vertical	0	3	9	9	6	0
Ausências	7			4		

Tabela 3 – Análise conceitual dos testes

Elaborado pelo autor

6 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise dos dados produzidos sugere que ao final do processo desencadeado pela unidade de ensino houve significativos avanços de aprendizagem levando em consideração as categorias construídas. Desta forma, foram construídos saberes cartográficos importantes para o desenvolvimento da capacidade de apropriação, representação e reflexão sobre o espaço geográfico a partir da Alfabetização Cartográfica. Assim, podemos concluir que a unidade de ensino desenvolvida contribuiu para construção de conceitos relacionados à Cartografia.

Por outro lado, os resultados também evidenciam que algumas produções apresentaram avanços parciais e outras não apresentaram avanços. Tal fato demonstra a necessidade de ações de ensinoaprendizagem capazes de lidar com as necessidades que a heterogeneidade da realidade escolar apresenta. Neste contexto, um único formato de sequência não será capaz de atender às necessidades pedagógicas de todo o público escolar. Desta forma, o fenômeno escolar deve apresentar diversas possibilidades de aprendizagens e deve estar atento às especificidades de seu grupo de alunos.

O desenvolvimento da unidade de ensino reforça também a potência de aliar as características próprias da infância ao processo escolar de ensinoaprendizagem e de considerar o cotidiano como ponto de partida para a construção de conhecimento.

Por fim, resta claro que a alfabetização cartográfica envolve facetas diversas que têm relação à diversos componentes disciplinares. Deste modo, embora a Geografia seja o componente curricular base da Alfabetização Cartográfica, a construção de saberes cartográficos deve ocorrer, também, a partir da mobilização de saberes de outros componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de Almeida; PASSINI, Elza. **O espaço geográfico – ensino e representação**. São Paulo: Contexto, 2013.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço. In: _____ (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações do cotidiano**. Porto Alegre: Mediações, 2000.

GUERRERO, Ana Lucia. **Alfabetização e letramento cartográficos na Geografia escolar**. São Paulo: SM, 2012.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber – manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MEGID NETO, Jorge. Gêneros de trabalho científico e tipos de pesquisa. In: KLEINE, Mauricio Urban; MEGID NETO, Jorge. (orgs.). **Fundamentos de Matemática, Ciências e Informática para os anos iniciais do ensino fundamental**. Livro III. Campinas: FE-UNICAMP, 2011. p. 125-132.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: EDUSP, 1996.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. **O mapa como meio de comunicação: implicações no ensino de Geografia de 1º grau**. 1986. Tese (doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, 1986.

MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) : DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Débora Cristina Fonseca

UNESP/IB/PPGE, Rio Claro-SP

Priscila Carla Cardoso

UNESP/IB/PPGE, Rio Claro-SP

Thaís de Melo Muniz

UNESP/IB, Pedagogia, Rio Claro-SP

RESUMO: A organização e implementação de políticas públicas educacionais que evitem o fracasso ou abandono escolar pode se constituir em um avanço para a redução de situações de violência e violação de direitos. Desta forma, este artigo pretende discutir as dificuldades de reinserção e permanência na escola dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, indicando desafios e possibilidades de escolarização na Educação de Jovens e Adultos. Com base em dados de uma pesquisa qualitativa bibliográfica, as análises tem como foco a categoria “Trajetórias escolares dos jovens em conflito com a lei, onde buscou-se discutir como a Educação pode se constituir em uma política e uma ferramenta do processo de (re) educação e ressocialização desses jovens em conflito com a lei e compreender quais e como as políticas educacionais contribuem para o processo socioeducativo e a permanência escolar de jovens em conflito com a lei, de forma mais específica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ainda, apontou-

se alguns aspectos a serem considerados em uma proposta de Educação, na modalidade EJA, para Jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

PALAVRAS-CHAVE: Fracasso escolar. Políticas Educacionais. Jovem em conflito com a lei; EJA.

SOCIAL AND EDUCATIONAL MEASURES AND YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA): CHALLENGES AND POSSIBILITIES

ABSTRACT: The organization and implementation of educational public policies that prevent the failure or dropout can be an advance for the reduction of situations of violence and violation of rights. Thus, this article aims to discuss the difficulties of reintegration and permanence in the school of young people in compliance with socio-educational measures, indicating challenges and possibilities of schooling in Youth and Adult Education. Based on data from a qualitative bibliographic research, the analysis focuses on the category “School trajectories of young people in conflict with the law, where we sought to discuss how Education can be a policy and a tool for the process of (re) education and resocialization of these young people in conflict with the law and understand what and how educational policies contribute to the socio-educational process and school

permanence of young people in conflict with the law, more specifically in the modality of Youth and Adult Education (EJA).). Still, some aspects to be considered in a proposal of Education, in the EJA modality, for Young people in fulfillment of socio-educational measures were pointed out.

KEYWORDS: School Failure, Educational policies; Young man in conflict with the law; EJA.

1 | INTRODUÇÃO

A realidade educacional brasileira tem sido muito discutida por estudiosos, demonstrando que em diversos campos as questões de ordem social relacionadas ao trabalho escolar, relação professor-aluno, práticas mais participativas e eficazes, gênero e sexualidade, entre outros, precisam ser aprofundados em uma perspectiva preventiva (BAZON et al 2013; MISSE, 2007)

A instituição escolar é ainda hoje muito relacionada a um espaço somente de transmissão de conhecimento, desconsiderando seu caráter político, ideológico e social. Ao desconsiderar esses aspectos, rejeitamos também uma parcela da população que tem ficado à margem dos serviços oferecidos ao que diz respeito a políticas de educação inclusivas, garantidas constitucionalmente, porém deficientes em sua prática.

Quando se trata de jovem em conflito com a lei outra questão ainda se coloca: a dificuldade de sua permanência no ambiente escolar. Na maioria das vezes, são os jovens negros e pobres que são punidos por pequenos delitos, o que geralmente não acontece com jovens de classes sociais economicamente mais favorecidas. Geralmente são jovens com baixa escolaridade, com histórico de fracasso ou abandono escolar, os que recebem medidas socioeducativas de privação de liberdade e não, necessariamente é o ato infracional praticado que determina essa medida mais gravosa, como previsto na lei, mas sua cor e classe social.

Misse (2007) descreve que existe sim um processo social de incriminação judicial antes mesmo que ocorra o crime. Esses sujeitos se tornam “suspeitos habituais”, por residirem em determinados lugares, por se vestirem de determinadas maneiras. Essa incriminação acontece inclusive no contexto escolar, onde deveriam ser protegidos desses estereótipos.

Sabe-se que a educação é um direito social garantido constitucionalmente, sendo esse direito um mecanismo que deveria contribuir para conquistar novas oportunidades de acesso ao conhecimento, a autonomia financeira e ao crescimento sócio-cultural:

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la como conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces:

social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna. (CLAUDE, 2005, p.25)

Segundo Paulo Freire (1987), célebre educador brasileiro, autor da obra “Pedagogia do Oprimido”, o objetivo da escola é ensinar o aluno “a ler o mundo para poder transformá-lo” (p. 6), tal citação nos remete as medidas socioeducativas que estão previstos nos artigos 103 ao 128, e também na Seção V, do artigo 171 ao artigo 190 do ECA (BRASIL, 1990). Além do ECA, a Lei 12.594 de 2012 veio instituir o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), a fim de regularizar o funcionamento das unidades de internação, onde objetiva assegurar aos indivíduos que se encontram privados de liberdade ou não a possibilidade de aprender e conseqüentemente, se reinserir no meio social e educacional.

O processo de fracasso escolar do jovem em conflito com a lei, já demonstrado por algumas pesquisas nessa área (BAZON et al, 2013; SOUZA E VENÂNCIO, 2011), está estreitamente relacionado com a precarização da educação pública e, não obstante, incidem na formulação de políticas públicas, bem como no cumprimento destas. Em decorrência de tal premissa, este artigo pretende discutir as dificuldades de reinserção e permanência na escola dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, indicando desafios e possibilidades de escolarização na Educação de Jovens e Adultos.

Destaca-se a relevância deste estudo por sua pertinência na atualidade e a sua contribuição ao que se refere à concretização do direito à educação, como um direito fundamental e inalienável.

Outro aspecto para legitimar as contribuições teóricas para a sociedade refere-se à escassez de produções que discutem a inserção e a permanência do jovem em conflito com a lei no meio escolar e, de forma mais específica na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É importante ressaltar que os resultados desse estudo podem contribuir para se pensar em políticas públicas de educação que reduzam a defasagem e/ou abandono escolar, uma vez que se pretende discutir e analisar a trajetórias escolares dos jovens estão em cumprimento de medidas e se as dificuldades as dificuldades da escola em lidar com esse público.

Neste texto são apresentados dados de uma pesquisa sobre o tema que teve por objetivo compreender, a partir de uma amostra de periódicos, quais e como as políticas educacionais contribuem para o processo socioeducativo e de permanência escolar de jovens em conflito com a lei.

Portanto, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que realizou o levantamento das produções científicas dos últimos 10 anos, considerando as políticas públicas de educação voltadas ao jovem em conflito com a lei e em cumprimento de medidas

socioeducativas. A base de coleta de dados foi Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Periódicos Eletrônicos em Psicologia (Pepsic).

No total, foram encontrados 10 (dez) artigos que contribuíram para a análise e discussão desse estudo, sendo 3 (três) ligados a pesquisa empírica e os 7 (sete) restantes de revisão bibliográfica. Desses dez artigos encontrados, dois deles foram encontrados na plataforma Pepsic, conseqüentemente escritos e direcionados na área de psicologia. Os 8 (oito) artigos restantes foram encontrados na plataforma de pesquisa SciELO e voltados para a área de educação. Os dados foram organizados a partir da Análise de Conteúdo conforme preconizado por Bardin (2004) e analisados numa perspectiva sócio histórica.

Neste texto focaremos a categoria de análise referente às dificuldades de reinserção e permanência na escola dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, indicando desafios e possibilidades de escolarização na Educação de Jovens e Adultos.

2 | POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AOS JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDA SOCIOEDUCATIVA

A educação é um direito de todos em quaisquer circunstâncias, incluindo os adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio fechado ou aberto. A discussão centra-se, principalmente, em como desenvolver uma prática educativa, pública e gratuita, que garanta o acesso e a permanência do jovem em conflito com a lei no sistema educacional. Um atendimento que respeite às diversidades e que tenha qualidade da aprendizagem, considerando além de seu direito fundamental à educação, o capital cultural enraizado em cada um desses jovens:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - direito de ser respeitado por seus educadores;
- III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV - direito de organização e participação em entidades estudantis. (ECA Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990)

No Estado de São Paulo a escolarização ofertada aos jovens em conflito com a lei, ocorre em Centros vinculados a Fundação CASA quando o adolescente está em cumprimento de medida em meio fechado, como também em unidades escolares tanto em rede de ensino municipal quanto estadual, quando o adolescente está em cumprimento de medida em meio aberto.

Embora existam todos os instrumentos políticos-legais que integram a

implementação de políticas públicas voltadas ao jovem em conflito com a lei - Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990), Lei Federal nº 12.594/2012 (que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE) - a garantia do fluxo de seus cumprimentos ainda é um desafio, que em conjunto devem atender a demanda de vagas em escolas, além de sua permanência na Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio).

O jovem em cumprimento de medida socioeducativa, após o período de internação na Fundação CASA ou durante o cumprimento das medidas em meio aberto, deve ter garantida sua matrícula. Nessa primeira etapa, há o envolvimento de profissionais da Fundação CASA quando se trata de medida em meio fechado e de profissionais dos Serviços de Medidas Socioeducativas em Meio Aberto (SME/MA) quando se trata de medida em meio aberto, que juntamente com o adolescente e de seus responsáveis, adotam o processo de cadastramento, realizado pelo Estado.

A garantia dessa matrícula, é explicitamente vigente em destaque no artigo 7º da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 3/2016:

Os sistemas de ensino devem assegurar a matrícula de estudante em cumprimento de medidas socioeducativas sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito ou discriminação, pois se trata de direito fundamental, público e subjetivo. (Resolução do Conselho Nacional de Educação, artigo 7ª, p.3, 2006)

Para cada etapa de ensino, ou seja, ensino fundamental I, que abrange de 12 a 14 anos e o ensino médio, alunos de 15 a 17 anos, é exigido um regulamento para que esse procedimento de ingresso escolar, como a inscrição na instituição e seu acompanhamento durante o processo escolar. Tais procedimentos também são orientados e válidos aos jovens em cumprimento de medida socioeducativa, seja para qual for sua etapa de ensino- abrangendo também a EJA- como assegura as Resoluções da SEE: nº36/2015

Todas as etapas do processo de matrícula antecipada para o Ensino Fundamental serão realizadas pela rede estadual e pelas redes municipais de ensino, em conjunto e articuladamente, por meio do Sistema de Cadastro de Alunos do Estado de São Paulo, na conformidade do que estabelece o Decreto 40.290/1995. (Artigo 2º- SEE: nº 36/2015)

Para que o jovem seja matriculado no Ensino Fundamental ou Ensino Médio, deve dirigir-se, primeiramente, a uma escola de rede estadual ou municipal para realização do cadastramento. Após a compatibilização entre vaga/demanda- de responsabilidade a Diretoria de Ensino- cabe a respectiva Secretaria de Educação do município disponibilizar essa vaga. Entretanto, a garantia da sua vaga é nítida, conforme o primeiro e segundo parágrafo do artigo 7º da Resolução do Conselho Nacional de Educação nº3/2016 destaca:

§1º A matrícula deve ser efetivada sempre que houver demanda e a qualquer tempo.

§ 2º A matrícula deve ser assegurada independentemente da apresentação de documento de identificação pessoal, podendo ser realizada mediante a autodeclaração ou declaração do responsável (BRASIL, 2016).

Ao se cadastrar, o aluno deve ser respaldado, pois, independentemente na época do ano que necessitar dessa vaga, nenhuma Unidade Escolar pública pode se negar a realizar o cadastro. Assim como as outras modalidades, o cadastramento do aluno para pleitear uma vaga na Modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos - EJA, na rede municipal ou estadual, sofrem os mesmos procedimentos de cadastramento, porém, deve-se observar o critério de idade, conforme abaixo:

a) Na rede municipal: ter 15 anos completos no ato do cadastramento para o Ensino Fundamental (referente ao 1º ao 9º ano).

O CNE relembra as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, em que a idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para o ensino médio, em consonância com a disposição da LDB, que aponta essas mesmas idades mínimas para a realização dos exames ditos supletivos. (Ministério da Educação- Conselho Nacional, p. 2. 2010)

b) Na rede estadual: ter 15 anos completos no ato do cadastramento para o Ensino Fundamental (referente ao 6º ao 9º ano ofertado pela Secretaria Estadual de Educação- SEE) e ter 18 anos completos para iniciar o Ensino Médio, de acordo com a Resolução SE nº 47/2015, para o ensino presencial de EJA com organização semestral, ofertado em escolas estaduais:

A matrícula, em qualquer dos diferentes Termos dos cursos presenciais da Educação de Jovens e Adultos – EJA, em sua organização semestral, oferecidos pelas escolas estaduais, dar-se-á mediante comprovação de atendimento, no ato da matrícula. (Artigo 1º, Resolução SE nº 47/2015)

Entretanto embora garantidos em leis e resoluções o acesso e a permanência de jovens em conflito com a lei, a sua concretização ainda é um grande desafio. Estudos demonstram que a maioria desses jovens estão evadidos da escola. Autores como Schilling (2012) fala sobre essa problemática e a ideia que tem prevalecido é a falta de sentido, por parte destes jovens, da atribuída escola, muita vezes decorrentes de cotidianos escolares sem propostas pedagógicas. Tanto que Leão (2006, p.44) destaca em sua pesquisa realizada com jovens de periferia que:

O tédio se manifesta de várias formas: falta de interesse, indisciplina, fugas da sala de aula. Para os alunos haviam duas opções: administrar a sua vida escola entre o tédio e a tensão ou abandonar a escola.

Considerando que a escola, da forma como vem sendo sistematizada é meritocracia e classificatória o fracasso escolar na grande maioria dos casos de jovens

em conflito com a lei, está presente e enraizado em sua trajetória escolar. Segundo dados do SINASE dos 9.555 adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação em 2002, mais da metade (51%) não frequentavam a escola e quase a totalidade (90%) não haviam completado o ensino fundamental (BRASIL, 2006). No ano de 2012 em pesquisa realizada pelo Conselho Nacional Da Justiça (CNJ) os dados manteve-se: 57% dos entrevistado declaram que estavam evadidos da escola antes de serem internados e 87% não concluíram o ensino fundamental, sendo que um número significativo (39%) deixou de estudar entre a 5ª e 6ª série (BRASIL, 2012).

2.1 Direito a educação e o desafio da reinserção no âmbito escolar

Antigamente, a educação escolar no Brasil era segregada e voltada por muito tempo somente as elites brasileiras. Todavia, com o desenvolvimento industrial na Primeira Republica, exigiu-se um numero progressivamente maior de quadros técnicos e científicos, acarretando em mudanças estruturais no âmbito escolar.

A inserção da massa foi feita, entretanto, isso não implicou em sua democratização, pois alunos provenientes de estratos socioculturais diferentes não dispõem das mesmas chances de êxito acadêmico. Dessa forma, os alunos de classes abastadas, mais familiarizados com a linguagem imposta e exigida pela escola, experienciam com menos frequência a sensação de que a escola é um mundo sem conexão com a sua realidade. Já aqueles provenientes das classes populares possuem dificuldades de verem sentido no ato de estudar, culminando assim nas evasões e em uma trajetória marcada pelo fracasso escolar.

A reprodução do fracasso escolar é evidente em nossa realidade educativa. Arroyo (1992) aponta que a cultura escolar pode estar atrelada a uma forma de rotulação de indivíduos “menos capazes” ou inferiores no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem. Para fundamentar algumas hipóteses, afirma também que quanto mais degradante as condições sociais e econômicas dos setores populares, mais seletiva se torna a escola e, tal realidade contribui para a reprodução permanente da cultura da exclusão e de fracasso. (ARROYO, 1992)

Martins e Pillon (2008) afirmam que vários aspectos contribuem para o afastamento dessas crianças e jovens da escola. Um dos fatores apontados são, justamente, o desentendimento com professores e colegas que podem levar ao desestímulo. Outra consequência são as reprovações e até a pouca supervisão da família, sendo esses aspectos contribuintes para a prática de infração. Para os autores é crucial que o adolescente crie laços com novos grupos de identificação, mas devido sua história de vida podem ter dificuldades de estabelecerem essas novas relações, e se torna mais difícil esse envolvimento com novos grupos sociais.

Traços de uma trajetória marcada por frustrações em laços afetivos e a ausência de amizades consideráveis no ambiente escolar, cria preconceito social, que consequentemente são atribuídos a estereótipos a jovens que são judicializados.

Martins Pillon (2008) entende que o comportamento tido como problemático pode estar relacionado, muitas vezes, a um pedido de socorro, por parte desses jovens, solicitando pessoas amorosas e confiantes para que possam se apoiar.

Pino (2007) ressalta que a maneira com que a escola cativa os seus estudantes auxiliam por não optarem pela violência. Em relação a isso Charlot (2002) também explica que o distanciamento da importância da escola e o dia a dia escolar é cada vez maior. Já não é essencial para esses jovens que ir à escola, principalmente pela distância da realidade do que se aprende.

Bazon et al (2013) explicam que dentro desse panorama, a partir da impossibilidade desses jovens atenderem a todas as exigências escolares, as dificuldades podem leva-los a desistência dos estudos:

Os aspectos da vivência escola mais fortemente associados a conduta infracional incluem o baixo desempenho, relação conflituosa com pares e professores, e punições reiteradas e severas. Em termos dinâmicos, um baixo desempenho concorre para o enfraquecimento do vínculo escolar, mediante o aumento de sentimentos de rejeição e exclusão, decorrentes da frustração em relação à capacidade para a aprendizagem. (BAZON; SILVA; FERRARI, 2013, p.178)

Em uma pesquisa realizada por Souza e Venancio (2011), uma das constatações foi que grande parte dos jovens integrantes do estudo declaram não gostar da escola, além de darem enfoque principalmente ao trabalho e ao dinheiro precocemente. Diante desse quadro, esses sujeitos se mostram lançados em uma rede de fatores que causam uma ruptura de pertencimento, ou seja, assim como afirma Wanderley (1999), uma desafiliação. De acordo com Castel citado por Wanderley (1999, p.21):

Desafiliado é aquele cuja trajetória é feita de uma série de rupturas com relação a estados de equilíbrio anteriores, mais ou menos estáveis, ou instáveis (...). O que chamei de desafiliação não é o equivalente necessariamente a uma ausência completa de vínculos, mas à ausência de inscrição do sujeito em estruturas que têm um sentido. (1999, p.21)

A inclusão e a permanência desses jovens em conflito com a lei em instituições de ensino, é direito e está respaldado por lei, todavia, a realidade mostra a injustiça social a qual estão submetidos, como exposto por Sawaia (1999, p.9):

Essa dialética inclusão/exclusão gera subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado e revoltado”, sendo este último mais presente nos relatos dos adolescentes, inclusive um dos jovens afirma que a educação que eles recebem dentro da instituição quando estão em regime fechado é mais eficaz e prazerosa do que quando frequentam a escola pública regular, pois a relação professor-aluno é atribuída com respeito mútuo. Ademais, ele enfatiza a questão da discriminação da comunidade escolar: “logo no meu primeiro dia de aula a diretora entrou na sala e contou a todos os presentes sobre minha situação. Com isso, até hoje estou isolado da turma. (1999, p.9)

O estereótipo e o preconceito são processos psicossociais da exclusão dentro

do ambiente escolar, segundo Jodelet (1999). Esse discurso nos cerca pelas noções de periculosidade e da naturalização da sua condição de “infrator”, como algo inerente ao seu caráter, algo que não pode ser mudado, ou seja, são tratados como sujeito incorrigível.

Somado a isso, as famílias dos alunos que não cometeram atos infracionais e a comunidade escolar em geral se opõe à aceitação desses jovens na instituição, eles sentem um medo infundado de que esses sujeitos influenciem os demais, eles os marcam por meio de uma identidade de deslegitimação:

Visam a excluir moralmente um grupo do campo de normas e de valores aceitáveis, por uma desumanização que autoriza a expressão do desprezo e do medo e justifica as violências e penas que lhe infligimos. (JODELET, 1999, p.64).

Toda essa teia de situações acaba entrelaçando esses jovens em um sofrimento psíquico. Muitos deles vivem um drama pessoal no seu processo de aprendizagem e trazem pra si a responsabilidade pelo fracasso escolar. De acordo com (QUEIROZ, 2000), os jovens em conflito com a lei costumam apresentar defasagem idade-série de modo que eles não conseguem acompanhar as propostas de aquisição de conhecimento colocadas pela instituição.

Corroborando com esta ideia Carraher, Willian e Schiemann (1982), ressaltam que o fracasso escolar deve ser discutido de forma mais ampla através de outros direcionamentos. Há diversos entendimentos sobre o fracasso escolar: fruto do fracasso dos indivíduos, fracasso de uma classe social ou fracasso de um sistema social, econômico e político (CARRAHER; WILLIAN; SCHIEMANN, 1982). No entanto, além do que já foi analisado, o fracasso escolar também pode ser visto pela perspectiva do fracasso da escola, assim a maneira pela qual o ensino escolar formal se estrutura deve ser problematizado a fim de compreender o fenômeno do fracasso escolar em suas múltiplas determinações.

Portanto, o desafio do retorno à escola vai além da busca por vagas em escolas dispostas a recebê-los, conta também com a criação de condições que permitam ganhar a confiança e garantir a permanência do jovem na instituição. No contexto atual, em que a maioria dos jovens em cumprimento de medidas têm mais de 15 anos de idade, em sua maioria retornam a escola na modalidade EJA. É nesse sentido que se pretende identificar nas pesquisas já realizadas sobre a temática como as escolas tem lidado com o jovem em conflito com a lei e, se de modo específico, são pensadas propostas, programas, projetos que efetivamente promovam a reinserção e permanência escolar, com base nas características e perfil desses jovens com defasagem escolar no que se refere ao padrão idade/ série e constituição de identidade de fracasso escolar.

2.2 Jovens em conflito com a lei e a socioeducação

Em busca de compreender, a partir de uma amostra de periódicos, quais e como as políticas educacionais contribuem para o processo socioeducativo e para permanência escolar de jovens em conflito com a lei que o levantamento de dados foi realizado. A partir dos dados optou-se, para melhor compreensão e possibilidade de análise, dividi-los em duas grandes categorias, tendo em vista as temáticas encontradas. São elas: 1) “Jovens em conflito com a lei e as práticas Socioeducativas” e 2) “Trajetórias escolares dos jovens em conflito com a lei”. Vale dizer que será dado maior enfoque na segunda categoria, por estar diretamente ligada aos objetivos propostos neste texto.

Dentro da categoria “Jovens em conflito com a lei e as práticas socioeducativas” foram encontrados 5 (cinco) artigos, sendo 2 (dois) da área de educação e 3 (três) da área de psicologia. Dentre os temas abordados nos artigos estão: praticas restaurativas em socioeducação; sentidos atribuídos pelos jovens em conflito com a lei e o caráter punitivo das medidas socioeducativas.

Na categoria “Trajetórias escolares dos jovens em conflito com a lei”, que é o foco desse trabalho, foram encontrados 5 (cinco) artigos, sendo 3 (três) da área de educação e 2 (dois) da área de psicologia. Dentro dessa categoria discutiremos três temas importantes, que chamaremos de subcategorias: 1) Fracasso Escolar; 2) Reinserção e permanência escolar 3) Estratégias educacionais diferenciadas.

2.3 Trajetórias escolares de jovens em conflito com a lei

Para fazer com que os indivíduos de uma sociedade tenham acesso ao conhecimento em suas máximas potencialidades é essencial o destaque da importância dos educadores nessa construção de conhecimento. Paulo Freire (2000) aponta que é papel importante dos educadores, o desafio permanente de discutir, rever, refazer o sentido histórico de inovação e humanização do progresso, assumindo a identidade de trabalhadores culturais, envolvidos na produção de uma memória histórica, e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço, na vida social, e que o educador, seja aquele que:

“ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer” (2000, p. 44).

Lacunas na área da educação são complexas, sendo impossível ter soluções rápidas, ainda mais para a formulação de projetos sociais e educacionais voltados para os jovens em conflito com a lei. Fato esse que de certa forma inquietam docentes em suas praticas e em como atingi-los, como exposto por Cammarosano (2006):

“Como educadora participante de projetos que visam à melhoria da qualidade de vida dos excluídos da sociedade, tenho me dedicado a estudos voltados para

a educação escolar no exterior das prisões, visto ser esta considerada esforço residual no âmbito das políticas públicas para a população carcerária, embora apresente características semelhantes às da população brasileira, constituída em sua maior parte de pobres e de pessoas pouco escolarizadas.” (p.1, 2006)

As relações sociais vivenciadas pelos jovens em conflito com a lei são repletas de rotinas de um mundo que desrespeita os direitos de qualquer ser humano, acentuando contrastes entre a bagagem teórica e o viver prático, o que dificulta o conviver social e escolar, levando em consideração que a sua arquitetura de vida é diferenciada e afetada. É a partir do entendimento da função social da escola e dos desafios encontrados pelos docentes em atingir esses jovens com uma história marcada por violações de direitos, que analisaremos e discutiremos dos dados coletados por esta pesquisa.

2.3.1 Fracasso Escolar

Dos 5 (cinco) artigos da categoria “Trajetórias escolares de jovens em conflito com a lei”, 2 (dois) dizem respeito o fracasso escolar desses jovens, sendo que apenas 1 (um) trata de pesquisa empírica realizada no ambiente escolar. Todos os artigos abordam discussões pertinentes a revisões bibliográficas sobre a relação do jovem em conflito com a lei e a escola, além das dificuldades encontradas pelos professores em lidar com esses jovens.

Em primeira análise, o artigo “A escola e o adolescente em conflito com a lei: desvelando as tramas de uma difícil relação” escrita por Eliseu de Oliveira Cunha (2016) busca descrever a difícil interação do jovem em conflito com a lei e a escola, as relações existentes entre escola e aluno, procurando compreender o por que desse fracasso escolar terem como integrantes principais os jovens em conflito com a lei. Fato esse também apontado por outros estudos já realizados nessa área como de ZANELLA (2010):

A literatura é eloquente em evidenciar que a maioria dos adolescentes que cometem práticas delituosas não frequentava a escola à época de sua apreensão, bem como em situar a evasão e o atraso escolar como preditores da delinquência juvenil.

Cunha (2016) objetivou ao longo de sua pesquisa a discussão e a problematização das razões que perpetuam a dificuldade do jovem em conflito com a lei com a escola, embora o acesso e a permanência à escola pública seja direito de todos e dever do Estado (BRASIL, 1990), conforme previsto na Constituição de 1988 em seu artigo 205:

Art.205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

O direito a educação também está presente na Lei de Diretrizes e Base da Educação (1996) que elenca a obrigatoriedade do ensino básico e o Estado como garantidor e mantedor desse direito:

Art.4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria: II- progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio. (BRASIL, 1996)

Assim como ressaltado por Cunha (2016) a importância das leis que garantam o direito a educação, autores como Zannin (2014) também afirma que, além das leis nacionais, o direito a educação é firmado nos direitos humanos fundamentais e também amparado por normas internacionais. Reafirmando o compromisso que o Estado tem diante a educação.

Um aspecto apontado por Cunha (2016) em seu artigo é que a violação desses direitos, que é fundamental para desenvolvimento do pleno crescimento do jovem em conflito com a lei, significa um rompimento com os fatores essenciais que propiciam um contexto frutífero para a educação dos mesmos. Sobre isso é importante dizer que o poder público é responsável por promover tais ações de políticas públicas, além de exercer o papel de fiscalizador do acesso da criança e o jovem a escola (ZANNIN, 2014).

Ainda encontra-se na pesquisa de Cunha (2016) uma crítica a educação escolar relatando que esta ascende ao estatuto de monopólio radical. Para ele, enquanto que no monopólio comum há uma redução ou restrição da liberdade do indivíduo, no monopólio radical impera o paradigma da via de mão única, isto é, da alternativa exclusiva e soberana. Mostrando as diferentes relações entre as classes sociais e a escola o autor argumenta que a educação, ao se afastar de um modelo livre e espontâneo e se transmutar em um sistema institucionalizado e obrigatório, torna-se um grande monopólio radical.

Outra temática encontrada nos dados coletados diz respeito à influência dos estereótipos negativos para o fracasso e conseqüentemente evasão escolar dos jovens em conflito com a lei. Tal conjuntura é muito bem abordada no segundo artigo “Construção Social do Fracasso Escolar das Adolescentes em Conflito com a Lei” escrito por Santos e Legnani (2019).

O artigo responde a uma pesquisa empírica realizada com 8 (oito) jovens em conflito com a lei, todas meninas de 16 à 19 anos, em uma unidade socioeducativa de privação de liberdade do Distrito Federal. Problematiza a construção do fracasso escolar e a autoexclusão, feita por vezes pelas próprias alunas. Santos e Legnani (2019) descrevem como meios que levam o fracasso escolar são “diversificados”, porém o foco do estudo está relacionado em uma problemática principal: as relações pautadas em preconceitos. Baseado em sua pesquisa as autoras trazem que:

“No Brasil, 3,38% (942 dos atos infracionais) foram atribuídos a adolescentes/jovens do gênero feminino. Entre todas as vulnerabilidades sociais que dão provas, os impasses no processo de escolarização mostram-se como uma realidade inequívoca. Essas adolescentes, em sua maioria, estão inseridas em patamares socioeconômicos de baixa renda e compõem um segmento que historicamente não consegue obter do Estado uma educação de qualidade e inclusiva” (SANTOS e LEGNANI, 2019, p2.)

Seguindo essa mesma linha de raciocínio outros autores (RODRIGUES E OLIVEIRA, 2016; SILVA, 2017) também falam que os estereótipos negativos atribuídos socialmente aos jovens em conflito com a lei colaboram para ações excludentes, passando a ser objeto de medo. Silva (2017) também faz uma crítica a mídia que tem repercutido atos infracionais mais violentes, reforçando as visões negativas da sociedade sobre esses jovens.

A partir das entrevistas realizadas por Santos e Legnani (2019), foram constadas nas falas das jovens várias questões relacionadas ao “fracasso escolar”. Segundo as autoras a maioria das falas das meninas foi que a escola é excludente e mundo infracional acolhedor (p.11): “a escola não acolhe, o mundo infracional sim”. Tanto é assim que as autoras identificam “o fracasso escolar e a inserção nos atos infracionais” como a melhor síntese para as construções discursivas das adolescentes.

Nessa sequência também constataram que a indiferença das escolas com as adolescentes e a ausência de sentido que atribuem à educação vinculada a outras contingências como o uso de drogas, os grupos, questões de gênero e, principalmente, os apelos das vitrines de consumo são fatores de risco para entrada dessas jovens ao meio infracional. Isso nos leva a acreditar que é nessa grande variável entre a vinculação escolar e o aluno que se caracteriza o importante papel do acolhimento ou não dos jovens em conflito com lei.

A trajetória escolar como um fator de risco para entrada no meio infracional como demonstrada na pesquisa de Santos e Legnani (2019) é algo que já vem sendo estudado por autores desde a década de 90. Segundo Bazon, Silva e Ferrari (2013), desde de 1990 pesquisas demonstram que as variáveis escolares sobrepõem as variáveis familiares nas explicações referentes ao envolvimento do jovem em conflito com a lei.

Os resultados constatarem que adolescentes que cumprem medidas socioeducativas tem seu percurso escolar, marcado por dificuldades de aprendizagem, defasagem ano-escola, reprovação e evasão. (BAZON; SILVA; FERRARI, 2013 p.189.)

Portanto, os estudos demonstram que a trajetória escolar marcada por fracasso escolar está entre os principais motivos de evasão escolar do jovem em conflito com lei. Isso nos leva a pensar quais estratégias as escolas tem adotado para que o direito ao acesso e a permanência desse jovem sejam garantidos na sua integralidade.

Em síntese, podemos concluir que, embora os dois artigos coletados e analisados

versem sobre a questão do fracasso escolar, Cunha (2016) problematiza o desafio da concretização do direito à educação quando se refere aos jovens em conflito com a lei, em contrapartida as autoras Santos e Legnani (2019) trazem as falas dos próprios jovens suas trajetórias marcadas pelo fracasso escolar e suas entradas no meio infracional.

2.3.2 Reinserção e permanência escolar

Dando continuidade à categoria “Trajetórias escolares de jovens em conflito com a lei”, foram encontrados 2 (dois) artigos que abordam a questão da reinserção do jovem em conflito com a lei e conseqüentemente sua permanência escolar. O primeiro artigo: “Educação escolar e conduta infracional em adolescentes: revisão integrativa da literatura” escrito por Silva e Bazon (2014) constata que vinculação dos alunos à escola caracteriza um dos aspectos mais significativos associado à persistência dos jovens nos estudos.

Nesse estudo Silva e Bazon (2014) enfatizam a intenção de identificar variáveis associadas e possíveis causas do engajamento infracional desses jovens e sua desvinculação escolar. Assim como Li e Lerner (2011), falam que a qualidade dessa vinculação escolar possibilita maior aproximação desses alunos a fim de verificar se os mesmos necessitam de ajuda extraclasse, o que minimizaria a produção do fracasso escolar e a conseqüente evasão da escola. Percebe-se que, embora o categorizemos entre os artigos que versam sobre a reinserção e permanência escolar, o estudo também fala sobre a questão do fracasso escolar, o que nos leva a compreender que a não permanência escolar do jovem em conflito com a lei está intimamente ligada a um progresso fracasso escolar.

O segundo artigo, por sua vez, trata de uma pesquisa empírica: “Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais” realizada por Borba, Lopes e Malfitano (2015). Essa pesquisa aborda discussões pertinentes a revisões bibliográficas sobre a trajetória escolar dos jovens em conflito com a lei, além de apresentar e dar subsídios para a criação e implementação de políticas públicas educacionais, para ao enfrentamento das vulnerabilidades atuais.

A pesquisa de Borba et al (2015) buscou, inicialmente, relações existentes entre a condição do jovem em conflito com a lei e sua trajetória escolar perpassada por intervenções de instituições reconhecidas pelo ECA, como: Conselho Tutelar, Vara da Infância e da Juventude e Promotoria da Infância e da Juventude, pautando-se sempre no direito a educação, que deve ser garantido a esses jovens, além de ser constituído, no seu dia a dia de cumprimento de medidas, como uma obrigatoriedade. Todavia, o que as autoras observaram é que muitos desses jovens não reconhecem a escola como um direito, mas sim como uma obrigação, resistindo a ela novamente, mantendo assim a lógica perversa da identidade de fracassado na escola levando a não querer permanecer na instituição. Nota-se que o fracasso escolar aparece

novamente como um dos motivos da falta de motivação desse público em permanecer no ambiente escolar.

A partir de bancos de dados que viabilizou os históricos escolares de todos os jovens egressos do Núcleo Atendimento Integrado (NAI) ao jovem em conflito com a lei, de 2001 a 2009 o artigo teve como objetivo compreender a trajetória escolar desse público. O NAI é um conjunto de instituições da Fundação CASA, ou seja, uma organização que se articula desde o momento do flagrante da infração até o encaminhamento jurídico para o cumprimento da medida socioeducativa em meio fechado. Sendo assim as autoras fazem uma retomada da trajetória desses jovens antes, durante e após o cumprimento das medidas socioeducativas.

Inicialmente as autoras Borba et al (2015), dão ênfase a discussão sobre ato infracional, o desencadeamento de um processo jurídico e a aplicação de uma medida socioeducativa. Para elas, a vida desses jovens revelam situações de violência, violações e privações que podem ter influência nas suas dificuldades de vinculação e ressocialização escolar. Em complemento a esse pensamento Zanni (2014) se antecipa ao dizer que a reinserção escolar é muito importante para ressocialização dos jovens que estão em situação de conflito com a lei, e essa importância é destacada quando se vincula todas as medidas socioeducativas a reinserção escolar e o acompanhamento da frequência escolar:

A Liberdade Assistida inclui, em sua execução, o acompanhamento da escolarização do adolescente; na prestação de Serviços à Comunidade, o período determinado para o cumprimento da medida não pode prejudicar o tempo de estudo; a medida de semiliberdade comumente vem acompanhada de uma medida protetiva matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento de ensino e, por fim, quando a medida privativa de liberdade, os estabelecimentos de internação devem necessariamente oferecer escolarização e profissionalização aos adolescentes. (ZANNI, 2014, p.98)

Entretanto, ainda que a proposta das medidas socioeducativas seja vinculada a reinserção e permanência escolar por sua importância, como muito bem colocado por Zanni (2014), o que se vê na prática são jovens evadidos da escola e com defasagem ano-série. Isso significa dizer que embora previsto legalmente o direito a educação aos jovens em conflito com a lei ainda é um desafio a ser enfrentado. Porém isso só acontecerá quando as políticas públicas educacionais tiverem um olhar mais atento a esse público marginalizado.

Outro ponto também abordado Borba et al (2015), diz respeito a condição socioeconômica dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Segundo os autores são jovens em sua maioria provenientes das camadas populares, e destes 98% frequentam a escola pública das periferias da cidade, ou seja, a relação entre a escola e o jovem em conflito com a lei é marcada por diversas tensões e ambiguidades. Gallo (2005) também evidencia que a maioria dos adolescentes que cometem práticas delituosas não frequentava a escola à época de sua apreensão, sendo a evasão e o atraso escolar situações muito presentes entre jovens em conflito

com a lei. Portanto, a escola parece exercer um papel protetivo de prevenção, pois outras pesquisas como Cardoso (2017) evidenciam que a entrada no meio infracional ocorre concomitantemente à evasão escolar.

Ainda ,foi constado pelas autoras, que a experiência do insucesso, desde cedo, acumulam evasões, repetências e pouca vinculação com o meio escolar, fazendo com que suas transferências internas e externas sejam corriqueiras, o que reafirma a subcategoria já analisada anteriormente: relação entre jovens em conflito com a lei e fracasso escolar.

Tal levantamento nos leva a repensar a exclusão social, que acontece e tem sido alvo frequente de debates entre intelectuais, pois isso remete a criminalização da pobreza e a dificuldade da escola em lidar com esses jovens, levando a mais tarde a exclusão perversa no ambiente escolar. Tanto é assim que segundo o Panorama Nacional publicado em 2012 pelo Conselho Nacional de Justiça referente às execuções das mediadas socioeducativas e o programa justiça ao jovem, mostra que 86% daqueles que se encontram nos 320 estabelecimentos de internação não concluíram o ensino fundamental. (CNJ, Panorama Nacional, 2012).

Borba et al (2015), por fim, enfocam na problemática da permanência desses jovens no ambiente escolar e falam da necessidade ainda do cuidado das crianças e de seu processo de aprendizagem desde a entrada no sistema educacional até a sua saída, para que futuramente as dificuldades desses jovens em permanecer na escola sejam minimizadas. Mas para isso é necessário que políticas educacionais se voltem para pensar em estratégias diferenciadas para essas crianças e jovens em situação de extrema vulnerabilidade e risco social.

E de fato, a importância da permanência escolar e a busca do cumprimento de políticas socioeducativas são os primeiros passos para se pensar a ressocialização desses jovens.

Makarenko (1986), um dos pioneiros na educação de jovens em conflito com a lei, ressalta:

Nos últimos anos apoiei-me firmemente na escola[...]e estou completamente convencido de que a verdadeira reeducação, a reeducação total, a que exclua reincidências, só é possível através da escola. (1986, p.127)

Tanto é assim que as autoras Borba et al (2015) verificam ao longo da pesquisa que, em decorrência a um sistema educacional que não garantiu o mínimo formativo, os jovens acabam por não alcançarem as séries finais do Ensino Fundamental, levando ao acúmulo de traumas acompanhado pelo seu histórico de vida. Levando-as a concluírem que, o foco apenas na situação de conflito desses jovens no ambiente escolar faz que o cenário existente não avance, uma vez que como já constatado, nessa pesquisa e em outras já realizadas sobre a temática, esses jovens possuem uma história marcada por fracasso escolar. Há, portanto, lacunas e pouco auxílio no processo de escolarização, apesar de serem assegurados por lei. De forma mais

detida, podemos questionar se essas dificuldades são observadas na reinserção na EJA, como um direito no cumprimento de uma medida socioeducativa impositiva.

Para a melhoria desse cenário, as autoras propõem que os executores de tais práticas e os criadores das políticas que as norteiam entrem em contato verdadeiro com as entranhas do problema existente, para seu enfrentamento. É nesse sentido que Gramsci (2004) diz que o conjunto de todos dados não pode cancelar o otimismo da proposição das práticas de educação e de cuidado com relação aos jovens no Brasil, seja elas no âmbito escola ou socioeducativo.

2.1.3 Estratégias educacionais diferenciadas

Chegando ao último tópico de análise da categoria “Trajetórias escolares de jovens em conflito com a lei”, foi encontrado apenas 1 (um) artigo que contempla a questão de estratégias educacionais diferenciadas. O artigo em questão: “A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade” foi realizada por Andréa Sandoval Padovanil e Marilena Ristum (2013), trata-se de uma pesquisa empírica que aborda discussões pertinentes aos educadores que atuam junto ao jovem em conflito com a lei.

A pesquisa foi feita com os educadores de medida socioeducativa que atuam na CASE- Centro de Atendimento Socioeducativo: quatro profissionais do sexo feminino e cinco do masculino, na faixa etária de 27 a 50 anos, com formação acadêmica em diversas áreas (direito, pedagogia, administração, artes plásticas, filosofia, geografia e sociologia). Baseando-se em dados coletados a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas na CASE, as autoras obtiveram como resultado quatro ideias centrais: as semelhanças e diferenças entre a escola da instituição e as demais escolas da rede escolar; o papel da escola na medida socioeducativa de internação e suas ações preventivas; a sugestão de ações diferenciadas e as causas da reincidência. Apesar das quatro temáticas darem um respaldo importante para elaboração da análise, focaremos nas sugestões de ações diferenciadas.

Sabe-se que o ambiente escolar possui grande potencial na vida de seus alunos, principalmente na vida de jovens em condições de vulnerabilidade, pois necessitam de um suporte maior, com um olhar mais cuidadoso. Zaluar e Leal (2001) pontuam que quando a escola não acolhe esses jovens, a criminalidade que existe fora da escola o acolhe, e depois disso, ressocializá-los se torna um grande desafio, sendo de responsabilidade da escola, da sociedade e do Estado, segundo o que se prevê no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

Partindo desse ponto Padovanil e Ristum (2013) ressaltam que a escola exerce um papel de fundamental importância na efetividade da socioeducação de jovens que cometeram atos infracionais, sendo a permanência deles no ambiente escolar algo que deve ser pensado no âmbito de políticas públicas educacionais. A partir dos dados as autoras compreenderam que o discurso dos educadores a respeito das causas sobre a reincidência remete-se a questões sociais, familiares, individuais e, sobretudo, ligados ao próprio sistema socioeducativo, que, segundo os discursos dos

educadores, não apresenta eficaz no acompanhando do adolescente.

Fica demonstrado, portanto, a partir dos discursos dos professores, que não se percebem como parte responsável do processo socioeducativo do jovem em conflito com a lei. Tanto é assim que não elencam a história de fracasso escolar como uma das possíveis causas da entrada ou reincidência no meio infracional. O que significa dizer que os educadores não compreendem que também fazem parte do sistema socioeducativo. Segundo SINASE (2012) o sistema de atendimento socioeducativo é intersetorial sendo parte dele todas as políticas setoriais: saúde, educação, esporte, cultura e assistência social.

Nesse sentido, é preciso pensar o modo que a escola realiza – e se de fato ocorre- a inclusão do jovem em conflito com a lei e refletir sobre o âmbito escolar como espaço extremamente significativo para esse jovem em situação de vulnerabilidade e risco social. Arroyo (1992) exalta que vivemos em um momento onde velhas realidades de desigualdade e exclusão são retomadas na atualidade principalmente em uma infância pobre e excludente.

Padovanil e Ristum (2013) ressaltam que a maior parte desses adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa já havia perdido o vínculo com a escola anteriormente, de modo que seria necessária à construção de um processo pedagógico (disciplinas, temas, aulas, atividades), dentro ou fora das unidades socioeducativas, que pudesse adentrar o sistema simbólico e conceitual atrelado à realidade desse público (ROCHA, 2010). Verificamos a dificuldade de permanência escolar do jovem em conflito com a lei mesmo antes do cometimento do ato infracional.

Por fim, os dados coletados mostram segundo Padovanil e Ristum (2013) que ações sistemáticas que garantem a prevenção de reincidência não foram encontradas ainda. As autoras identificaram ações isoladas, como relação professor-aluno, mas o que se percebeu foi que a escola pouco contribui para o objetivo principal para com os jovens em conflito com a lei: o retorno do adolescente para o convívio social, ou seja, processo de formação humana desse jovem em conflito com a lei. Isso se deve a forma como a escola está organizada numa sociedade neoliberal: uma escola adaptativa a demanda do capital. Aqueles jovens que não se enquadram nesse projeto de escola são rotulados como “alunos-problemas” e acabam por serem expelidos desse sistema educacional.

Sobre isso é importante ressaltar que a exclusão social é em parte dotada de um caráter ambíguo, é nesse sentido que Martins (2012) prefere utilizar o termo inclusão precária, pois tais jovens são incluídos precariamente a sociedade, sendo a escola um desses espaços. Dessa maneira, ela deve ser analisada como um processo sócio-histórico complexo, que para compreendermos é necessário tomá-lo em sua dimensão interdisciplinar, atentando para suas três principais dimensões: a objetiva da desigualdade social, a ética da injustiça e a subjetiva do sofrimento (SAWAIA, 1999).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas nesse texto buscou auxiliar na compreensão acerca da contribuição da escola na reinserção e permanência escolar do jovem em conflito com a lei, de modo especial, na modalidade de EJA. Desde o principio a crítica situação e a escassez de temáticas abordando políticas educacionais para a permanência de jovens em conflito com a lei indicam a necessidade dessa análise, somado-se a necessidade de incentivar e mudar diversas estatísticas voltadas a exclusão social e fracasso escolar vivenciados por estes jovens marginalizados. Isso deve ser o compromisso de todos os cidadãos, incluindo os educadores, para com essa parcela da população.

Ao decorrer da busca de dados e perante aos artigos lidos, foi constatado que todos em alguma parte de sua pesquisa relatam e problematizam sobre a dificuldade da escola em como lidar com o jovem em conflito com a lei. Os conceitos trazidos pelos autores nos levam a perceber a conformação atual, por parte da escola, do fracasso escolar desses jovens, relações estabelecidas desde muito tempo que até hoje se perpetuam em instituições escolares. Os artigos demonstram que a trajetória escolar marcada por fracasso escolar, seja por dificuldade de aprendizagem, seja por dificuldade da escola em lidar com esse jovem, é um das principais causas da evasão escolar e um dos fatores de risco da entrada desse jovem no meio infracional.

Os dados também evidenciaram que estigmas, preconceitos e não acolhimento dessa parcela da população nos ambientes escolares são fatores que os levam a não permanência escolar. Mesmo sendo parte integrante das medidas socioeducativas, na prática, o que os artigos demonstram é que esses jovens não conseguem permanecer no ambiente escolar, ou seja, ainda que previsto por lei o direito ao acesso e permanência escolar de jovens em conflito com a lei ainda não é uma realidade.

No que se refere às estratégias diferenciadas ficou constatado a escassez de trabalhos que versam sobre o assunto. Foi encontrado apenas um artigo que apresentou apenas as dificuldades dos educadores em lidar com os jovens em conflito com a lei. No artigo ficou claro que os educadores possuem dificuldade em se compreender como uma das partes integrantes do processo socioeducativo do jovem em cumprimento de medida socioeducativo, ou seja, não se sentem responsáveis por este público.

Portanto, apesar de todos os artigos abordarem a dificuldade da escola em lidar com o jovem em conflito com a lei, apresentar a existência do fracasso escolar desses alunos e conseqüentemente a evasão escolar, nenhum dos artigos lidos apresentam estratégias diferenciadas para esses jovens ou alguma política pública eficaz que faz com que seus direitos sejam de fato atendidos e garantidos. Diante desses dados é de fundamental importância refletir sobre a função social e política da escola como primordial na superação das desigualdades sociais, e dos direitos do jovem perante

a lei, portanto seria a escola como sistema social capaz de promover uma verdadeira integração social.

Em consonância com pesquisas já apresentadas nesse artigo, o estudo realizado por Cardoso (2017) também aponta para o fracasso escolar desses jovens mesmo antes de sua entrada no meio infracional, o que parece ser um dos agravantes para suas evasões escolares. A autora, ainda, acrescenta uma problemática não trazida nos estudos anteriormente analisados, qual seja: a constituição da identidade desses jovens durante suas trajetórias escolares. Na pesquisa foi evidenciado que tais alunos se apropriam, desde o início de sua vida escolar, da *identidade de aluno-problema* a eles atribuída. Isso significa dizer que antes mesmo do ato infracional, a escola acaba por ser um lugar, para maioria destes jovens, de reposição dessa identidade estigmatizada, que sintetiza na figura do *aluno problema*, devido à falha no processo de ensino-aprendizagem e na relação professor-aluno.

Como um dos principais espaços de convivência social do adolescente, poderá ser, ao mesmo tempo, uma forte colaboradora para construção de uma identidade emancipadora com possibilidade de questionamentos da realidade vivida ou para a reposição de uma identidade “estigmatizada”, na qual responsabilizará o indivíduo por todo e qualquer fracasso no âmbito escolar.

Com a ideia de neutralidade e de condições iguais de ensino para todos, muitas vezes, professores ensinam da mesma forma, sem levar em consideração a realidade de cada aluno e seu histórico de aprendizagem e desenvolvimento, ou seja, de construção do seu modo de ser e estar na escola. É nesse sentido que a Educação de Jovens e Adultas (EJA) se torna uma fonte de potencialidade para formas alternativas de ensinar que contemplem estes alunos que estão excluídos do processo educativo.

Sabendo que a maioria desses jovens são frequentadores da EJA é possível pensar estratégias diferenciadas dentro desse modelo de Educação para que esse público supere essa trajetória marcada por fracasso escolar e tenha, de fato, acesso ao conhecimento historicamente acumulado.

Foi constatado na pesquisa de Cardoso (2017) que, durante o cumprimento da medida socioeducativa de internação, há uma mudança no que se refere à relação professor e conseqüentemente ao processo de ensino-aprendizagem. A atenção diferenciada dada a eles foram um dos principais aspectos trazidos para seus avanços no processo de ensino-aprendizagem. Isso só foi possível porque dentro das Fundações CASA há um número reduzido de alunos por classes.

Isso nos faz pensar sobre a importância da relação professor-aluno na ressignificações das trajetórias escolares destes jovens e conseqüentemente da superação da identidade de *aluno problema*. É nesse sentido que a reinserção na modalidade EJA, pode ser propulsora de uma identidade emancipadora ao jovem em cumprimento de medida socioeducativa dentro do ambiente escolar. Para tanto se faz necessário um investimento da formação de docentes, a fim de compreender o

processo de construção do fracasso escolar destes jovens e a partir daí intervir nas dificuldades de cada adolescente de forma particularizada.

Parece que a atenção diferenciada e um ambiente livre de estigmas e preconceitos são caminhos possíveis para ressignificação das trajetórias escolares dos jovens em conflito com a lei. Sendo assim projetos diferenciados voltados a esse público que possibilite um olhar particularizado no que se referem às suas dificuldades de aprendizagem e de socialização saudável no ambiente escolar, por conta da apropriação dos estigmas e preconceitos que sofrem por ser um *aluno-problema-infrator*, podem compor o leque de estratégias diferenciadas possíveis a esse público, a fim de que permaneçam no ambiente escolar e tenham acesso à formação humana.

Sobre isso ainda vale ressaltar que estratégias como esta proposta não devem ser práticas isoladas de determinadas escolas, devem se tornar políticas públicas, uma vez que está previsto no ECA, devendo estar presente no Plano Estadual e, conseqüentemente nos Planos Municipais de Educação. Só assim poderá haver o enfrentamento dessa problemática, tão complexa e tão importante.

No caso específico do jovem em conflito com a lei e sua relação com a escola, não basta apontar apenas para as dificuldades nos espaços escolares, ou apontar que existe um grande número de evasão e fracasso escolar. Para além disso é necessário integrar a escola no processo de construção e transformação do mundo, para que ela possa ser um local de promoção de relações democráticas, humanas e críticas, promovendo sempre um constante movimento de reflexão e ação que de fato atinja a realidade desses jovens marginalizados que estão pedindo ajuda há muito tempo.

Entretanto, a efetivação desses apontamentos só será capaz quando houver o entendimento do trabalho intersetorial de todas as políticas públicas a fim de integrar de forma satisfatória o jovem em conflito com a lei a sociedade e possibilitá-lo seu exercício de cidadania, pois a escola sozinha não transforma, a colaboração social que o jovem vive, o corpo docente, a rede escolar, a família e as demais políticas públicas também fazem parte dessa trajetória escrita ou não por eles.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, v.00, n.53, p. 46-5, jan/mar. 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/artice/view/1834>. Acesso em: 24 Ago. 2019

ARROYO, M.G. Quando a violência infato-juvenil indaga a pedagogia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, v.100- Especial, p. 787-807, agosto 2019

BARDIN, L. **Análise de Conteúdos**. 3 ed. Lisboa, Portugal: Editora 70, 2004. p. 223

BAZON et al, 2013; SOUZA E VENÂNCIO, 2011. Os sentidos atribuídos á medida socioeducativa de liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus socioeducadores. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v.32, p.163- 185, 2011

BAZON, M. R.; SILVA, J.L; FERRARI, R. M. Trajetórias Escolares de adolescentes em conflito com a lei. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.29, n02, p. 175-189, 2013. Disponível em: <http://scielo.br/pdf/edur/v29n2/08.pdf>. Acesso em: 16 de Set. 2019

BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Resolução CONANDA nº113 de 19 de abril de 2006**. Dispõe sobre os parâmetros para a institucionalização e fortalecimento do Sistema de Garantia dos Direitos da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=104402>. Acesso em: 18 Ago. 2019

BRASIL. Lei 12.594. Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Diário Oficial da União, Brasília, 18 jan. 2012.

BRASIL. (1990). Estatuto da criança e do adolescente.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 25 nov. 2017.

BORBA, P. L. de O.; LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S. Trajetórias escolares de adolescentes em conflito com a lei: subsídios para repensar políticas educacionais. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 89, p. 937-963, Dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362015000400937&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Sept. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362015000400006>.

CAMMAROSANO, Elenice. **Escola da prisão**: espaço de construção da identidade do homem aprisionado?. **Anped**. Mestrado UFSCAR/São Paulo, 2006. 1 p. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt06-1943.pdf>. Acesso em: 26 Ago. 2019.

CARDOSO, D. Jovens em liberdade assistida e a escola: é possível essa relação? **Revista Anagrama: Revista Científica Indisciplinar da Graduação**, São Paulo, ano 3, Edição 9, 2017

CARRAHER, T.; SCHIEMAN, A. Fracasso escolar: uma questão social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 3-19, 1982.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n8/n8a16.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2017.

CUNHA, E.de O.; DAZZANI, M. V. M.. A ESCOLA E O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI: Desvelando as tramas de uma difícil relação. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 235-259, Mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000100235&lng=en&nrm=iso>. Access. on 19 Sept. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698144008>.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 44. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 5-27.

GALLO, Alex Eduardo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Adolescentes em conflito com a lei: uma revisão dos fatores de risco para a conduta infracional. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 7, n. 1, p. 81-95, 2005.

GRAMSCI, A. Cadernos do cárcere, v. 3. **Antonio Gramsci**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Soc. estado.**, Brasília, v. 24, n. 3, p. 679-712, Dec. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922009000300004&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Sept. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922009000300004>.

LEÃO, G. M. P. **Experiências de desigualdade**: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, 32 (1), p 32-48. 2006

MAKARENKO, A. Educação de adolescentes infratores. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v.10, n 2, p127, 1986

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. SÃO PAULO: Paulus, 1997 (reimpressão 2012)

MARTINS, M. C; PILLON, S.C. A relação entre a iniciação do uso de drogas e o primeiro ato infracional entre os adolescente em conflito com a lei. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v.24, n.5 p.1112-1120. 2008 Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-311X20080005000018&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 19 Jul, 2019

MISSE, M. Crime, sujeito e sujeição criminal. Aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria bandido. **Lua Nova**, v. 79, p. 15-38, 2010

MISSE, M. Notas sobre a sujeição criminal de crianças e adolescentes in: PAIVA, Vanilda & SENTO-SÉ, João Trajano (orgs.). **Juventude em conflito com a lei**. Rio de Janeiro: Garamond, 2007, p. 190-200.

PADOVANI.A. RISTUM, M. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out./dez. 2013.

PINO, A. Violencia, educação e sociedade: um olhar sobre o Brasil contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 28 n.100 p.763-785, 207. Disponível em: http://sicelo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300007&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 24 de Jul. 2019

QUEIROZ, L. **Um estudo sobre a evasão escolar**: para se pensar na inclusão escolar. Cuiabá: UFMT, 2000. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/imprensa/documentos/Arquivos/15%20-%20Manual%20de%20Gest%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gico%20e%20Administrativo/2.10%20Combate%20%C3%A0%20evas%C3%A3o/UM%20ESTUDO%20SOBRE%20A%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR%20-%20PARA%20PENSAR%20NA%20EVAS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf>

ROCHA, M. C. M. **O progresso de escolarização do aluno mutilado pelo câncer**: a transformação da identidade no processo de inclusão escolar. 2010, 106. Dissertação – pontifícia universidade católica de são Paulo, 2010

SANTOS, E. A. dos; LEGNANI, V. N. Construção Social do Fracasso Escolar das Adolescentes em Conflito com a Lei. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 39, e180302, 2019 Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932019000100111&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Sept. 2019. Epub Mar 14, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703003180302>.

SAWAIA, B. B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999

SÃO PAULO. **Resolução SE 47**, de 18/9/15: Dispõe sobre os mínimos de idade exigidos para matrícula em cursos da Educação de Jovens e Adultos SP. Disponível em: <https://wordpaulotamer.wordpress.com/2015/09/19/resolucao-se-47-de-18915-dispoe-sobre-os-minimos-de-idade-exigidos-para-matricula-em-cursos-da-educacao-de-jovens-e-adultos-sp/>

SÃO PAULO. **Resolução SE 36, de 5-8-2015.** *Estabelece critérios e procedimentos para a implementação do Programa de Matrícula Antecipada/ Chamada Escolar - Ano 2016.* Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/36_15.HTM?Time=29/07/2019%2016:32:34

SOUZA, V. L. T.de; VENANCIO, M. M. R.Os sentidos atribuídos à medida socioeducativa de liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus socioeducadores. **Psicol. educ.** [online]. 2011, n.32, pp. 163-185. ISSN 1414-6975.

ZANELLA, M. N. Adolescente em conflito com a lei e a escola: uma relação possível? Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade, n3, p. 4-22, 1994

ZANIN, J. EIDAM. A imponderada reinserção escolar do adolescente em conflito com a lei. **Educativa**, Goiania, v. 17, n.1, p. 93-110, 2014

ZALUAR, A.; LEAL, M C. Violência extra e intramuros. **Rev. bras. Ci. Soc.**, São Paulo , v. 16, n. 45, p. 145-164, Feb. 2001 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092001000100008&lng=en&nrm=iso>. access on 19 Sept. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69092001000100008>.

MEMÓRIAS E SENTIDOS EDUCACIONAIS: VERDADES/MENTIRAS? POR UMA TEOLOGIA DA VIDA

Adma Cristhina Salles de Oliveira

UEMS, Curso de Letras Port./Inglês

Dourados - MS

Luiz Augusto Passos

UFMT, PPG em Educação

Cuiabá - MT

RESUMO: O presente texto tem por objetivo refletir sobre os contextos humanos, inseridos nas diversidades do conhecimento, representados simbolicamente nos espaços sociais, políticos e ancestrais. Ao compreender o conceito da ancestralidade este pode ser entendido/estendido no crer mitológico, cosmogônico, relacionado à contemporaneidade. Neste sentido, o fenômeno de imanência e cooptação influencia a condução do pensamento e das práticas da sociedade civil. O trabalho fundamenta-se pelo olhar fenomenológico, teoria/metodologia entrelaçam-se, sentido no/pelo sagrado. Pelos caminhos da descrição, conceituação, análise desvelamos o papel da mídia na liberdade ou aprisionamento da consciência humana. O diálogo educacional colabora com os valores humanitários e ecológicos, em vias da desconstrução do preconceito étnico e das diferenças humanas. A epistemologia, ao aproximar os saberes do mito e do conhecimento científico e ressignificar valores históricos e práxis educacionais,

agrega a tentativa de um outro olhar, de outros caminhos de entendimento do sentido da vida. Nesse percurso metodológico, o conhecimento da mídia fílmica e musical não é um mecanismo, um instrumento de aprendizagem, mas uma possibilidade dimensional, algumas vezes ocultada pela invisibilidade de uma proposta curricular diferenciada. Ao ressignificar valores humanitários por meio do mito, da poesia e do filme, pretende-se despertar para as realidades de exclusão em relação ao exercício da cidadania, provocando interseções humanas, plurais, singularidades, de alteridade, próprias do viver cultural dos *abya yala* (nativos da terra, *indígenas*) e dos afrodescendentes, retomando valores éticos na tentativa da des(construção) de uma única ciência.

PALAVRAS CHAVE: Circularidades. Saberes. Fenomenologia.

ABSTRACT: The present text aims to reflect on the human contexts, they are inserted in the diversities of knowledge, symbolically they are represented in the social, political and ancestral spaces. By understanding the concept of ancestry, this may be understood/extended in the mythological, cosmogothic beliefs, they are related to contemporaneity. In this direction, the phenomenon of immanence and co-optation influences the conduction of thought and practices of civil society. The paper is based

on the phenomenological look, theory/methodology intersect themselves, meaning in/ by the sacred. By way of description, conceptualization, analysis we were unveiled the role of the media in the freedom or imprisonment of human consciousness. The educational dialogue cooperates with the humanitarian and ecological values, in the process of deconstructing ethnic prejudice and human differences. The epistemology, by approximating the myth's knowledge and scientific knowledge and resignifying historical values and educational praxis, they add the attempt to another perspective, from other ways of understanding the meaning of life. In this methodological path, the knowledge of the film and music media is not a mechanism, a learning instrument, but a dimensional possibility, sometimes it is concealed by the invisibility of a differentiated curricular proposal. By resignifying humanitarian values through myth, poetry and film's , it is intended to awaken to the exclusion's realities regarding to the citizenship's exercise, provoking human, plural, singularities, alterity intersections themselves of living of the Abya Yala (land's natives, indigenous peoples) and of African descents, revisiting ethical values in the attempt of the DES (construction) of a single science.

KEYWORDS: Circularities. Knowledge. Phenomenology.

1 | ESCUTAS INTRODUTÓRIAS

O sagrado é um tempo de criação e emergência.
Enredados nos espaços e tempos do se fazer humano. Não
haverá espaços e tempos fechados, terminais (Passos, 2010).

A (*des*) humanidade da ordem do capital vive epistemologias e concepções de uma modernidade, regida por um tempo, por valores do consumo/ individualidade/ competitividade da exclusão do diferente. Ao viver a experiência dessa narrativa, acredita-se na objetividade das coisas, nas categorizações da ciência única, verdade possível, do ter/fazer/comprovar/concluir. Dificultando a possibilidade de entender e de permitir outras escutas, sensíveis humanitárias, responsáveis pela perpetuação, manutenção e sobrevivência das civilizações tradicionais, daquilo que chamamos de civilidade. Neste sentido, bloqueia-se a capacidade de escutar o mito como outra verdade, outra epistemologia.

Said (2007), teórico dos diálogos culturais, nos alerta em sua afirmação “o oriente é uma invenção do ocidente”, nesta lógica podemos entender a existência da força de ganhadores/vencidos, da subalternidade, inferioridade/superioridade do sequestro identitário das civilizações, dos bens materiais, e da invisibilidade que exclui os bens imateriais gradativamente, por estes ameaçarem a dominação da ideologia vigente. Por isso a importância da releitura, como necessidade existencial, do pensamento *freireano*, saber/conhecimento, no eixo suleador, terminologia cunhada por Paulo Freire, representa o olhar que nos cerca, sob/sobre a perspectiva do sul, presente na obra: *Pedagogia da Esperança* (1994, p. 218 e 219), a expressão

sulear é “entendida como metáfora do sofrimento humano causada pela modernidade capitalista”, Dicionário Paulo Freire (STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2008, p. 396). O termo é revisitado, ressignificando outros olhares epistemológicos/axiológicos, pelo teórico Boaventura de Sousa Santos e Maria Paula Meneses na obra *Epistemologia do Sul*. (2006, p. 32).

No caso do nosso trabalho, as cosmogonias das culturas nativas, indígenas (**abya yala**) e afrodescendentes, foram esquecidas, ignoradas por séculos diante da visão eurocêntrica. Estes conhecimentos precisam ser desvelados, neste sentido, o trabalho metodológico de reconhecimento dos mitos, exige suspender as antigas amarras ideológicas tradicionais conservadoras de uma única ciência, pois a uma relação da aprendizagem de um outro exercício epistemológico, por meio da descrição, da ação e reação, princípio do fenômeno natural da vida.

Suspender esse sentido significa perceber saberes a partir da intuição do mito, colocar-se/ no repouso da reflexão, da meditação, desprovidos dos conhecimentos certos, conclusivos, interpretando o mito pelo mito, no sentido maior da vida, na lógica dos povos originários, passando a indagar as metáforas subjetivas presentes nele. Neste caminhar educacional existem infinitudes de saberes a serem perseguidos, mas na maioria das vezes o mito nos conta algo que aconteceu ou vai acontecer, desde a premonição/revelação contém conhecimento da ciência presente, é o caso do documento conhecido como *código de Isaías*, documento descoberto no século passado, que descreve um lugar de concentração de pura energia, onde todas as coisas tem início, evidencia que existe realmente esta “Matriz Divina”, a origem das estrelas, das rochas, do DNA e de tudo que existe, provado pela física quântica.

A intenção de comparar/comprovar os saberes do mito/conhecimento científico entre mundo mítico e o mundo cartesiano, permite-nos ter um olhar fundante merleau-pontyano, argumentado pela voz de Passos (2010, p. 45) “O mundo só era natural no período precedente à nossa entrada nele. A partir daí temos a inauguração de uma confusão – assim chamada por Merleau-Ponty entre o eu, o outro, mundo com certa reversibilidade inclusiva.” Considerando estes indicadores em um tempo/ espaço sensitivo, percebemos que o ponto de partida é a teoria fenomenológica hermenêutica, que fundamenta um trabalho teórico da descrição e tem sentido pelo olhar das diferentes culturas.

Esta linha teórica pode descrever e contemplar as várias áreas de conhecimento, podendo ser trabalhada quase sempre com um olhar etnográfico, cada uma com suas especificidades, com sua dinâmica metodológica, ou mesmo com o sentido do método fenomenológico. No sentido mitológico, o método auxilia desvelar saberes das estrelas, astros, exige em nossa visão linear de ciência, estudo profundo complexo mas, antes de tudo, intuição/sensitiva de ler a natureza pelos olhos da criação, daquilo que já estava aqui, para seguir a ‘dita evolução’, a espera de pessoas pensantes incomodadas pelas respostas do senso comum.

Estas desvelam infinitos que sempre estiveram aqui, incomodadas querem ir

além... além da possibilidade só cartesiana, enxergar o outro *lado da moeda*, uma moeda que não serve só ao capital e sim a vida que gera vida, necessitando das duas perspectivas, estabelecendo um reinventar de autonomia social, uma relação mais humanitária, sem uma cultura subestimar o valor da outra, em uma intersecção de postura ecológica, de saberes diferenciados que coexistem.

2 | TRILHAS E REFLEXÕES MITOLÓGICAS

O mito é vida, construída por extensão, verdade dialógica entre homem/natureza/existência, como todo segredo/sagrado, desconhecido mistério tem que ser lido ou dialogado com a natureza. A criação dos povos tradicionais indígenas e africanos de ensinar e aprender por meio da intuição e sensibilidade humanitária, energia pura, com capacidade de construir e condensar o conteúdo profundo sem perder a intenção de valorização da vida. Explica-se o sentido da vida pela leitura, interpretação própria, nos conduz a dimensões educacionais teórica-metodológica-pedagógica que se complementam, tomam corpus de unicidade. Existe um sentido do viver humano carnal, em que os saberes são unificados e extensionados por energias que geram a força vital.

Os povos originários indígenas e as culturas afrodescendentes preservaram saberes pela metodologia mitológica da oralidade, chave cíclica de vidência do mito, retrata e representa fatos da astronomia mítica hierofânica, ensinada na oralidade e comprovada cientificamente. Esta trabalha com conceitos e representações da natureza, divindades significativas para cada etnia. Nesta representação da criação as marcas míticas são transmitidas pela oralidade ligadas à tradição e à origem do homem e do mundo, compreendida pela animalidade, humanitária tencionada de sobrevivência, ou seja a espiritualidade construída sob égide da responsabilidade social que temos uns com outros.

O mito é manifestação, é a sustentação cultural da narrativa, da oralidade, é origem da sociedade e se compõe como base explicativa da criação do mundo (ELÍADE, 2008). Podemos entender culturalmente que as matrizes africanas/ indígenas possuem saberes tradicionais por seu lócus de origem, portanto, nossa proposta permeia a história, plural e singular, a partir da mídia cinematográfica e musical, no sentido único que cada cultura tem, pois aclama o sujeito perceptivo, histórico, midiático, podendo ter uma proposta curricular mais reflexiva e humanitária.

As instituições vivem politicamente um cenário sombrio, pois o processo democrático é ameaçado pelo ódio disseminado, muitas vezes já consolidado historicamente, provocando confusões e ausência de criticidade do vivido, nas proposições de soluções rápidas para problemáticas antigas. Um exemplo é a *corrupção*, prática cultural a ser (des)construída lentamente, em um processo longo a ser trabalhado no âmbito educacional, pelo fazer da sociedade, pela formação

da consciência, personalidade. O sentimento do ódio alimentado pela imaturidade política, pela intolerância humana, pelo desconhecimento histórico, próprios de quem nega-se à análise, acreditando nas correntes que selam verdades do aprisionamento da consciência, desvalorizando a memória ancestral. Nesse cenário paradigmático emerge a ignorância extremista, que apresenta a aversão pela diversidade humanitária, acirrando ainda mais as desigualdades sociais, sobrepondo o autoritarismo, gerando o desvelar do fascismo, nazismo, em detrimento a democracia, própria da teologia da vida.

Neste sentido, a insensibilidade humana em ouvir o outro, gera diferentes níveis de violência, da hostilidade verbal, emocional, étnica, de gênero e, por vezes, física. O espaço educacional precisa, deve e pode entender a desconstrução deste ouvir, pela possibilidade didática do diálogo, do argumento includente, de “ser” e de “estar” na diferença da vida, esperança que move a humanidade, valor imaterial.

As outras instituições são espaços políticos, mas a escola também o é, ela pode promover o exercício democrático, do tempo desalinhado, ou seja, podemos viver situações presentes sob experiências passadas, afinal tempo/espaço tem sentido, significado único, depende do grau de importância que damos a ele, da dimensão problemática a ser questionada.

Por isso trazemos os espaços sagrados apresentados pelas dimensões fílmica e musical, dimensões hierofânicas, representadas pela percepção midiática. As dimensões dialogam no sentido dos laços afetivos construídos a partir do espaço/tempo, ambas ocupadas por um fazer diário, pois ao viverem em um determinado lugar as pessoas constroem relações de pertencimento intelectual, político, afetivo e espiritual no que diz respeito ao ambiente vivido, reafirmando a visão de topofilia (TUAN, 1980).

Neste aspecto normal de pertencimento psicológico, estrutural do comportamento humano, constrói-se o princípio dos conhecimentos/saberes, valores, que influenciam a construção do imaginário. A postura da humanidade contemporânea frente aos preconceitos transmitidos pelo senso comum, cria uma celeuma sectária dualista cultural. Precisamos encontrar intercessões, possibilidades de entendimento do panorama cultural e histórico das vivências ocidentais e dos saberes das sociedades tradicionais. Há necessidade deste diálogo epistemológico auxiliando na desconstrução da segregação educacional, social, pois o cosmo pertence a dimensão ancestral de paz interior. Existe maturidade espiritual que traz equilíbrio emocional, físico, com a capacidade de propagação aos viventes desta paz, existente na infinitude do universo com tudo que cerca a humanidade, pois somos o embelezamento do cosmo, pelas nossas indagações, pelo mistério de desvelamento do cosmo.

No sentido cultural dos mitos, textualidades, musicalidade, mídias, de fazeres, dizeres e registros no universo afro-brasileiro e indígena, entendemos e respeitamos os conceitos e escolhas humanas, de fazeres/saberes a partir da teoria/metodologia fenomenológica merleaufreireana, própria do viver afro/indígena. É importante

ressaltar a análise da atual conjuntura histórica, política, pois estas retiram nossos direitos, manipulando a ordem psíquica, mesmo porque o momento vivenciado possui impactos de exclusão dos direitos indígenas e das conquistas do movimento afrodescendente.

A longa colonialidade gera consequências desumanizadoras, prejudicando a sociedade civil como um todo, as populações vulneráveis, as culturas indígenas e afrodescendentes estão à margem do direito social. A análise do contexto contemporâneo sobre o Estado democrático alerta-nos sobre a indução mercadológica, pois este tem o monopólio do consumo, controla o comportamento humano por meio da mídia, induz/conduz o pensamento, a consciência humana, por meio da ignorância, da desinformação política, das confusões ideológicas e da rapidez das informações que se amontoam/amedrontam/petrificam as ações.

Este poder aprisiona, mas pode alimentar o desejo de se libertar n+o sujeito perceptivo, se a educação despertar o sentido da liberdade crítica do pensamento. Neste sentido, dialogamos e destacamos os estudos de Noam Chomsky (2013), em seu livro intitulado: *MÍDIA: Propaganda política e manipulação* (2013), elucidando dez referenciais de cooptação midiática, que prejudicam a vida a formação crítica e autônoma de quem aprende ao mesmo tempo que ensina reafirmando a teologia da morte humana. Elencadas a seguir:

a) Escravização ideológica: é a distração da população, consiste em criar artifícios para desviar atenção, promover situações problemáticas de domínio político e econômico, não permitindo uma reflexão do conhecimento epistêmico profundo, comprometendo a criticidade científica, a economia, a educação.

b) Estratégia de captura do pensamento: consiste em apresentar problemas, na perspectiva do senso comum e sempre oferecer a resolução dos mesmos, constrói-se um terrorismo emocional de dependência nas pessoas, mantendo-as reféns e causando um impacto, um trauma imediato (Problema/reação/solução).

c) Estratégia de lavagem cerebral coercitiva: ocorre no inconsciente, pois a elite trabalha o imaginário humano, o psicológico, atuando de forma vagarosa no inconsciente, levando a consciência a óbito: “Detesto política!!”.

d) Domínio das massas pelas mídias: esse processo se dá pela insurgência. No contexto político/ econômico, de direitos humanos, o exemplo bem presente em nosso país é o golpe branco, armado para retirar a legitimidade da presidenta eleita. A mídia trabalha a hostilização da população aos povos indígenas, que lutam por suas terras nativas, induzindo-a a não reconhecer o direito de cidadania indígena.

e) A escravização do pensamento: refere-se à infantilização do público, por meio dos discursos do neoliberalismo nas mídias. Estas infantilizam o discurso, provocando a falta de criticidade, excluindo o conflito e a contradição, condição inerente da pessoa humana.

f) Dificuldade de reflexão: consiste na imaturidade, pois no processo de cooptação ocorre a impossibilidade de ver com profundidade sobre o que está acontecendo,

refém da fragilidade e dependência emocional, pois é dependente e inseguro na resolução dos problemas, exemplo desta premissa, é o sentimento de terror, o medo de tomar decisões, preocupação excessiva com o que os outros vão pensar sobre sua manifestação.

g) Ignorância social: defende o paternalismo, a massa ignora os problemas e tem uma perspectiva medíocre diante da saúde, da educação e do direito de infraestrutura social. A dicotomia entre opressor e oprimido é anunciada por Freire, que percebe os mecanismos de escravização, pela manutenção da ignorância social, nesse sentido, o livro *Pedagogia do oprimido* (2001) contempla esta forma ideológica de discussão.

h) Manipulação ideológica da elite burguesa: induzir a população a ter contra valores, que menosprezam a ética, o respeito, a ciência. O discurso vigente é de que as coisas são antiquadas, o importante é valorizar as coisas sem fundo epistêmico.

i) Situações de culpabilidade e opressão: induz a crença nas pessoas de que estas são culpadas pelas mazelas, por sua falta de inteligência. Este processo desencadeia um quadro depressivo, petrificando ações, comprometendo futuros questionamentos analíticos, o que concede ao opressor a manutenção de sua ideologia fascista, afinal, o sujeito não percebe que os problemas estão acima de sua vontade, que dependem de uma estrutura/infraestrutura e não de situações pontuais.

j) Dispositivo de manutenção ideológico: O sistema tem conhecimento de vários mecanismos que podem aprisionar as massas populares, o bombardeio de informações não garante formação. Uma estratégia é criar uma série de noções sobre um problema, uma espécie de teoria da conspiração, tornando a população massa de manobra do sistema. Radicalizar enquanto resistência não é solução, pois estamos lidando com forças que conhecem as estratégias da luta ideológica, não respeitando a diversidade do comportamento humano.

Neste sentido, resta aos vulneráveis afrodescendentes, indígenas descrever entender a psique, confrontar com aquilo que vivemos, dialogar consigo e com outros, ter clareza e profundidade das intenções, para ser crítico e reverter a situação de dependência, superando-a. Neste prolongamento epistemológico, a dimensão educacional deve estar alerta constantemente, pois os bombardeios de informações digitais são permanentes, o que requer alerta, na descrição do fenômeno e suas prováveis intenções, nesse caso, a escola pode ser promotora cotidiana da reflexão como exercício de liberdade.

3 | VIDA/MORTE: A RESILIÊNCIA DOS GUARANI, KAIOWÁ E AFRODESCENDENTES

A vida imanada tem ligações, quando estas se fazem pelo sentido de encontros e desencontros, podem inexplicavelmente criar laços, que são compreendidos pelo passar do tempo. Nesta trilha do aprender, por caminhos construídos pela sobrevivência

do estudar/trabalhar, somos regidos pelo estar com o outro, errando, acertando em um fazer diário, sabemos que estar/ser na/da Educação é estar eminentemente na circularidade do aprender. Ter o privilégio, sabedoria de viver com diferentes olhares, possuir inquietação e expectativa, compreender que as perguntas, dúvidas, certezas, serão respondidas com incertezas construídas por diferentes experiências.

A denúncia feita por um documentário ou por um samba enredo ultrapassa o ritual do entretenimento, seus objetivos parecem simples, mecânicos, mas não são, têm sentidos singulares, constituídos pela força vital do valor humanitário das pessoas envolvidas. Sentidas, energizadas em um projeto de liberdade cultural, que de forma naturalizada, media conflitos/entendimentos das diferenças e semelhanças no/do que se vive cotidianamente.

O processo de aprendizagem do fenômeno ocorre com o período espiral de preparação, sequenciação, condução, partilhamento, prazer, degustação, agradecimento com gosto não de despedida, mas de um até breve. Manifesto de circularidade do parteamto de todos os membros, que se olham na condição dos saberes, do desejo, em uma relação Paulo *Freireana*, ou melhor, *Merleaufreireana*. A escuta de um assistir silencioso de reflexão, de não alienação, de quem ensina/aprende como ação, de assistir, escutar e dançar um samba, propósito adormecido que desperta a infinita plenitude do viver.

Tudo que a pessoa humana precisa para ser humanizado/aprender está dentro dele mesmo, seu potencial, sua força vital, suas lembranças, basta ter sentido para despertar do sepulcro hermético do conhecimento, para que as relações criem pontes, a fim de se comunicarem. Está tudo lá, tempo, espaço, dores, cores, amores, sabores, afetos, carisma, empatias, cheiros, lembranças antepassadas com nexos e rastro no presente, entendendo e considerando as causas do futuro.

Retomar a presença do passado dentro de uma temporalidade, do continuar, tempo passado/presente confundem/interligam-se na naturalidade do mistério, possuindo o sentido da absoluta falta de lógica, pois tem outras razões, pertence a uma outra lógica, a outras dimensões temporais/espaciais.

O tempo é perene, não passa, sensibilidade dos sentidos, desperta lembranças adormecidas dos fatos, um passado vivo, no presente do agora, para quem tem saudade, viver o sentido do passado, em um outro contexto dialogando com a estética, performance, voz, canto, lamento, dança, ritmo, chocalhos, tambores, odores sentidos na invisibilidade da visibilidade do filme e do samba enredo. Defino isso como amor no viver da simplicidade, relações pertinentes, entendo o sentido de situações não esquecidas e sim adormecidas, é possível reaver o que nunca foi perdido. Brandão (2014), sabiamente compreende o olhar cosmogônico, das realidades vividas e interligadas:

(...) Tudo o que há no universo cósmico está em ligação com o ser humano ou o ser humano está ligado ao cosmo? Esta condução interrogativa vem ao encontro da nossa pesquisa, pois o olhar a tudo que nos cerca conduzirá provavelmente a

resposta e a outras perguntas da existência humana, somos seres infinitamente a busca de outras dimensões a outros desafios, “nós somos a geração que deveria ousar a superar-se interiormente a si mesma” (BRANDÃO, 2014, p. 210).

A escuta revela como a monocultura do não índio prevalece e como ela é vista, as consequências e a desterritorização destes povos, segregados dos direitos civis, que enfrentam os conflitos das demarcações de terras no sul do estado, responsável pelo assassinato de várias lideranças indígenas que lutam pelo resgate de suas terras sagradas (Tekohá). Diante dos fatos históricos sociais, as nações indígenas encontraram uma forma de proteger suas raízes, hábitos, costumes, por meio das lembranças reveladas, depositadas no sentido de vivência passada e presente para ressignificar suas identidades de acordo com Stuart Hall (2005).

A questão da identidade é apresentada no contexto do filme *Martírio* (2016), pois documenta e revisita a paisagem geográfica das terras sul-mato-grossenses, dos fenômenos encontrados por força histórica do documentário. O tempo da produção entre as primeiras filmagens e a edição/divulgação da película levou quinze anos. O exercício participativo de respeito a diversidade, por meio do diálogo, encaminha os saberes experienciais de memória ancestral. Por meio do filme há construção de um outro olhar de conhecimento, nem melhor ou pior, simplesmente o olhar de um conhecimento diferente.

Esta obra enuncia a intuição, está presente num corpus de sintaxe e de semântica, temas ligados a: educação, currículo, artes, identidades, historicidade, memória ancestral, mitos. Ao abordar estas dimensões percebemos a necessidade de outros conhecimentos epistemológicos, diferentes dos da ciência tradicional. Neste sentido, há inúmeras possibilidades quando trabalhamos na dimensão cinematográfica, pois enquanto episteme transita em diferentes espaços, provoca diferentes emoções, reações, rejeições. É o fazer da reflexão agindo na pessoa humana, desvelando a espiritualidade sentida na palavra *tekohá*, enquanto dimensão de componente curricular, midiática, oralizada. Esta dimensão foi despida, desqualificada de seu sentido mitológico da cosmologia e cosmogonia. Os pesquisadores sul-mato-grossenses Eliel Benites e Antonio Dari Ramos (2017) afirmam:

(...) Os elementos do tekoha, na dimensão espiritual (os cantos, os donos da florestas etc.) e física/biológica (os seres vivos e não vivos) constitui o teko, o jeito de ser, e o jeito físico dos Kaiowá e Guarani. A relação estabelecida com o seu território é tão profunda que a linguagem, o Ñe'ẽ, se origina do próprio tekoha. A língua deixada através do canto pelo Ñande Ryke'y é adaptada ao local onde se encontra o tekoha. Muitas linguagens, Ñe'ẽ ou ayvu, fazem parte de um tekoha, mas apenas pequena parte delas é absorvida pelos Kaiowá e Guarani para se comunicar com a natureza, o tekoha. Essas linguagens não são constituídas apenas pelo som ouvido através da sensibilidade da audição, mas também por outras sensibilidades, sinal da grande e profunda relação dos Kaiowá e Guarani com o seu tekoha. O ayvu é o elemento de ligação com o mundo social, ambiental e espiritual em um tekoha. Através dele é que mantemos os valores, que repassamos continuamente a cosmologia Guarani e Kaiowá às nova gerações (...) (BENITES e RAMOS, 2017, p. 34)

Embora os pesquisadores separem as duas dimensões, os elementos mitológicos e da ciência tradicional, estão interligados, energeticamente. Os autores apresentam as palavras na dualidade para explicar didaticamente o significado e compreensão de cada uma delas *Tekora*, *Ayvu*, *Ñande Ryke'y*, *Ñe'ẽ* ou *Ayvu*, mas o sentido pode variar de lugar a lugar, por exemplo, a palavra, *Ayvu*, pode ser barulho, ruído, *Ñe'ẽ* pode se falar junto, discutir, dialogar. Estes conhecimentos/saberes estão presentes e obedecem caminhos de outras lógicas para o sentido da vida, uma ciência de universo movente, plena, evolutiva.

O filme mostra de forma didática a sequência e o dilema social experienciados pelos Guarani e Kaiowá, sensíveis ao choro das mães e parentes que perderam seus filhos, na luta pela terra. A câmara fecha quadros bem alocados com focos históricos, desvelando o estado de exclusão vivido por estas etnias, que se deslocam por rodovias e fazendas ocupadas pelo latifúndio, a procura de paz nas terras de seus antepassados.

A realidade nua e crua da negligência do poder público frente aos direitos humanos é contundente, pois em meio àquela confusão social, misturam-se crianças, adultos, mulheres, velhos, pintados por um pintaquá, todos sensíveis a um objeto, um clamor histórico, em que as vias legais sempre são citadas. As populações foram, ao longo do tempo, massacradas por um discurso que pretendia fazê-las acreditar que os indígenas estavam fadados ao fracasso, a legitimidade e ascensão passava por superar a ideologia imposta.

A divulgação e socialização do documentário sobre a história destas populações possibilitou o protagonismo indígena, uma vez que estas “pessoas” passam de “objeto” a pessoa humana, na percepção de quem fala e ouve as narrativas de suas vidas, compreendem o processo de escravidão no qual estavam inseridos. O documentário dá visibilidade aos massacres não registrados, pois a mídia capitalista ignora o genocídio, dessa forma, a história brasileira continua sendo escrita com sangue indígena, ele narra sobre estas nações/etnias que são compostas por pessoas sensíveis/perceptivas/intuitivas, emancipadas no pensar da liberdade.

O cinema colabora na recriação de formas para manter as historiografias pessoais, pertencentes a própria história, sendo um dos desafios da nova ordem social, os desdobramentos sincréticos de sobrevivência, as etnias resistem mantendo a identidade linguística pelo exercício do esconder, para não cair no esquecimento, influenciando a formação da nação brasileira em todos sentidos (ADORNO, 2000).

Estes povos resistem pela retomada do *Tekohá*, pois o deslocamento e encurralamento arbitrário do processo civilizatório, provocou a eles a condição sub-humana de sobrevivência, explorando seus recursos hídricos e ecológicos. O custo humano de servir aos interesses da ideologia mercadológica do não indígena, não poupou a liberdade e cultos ancestrais dos nativos da terra, os mesmos foram induzidos e obrigados a condição e conduta de escravizados aos modos de produção colonialista.

A inter-relação simbiótica de cooperação é constituída a partir dos elementos da natureza sensível. O pensador Maurice Merleau-Ponty não conheceu os Guarani, Kaiowá e Terena, mas seu pensamento ideológico contempla o entendimento deste viver, destas etnicidades corpóreas. Michel Certau (2010) induz a uma ontologia, que se relaciona com as ideias de Boaventura de Sousa Santos (2011), nas relações sociais, pois a história está suleada por uma *ecologia de saberes*, com um tempo relacionado a vozes com sentido da relação no espaço teofânico, que nos remete a um espaço sagrado, espaço energizado. Isto não é o realismo fantástico da literatura, mas uma realidade de mistério, própria dos sentidos de uma epistemologia do sul que redescobre saberes, ressignifica, criando e recriando outras formas de conhecimento. Existem circularidades, similaridades e energização, podemos observar na poética do samba enredo: *Meu Deus, Meu Deus, está extinta a escravidão?* (2018).

A experiência de intercorporeidade é uma das experiências originárias da ontologia, da 'formação' do Eu e do Outro, ou seja, só se pode compreender o humano histórico-ontológico enquanto ser social. É nesta experiência intercorpórea que o mundo sensível tem o seu significado, tanto o mundo sensível natural quanto o artificialmente produzido pelos homens e mulheres: "... uma consciência não saberá encontrar nas coisas senão o que nelas pôs" (MERLEAU-PONTY, 2010, p. 233, grifos do autor).

A educação, mestra do despertar, da reflexão, formadora *da e na* consciência crítica da humanidade, espaço da diversidade social, deveria ser/ter o exercício criativo como princípio da liberdade cultural. Neste sentido, ampliar a visão de outras realidades epistêmicas da sabedoria em outros tempos para entender e embasar a naturalização do diálogo/discussão das mazelas sociais, podem e são ações pedagógicas circunscritas na formação humanitária da consciência de cada aluno.

Identificar a exclusão social, a propagação do preconceito, do racismo, que emergem, nascem e alimentam a cultura da desigualdade, é ação pedagógica, não é "doutrinação ideológica", exercício de liberdade, de escolha, democracia no bojo da igualdade.

O canto é uma das formas de nossa ancestralidade estar presente, representa o som da liberdade universal das cosmogonias. A metáfora de ancestralidade pede que sejamos críticos, *sentinelas* de nossas possíveis correntes, pois existem várias formas de prisão. Neste sentido, no panteão das divindades que criaram a humanidade, na religião da Umbanda e do Candomblé, a liberdade é representada por Oxalá, que é como Jesus Cristo se apresenta nas religiões cristãs.

Citamos as simbologias de algumas divindades, não para enfatizar o sobrenatural, ou o fantástico, mas a fim de ter uma visão multifocal das representações das divindades. Neste sentido, Xangô é o guerreiro, Oyó, o justiceiro, buscando o seu reino defender. Novamente a ancestralidade está presente, a voz cantada dá vazão ao coração, ao grito de dor engolido a tempo, o canto que exorta/clama a libertação de quem era vendido como carne de mercado, pois ao chegarem em terras

brasileiras, estes povos oriundos de África, eram negociados pelos capitães do tráfico humano como se fossem objetos de consumo, vendidos para diferentes senhores de engenhos.

Hoje, os afrodescendentes são os trabalhadores/trabalhadoras ritmados pela harmonia da bateria, que tem suas raízes representadas no ritmo do samba. Neste espaço cultural/educacional em que se canta e dança a metodologia da vida, encontramos o bálsamo, espaço similar de sinergia circular, das casas santas, para enfrentarem as dores de um cotidiano excludente.

Na dança da vida, unem os componentes da dor/amor/paixão/musicalidade, do samba, estendidos na batida do ritmo do coração, da pulsação do sangue avermelhado, na escuta que guia a procura de giras, de paz para enfrentar/denunciar o anúncio do descaso, da indiferença/diferença, do direito humano, do viver a cidadania em vias do combate à desigualdade social.

A letra da música evoca/revive os espaços/tempos míticos, sagrados, dos terreiros, das casas santas, que são extensões destes espaços hierofânicos. Os corpos assumem a carnalidade social, não só da matéria, mas que transcendem os espaços de outros espaços, outros sentidos/de outros sentidos, despertando a criticidade de outras dimensões, como a da espiritualidade na qual não desaparece nada, só cede hierarquicamente a ocupação de um Orixá, que canta o mito, tamanha profusão hierofânica.

Estes fazeres culturais nos ensinam a troca como pedagogia da vida, que seja justa para todos, sem distinção de raça, cor, credo e poder. Existe na música, *Meu Deus, Meu Deus, está extinta a escravidão?* (2018), uma simbologia processual mitológica que narra o mito da travessia do mundo dos vivos para o dos mortos, pois aqueles que sobreviviam à dupla travessia, do oceano e da morte, sobreviventes escravizados sofriam na vibração do banzo (o despertar muitas vezes da animalidade traz consigo o banzo, sentimento da saudade intrínseca de seu *ser*, uma saudade incompressível, inconsciente que e muitas vezes inexplicável de quem sente. A herança ancestral é permeada por força de imposição ideológica dos valores do colonizador, de dominação, provocando nos filhos da mãe África uma lacuna identitária (depressão), pois nós afrodescendentes, afro-brasileiros já nascemos sobre o regime escravocrata, degenerando os princípios de respeito natureza: ambiental/ humana). Esta manifestação espiritual é a ruptura entre homem/natureza com a dualidade do mito da coexistência/continuidade.

O mito do sobrenatural tem sentido de naturalidade vivida, pois perdidos no imenso oceano transcontinental, os africanos acreditavam que os Orixás não os encontrariam pós-morte, para conduzi-los a moradia de seus ancestrais e estariam perdidos pela eternidade. No entanto, a divindade, mãe das águas, lemanjá os resgatava do fundo do mar, acolhia e os encaminhava para o mundo dos ancestrais, ao condensar este mito para exemplificar, tentamos compreender o sentido de uma invisibilidade que é visível, viva e sustenta a fé. Este mito, verdadeiro para a cultura

africana tradicional, explica o sentimento de deslocamento do banzo, do sentido da calunga (travessia) ponto citado na obra.

Compreender que o mundo dos mortos é codependente do mundo dos vivos, exige o desprendimento husserliano, talvez Maurice Merleau-Ponty no auxilie teoricamente e metodologicamente a entender a dimensão deste fenômeno, coisificado em uma esfericidade, naquilo que incorporamos conscientemente sobre a liberdade. Vejamos o que ele afirma em uma primeira reflexão sobre a liberdade:

Entretanto, esta primeira reflexão sobre a liberdade teria como resultado torná-la impossível. Se, com o efeito a liberdade é igual em todas as nossas ações, e até em nossas paixões, se está sem medida comum com a nossa conduta, se o escravo testemunha tanta liberdade ao viver no medo do que ao quebrar seus ferros, não se pode dizer que haja nenhuma *ação livre*, a liberdade está além de todas as ações, em nenhum caso se poderá declarar: “Aqui aparece a liberdade”, pois a ação livre, para ser revelada, deveria destacar-se num fundamento da vida que não o foi ou que o foi menos. Ela está em toda parte se se quiser, em lugar nenhum. (...) Só há escolha livre se a liberdade se compromete na sua decisão e coloca a situação que ela escolhe como situação de liberdade (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 439 e 440)

Instaura-se o ubuntu polifônico entre mortos/vivos, estes dialogam entre duas dimensões, coisificação dimensio(nacional) conduzida pelo portal da música. Na descrição do samba-enredo o espaço do imaginário é real, o conjunto da obra o torna corpóreo pelo canto de liberdade, da melodia, do ritmo, da divisão sonora dos atabaques, cuícas, e reco-recos, que ecoam uma liberdade paradoxal. Ao som do choro do bandolim, confundem-se o lamento, o grito, o clamor de esperança e liberdade, nesta macumba de vivências, o banzo e a pamba africana são manifestações, raízes melódicas de africanidade de vidas que se encontram por meio do canto da melodia.

4 | REFLEXÕES...

Por meio da musicalidade, descreve-se a relação da terra e do ser africano/humano, entende-se o poder da história, que pode se fazer presente pelo enterro do esquecimento social, ou pelo descortinar da vida humana dos oprimidos. Vida humana dos trabalhadores a quem não foi permitido fazer escolhas, por sequestro da liberdade. Em terras brasileiras a identificação afro/indígena foi destruída e substituída pela condição de escravização, o que, neste caso, comprometeu e desqualificou a estima identitária, o valor hierárquico foi desconstruído com o esquecimento e apagamento de nossas raízes.

A voz do canto denuncia os fatos atuais, a falta de oportunidades para os trabalhadores, a corrupção em todos os níveis sociais e institucionais, as discrepâncias de Brasília, a mídia manipuladora, mazelas sociais a serem desconstruídas pela educação, pelo exercício da dignidade humana, cidadã, pelo direito à diferença. Enfatiza-se a teologia da morte, pois neste arquétipo social-ancestral de sobrevivência, vivem giras, por meio do sentido das pambas, riscam e traçam caminhos por uma

escuta de ré maior, sonoridade de artefatos sensitivos que são ouvidos, apreciados.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BENITES e RAMOS,) REA I N° 4 | julho - Dossier 'Etnologia indígena' **O Caminho Guarani e Kaiowá na busca do jeito sagrado de ser – Oguata teko Araguayje rehehápe**. ISSN: 2387-1555 | www.iiacyl.com/rea | Indexada em Latindex p.33. 2017.

BRADEM, G. **Código de Isaías**. Matriz Divina é a origem das estrelas, das rochas, do DNA e de tudo que existe, provado pela física quântica. In: www.semprequestione.com , acesso em agosto, 2017.

BRANDÃO, Carlos, R. **História do menino que lia o Mundo**. São Paulo. Editora: Expressão Popular, 2014.

CARELLI, V. CARVALHO, Ernesto de, AOKI, C. AOKI, M. M. BENITES, T. Documentário: **Martírio** <https://www.cartacapital.com.br/cultura/martirio-um-filme-para-indignar-brasilia> , acesso em maio de 2016.

CERTEAU, M. **A História da Escrita**. Rio de Janeiro. ed. Forense,2010.

CHOMSKY, Noam. **MÍDIA: Propaganda política e manipulação** São Paulo: Editora Martins Fontes,2013.

ELÍADE, Mircea. **O sagrado e o profano: a essência das religiões**. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Ed Martins Fontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**, Rio de Janeiro, Editora: Paz e Terra,1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

G.R.E.S Paraíso do Tuiuti. *Enredo*. **Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta A Escravidão?** Rio de Janeiro, 2018.

HALL, S. **A questão da identidade cultural**. 3. IFCH/UNICAMP, no. 18, junho de 2005.

MERLEAU-PONTY, M. M. A. **A Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro: Ed. Gallimard, 1971.

MERLEAU-PONTY, M. **O Olho e o Espírito**. Tradutores: Paulo Neves e Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo. Cosac Naify: ISBN 978-85-405-0354-0, 2010.

PASSOS, L.A. **O Eu e o Outro na Escola: Contribuição para Incluir a História e a Cultura Indígena na História**.org. BELENI. Cuiabá: Editora. EDUFMT, 2010.

SAID, Eduard. **Orientalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula. **Epistemologia do Sul**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Boaventura de Sousa (Org.). **Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

STRECK R.D, REDIN.E, ZITKOSKI.J.J, **Dicionário Paulo Freire**, Ed: Autêntica 2008.

TUAN, Yi-fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitude e valores do meio ambiente**. Trad. Livia de Oliveira. São Paulo: Difel, 1980.

O FIO DA HISTÓRIA – NAS TRILHAS DE OURO PRETO DO OESTE-RO. VITRAIS DA MEMÓRIA DE PROFESSORES E ESCOLAS

Ivone Goulart Lopes

UNEOURO/RO - ivone.goulart@hotmail.com

Alois Andrade de Oliveira

UNEOURO/OPO/RO - aloisandrade@gmail.com

Hildebrando Neto Pinheiro

UNEOURO/OPO/RO - hilde15pinhero@gmail.com

Devanir Aparecido dos Santos

UNEOURO/OPO/RO - msdevanirsantos@gmail.com

Miriam Alves dos Santos

UNEOURO/OPO/RO - mais_opos@hotmail.com

Walter Claudino da Silva Junior

UNEOURO/OPO/RO - walterclaudino@gmail.com

Priscila Alves Vieira

UNEOURO/OPO/RO - prialvi@hotmail.com

RESUMO: Este artigo versa sobre uma pesquisa realizada na Faculdade Uneouro pelo Grupo de Pesquisa e História da Educação e Memória de Ouro Preto do Oeste (GEPHEM-OPO), por meio da elaboração de uma linha de tempo, contendo as datas de fundação, a localização das escolas nas linhas e travessões, os professores que atuaram nesse espaço, o processo formativo desses professores. O DVD que agora concluímos traz algumas fontes colhidas na sede do INCRA em Ji-Paraná/RO, na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SEMECE), nas Secretarias de Educação de outros municípios que antes pertenciam a Ouro Preto do Oeste:

Urupá, Teixeirópolis, Mirante da Serra, Nova União e Vale do Paraíso. Pesquisamos na Coordenação Regional de Educação (CRE), de Ouro Preto do Oeste e em várias escolas. Em relação à Câmara dos Vereadores fizemos um apanhado das Leis que falam da Educação no Município. A linha de tempo já concluída servirá como recurso didático e de pesquisa para educandos das escolas da rede pública e particular de ensino do município, para alunos da graduação e pós-graduação da Uneouro que desejam fazer seus TCCs com base nas 303 escolas que o município já teve, a maioria na zona rural. Quanto ao vídeo, traz algumas das 64 entrevistas que foram realizadas com antigos professores falando da profissão, das escolas, do pedagógico, das dificuldades, dos alunos, das famílias, dos salários e formação profissional. Este DVD tem como objeto a institucionalização da escola primária em Ouro Preto do Oeste/RO, seus sujeitos e procedimentos pedagógicos, em três períodos: 1º) de 1970-1980, início dos projetos implantados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vários contingentes populacionais provenientes das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil deslocaram-se para a região, contribuindo para sua prosperidade. O segundo período equivale à fundação do município: 16/06/1981 até 1996 com a publicação da LDB 9.394/96 e a terceira etapa de 1997-2015, momentos fortes do

processo de institucionalização do ensino municipal. Estamos fazendo o inventário das fontes. A partir da investigação documental que objetiva localizar e mapear os diferentes documentos que apresentam sujeitos, memórias e objetos dessas antigas escolas, num movimento que busca dar visibilidade a estas instituições educativas, muitas vezes esquecidas, pois muitas delas já foram fechadas devido à polarização.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas. Professores. Ouro Preto do Oeste/RO. Uneouro. GEPHEMOPO.

THE WIRE OF HISTORY - ON THE TRACKS OF OURO PRETO DO OESTE-RO. WINDOWS OF TEACHERS AND SCHOOLS MEMORIES

ABSTRACT: This article deals with a research carried out at Uneouro University by the Research Group and History of Education and Memory of Ouro Preto do Oeste (GEPHEM-OPO), through the elaboration of a timeline, containing the dates of foundation, the location of the schools in the countryside, the teachers who worked in this space, the formative process of those teachers. The DVD that we conclude brings some sources collected at INCRA National Institute of Colonization and Agrarian Reform headquarters in Ji Paraná / RO, at the Municipal Secretary of Education, Culture and Sports (SEMECE), at the Departments of Education of other municipalities that previously belonged to Ouro Preto do Oeste: Urupá, Teixeirópolis, Mirante da Serra, Nova União and Vale do Paraíso. We searched the Regional Education Coordination (CRE), Ouro Preto do Oeste and several schools. Regarding the City Council we made an overview of the Laws that speak of Education in the Municipality. The completed timeline will serve as a didactic and research resource for students from public and private schools in the municipality, for undergraduate and graduate students from Uneouro who wish to do their undergraduate thesis (TCCs) based on the 303 schools that the municipality already had, mostly in the countryside. As for the video, it brings some of the 64 interviews that were conducted with former teachers talking about the profession, schools, pedagogical, difficulties, students, families, salaries and vocational training. This DVD has as its object the institutionalization of the primary school in Ouro Preto do Oeste / RO, its subjects and pedagogical procedures, in three periods: 1) from 1970-1980, beginning of the projects implemented by the National Institute of Colonization and Agrarian Reform (INCRA). several population contingents from the South, Southeast and Midwest of Brazil moved to the region, contributing to its prosperity. The second period is equivalent to the foundation of the municipality: 06/16/1981 until 1996 with the publication of LDB 9.394 / 96 Law of guidelines and bases of education. And the third stage of 1997-2015, strong moments of the process of institutionalization of municipal education. We are inventorying the sources. From the documentary investigation that aims to locate and map the different documents that present subjects, memories and objects of these old schools, in a movement that seeks to give visibility to these educational institutions, often forgotten, because many of them have already been closed due to polarization.

KEYWORDS: Schools. Teachers. Ouro Preto do Oeste / RO. Uneouro. GEPHEMOPO.

1 | A TRAJETÓRIA DA PESQUISA NA UNEOURO, EM OURO PRETO DO OESTE/RO: UMA INTRODUÇÃO

O Grupo de Estudo e Pesquisa em História da Educação e Memória (GEPHEMOPO) da Faculdade Uneouro, sediada no município de Ouro Preto do Oeste/RO, busca olhar para as escolas como um lugar de memória e de pesquisa, ressaltando a importância da história institucional dos estabelecimentos de ensino e da atuação dos professores, sua formação e profissionalização.

A investigação documental iniciada em março de 2014 objetiva localizar e mapear os diferentes documentos que apresentam sujeitos, memórias e objetos dessas antigas escolas, num movimento que busca dar visibilidade a essas instituições educativas, muitas vezes esquecidas, são da zona rural e muitas delas já foram fechadas, quase todas.

Esta investigação documental foi ampliada em minhas aulas na graduação com o curso de Pedagogia da Uneouro, 1º semestre, em 2015. Como a turma era grande viabilizou a localização e mapeamento dos mais diversos documentos que apresentavam sujeitos, memórias e objetos das antigas escolas criadas no município de Ouro Preto do Oeste, no período correspondente aos anos de 1970-2015, em um movimento que buscou dar visibilidade a essas instituições educativas, muitas vezes fechadas e esquecidas, conforme mudança das gestões municipais e governamentais. A maioria foi transferida para escolas polos.

Enquanto professora de História da Educação no curso de Pedagogia da Uneouro, percebi que a produção de uma linha de tempo e a produção de um vídeo sobre esta linha de tempo e formação de professores possibilitaria uma reflexão nos modos de seu fazer, pelos educandos e educadores da rede pública e particular de ensino e na graduação e pós-graduação da instituição, na medida em que se tornaria também um rico veículo para a ampliação das pesquisas futuras.

Estamos fazendo o levantamento de trabalhos de conclusão de curso nas faculdades dos municípios próximos, que versaram sobre o município.

Estamos trabalhando na criação de um banco de dados para posterior análise de documentos encontrados nos acervos escolares, na SEMECE, na CRE, no INCRA, na Câmara dos Vereadores. A procedência, documentos da instituição: Planos, projetos, cronogramas, memorandos, instrução de processos, atas, bases curriculares, relatórios, fichas de diferentes naturezas, crônicas acerca da história institucional, resposta a cartas e ofícios, convites, editais, certidões, atestados. Documentos de fora da instituição, elaborados pela instituição para regular seu funcionamento: normas internas, critério de decisão, de avaliação, regimento; legislação federal, estadual ou municipal, Pareceres do Conselho Nacional e Estadual de Educação, convênios e contratos, relatórios de inspeção. Requerimentos, cartas, material de divulgação, telegrama, ofícios, atestados, pedido de informação, quanto aos registros pessoais: bilhetes, cartas, anotações variadas acerca de fatos da vida institucional. Impressos:

notícias de jornais em forma de recortes, informações da escola publicada em revistas locais. Textuais: manuscritos, impressos, datilografados, digitados, originais, fotocopiados. Documentos iconográficos e audiovisuais: fotografias, mapas, fitas de vídeos, plantas, filmes, discos, desenhos.

Por meio da elaboração de uma linha de tempo, contendo as datas de fundação, localização, número de alunos atendidos, professores que atuaram nesse espaço, fotografias antigas, estamos concluindo o inventário das fontes colhidas na sede do INCRA em Ji-Paraná/RO, na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes (SEMECE), nas Secretarias de Educação de outros municípios: Urupá, Teixeirópolis, Mirante da Serra, Nova União e Vale do Paraíso. Pesquisamos também na CRE de Ouro Preto do Oeste e em várias escolas. Em relação à Câmara dos Vereadores, fizemos um apanhado das Leis que falam da Educação no Município. A linha de tempo servirá como recurso didático e de pesquisa para educandos das escolas da rede pública de ensino do município, para alunos da graduação e pós-graduação da Uneuro que desejam fazer seus TCCs com base nas 303 escolas que o município já teve, a maioria na zona rural. O vídeo traz algumas das 64 entrevistas que foram realizadas com antigos professores falando da profissão, das escolas, do pedagógico, das dificuldades, dos alunos, das famílias, dos salários e formação profissional.

A produção de uma linha de tempo que já concluímos e, agora o vídeo, o DVD possibilita tanto uma reflexão nos modos de seu fazer pelos educandos e educadores e se torna um rico veículo para a ampliação das pesquisas arquivísticas.

Damos ênfase, sobretudo, aos usos pelas escolas públicas e particulares, além da divulgação das pesquisas para um público mais amplo, respeitando o princípio da universalidade do conhecimento e do direito ao acesso aos bens culturais.

Para a realização do vídeo, foi de grande valor a diversidade de fontes coletadas, dentre as quais, as coleções de fotografias sobre as escolas em seus múltiplos aspectos: institucionalidade, cotidiano, público atendido, arquitetura, financiamento da educação, festas dentre outros, e os documentos escritos sobre a fundação das escolas, Decretos de criação, disponibilizados nos Arquivos da Secretaria Municipal de Educação do Município e da Secretaria Estadual com sede no Município, Arquivos das escolas ainda em funcionamento e arquivos particulares, as professoras aposentadas e ex-alunos.

Buscamos, por meio deste trabalho, mostrar a trajetória de elaboração e desenvolvimento do projeto: “Entre memórias e esquecimentos: escolas e professores de Ouro Preto do Oeste/RO”, até o presente momento já foram levantados 2012 professores que trabalharam/trabalham nestas escolas.

Portanto, uma pesquisa sobre a história das escolas municipais e estaduais do município de Ouro Preto do Oeste nos anos 1970-2015 coloca em pauta a gênese da educação nos municípios interioranos, frutos de assentamentos rurais, de agrovilas. Sua trajetória, ao confundir-se com a história do município permite que parcela de sua existência seja compreendida a partir da concepção pedagógica que as próprias

instituições estaduais e municipais impunham a essa modalidade de ensino.

Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa em desenvolvimento no âmbito da Graduação e Pós-Graduação da Faculdade Uneouro em Ouro Preto do Oeste/RO, consiste em investigar a história do ensino primário nas escolas rurais e urbanas que durante o período de 1970-2015 – São 303 instituições, três quartos já encerraram suas atividades.

Tem-se como alvo compreender de que forma esse tipo de ensino era praticado e experimentado por seus agentes escolares - professores e alunos. Busca-se, assim, entender a história do ensino primário e do curso de magistério a partir da percepção que tanto docentes quanto discentes possuíam de si mesmos e de sua prática educacional.

De 1970 a 1980, com os projetos implantados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), quando contingentes populacionais provenientes das regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil deslocaram-se para a região, período em que os professores eram recrutados entre as esposas ou filhas dos colonos que soubessem ler e escrever.

O segundo período, após a fundação do município, com a Lei nº 6.921 de 16/06/1981, estabelece o Logus I e II e o Projeto Fênix, modalidade semipresencial onde os professores leigos tiveram a oportunidade de estudar na sede do município. A terceira etapa, início do curso de formação de professores – o Magistério – na Escola 28 de Novembro, que funcionou de 1984 até 1988; curso que é transferido para a Escola Joaquim de Lima Avelino entre 1989 a 2001, e os cursos de PROHACAP, PROFORMAÇÃO até chegar ao curso de Pedagogia, ofertado pela Uneouro, Faculdade de Ouro Preto do Oeste/RO, que teve sua primeira turma de formandos neste ano de 2015. Houve duas escolas de Magistério na cidade que funcionaram por alguns anos. Queremos saber se o maior contingente de professores veio desses cursos ou qual era a formação dos professores que atuavam especialmente nas escolas rurais.

Acreditamos ser relevante este empreendimento, na medida em que estaremos criando condições para que esta temática seja abordada por meio das lógicas produzidas pelos seus agentes que, de forma variada, vivenciaram as ações educacionais desenvolvidas pelas escolas em questão. A partir desse ângulo, teremos a oportunidade de realizar um estudo que vai ao encontro de uma tendência das Ciências Sociais na contemporaneidade, que justamente busca definir as instituições sociais a partir da ótica de seus agentes (DUBET, 1994).

O grupo de pesquisa criado recentemente parte das premissas aqui explicitadas, justifica-se também, a preocupação de proporcionar a troca e a ampliação dos conhecimentos produzidos em âmbito acadêmico para além dos muros da faculdade, assumindo, com isto, a dimensão social e ética das pesquisas, na medida em que se posiciona e demonstra compromisso em relação ao tempo presente (FONTANA, 1998).

De um ponto de vista mais amplo, a linha de tempo e a produção do vídeo têm como horizonte sensibilizar as novas gerações de educadores da Uneouro e de outras instituições do município para a importância da preservação da memória escolar.

A relevância deste projeto está em entender a memória não somente como um “reservatório de lembranças”, trazendo um entendimento de experiência do sujeito que (re)significa as coisas, (re)apresenta a realidade para si e para os outros. Concordamos com Ricoeur (2007) que a memória possibilita trazer tanto os dados mnemônicos, ausentes no presente, novamente à tona, quanto ao ato de refletir, de se repensar em algo. Frente a essa nova possibilidade, o projeto se propôs a perceber quais os olhares que as fontes arquivísticas apontavam sobre a história e criação das instituições escolares nas décadas de 1970-2015 em Ouro Preto do Oeste, Rondônia, tendo como objetivos:

1. Dar visibilidade às diferentes memórias em torno das escolas do município;
2. Discutir a preservação da memória histórica educacional do município;
3. Localizar e divulgar locais, materiais e fontes para o ensino/pesquisa;
4. Desenvolver nos participantes do projeto e no público alvo (alunos da Graduação e Pós-Graduação e alunos e professores da rede pública de ensino) o sentimento de pertencimento e construção na/da sua história.
5. Produzir Linha de Tempo e Vídeo Documentário sobre as escolas da cidade de Ouro Preto do Oeste/RO.

2 | O CONTEXTO HISTÓRICO

Consideramos que as ações, discursos, projetos, leis e medidas tomadas em prol da infância nesse período, seja pelo poder público ou pela sociedade civil, eram dotados de significado para os atores políticos desse contexto e, portanto, se constituíam enquanto política. Acreditamos que este projeto nos apontará os reflexos que as instituições educacionais sofreram e produziram sobre estas políticas, o que permite uma maior inteligibilidade sobre como se configuraram as instituições escolares naquele período.

A análise das práticas e representações dessas instituições que pretendiam oferecer educação à infância é de fundamental importância para compreendermos suas origens, finalidades e o público atendido por elas, destacando as instituições públicas, ainda que não descartemos a presença de outros atores nesse cenário, a saber: médicos, juristas, instituições religiosas, trazidas para o município através de católicos, protestantes, que tiveram grande representação nesse cenário político.

Chartier (1990, p.17) aponta a necessidade, conforme podemos perceber em sua afirmação: a história tem por principal objeto “identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada

a ler”.

Ressalvamos que a crítica que se faz aos documentos, ao analisarmos um texto produzido em outro momento histórico, permite-nos interrogar inicialmente sobre suas condições de produção, circulação e recepção, que informam sua estrutura textual, de modo a sustentar as estratégias interpretativas.

Nas palavras de Gouvêa, (2007, p. 22):

Embora nenhum documento possa ser tomado como expressão direta da realidade, os textos arquivísticos, em geral, constituíram-se como documentos que buscavam expressar determinada verdade ou produzi-la. Interpretar tais documentos significa analisar que, para além de sua objetividade, expressa em sua estrutura argumentativa, todo documento, ao mesmo tempo, revela, silencia, sinaliza, torna opacas outras expressões.

Este cuidado com a análise das fontes também é apresentado em Santos (2008, *apud* OLIVEIRA, 2011) para quem:

Todo o conjunto de fotografias coletadas circula através de diferentes formas e suportes. Levamos em conta os próprios propósitos da propaganda, na maioria das vezes, institucionalizada, e mais tarde os objetivos de se construir uma memória que ao valorizar alguns personagens (...) acabava excluindo outros sujeitos e constituindo uma identidade única para a cidade. Nossa hipótese era a de que sujeitos que não eram caracterizados neste processo como atuantes, visualizavam uma “outra” cidade a partir das fotos em seu pertencimento e/ou de seu ato interpretativo (SANTOS, 2008, p.4).

Trata-se, portanto, de se fazer uma história interpretativa, recolhendo fontes arquivísticas que tratem das instituições escolares existentes naquele período e estabelecendo relações entre elas, a fim de se produzir uma inteligibilidade plausível para o período, segundo o recorte apontado, buscando discutir e valorizar a memória e a história destas instituições.

O desafio está em conseguir transpor toda esta dinâmica para a linguagem audiovisual, por meio de um vídeo didático, um DVD. Entendemos esta produção como uma representação (entre as muitas possíveis) de uma realidade específica. Junto ao DVD entregamos às instituições um roteiro para utilização deste com os alunos, veja anexo.

A característica plural do vídeo abre uma enorme potencialidade a ser explorada nos estudos em educação e história, pois, conforme salienta Penafria (1998):

A noção histórica de documento visual abarca todas as imagens em movimento, incluindo as apresentadas num filme de ficção que, eventualmente, poderá ser tão útil ao historiador, ou a qualquer outro investigador, quanto um documentário. Os filmes de ficção são, de igual modo, vestígios de: alguém, algo, algum tempo e/ou algum lugar; contêm neles a marca da época em que foram realizados e traduzem algo de historicamente verdadeiro dessa época. (PENAFRIA, 1998, *apud* OLIVEIRA, 2012).

3 | VIA PARA A REALIZAÇÃO, A METODOLOGIA

O projeto quer enfatizar os aspectos da confecção da linha de tempo das escolas dos municípios, dos primeiros professores, e de criação do vídeo, o DVD, desde a escolha do tema a ser abordado, pesquisa, produção, elaboração do roteiro, edição, criação de personagem e animação.

A primeira etapa do processo, começamos atualmente a realizar, a coleta de fontes nos arquivos da SEMECE, da CRE, e nas escolas de Ouro Preto do Oeste/RO, com a preocupação de compreender os sentidos das ausências e mesmo da guarda de determinados documentos como parte das disputas em torno da manutenção de determinadas memórias, em detrimento de outras, como discutido em Ricoeur (2007).

No auxílio teórico para tais análises sobre a escola, autores como Frago e Escolano (1998), Mogarro (2005), Magalhães (1996, 1999), Nóvoa (1991, 1992, 1995), proporcionam embasamento para a elaboração das perguntas feitas às fontes, sobretudo na preocupação com a memória escolar, com ênfase na história material e social das instituições educativas. Além disso, historiadores da educação têm se defrontado com a urgência de preservar acervos escolares e, nesta tarefa, se veem desafiados a enfrentar questões teóricas e práticas sobre a conservação de documentos, que se traduzem em diálogos com arquivistas e bibliotecários a respeito das técnicas de seleção, classificação e descarte.

Muitos projetos de organização de bancos de dados têm sido ensaiados, envolvendo a transposição de documentos que tradicionalmente são fontes escritas e imagéticas em suporte papel para a forma de objetos virtuais (Amorin, 2000; Lombardi, 2000; Vidal, 2000; Stephanou, 2002; Tambara e Arriada, 2004; Pinheiro e Cury, 2004 e Valente, 2005).

Uma importante experiência de vídeo documentário que está inspirando este projeto foi: “Tantas histórias, tantas memórias: inventário sobre as centenárias instituições de ensino do Rio de Janeiro”, coordenado pela professora Mignot, professora da UERJ, em 2009 e “Entre memórias e esquecimentos: história das instituições escolares de Juiz de Fora” coordenado pela Paloma Rezende de Oliveira e Marcio de Oliveira Guerra, 2012.

A elaboração deste projeto seguirá as três fases da operação histórica denominadas por Ricoeur (2007, p.146-147), respectivamente: fase documental, fase explicativa, compreensiva e a fase representativa.

A fase documental, já iniciada, é “aquela que vai da declaração das testemunhas oculares à constituição dos arquivos e que escolhe como seu programa epistemológico o estabelecimento da prova documental”.

A fase explicativa/compreensiva é “aquela concernente aos múltiplos usos do conector “porque” em resposta à pergunta “por quê? Por que as coisas se passaram assim e não de outra maneira?” Esta fase, assim como a documental, não está restrita à elaboração do roteiro, visto que permeará desde a elaboração do roteiro até

a edição e produção do vídeo, o DVD.

A fase representativa, que neste projeto, especificamente, se dará através da apresentação, em forma audiovisual, do discurso levado ao conhecimento dos alunos sobre a história das instituições.

Ao ser concluído, o vídeo será reproduzido em cópias e distribuído às escolas públicas e particulares, nas bibliotecas do município de Ouro Preto do Oeste/RO e municípios que já fizeram parte de Ouro Preto do Oeste, a fim de ter seu conteúdo disseminado entre educandos e educadores da rede pública e particular de ensino.

4 | ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE OS RESULTADOS

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento junto à Faculdade de Ouro Preto do Oeste, UNEOURO. Foram realizadas reuniões com os professores coordenadores de cursos. A partir delas o projeto foi pensado em quatro etapas.

Na primeira etapa, foi entregue o roteiro e apresentado o projeto e seus objetivos aos professores e alunos da Graduação e da Pós que fazem parte do grupo de pesquisa, feito também o orçamento do trabalho de edição e produção audiovisual e respectivas cópias.

A segunda etapa consiste em distribuir atribuições aos envolvidos, ficando cada um responsável por coletar fontes sobre as instituições escolares citadas. Alguns ficaram responsáveis por levantar dados, fotografias e buscar fontes e contatos para complementar as informações do roteiro apresentado sobre as escolas. Outros ficaram responsáveis por coletar informações complementares sobre as escolas. Fazer entrevistas com ex-alunos, antigos professores, para colher a história da instituição, sua antiga estrutura física e sobre os uniformes.

Um terceiro grupo ficou responsável pelos arquivos da SEMECE, CRE e INCRA, um quarto grupo pela visita as escolas que ainda funcionam. Outros estão buscando as Leis, os Pareceres, Decretos e Portarias sobre a criação dessas escolas.

Na terceira etapa, será a discussão e análise dos documentos levantados.

A quarta etapa foi a conclusão da Linha de Tempo e a produção do Vídeo, o DVD, cujo término foi em maio de 2016. Mas o projeto não termina aqui. É necessário ainda um trabalho nas escolas para onde serão direcionados os vídeos, no que diz respeito à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação, proposto por Bizoni (2008, *apud* OLIVEIRA, 2012), a qual nos alerta que neste cenário, surgem dúvidas sobre a forma como a instituição escolar vai responder a esse desafio, integrando as tecnologias de informação e comunicação ao seu cotidiano.

Pretendemos que esta investigação resulte em uma interpretação acerca das escolas primárias no município de Ouro Preto do Oeste, dos modos pelos quais os agentes escolares: docentes/professores – construíram a sua identidade profissional.

Portanto, os agentes - como indivíduo ou como categoria social - são aqui considerados como um grupo ou grupos representativos que poderiam expressar formas geracionais de ser professor. Nesse sentido, algumas questões permearão o trabalho de análise desses documentos:

- É possível identificar diferentes gerações de professores ao longo dos três períodos – 1970-1980 / 1981-1996 e 1997-2015?
- Especificamente, os docentes eram formados em quê, e onde?
- Quais seriam as especificidades de sua formação profissional?
- Quais foram os dispositivos legais para a criação das escolas?
- Quais eram as reivindicações referentes à educação no período estudado?
- Como era a “cultura escolar”/culturas escolares nos espaços escolares estudados?

Temos um longo trabalho pela frente, mas o que já conseguimos nos impulsiona a continuar nesta trilha que nos mostra um belo panorama. Ainda mais que atuamos em uma instituição particular e que não possui fomentos para a pesquisa.

Reiteramos com Warle (2007, p. 119-120) que a digitalização de documentos, mesmo que, sem sombra de dúvidas, não substitua nem se sobreponha aos arquivos e museus escolares, “é um recurso que pode ser adotado para a preservação documental, base para a memória social e apoio para a reavaliação e realimentação da identidade institucional, favorecendo novas miradas e reconceptualizações acerca da história institucional”.

REFERÊNCIAS

AMORIN, E. 2000. Arquivos, pesquisa e as novas tecnologias. In: L.M. FARIAS FILHO (org.). *Arquivos, fontes e novas tecnologias*. Campinas, Autores Associados, p. 89-100.

BIZONI, Alessandra Moura. *A análise da narrativa audiovisual como metodologia de mídia-educação*. Monografia do curso de Especialização em Educação PUC Rio, 2008.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand; Lisboa: DIFEL, 1990, p.8-118.

DUBET, François. *Sociologia da Experiência*. Lisboa: Instituto Piaget, 1994.

FONTANA, Josep. *História: análise do passado e projeto social*. São Paulo: Edusc, 1998.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Augustin. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GOUVÊA, Maria Cristina. A literatura como fonte para a história da infância: possibilidade e limites. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; FERNANDES, Rogério;

MAGALHÃES, Justino. Breve apontamento para a História das Instituições Educativas. In:

SANFELICE, J. L. SAVIANI, D., e LOMBARDI, J. C. *História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional*. Campinas: Autores Associados. p.67-72, 1999.

_____. *Contributo para a História das Instituições Educativas– Entre a Memória e o Arquivo*. (Mimeografado) 1996. 72, 1999.

MOGARRO, Maria João. Arquivos em Educação: a construção da memória educativa. In: *História da Educação*, Campinas, SP, n. 10, p. 76-99, jul/dez.2005.

NÓVOA, António (org.) – *Profissão Professores*. Porto: Porto Editora, 1991.

_____. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

_____. *Profissão Professores*. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, Paloma Rezende. *Entre memórias e esquecimentos: história das instituições escolares de Juiz de Fora*. Juiz de Fora: FAPEB/PJF/Produtora Ufif, 2012.

PENAFRIA, Manuela. “Unidade e Diversidade do Filme Documentário”, p. 07. Universidade da Beira Interior, 1998. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/penafria-manuela-filme-doc.html>> Acesso em: março, 2016.

PINHEIRO, A.C.F. e CURY, C.E. 2004. *Leis e regulamentos da instrução da Paraíba no período imperial*. INEP/ SBHE. Brasília, CD-ROM.

RICOEUR, Paul. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

SANTOS, Reginaldo aparecido dos. *Cidade, memória e fotografia: um campo de possibilidades na sala de aula*. Monografia. Unioeste, 2008.

STEPHANOU, M. 2002. Banco de dados em história da educação: o meio digital e a pesquisa em hipertexto. *História da Educação, ASPHE*, 11:65-76.

TAMBARA, E. e ARRIADA, E. 2004. *Leis, atos e regulamentos sobre educação no período imperial na província de São Pedro do Rio Grande do Sul*. Brasília, INEP/SBHE, CD-ROM.

VALENTE, W.R. 2005. Arquivos escolares virtuais: considerações sobre uma prática de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, 10:175-192.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. CD-ROM como apoio na pesquisa sobre a identidade e a história institucional. In: *Educação Unisinos*, 11(2):111-120, maio/agosto 2007.

O QUE APRENDI COMO FORMADORA DE PROFESSORES: MEMORIAL DESCRITIVO

Ana Dallagassa Rossetin

anapdrossetin@hotmail.com

UNINTER

Tipo de Apresentação: Memorial descritivo

Grupo de Trabalho: Aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente

O magistério encantou, inspirou e impulsionou-me. Nas brincadeiras de infância com o giz, quadro, livros e cadernos já estava decidido: aprender e ensinar! Fazer a diferença na vida de um aluno, era o que me movia.

Ana Paula Dallagassa Rossetin, fiz magistério no Colégio São José, pedagogia na PUCPR, Especialização em Gestão e Especialização em Alfabetização e Letramento e atualmente continuo a estudar, sou Mestranda pela UNINTER, no Mestrado Profissional de Educação e Novas Tecnologias.

Logo após ter entrado no curso de Pedagogia, iniciei meus trabalhos como professora em escolas particulares, perpassei por várias funções e várias experiências contribuíram para a minha formação enquanto pedagoga, atuei como auxiliar, professora de informática em outra, coordenadora pedagógica e professora regente de turma.

Ingressei na Prefeitura de Curitiba,

por meio de concurso Público na carreira de professora em 2004, e lá se vão 15 anos e muitas histórias.

Lembro do meu primeiro dia de trabalho no bairro Ganchinho, Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) “Novo Horizonte”. Iniciei com uma turma de Pré, um ano de muito aprendizado e trabalho. Realizei experiências com aquelas pequenas crianças, pinte, ah quando digo pinte, pinte mesmo, pinte jornal, pinte mesas, cadeiras, paredes, pintamos até a rua...foram momentos mágicos e inesquecíveis.

No ano seguinte, atuei na Escola Municipal Mansur Guérios, na Cidade Industrial. Iniciei como professora regente de uma turma de primeiro ano. Na época, confesso, que foi um tanto desafiador, cheguei por várias vezes pensar em desistir, mas pude contar com o apoio e auxílio da direção e pedagoga da unidade. Até o fim do primeiro semestre, parecia que meus alunos não aprendiam nada e aquilo me desesperava.

Porém, comecei a pesquisar novas abordagens, novos recursos para meus alunos. E, para minha surpresa, descobri que sabia alfabetizar.

Mudei de escola, depois de sete longos anos, fui trabalhar na Escola Municipal Padre João Cruciani, nova realidade e mesma vontade

de melhorar minha prática, agora já com a consciência que para ser professor é preciso atuar colaborativamente com os colegas, com os gestores e com a comunidade.

Durante este percurso, sempre participei ativamente dos cursos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, participei do Pró-Letramento, PNAIC Língua Portuguesa (Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa) que tinha o compromisso formal assumido pelos governos Federal, Estadual e Municipal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Então, fui convidada a trabalhar no Núcleo Regional de Educação da Cidade Industrial, onde atuei como alfabetizadora de Língua Portuguesa, que tinha como meta o assessoramento e formação de professores. Neste período, pude compartilhar minhas experiências.

Após dois anos atuando como orientadora do PNAIC em Curitiba, atualmente sou assistente administrativa e pedagógica no Núcleo de Educação da Matriz, atividade diretamente ligada aos profissionais de gestão da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, buscando refletir com tais profissionais os direitos de aprendizagem dos alunos e dos professores.

Desde então, foram muitos alunos, muitas histórias, muitos desafios, muitas famílias, muita dedicação, algumas derrotas e muitas conquistas, fazendo surgir a necessidade pessoal da continuação da minha formação profissional.

Atualmente, como mestranda, faço parte de um grupo de pesquisas “Formação em Contexto Integração Significativa das Tecnologias”, cujo objetivo é a elaboração de um programa de formação para professores da Educação Básica, tendo como base a inclusão pedagógica das tecnologias em seu plano de aula.

Minha meta com a participação neste grupo de pesquisa, é a fundamentação teórica para que eu possa otimizar a minha atuação como formadora de professores. Porém, ir além, publicar as minhas pesquisas em cenários nacionais e internacionais, conhecer novos contextos e fazê-los conhecer o meu, afinal foram muitos alunos, muitas histórias, muitos desafios, muitas famílias, muita dedicação, algumas derrotas e muitas conquistas, uma história que merece entrar como *case* em reflexões sobre desenvolvimento profissional docente.

PRÁTICAS DOCENTES DO PROGRAMA MAIS EDUCAÇÃO NO BRASIL: DESAFIOS NA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

Cibele Maria Lima Rodrigues

FUNDAJ / PPGEI (FUNDAJ/UFRPE)

Gilvaneide Ferreira de Oliveira

UFRPE / PPGEI (FUNDAJ/UFRPE)

Ruttany de Souza Alves Ferreira

UFPB- PPGEI

RESUMO: O artigo é fruto de uma pesquisa quantitativa realizada em todos os estados do Brasil nas escolas com o Programa Mais Educação, especificamente com os chamados “professores comunitários”. O referido programa foi criado em 2007, no governo Lula e teve seu fim oficial com o golpe de Dilma. A coleta abrangeu 1.562 professores comunitários, a partir de uma amostra de escolas, sorteadas aleatoriamente, sendo estatisticamente representativa, com erro de estimação de 5%. Partimos do pressuposto que os resultados de pesquisas dessa natureza podem fornecer uma visão ampla, e elementos para se refletir enquanto “vontades de verdade”, no sentido usado por Foucault (1996). O Programa coloca em cena dois profissionais. O monitor desenvolve a docência, mas numa relação de trabalho voluntário (precarizado). E o professor comunitário que assume a coordenação do programa, com atribuições administrativas e pedagógicas, tendo um vínculo flexível (com

as secretarias de educação). O artigo foca no perfil desse último que, na maioria dos casos, conhecem a proposta do Programa, fazendo com que suas orientações estejam sendo cumpridas. As formações, que são cruciais para a compreensão das concepções do Programa foram circunscritas à metade deles. Embora o Programa tenha sido a maior política de educação em tempo integral no país, o fato de ser focalizado mostra que não houve uma prioridade para essa proposta no âmbito das políticas.

PALAVRAS-CHAVE: Programa Mais Educação; políticas educacionais; ensino fundamental.

TEACHER’S PRACTICES IN THE “MORE EDUCATION” PROGRAM IN BRAZIL: CHALLENGES IN THE INCREASE OF SCHOOL DAY

ABSTRACT: The article is the result of a survey in all states of Brazil in schools with the More Education Program, specifically with the so-called “community teachers”. This program was created in 2007, during the Lula administration and had its official end with Dilma’s coup. The research included 1,562 “community teachers”, from a randomly drawn sample of schools, being statistically representative, with a 5% estimation

error. We assume that the results of research of this nature can provide a broad view, and elements for reflection as “wills of truth,” in the sense used by Foucault (1996). The program features two professionals. The monitor who develops teaching but in a voluntary (precarious) working relationship. And the *community teacher*, who assumes the coordination of the program, with administrative and pedagogical duties, having a flexible bond (with the departments of education). The article focuses on the profile of the latter who, in most cases, know the program proposal, making its guidelines are being met. The formations, which are crucial for understanding conceptions, are limited to half of them. Besides the Program was the largest full-time education policy, the fact that it was a focused program shows us that there was no priority in this proposal.

KEYWORDS: More Education Program; educational policies; elementary School.

1 | INTRODUÇÃO

As relações entre políticas educacionais e profissão docente são complexas porque, em geral, esses profissionais, embora sejam centrais para execução das políticas, dificilmente são consultados nos momentos de sua formulação (Ball, 2006). No contexto do governo Lula, as políticas educacionais foram atravessadas também por outra tensão que se refere à criação de diversos programas e um problema comum a esse tipo de “ação do Estado” que é a focalização. A ideia de priorizar determinados públicos ou problemas acaba por se tornar uma espécie de remendo bem feito em uma estrutura posta. Em geral, os programas também vêm acompanhados de relações trabalhistas precarizadas.

A precarização do trabalho docente se insere em um debate mais amplo, e se apresenta com diferentes faces. Ela se aprofundou na onda neoliberal dos anos 1990, em que a “flexibilização” dos direitos trabalhistas se proliferou (ANTUNES, 1999). No caso do trabalho docente, diferentes formas de contratação temporária de professores, com baixos salários é a forma mais clássica que tem se propagado.

No tocante às ações do Estado, sobretudo nos anos 1990, foi sendo priorizada a criação de “programas” focalizados, muitas vezes, em parcerias com iniciativas privadas (TEIXEIRA, 2003). A partir do discurso do estado mínimo, a diminuição de recursos para as políticas sociais se tornou uma meta e uma solução considerada inevitável. No campo das políticas educacionais, a criação de programas focalizados tendo como perspectiva a “equidade”, sobretudo a partir da Conferência Mundial de Jontiem, em 1990.

Dentre os diversos programas, no presente artigo trataremos especificamente do Programa Mais Educação, criado no Brasil, em 2007, no governo Lula, e tinha por objetivo ampliar a jornada escolar, por meio da oferta de atividades diversificadas que incluem desde acompanhamento em Português, Matemática, Artes, Comunicação e Uso de Tecnologias, Esportes e Lazer. O referido programa colocou em cena dois novos personagens na escola. O primeiro é o chamado “professor comunitário” que

tem por função coordenar as atividades do programa para buscar a sua articulação com o projeto pedagógico da escola. A contratação desse profissional era de responsabilidade das secretarias (municipais e estaduais). O segundo é o “monitor voluntário” que desenvolvia as atividades com os alunos, ocupando a posição de docente, remunerado com ajuda de custo transferida pelo governo federal.

O objetivo do presente artigo é discutir questões que envolvem o Programa Mais Educação em termos de sua concepção e contexto, bem como, elementos que caracterizam o trabalho dos professores comunitários, a partir dos dados de uma pesquisa quantitativa realizada em todos os estados do Brasil, em 2015. A referida investigação buscou avaliar a implementação do Programa nas escolas.

A coleta abrangeu 1.562 professores comunitários. A amostra foi definida a partir do cadastro da Diretoria de Currículos e Educação Integral do MEC, contendo as 45.492 escolas que tiveram as adesões homologadas pelo FNDE em 2013. Ao final, foram pesquisadas 1.638 escolas (distribuídas em 861 municípios), sorteadas aleatoriamente, com base em um plano de amostragem que foi estratificado, considerando os estados e a dependência administrativa (estadual e municipal). O dimensionamento da amostra foi efetuado pelo estatístico Hemílio Coelho (UFPB) com estimativas geradas com coeficiente de variação tolerável de 0,013 (1,3%), e nível de confiança 95%.

Partimos do pressuposto que os resultados de pesquisas dessa natureza podem fornecer uma visão ampla, e elementos para se refletir enquanto “vontades de verdade”, no sentido usado por Foucault (1996), ou seja, as respostas refletem as práticas que são valorizadas, por terem um poder de coerção sobre outros discursos.

O artigo está dividido em três partes que correspondem aos três contextos do ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (MAINARDES, 2006). O primeiro aborda o chamado contexto da influência, expondo, em linhas gerais, aspectos que antecederam à criação do Programa. O segundo é o contexto da produção de textos, que se refere às diretrizes do poder do “poder central” e seus discursos expressos nos textos da política, que tentam direcionar as práticas. O terceiro, o contexto da prática em que os textos do “poder central” são reestruturados, reinterpretados na sua execução pelos agentes. Vale ressaltar que a pesquisa quantitativa possui uma grande abrangência, mas também apresenta limitações no sentido de análise de práticas por ser muito panorâmica, perdendo em profundidade. A leitura das informações não pode ser feita de forma “positivista”, atribuindo causas e consequências, ou no sentido de acertos e erros. Essa análise é permeada pela identificação de elementos de desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada.

2 | SENTIDOS DA AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR

Na América Latina, as políticas de ampliação da jornada escolar, começaram a

ser implantadas na década de noventa (VELEDA, 2013; LLORENS, 2014). Segundo Veleda (2013), essas políticas de extensão da jornada escolar em países como Chile, Cuba, México e Uruguai, entre outros, possuem muitas diferenças, no entanto, é possível mapear algumas matrizes discursivas que aparecem em seus documentos. Primeiro, uma suposta necessidade em ampliar a proteção social, principalmente às crianças mais necessitadas, confundindo a política educacional com assistência social. Segundo, a concepção de que o aumento das horas de escolarização pode diminuir os baixos níveis e as desigualdades de aprendizagem. E, em terceiro lugar, um discurso que postula o direito ao ensino de saberes fundamentais à complexa cultura contemporânea.

No caso do Brasil, o Programa Mais Educação também nasceu de uma preocupação com a proteção social aliada a uma perspectiva de mudanças na aprendizagem, tendo como pano de fundo melhorar resultados nas avaliações nacionais padronizadas. No entanto, foi ampliando para ter como objetivo induzir uma política de educação em tempo integral nas escolas públicas do ensino fundamental. Por ser um Programa federal, o Ministério da Educação enviava a maior parte dos recursos e a execução ficava a cargo das escolas, com mediação das secretarias municipais e estaduais. Estas últimas precisavam oferecer contrapartidas financeiras para tornar possível a implementação, conforme o modelo federativo brasileiro.

A formulação do programa foi levada a cabo no segundo governo Lula (em 2007), no contexto que criou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e, dentro dele, diversos programas que pretendiam tornar exequível o Plano Nacional de Educação, aprovado em desde 2001. Sob a sigla PDE estavam mais de 50 ações do governo para toda a educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação superior e pós-graduação) (ADRIÃO E GARCIA, 2008). Seu lançamento foi um marco que revelou mudanças significativas na concepção de educação enquanto um direito, a refundação do estado republicano (CARVALHO, 2009), isso porque o governo anterior (de Fernando Henrique) tinha priorizado apenas o ensino fundamental, o que causou diversas lacunas na oferta educacional. No entanto, Saviani (2007) avalia que essas ações se encontravam justapostas e não formavam um todo sistêmico e articulado.

Um balanço da administração de Lula leva à constatação de que houve mudanças e permanências em relação ao governo anterior, e, no campo educacional não foi diferente (LOPES, 2003; RODRIGUES, 2013). As mudanças positivas aconteceram no sentido de expansão dos investimentos e de priorização de políticas de diminuição das desigualdades, numa perspectiva chamada de “sistêmica”, por abranger todos os níveis e modalidades de ensino. Nos documentos do PDE é possível perceber a multiplicidade de forças sociais e as “contínuas relações com uma variedade de contextos” envolvendo disputas em torno do sentido dominante (OLIVEIRA ET AL, 2006, p. 50). Também é possível identificar continuidades de políticas anteriores que foram sendo reelaboradas, como é o caso do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Este programa foi criado no governo anterior, mas ganhou novos recursos e novos programas, sobretudo com o lançamento do PDE.

3 | A PRODUÇÃO DO TEXTO: ORIENTAÇÕES DO PROGRAMA

A partir da sua relação com os movimentos sociais, o Ministério da Educação criou a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade), em 2004. A promessa era ter uma instância de enfrentamento das injustiças existentes nos sistemas de educação do País, valorizando a diversidade da população brasileira. Foi no âmbito dessa secretaria que surgiu, em 2007, o Programa Mais Educação, inicialmente, a partir da preocupação de oferecer oportunidades educativas aos mais pobres. Era uma das diversas ações que o governo federal oferecia aos municípios que tiveram os menores índices, calculados com base numa avaliação nacional (nos moldes do PISA).

Nesse quesito, o governo Lula continuou e aprofundou o sistema de avaliação criado no bojo das reformas dos anos 1990, de Cardoso (BONAMINO E FRANCO, 1999). Nesse primeiro momento, as avaliações serviriam para oferecer um diagnóstico ao ministério, baseado numa crença que os testes padronizados podem oferecer esse diagnóstico e podem ainda servir de parâmetro para elevação da qualidade, segundo os documentos oficiais do Ministério da Educação. As notas das provas se tornaram parte do Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) que envolve também evasão e reprovação, mas segue a mesma lógica da tentativa de padronização que não considera os contextos específicos, como já foi apontado por autores como Ball.

Assim, a avaliação nacional teria um caráter de oferecer mais condições aos mais pobres, seguindo as orientações dos organismos multilaterais. O governo criou uma plataforma oferecida aos municípios e estados que condiciona a transferência de recursos à definição de metas e ações (a partir de uma matriz que um sistema oferece). Cada município deveria elaborar seu Plano de Ações Articuladas (PAR), elencando as ações, recursos e prazos. Nesse caso, o Programa Mais Educação estava inserido como uma das ações oferecidas aos municípios, que eles poderiam optar ao elaborar seu Plano de Ações Articuladas (PAR). Inicialmente ele foi criado como um programa que oferecia ações educativas no contraturno para “melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, assegurando a equidade nas condições de acesso e permanência”. Já naquele primeiro momento se tem a “necessidade” de se integrar ao Projeto Pedagógico na ampliação de tempos, espaços.

Nos documentos oficiais do Programa havia uma defesa de uma educação integral que considere o sujeito em todas as suas dimensões e que se distancie da tradição enciclopédica centrada em conteúdos, dominante no Brasil (AZEVEDO, 2001). Para tanto, o Programa oferecia um grande leque de atividades (incluindo esporte, lazer, artes, meio ambiente, direitos humanos) que eram organizadas pelas

escolas. E seu desenho se baseou em experiências existentes no Brasil de ampliação da jornada (CAVALIERE, 2009). Mas também contou com a interlocução com a Ong Aprendizes, de São Paulo e, contraditoriamente, com a Fundação do Banco Itaú.

Essa relação entre políticas educacionais e parcerias com organismos privados permeou diversas políticas ao longo do governo Lula. Esse aspecto aparece no estabelecimento de parcerias com a comunidade, tratando indistintamente entidades públicas e privadas que podem oferecer atividades e espaços para seu funcionamento (BRASIL, s/d, p.52). Essa lógica fazia parte do acordo estabelecido por Lula e as elites para garantir mais recursos para as políticas sociais.

Sendo assim, o Programa também se insere, inicialmente, nessa lógica, em certa medida, sendo pensado como uma espécie de “estratégia” para melhorar a aprendizagem dos mais pobres, oferecendo mais oportunidades aos que menos possuíam. As escolas eram pré-selecionadas a partir de critérios de vulnerabilidade, mas o funcionamento do Programa dependia da anuência das secretarias e da gestão da escola. Em 2008, ele funcionou em 1.381 escolas de 54 municípios (0,9% do total de municípios brasileiros). Mas não significa que todas as escolas do município tiveram o Programa porque o direcionamento foi para as escolas, seguindo a lógica de governos anteriores de focalização, mas com uma diferença substancial que a escolha visava apoiar os “piores”. Esse direcionamento aos mais “pobres” foi uma mudança significativa na lógica das políticas e guarda semelhanças com o modelo social-democrata (AZEVEDO, 2004), antagoniza o modelo neoliberal.

A lógica, em certa medida, aproxima-se da expressão usada por Marx e Engels, políticas para deixar os pobres o “menos mal possível” (LEFEBVRE, 1999). Para Marx (1995), as políticas sociais tentam sanar parcialmente as contradições inerentes ao sistema, garantindo apenas uma emancipação parcial, afinal a pobreza também é constitutiva do sistema. No caso do Brasil e da América Latina, nem a emancipação parcial logramos obter, visto que o processo de colonização gerou um Estado sem sociedade, uma exclusão inerente e funcional ao sistema capitalista (QUIJANO, 2005). No caso da educação, nem mesmo a gradual inclusão dos pobres no sistema escolar não garantiu o direito à educação (GENTILI, 2009).

A adesão ao Programa significava também para as escolas receber recursos (financeiros e materiais) e organizar um Plano para atividades no contraturno. Os recursos podiam ser destinados a pequenas reformas, compra de equipamentos, materiais, recursos pedagógicos, aluguel de ônibus e para ressarcimento das ações dos monitores. Alguns equipamentos, como rádios e bandas fanfarras, foram enviados diretamente pelo Ministério. É preciso reconhecer que o Programa levou para as escolas diversos equipamentos que transformaram seus espaços, sobretudo, no campo das artes e dos esportes. E ainda, o Programa provocou mudança nas vidas de muitos dos seus participantes, como mostram diversas pesquisas (CASTRO et ali., 2018).

Desde a primeira versão do Plano de Ações Articuladas (PAR), as secretarias

poderiam receber recursos para formação continuada e de aperfeiçoamento, voltadas para dirigentes municipais, gestores escolares, professores e outros profissionais da escola. Essas formações tinham como objetivo difundir uma concepção de educação integral que não se reduzisse à ampliação do tempo, mas que fosse pensada a partir de ações interdisciplinares e interculturais.

Posteriormente, com o Decreto 7.083, em 2010, o Programa foi direcionado para induzir uma política de ampliação da jornada escolar, contemplando as diversas áreas, bem como à investigação científica e experimentação. No texto do Decreto está presente a ideia de integrar as atividades com as disciplinas curriculares, bem como da constituição de territórios educativos para atividades de educação integral. Nesse decreto desaparece a alusão à parceria com organismos privados.

No mesmo documento fica definido que o Programa Mais Educação se insere em um programa mais amplo, chamado Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Nacional de Alimentação Escolar. O PDDE é um programa ainda criado no governo Fernando Henrique Cardoso, que se insere na lógica de transferência de recursos para as escolas públicas, operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Programa se tornou atrativo para as escolas por oferecer uma gama de atividades diversificadas em contextos de pobreza que se apresentavam como uma novidade e uma espécie de capital cultural. Instrumentos musicais, bandas fanfarras, equipamentos esportivos, rádios escolares, computadores, livros, jogos foram distribuídos por todo o país (quase 90% dos municípios). A proposta era difundir a concepção de educação integral e mostrar como a ampliação da jornada, nessa perspectiva, poderia gerar mudanças na aprendizagem. A partir de 2008, o crescimento do Programa foi exponencial, passando para 49 mil em 2013 (atingindo 4.836 municípios, 87% do total de municípios do país). Chegou a quase 60 mil em 2015.

Como todo Programa este também era uma experimentação social que poderia gerar uma política pública, mas que, em sua execução poderia apresentar as falhas (SILVA, MARTES, ARRETCHE, MELO, RIBEIRO, 1999). Um dos problemas na operacionalização de tais recursos se dava porque não existia um cronograma fixo de desembolso do dinheiro prejudicando o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Por ser focalizado é indicado para atender a número limitado de estudantes por escola (em torno de cem).

Além disso, o Ministério repassava recursos para que as atividades fossem desenvolvidas por monitores voluntários que recebiam uma “ajuda de custo”. Desse profissional não era exigida uma formação específica, mas apenas experiência na área que iria atuar, podendo ser um estudante, agente da comunidade ou educador social. Seu trabalho era considerado “voluntário” e apenas recebia o valor simbólico para ressarcimento das despesas que era pago pelo governo federal, esse valor poderia ser complementado pelas secretarias. As tarefas dos monitores eram compreendidas

a partir de um discurso que relaciona escola e saberes comunitários. Esse discurso faz uma ponte com a relação dialógica proposta por Paulo Freire e com o diálogo intercultural proposto por autores como Vera Candau.

Em pesquisa qualitativa realizada em escolas da região Nordeste foi possível perceber que uma parcela dos professores das escolas criticava a presença de monitores que desempenham atividades de acompanhamento pedagógico por não terem formação adequada (RODRIGUES e LOPES JR., 2015). Também havia resistência em aceitar os saberes populares nas escolas, que viam como contraposto ao conhecimento “poderoso” que a escola deveria transmitir, considerando quase como coloca Young (2007). Os gestores escolares também apontaram que devido aos baixos salários havia uma grande rotatividade dos monitores que prejudicava o andamento das práticas.

O Programa também instituiu a figura do professor comunitário. Este profissional, segundo os documentos, deveria ser contratado pelas secretarias para coordenar as atividades do programa e orientar os monitores. Não há obrigatoriedade quanto ao seu vínculo porque o governo federal não pode impor aos entes federados, já que, segundo a Constituição brasileira, estes possuem autonomia.

4 | PROFESSOR COMUNITÁRIO: PARA ALÉM DA FUNÇÃO DOCENTE

No âmbito escolar, a gestão administrativa e pedagógica do Programa ficava sob a responsabilidade do professor comunitário, conforme orientavam os textos orientadores do programa. Os documentos do programa ressaltaram que a figura do professor comunitário deveria coordenar o processo de articulação com a comunidade e ainda precisava ser “aquele professor (a) solícito e com um forte vínculo com a comunidade escolar. Aquele que escutasse os companheiros e estudantes, que busca o consenso e acredita no trabalho coletivo. Aquele que seria sensível e aberto às múltiplas linguagens aos saberes comunitários.” (MEC, 2011). Diante de tais orientações buscamos traçar o perfil desses profissionais que estavam, naquele momento, desempenhando a função de Professor Comunitário (PC) nas escolas. Considerando que em cada escola deveria existir um professor comunitário ou profissional que coordena o Programa na escola, o primeiro resultado significativo é que nas 1.638 escolas foram aplicados os questionários (em 2014) para 1.562 professores comunitários - nas demais escolas essa função não tinha uma pessoa designada.

De acordo com os dados coletados identificamos que 80% deles eram do sexo feminino, com uma média de 2 anos de experiência nessa função. Em termos de formação, 11,6% possuem apenas o ensino médio, 45% possuem pós-graduação, 43% curso de graduação. Dentre essas graduações destacaram-se 44% com curso de pedagogia, 11% com curso de letras, com cursos de história, ciências e física 5 %

cada e 30% graduados em outros cursos. Percebe-se uma variedade de formações dos professores comunitários devido também a imprecisão da definição do perfil desse sujeito nos documentos oficiais.

O Programa Mais Educação também estava relacionado com um tipo de política que visava adequar à função educativa e escolar às demandas postas pela sociedade que está em constante mudança. Ele estava inserido em um contexto de profundas transformações no campo educacional, principalmente no que diz respeito à regulação das políticas educacionais que alteram a subjetividade dos docentes por exigirem resultados (BALL, 2006). Uma regulação das políticas que “interfere na organização de todo o sistema escolar, passando por todas as mediações até a escola.” (OLIVEIRA, 2005, p. 764), isso porque os sistemas escolares ainda continuam, em certa medida, a servir como espécies de “Aparelhos Ideológicos do Estado”, quando regulam e disciplinam para reprodução do sistema (ALTHUSSER, 1985). E interpelam os sujeitos em sua imposição de normas e procedimentos. A lógica da reprodução das desigualdades está presente, mesmo tendo alcançados níveis altos de escolarização porque afinal, o acesso à educação formal não “resolve” o problema, sobretudo se as desigualdades persistem (GENTILI, 2009).

No panorama educacional no qual ele existiu (2007-2015), a proposta de educação em tempo integral delineada no Programa Mais Educação estava emergindo como os sentidos de formação integral, mas também como estratégia para combater o analfabetismo, proteger as crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, da exploração do trabalho infantil, da marginalidade e garantir o seu pleno desenvolvimento. Esse aspecto da política educacional objetivava resolver questões no âmbito da assistência social.

Nesse sentido, a proposta de funcionamento do programa Mais Educação colocava a centralidade do professor no desenvolvimento dos programas educacionais, emergindo como agentes responsáveis pela mudança, assumindo funções outras que perpassam sua ação educativa da/na sala de aula. Esse aspecto foi constatado nos sujeitos pesquisados, pois 16,7% exercem outra função na escola, dentre estes, 21,9% também atuam como professores, 20,8% como coordenadores pedagógicos, 9,4% são, ao mesmo tempo, diretores, 2,5% são secretários escolares e 4,4% não identificaram sua função na escola.

Nessa perspectiva, a função de Professor Comunitário aparece como mais uma atribuição para profissionais que já possuem outras responsabilidades. No caso do Professor Comunitário ele assumia atribuições administrativas de organizar os horários das atividades (96%), a compra de equipamentos (75,7%), o pagamento do ressarcimento aos monitores (74,9%) e outros serviços (57,0%). Além disso, 89,5% afirmaram que realizam o planejamento pedagógico com os monitores, em que, na sua maioria se refere a questões relativas aos conteúdos a serem ensinados (82,5%). E ainda, 63,4% realizam momentos de estudos com eles. Nessa função de coordenação, a maioria (94,7%) realizava reuniões periódicas. Elas aconteciam, majoritariamente,

uma vez por mês (44,6%) e, uma parcela significativa realiza semanalmente (31,3%). Essas reuniões possuem como temas, em sua maioria questões mais relacionadas com acompanhamento (88,2%), avaliação (77,5%) e planejamento de ações (89,6%), mas também uma “preocupação” com o desempenho (84,9%).

Assim, a realização de reuniões é a *vontade de verdade* e o acompanhamento do desempenho, mesmo em avaliações, ainda não é a tônica mais importante, embora já se materialize quando 67% dos professores comunitários afirmam realizar acompanhamento das notas ou pareceres pedagógicos dos alunos. E para 57,3% destes consta também a descrição dos motivos de retenção (reprovação). Esse tipo de acompanhamento está previsto nas orientações porque ao final se deseja uma melhoria na aprendizagem.

No âmbito de uma pesquisa quantitativa não é possível tecer considerações sobre detalhes desse tipo de acompanhamento. O máximo que se conseguiu apreender foi que a maioria deles (80%) possui uma percepção que o Programa tem influenciado positivamente no desempenho e no despertar o gosto pelos estudos (85,3%). Estudos em diversos países da América Latina demonstram que a ampliação das horas para um modelo de “jornada completa” tem trazido benefícios para aprendizagem, mas necessitam ser acompanhadas de mudanças na organização do tempo espaços de forma articulada com o currículo (MARTINIC, 2015). Mesmo diante de evidências, a ampliação da jornada escolar foi interrompida pelo atual governo.

Naquele momento, ficava evidente que o Professor Comunitário assumia funções administrativas e de gestão pedagógica, incidindo sobre ele a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do programa e com a responsabilidade “de responder a exigências que estão além de sua formação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1132). Esse sujeito tornava-se, portanto, um ator indispensável para fazer acontecer à política educacional do programa na escola.

Nesse sentido, pode se aplicar também a análise da sobrecarga de trabalhos advindas do processo de reorganização escolar, trazendo novas exigências para o exercício da profissão (AUGUSTO & DUARTE, 2007). Como também, “diante desse quadro, os professores vêm-se, muitas vezes, estrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas” (OLIVEIRA, 2004, p.1132).

Existiam ambiguidades nos próprios documentos oficiais do programa quanto à definição do perfil da figura de Professor Comunitário, da sua formação, da carga horária, formas de escolha e investidura no cargo e vinculação a instituição. Tendo em vista que 43,3% dos sujeitos pesquisados trabalhavam 40 horas semanais, 43,4% trabalhavam 20 horas semanais e 13,3% trabalhavam menos de 20 horas semanais. O percentual que trabalhava menos de 20 horas está, por um lado, descumprindo as orientações do Programa, por outro lado, impossibilitado de desenvolver todas as atribuições que lhe eram designadas: planejamento, acompanhamento das atividades e ainda de articulação com a comunidade e com os outros professores da escola.

No tocante à vinculação profissional, as informações foram positivas visto que

70% eram professores efetivos da rede, 6,4% funcionários efetivos (mas não eram professores) e 1% possuem outras formas de vínculo. Essa forma de vínculo é considerada ideal para continuidade dos trabalhos e pelo conhecimento acumulado de profissionais com vínculo efetivo de funcionário público. Muito positivo ainda que 66,6% dos professores efetivos eram da própria escola o que facilita no desempenho das atividades exigidas de articulação com a comunidade e com os professores.

Por outro lado, foi possível identificar que 22,6% são professores contratados temporariamente, ou seja, com vínculo precário, o que pode causar descontinuidade no trabalho, entre outros problemas. Demonstra claramente, a manutenção dessa forma de vínculo trabalhista na ocupação de um cargo com muitas responsabilidades.

Para desenvolver tais atividades, a política prevê (com recursos disponíveis), a oferta de processos formativos. Frente a um contexto em que, docentes são, em certa medida, forçados “a dominar novas práticas e novos saberes no exercício de suas funções” (OLIVEIRA, 2004 p.1140). Nesse contexto, o processo formativo constitui-se como fundamental para o bom desempenho de suas atribuições no programa, uma vez que, dava a oportunidade do conhecimento da proposta educacional, de seus objetivos e de estratégias de efetivação do referido programa.

Quando indagados a respeito da participação em formações sobre a educação integral identificamos que 48% declararam ter participado de algum tipo de formação. Ela foi ministrada, na maioria dos casos, pelos funcionários da própria secretaria. De uma forma geral, há maior envolvimento do setor público nas formações, seja pelas secretarias (38,8%) ou por instituições de ensino públicas (a soma de todas elas perfaz um percentual de 14,5%). As formações oferecidas pelas secretarias podem se inserir nas ações do Plano de Ações Articuladas (PAR). A participação de instituições de ensino públicas está também relacionada com a política de Formação Continuada para profissionais da educação básica, criada no governo Lula, uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e que não existe mais.

As instituições privadas são minoria (3,8%), mas já aparecem com percentual significativo. O que demonstra a entrada dessas instituições nas famosas “parcerias” que se mantiveram na crença de poder contar com o setor privado para prover a redução das desigualdades.

A formação para ser significativa, parafraseando Gadotti (2011), precisa ser permanente e concebida como reflexão, pesquisa, organização, descoberta, fundamentação, revisão e construção teórica. As instituições privadas possuem muitos limites para fazerem esse tipo de atividade por estarem centradas no lucro e um perfil ancorado em valores capitalistas, sem um contraponto.

Além disso, como estamos nos referindo a uma formação específica para o desenvolvimento de um determinado programa, é imprescindível ainda que a formação seja embasada pelos documentos orientadores e pedagógicos do mesmo, produzidos no setor público. Nesse caso, ela se torna ainda mais necessária para que os atores envolvidos no programa e, sobretudo, quem está na função de gestão,

dominem um conjunto mínimo de conceitos e diretrizes sobre a política, em outras palavras, a formação irá possibilitar a disseminação das orientações previstas nos documentos oficiais para garantir sua adequada execução.

A formação de professores é uma atividade inscrita no campo da educação como uma categoria teórica, uma área de pesquisa, conteúdo da política educacional e uma prática pedagógica. É, portanto, uma atividade complexa, multirreferencial, intencional e institucionalizada (SANTIAGO & BATISTA, 2011). Em certa medida, o processo de formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (NÓVOA, 1992).

Segundo Lade (2005), o fato de existir a formação não significa mudanças nas práticas e concepções visto que as propostas de formação continuada, em sua maioria, ainda centram-se num modelo considerado clássico, isto é, assumem a perspectiva tradicional, na qual o professor é visto como um ser vazio que precisa receber conhecimentos para, posteriormente, aplicá-los. Segundo Nóvoa (1992), existe uma expectativa que a mudança educacional seja promovida pelos os professores e sua formação, como um novo saber apreendido.

Por outro lado, a identificação de ausência de formação (para metade dos profissionais) gera maior possibilidade de que as práticas estejam ocorrendo a partir das experiências e saberes docentes preexistentes que podem destoar dos objetivos do programa. Embora saibamos que a prática dos docentes, envolve os diversos saberes docentes que, como fora afirmado por Tardif (2006) podem ser divididos em: saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais.

Os saberes disciplinares são aqueles transmitidos nos cursos e departamentos universitários independentemente das faculdades de educação e dos cursos de formação de professores, correspondem aos diversos campos de conhecimento, por exemplo: matemática, história, literatura, etc. Os saberes profissionais são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação), estão relacionados ao conhecimento de teorias de aprendizagem, bem como métodos didáticos. Os saberes curriculares são aqueles saberes que correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos de cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares. Os saberes experienciais são aqueles construídos ao longo das trajetórias de vida pessoal e profissional dos professores, a partir de seus trabalhos cotidianos e no conhecimento de seu meio. Incorporam-se à experiência individual e coletiva dos professores sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber-fazer e saber-ser. Nesse sentido, os sujeitos pesquisados também podem utilizar os documentos orientadores para ampliar seus saberes e influenciar suas práticas, visto que tais documentos estão

disponíveis na página do Ministério da Educação.

Esses documentos possuem orientações operacionais e conceituais sobre o programa. Uma das principais se refere à incorporação das questões do Programa ao planejamento e projeto pedagógico das escolas. Sendo assim, 93,4% dos sujeitos pesquisados afirmaram que as atividades do Programa são discutidas no planejamento da escola, como também 82,2% expuseram que as atividades do programa foram incorporadas ao currículo. Esse é um aspecto que demonstra a intenção de cumprir a orientação expressa no “Manual Passo a Passo” que estava propondo a integração.

Além de trabalhar de forma integrada como a instituição escolar, a figura que assume essa função de Professor Comunitário precisa compreender o trabalho pedagógico do programa de forma integrada com os conteúdos escolares. A concepção do Programa em seus documentos está vinculada a concepções interdisciplinares, isto é, traz uma proposta de trabalhar com projetos interdisciplinares, articulando-se sempre com o currículo e práticas pedagógicas da escola. A transversalidade dos currículos e o trabalho com projetos é uma concepção que está em outros programas e é reafirmada como forma de trabalho integrado entre as diferentes disciplinas, de forma interdisciplinar. É uma das formas de proporcionar aprendizagem de forma integrada, como afirma Simões (apud SANTOS, 2006 p.50). Nessa integração, os documentos apontam para o diálogo intercultural que inclui a relação com os saberes comunitários.

Embora esses dados expressem, em alguma medida, a existência de uma relação de integração entre as atividades do Programa e o projeto pedagógico das escolas não é possível tirar conclusões sobre os sentidos atribuídos a essa integração que podem ser interpretados como vontade de verdade, no sentido foucaultiano. Elas apontam para uma aprovação do Programa, mesmo considerando que há limitações e problemas não resolvidos,

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de criação de programas gera novos desafios aos profissionais da educação o domínio de competências que perpassam as atribuições entendidas como clássicas da formação docente, tais profissionais são vistos como principais protagonistas dos programas educacionais, recaindo sobre esses sujeitos o sucesso ou fracasso destes. Por outro lado, esse alargamento de funções é acompanhado por um trabalho precarizado de monitores e vínculos temporários de professores comunitários. A partir da análise, identificamos que sua função era estratégica na implementação do Programa por estar relacionada à construção de diálogo que permita a melhoria na execução do Programa e ainda porque assumia funções administrativas e pedagógicas, sendo responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso.

Em termos de ampliação da jornada escolar, podemos afirmar que o Programa

Mais Educação representou a mais abrangente proposta concreta (na história do Brasil) de indução de uma política de educação em tempo integral no ensino fundamental. Os resultados da pesquisa apontaram para aprovação dessa ampliação do tempo por parte dos profissionais que compõem a escola. Nas pesquisas que realizamos, qualitativa (CASTRO et al., 2018) e quantitativa (RODRIGUES & VASCONCELOS, 2016) encontramos resultados positivos do programa nas escolas e nas trajetórias estudantis. A maioria (79,2%) dos professores comunitários concorda que as escolas públicas devem funcionar em tempo integral. A maioria percebeu melhorias em Linguagens e Matemática (em torno de 80%) e nas outras áreas de humanas e ciências (em torno de 70%).

O fato de ter se mantido como um programa focalizado demonstra que, mesmo em um governo que ampliou muito os recursos para educação não houve consenso de que essa era a melhor proposta no âmbito das políticas no atual contexto brasileiro. A ampliação de tempos e espaços requer ampliação do investimento de recursos para melhorar a infraestrutura e uma política de valorização do trabalho docente. O Programa Mais Educação iniciou essa ampliação e tinha demonstrado alguns avanços, assim como possuía limites. A situação regride com a ausência total de propostas, que caracteriza o governo atual (2019). Atualmente, não há nenhum programa para ampliação da jornada escolar, nem de formação de professores, além de estar ignorando o Plano Nacional de Educação.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise. Oferta Educativa e responsabilização no PDE: análise do Plano de Ações Articuladas. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas. Impresso, v. 38 2008.

ALTHUSSER, Louis. . **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

AZEVEDO, Janete. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto; AGUIAR, Márcia A. S. **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo; vol. 56), 2004.

BALL, Stephen. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: Uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Revista Currículo sem Fronteiras*. v. 6, n. 2, p. 10-32 Jul/Dez 2006.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editora, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. Programa Mais Educação Passo a Passo. Brasília, S/D.

BONAMINO, A; FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 108, nov. 1999.

CASTRO, Ana Emília Gonçalves de (Org.) et al. **Educação em tempo integral: ampliação de tempos,**

espaços e horizontes. Recife: Editora UFPE, 2018.

CAVALIERE, Ana. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr. 2009.

DAGNINO, Evelina (et. al.) (Org.). **A Disputa Pela Construção Democrática na América Latina**. São Paulo: Paz e Terra. p. 371-415.

DUARTE, Adriana, AUGUSTO, Maria Helena. Trabalho docente: configurações atuais e concepções. In: **Anais do Simpósio ANPAE**, 2007.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. – São Paulo: Ed Loyola, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar – e – aprender com sentido. 2 ed. – São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. In: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000400007>> acesso em 1 de outubro de 2015.

LADE, M. L.. **A formação continuada para a diversidade**: um estudo da rede municipal de juiz de fora. In: *Reunião Anual da Anped*, 28^a, 2005, Caxambu/MG. *Anais*.

LEFEBVRE, Henri. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

LLORENS, Fernando. Sobre la extensión de la jornada escolar en Uruguay: ocho supuestos de la política educativa en debate. In: **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**. XLIV Abril-Junio. México, 2014.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. In: **Revista Brasileira de Educação** Nº 26 Maio /Jun /Jul /Ago, 1997.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a Análise de Políticas Públicas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, 2006 p. 47-69, jan./abr.

MARTINIC, Sergio. El tiempo y el aprendizaje escolar: la experiencia de la extensión de la jornada escolar en Chile. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n 61, abr-jun, 2015, 479-499.

MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo**: o rei da Prússia e a reforma social de um prussiano. *Práxis*, Itumbiara, n.5, out./dez 1995, p. 69-91.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33

NÓVOA, A. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2008. p.217- 33

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set. Dez 2004.

OLIVEIRA, Dalila. A. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n.92, 2005 PP.753-776.

OLIVEIRA, Graça et al.. **Continuidades e Descontinuidades das políticas de educação básica: o caso de Pernambuco**. Recife: Editora Universitária, 2006.

QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005
Disponível em <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf>

RODRIGUES, Cibele. O Plano de Ações Articuladas (PAR) em Municípios do Nordeste: Pretextos, Proposições e o Contexto da Prática Pedagógica e Currículo. **Revista Espaço do Currículo**, V.6, N.2, 2013. P.292-306.

RODRIGUES, Cibele e LOPES JR, José. Práticas de Gestão: o Programa Mais Educação em Capitais do Nordeste do Brasil in **Anais do XXVII Simpósio da ANPAE**, Recife, 2015.

RODRIGUES, Cibele. VASCONCELOS, Ana. (org.) **Pesquisa de Avaliação de Resultados da Gestão e Práticas Pedagógicas do Programa Mais Educação no Território Nacional - Relatório Final**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, 2016.

SANTIAGO, M, Eliete; BATISTA NETO, José. Formação de Professores em Paulo Freire: Uma Filosofia como jeito de Ser-Estar e Fazer Pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7 n.3 2011.

SANTOS, Gisele do R M dos. **A metodologia de ensino por projetos**. Curitiba: Ibpx, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, 2006 n. 100. doi: 10.1590/S0101-73302007000300027.

SILVA, P. L.; MARTES, A. C. B.; ARRETCHE, M.; MELO, M; RIBEIRO, P. M. Avaliação de programas públicos: tendências recentes. In: **Modelos de avaliação de programas sociais prioritários: relatório final**. Campinas: NEPP/UNICAMP, 1999.

TEIXEIRA, Ana Cláudia. **Identidades em construção**. São Paulo: Ed. Ana Blumme, 2003.

VELEDA, Cecilia. **Nuevos tiempos para la educación primaria: lecciones sobre la extensión de la jornada escolar**. - 1a ed. - Buenos Aires: Fundación CIPPEC; Unicef Argentina, 2013.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**., Campinas, v. 28, n. 101, 2007 p. 1287-1302.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS PARA CRIANÇAS PEQUENAS: CICLO DA ÁGUA

Flávia Regina Brizolla Borges

Universidade Estadual de Campinas

Curso de Especialização em Ensino de Ciências e
Matemática

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMPINAS – SÃO PAULO

Rosana Miranda de Oliveira Taboga

Universidade Estadual de Campinas

Curso de Especialização em Ensino de Ciências e
Matemática

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMPINAS – SÃO PAULO

TEACHING NATURAL SCIENCES FOR YOUNG CHILDREN: WATER CYCLE

ABSTRACT: It is of utmost importance that young children in kindergarten and elementary school in the early years of elementary school have opportunities to experiment, experience and study natural sciences, exploring their concepts and relating to those in their daily lives. The work focused on teaching the water cycle by building and observing a terrarium, recording the rainy days painting the month calendar. This work aims to develop changes in behaviors regarding water use in children so that in the future they can act responsibly and consciously.

KEYWORDS: young children; water cycle; natural Sciences

RESUMO: É de extrema importância que as crianças pequenas da Educação Infantil e do primeiro ciclo dos anos iniciais do Ensino Fundamental tenham oportunidades de experimentar, vivenciar e estudar ciências naturais, explorando seus conceitos, fazendo relação com aqueles do seu cotidiano. O trabalho teve como foco ensinar o ciclo da água, através da construção e observação de um terrário, registrando os dias de chuva pintando o calendário do mês. Este trabalho tem a finalidade de desenvolver nas crianças mudanças de comportamentos em relação ao uso da água para que no futuro possam agir de forma responsável e consciente.

PALAVRAS-CHAVE: crianças pequenas; ciclo da água; ciências naturais.

1 | APRESENTAÇÃO

1.1 Objetivos

Este estudo tem como objetivo explorar, através de experiências e relatos das crianças, o conhecimento infantil pré-existente sobre ciências; estabelecer hipóteses sobre o ciclo da água; interagir e explorar conceitos dos recursos naturais através das vivências; encorajar mudanças de comportamento através das crianças, para que elas possam ser agentes transformadoras do meio ambiente.

1.2 Problematização

Tais objetivos surgiram a partir da realidade climática atual ocorrida no Estado de São Paulo e também pela mudança de comportamento que nos foi imposta pela falta d'água.

Surgiu então à necessidade de explorar com a criança de onde vem a água que usamos em casa, que bebemos, tomamos banho, enfim a água que usamos no nosso dia-a-dia.

Tal preocupação ganhou peso ao nos depararmos com a seguinte idéia:

A ciência, nos primeiros anos de vida, deve provocar um encontro com o desconhecido, convidando as crianças a navegar nesse mundo utilizando as ferramentas com as quais poderão enfrentar a ciência com um olhar mais aguçado, que as incentivará a buscar respostas e a compreender o porquê das coisas e das ações que há por trás delas. (FUENTES, 2012, p.10).

Devemos produzir rebeldes criativos capazes de intervir e de mudar a sociedade (DEMO, 2000). Nesse sentido nossos objetivos caminham para o ensino de ciências naturais de fácil compreensão, onde as crianças aprendem vivenciando e explorando tais conceitos.

Neste trabalho apresentaremos no capítulo 1 referências que usamos para fundamentar a aplicação dos nossos objetivos, bem como a possível comprovação desses. No capítulo 2, apresentaremos a metodologia e fundamentos que usamos nesta pesquisa e também as ações, caminhos e instrumentos que usaremos para aplicar do projeto em sala de aula. E no capítulo 3, traremos o relato da aplicação do projeto, com a mostra de dados, análise e discussão teórica dos mesmos.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A água é um importante componente do planeta Terra e o ambiente natural de desenvolvimento de todos os organismos vivos. (CDCC – USP, 2005)

Atualmente é imprescindível que já na educação infantil abordemos o conceito sobre o meio ambiente e conseqüentemente a falta d'água para que as crianças conheçam e valorizem as leis da natureza, e acima de tudo aprendam a cuidar dos recursos naturais promovendo o desenvolvimento sustentável. Nesse trabalho que envolve o tema “água”, apresentaremos para as crianças uma visão ampla que envolve inúmeros problemas que o mundo atual vem enfrentando com relação à falta de água.

Ao iniciar esse trabalho nos deparamos com algumas dificuldades que iríamos enfrentar ao desenvolvê-lo, que seria trabalhar ciências com crianças muito pequenas e ainda fazê-las entender o que realmente queríamos.

Fazer com que elas entendessem que estaríamos, de certo modo, tirando delas o prazer e a diversão, pois quando falamos para uma criança que devemos economizar

água, também estamos dizendo que ela não brincará mais de esguicho. As crianças aprendem por meio de situações vividas. A crise pela falta de água que estamos passando abre um leque de opções que podemos explorar que envolve o dia a dia da criança, fazendo com que ela perceba a importância do uso racional da água.

O tema água deve ser tratado, na escola e nos espaços não formais de educação, de forma que seus usuários possam conhecer os processos que garantem a disponibilidade daquele recurso natural e como os recursos hídricos estão inseridos na prática social das pessoas. (RANCHE, 2006, p 4).

É através da brincadeira que devemos intervir e envolver a criança em situações que problematizam o enfoque sobre o uso racional da água, de forma que não tiremos dela o lúdico e a brincadeira. Segundo Vygotsky (1991), a brincadeira também propicia à criança a capacidade de lidar com os limites, a atenção, a concentração e a cooperação e interação com outras crianças:

A criança que brinca está desenvolvendo sua linguagem oral, seu pensamento associativo, suas habilidades auditivas e sociais construindo conceitos de relações de conservação, classificação, seriação, aptidões visual e espacial e muitas outras (VYGOTSKY, 1989. p. 19).

As brincadeiras são imprescindíveis para o desenvolvimento integral das crianças, não só para alegrar, divertir e ocupar o tempo, mas também para promover a aprendizagem, o ensino de regras, atitudes e valores que visem à aquisição significativa e efetiva de novos hábitos e valores.

De acordo com Piaget, a criança quando brinca exercita a sua imaginação, interagindo de acordo com seu interesse e suas necessidades junto a realidade de um mundo que pouco conhecem. Através das brincadeiras a criança reflete, organiza, constrói, destrói, e reconstrói seu universo. A criança não é ativa e nem passiva, mas interativa, interagindo socialmente buscando informações (PIAGET, 1978).

É por meio da brincadeira que a criança se aproxima do mundo real, se relaciona e se integra culturalmente, cabe a nós remediar as brincadeiras enfocando o meio ambiente e aproximando a criança dos problemas enfrentados pela sociedade no dia a dia, aproveitando a fase em que ela experimenta tudo ao seu redor.

É necessário que a criança tenha certo conhecimento científico desde as primeiras idades, para que possa ter noção do que é conhecimento científico e conhecimento cotidiano, já que ela possui a capacidade de reproduzir, modificar e influenciar novas práticas. Assim, desde cedo ela passa a organizar melhor suas ideias sobre o que está certo, interagindo melhor com o meio em que ela já faz parte.

A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para promoção das aprendizagens pelas crianças. Assim cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e

de sentir em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto estima. (BRASIL, p.31,1998)

Vamos incentivar um educar de forma consciente, de modo que elas possam torna-se seres multiplicadores de ações eficazes e que tenham mudanças de hábitos desde muito cedo. Permitindo isso, proporcionamos que a criança construa conhecimentos mais elaborados. Resultam de um processo de construção interna compartilhada com os outros, no qual elas pensam e refletem sobre o que desejam conhecer (BRASIL, 1998, p.172)

Vale ressaltar que o uso irracional da água é algo cultural em nossa sociedade. Estamos desperdiçando essa rica fonte de vida há décadas, sem nos dar conta que um dia ela pode acabar e estamos ainda engatinhando no quesito mudança de mentalidade ao uso consciente da água.

Segundo Ranche (2006), o homem se apropria dos recursos naturais considerando-os ilimitados e gratuitos, podendo ser explorados e consumidos sem preocupação.

Ainda hoje se observa que a relação do homem com o ambiente se sustenta, apenas e claramente, no fato de que só é atribuído aquele último o seu valor utilitário, associado ao interesse econômico. Assim, os indivíduos não se envolvem com a ideia de que a natureza e o ambiente possuem valores intrínsecos, mas unicamente de denominação daquela e de apropriação dos seus recursos para atingir determinados fins. (RANCHE, 2006,p. 19).

Existe um mito em relação à água, em que as pessoas mais velhas e até mesmo professores costumavam dizer que a água era uma dádiva de Deus, pois essa caía do céu. Hoje sabemos que essa afirmativa não é real e que se não preservarmos vamos ficar sem. Segundo relatórios da Organização das Nações Unidas (ONU), dois terços da população mundial em 2025 não terá acesso à água potável se nada for feito para evitar a escassez.

Portanto um trabalho educativo bem estruturado pode contribuir para modificar comportamentos culturalmente cristalizados e trazer mudanças reais e significativas. Conforme o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998, p.163) desde muito pequenas, pela interação com o meio natural e social no qual vivem, as crianças aprendem sobre o mundo, fazendo perguntas e procurando respostas às suas indagações e questões.

Não que o conhecimento trazido de casa deixe de ter valor, existe muitas informações que a criança traz de casa, como valores e procedimentos, que poderão ser debatidos e refletidos na escola e assim fazer com que a criança perceba a relação entre os conhecimentos escolares, ditos científicos e os conhecimentos trazidos de casa.

Assim, a grande tarefa da escola é proporcionar um ambiente escolar saudável e coerente com aquilo que ela pretende que seus alunos apreendam, para que possa,

de fato, contribuir para a formação da identidade como cidadãos conscientes de suas responsabilidades com o meio ambiente e capazes de atitudes de proteção e melhoria em relação a ele. (BRASIL, 1998).

Ainda segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cabe à escola garantir ao aluno situações em que eles possam por em prática o que aprenderam, fornecendo materiais didáticos e informações que possibilitem aos alunos discussões e reflexões, condições para a construção de um ambiente democrático e para o desenvolvimento da capacidade de intervenção na realidade.

De acordo com esta afirmação, cabe a nós, enquanto educadores e educadoras, dialogar com as crianças de forma que novos conceitos sejam construídos, transformando as práticas sociais já existentes.

Segundo Machado (2003), citado em Ranche (2006, p. 38), essas práticas vêm aumentando com o crescimento acelerado da população quando diz que A poluição dos mananciais, o desmatamento, o assoreamento dos rios, o uso inadequado da água na irrigação e a impermeabilização do solo são decorrentes das ações do homem moderno, que tem causado a morte e a contaminação dos corpos aquáticos.

Os PCN sugerem priorizar:

- noções sobre captação da água, tratamento e distribuição para o consumo;
- hábitos de utilização em casa e na escola adequados às condições locais;
- a necessidade e as formas de tratamento dos detritos humanos;
- coleta, destinação e tratamento de esgoto com procedimentos possíveis adequados às condições locais
- as práticas que evitam desperdícios no uso cotidiano de recursos com a água, energia e alimentos;
- minimização da contaminação das águas na agricultura pelo uso de métodos mais eficientes de irrigação e os cuidados com a utilização de insumos e escoamento dos restos produzidos com a criação de animais. (BRASIL, 1997, p.103.)

Também teremos como fundamentação o projeto REÁGUA (Programa Estadual de Apoio à Recuperação de Águas), implementado no município de Campinas, em consonância com as diretrizes do Programa Reágua, da rede municipal e estadual de educação, e da Sanasa, que tem como objetivo:

Contribuir para ampliação da disponibilidade nas bacias com maior escassez hídrica, através do apoio a projetos e ações que se proponham a aumentar a disponibilidade de água, melhorar a qualidade das águas mediante implantação ou ampliação de sistemas públicos de tratamento de esgotos e desenvolver aspectos técnicos, operacionais e institucionais dos prestadores de serviços de saneamento. (REÁGUA, 2015)

Primeiramente na Educação Infantil o projeto REÁGUA visou a troca das torneiras manuseadas pelas crianças, afim de que se evite o desperdício de água, foram colocadas torneiras que fecham sozinhas. Com isso as crianças perceberam que as torneiras não ficavam mais abertas e que a quantidade de água que sai é

menor.

Vale lembrar aqui também que o Regimento Escolar da Secretaria Municipal de Campinas também sugere que o estudo das ciências naturais seja inclusa nos eixos norteadores do currículo da educação Infantil da cidade, onde diz no artigo 89 da Portaria SME Nº 114/2010

Art. 89. O currículo da Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

VIII - incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza. (CAMPINAS, 2010)

Neste sentido, pretendemos com essa pesquisa incorporar o ensino de ciências naturais na educação infantil, mostrando que é possível fazer isso de forma transformadora, e também informar, alertar, reforçar, mostrar e discutir com as crianças a importância do uso racional da água, e que projetos estão sendo implementados nos locais onde elas têm acesso, principalmente nas escolas.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para esse trabalho, fundamentamos nossas ações em uma pesquisa experimental sem grupo controle para ocorrer em “curto prazo”. Temos um tempo limitado para aplicar a atividade proposta.

A atividade proposta nesse trabalho foi primeiramente a construção de um terrário de plantas e um calendário mensal. Logo após, levantamento de dados e ações com os alunos sobre o tema proposto. A escola em que eu apliquei a atividade foi uma creche do município de Campinas, localizada na região de Barão Geraldo. Essa creche atende cerca 140 crianças de 4 meses a 3 anos e meio. A sala escolhida para a pesquisa foi um agrupamento 3, com as crianças maiores.

Os instrumentos de coletas de dados para a pesquisa foram: rodas de conversas; cartazes (calendário do mês); construção de terrário; levantamento de dados e ações a serem tomadas pelos alunos; fotografias; áudio das conversas.

CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DO TRABALHO REALIZADO COM OS ALUNOS E RESULTADOS

A criança, como ser completo e universal, participa ativamente do processo de aprendizagem que está ao seu redor. Ela é um ser em constante crescimento e nos dias de hoje está cada vez mais perto das informações, com fácil acesso. Podemos dizer inclusive que isso tem acontecido cada vez mais cedo, com cada vez menos idade.

Com isso, não podemos mais dizer que as crianças menores, da Educação Infantil, não têm a capacidade de aprender sobre Ciências, nem adquirir conhecimento. A primeira infância não pode ser considerada apenas um momento de cuidado e

ensino de conceitos básicos.

Vale ressaltar que, quando estamos falando em primeira infância, estamos falando no primeiro contato da criança com a escola e isso na educação infantil. Nela podemos contemplar todas as áreas do conhecimento, inclusive os conhecimentos científicos.

O conhecimento científico, assim como todos os conhecimentos, é abordado de forma prática e real, levando em consideração a maturidade da criança na educação infantil, e mais que isso, seu anseio em aprender os porquês e as razões de tudo que está a sua volta.

É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigadas por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los. (BRASIL, 1998, p.166)

Esse tipo de ânsia em aprender deve ser um importante gancho para o professor, que tem o papel de conduzir a criança ao conhecimento ainda cru e primitivo dentro dele.

Pensando assim, enfocamos o trabalho num tema que, ao primeiro momento pode parecer difícil, mas que está presente no dia a dia da vida desse pequeno: ciclo da água.

O ano de 2014 foi um ano atípico em relação as chuvas. O Estado de São Paulo teve um ano extremamente seco, com poucas chuvas causando uma crise hídrica nunca vista. Isso gerou uma discussão nacional sobre a economia de água e o uso consciente da mesma.

Presenciamos varias mudanças de hábitos e projetos governamentais (como o Reágua, projeto da SANASA Campinas). Essas mudanças atingiram não só as casas, mas também as escolas.

O ano de 2015 começou com um panorama mais esperançoso, com chuvas, mas deveríamos ficar alertas e agir de forma prudente. E nada melhor que começar o ano letivo focando isso. Mas a pergunta que pairava no ar:

“Será que as crianças sabem como são formadas as nuvens? E como acontece o ciclo da água?”

Isso gerou dúvidas e ao mesmo tempo instigou a pesquisa para saber até onde vai o conhecimento científico das crianças e qual é a bagagem que trazem na primeira infância, na Educação Infantil.

Mas como abordar esse assunto com os pequenos? Como iniciar essa discussão. Acredito que a melhor forma foi formularmos um calendário onde todos os dias, na hora da roda inicial de conversa, além de preenchermos os dados como dia do mês e da semana, preenchamos como estava o tempo naquele dia, pintando o quadrado de azul o dia que chover, de amarelo o dia que estiver sol e cinza o dia em que estiver nublado.

Essa foi feita no mês de abril, que choveu pouco e aproveitei para escolher os dias em que choveu para levantar com as crianças algumas questões sobre o clima. Enquanto fazíamos o calendário, ia perguntando se eles sabiam de onde vinha a chuva, de como era formada as nuvens, de onde vinha as gotinhas que caíam do céu.

As respostas foram as mais engraçadas possíveis:

Aluna A: “ Da nuvem! ”

Aluna L: “Da nuvem preta que fica lá no céu!”

Essa resposta me deixou muito intrigada e resolvi explorar até onde ia essa “informação” e continuamos a conversar.

Eu: “L, como você sabe que a chuva vem dessa nuvem preta que fica no céu?”

Aluna L: “A nuvem fica bem preta e pesada, aí a chuva cai lá do céu! ”

Aluno H: “ E ainda caiu em cima do meu dragão!”¹ ”

Essa fala trouxe humor a nossa roda mas voltamos para o assunto. Perguntei se eles sabiam como a água ia parar lá na nuvem.

Aluna L: “ O passarinho leva a água lá, no seu bico! ”

Eu questionei mais uma vez sobre isso e a maioria concordou com a aluna L. A aluna H. completou:

“O passarinho vai até a poça de água e enche o bico. Aí ele voa até a nuvem e abre a boca e volta para pegar mais. Assim a nuvem vai ficando cheia e depois caiu a chuva.” Fico a pensar até onde a imaginação de uma criança pode ir para contextualizar uma ideia ou conceito pré existente.

Então, resolvi novamente perguntar se era assim mesmo que acontecia. “Será?”

O papel do professor em muitos momentos é de articulador e mediador de ideias e informações para construir novos conhecimentos e confirmar as existentes.

Contudo, o professor precisa ter claro que esses domínios e conhecimentos não se consolidam nesta etapa educacional. São construídos, gradativamente, na medida em que as crianças desenvolvem atitudes de curiosidade, de crítica, de refutação e de reformulação de explicações para a pluralidade e diversidade de fenômenos e acontecimentos do mundo social e natural (BRASIL, 1998, p.173)

Eles ficaram um pouco em dúvida. Então, resolvi explicar vemos o chão molhado depois de uma chuva e aí vem o sol, que é bem quente e aquece aquela água e ela vira vapor, uma “fumacinha”² cheia de gotinhas de água bem pequenas e sobe para o céu. Aí, essa “fumacinha”³ que está bem cheia de pequenas gotas de água se juntam e vão ficando mais juntas e formam as nuvens. Quando elas estão bem juntas, a nuvem fica pesada e as gotinhas caem em forma de chuva. E assim começa tudo de novo.

Fizemos um teatrinho utilizando as mãos, várias vezes até eles entenderem um

1 Brinquedo da criança que ficou em seu quintal e que molhou durante a chuva

2 Vale ressaltar aqui que nesse caso, essa “fumacinha” é chamada de neblina. Neblina, névoa ou bruma é uma nuvem em contato ou próxima do solo. É formada quando há a condensação da água evaporada.

3 Idem a 2

pouco esse conceito. Na primeira vez fiz sozinha mas depois repeti pedindo para que as crianças me acompanhassem.

Para explicar melhor, usei o exemplo da água quente do chuveiro, que quando fica bem quente forma uma “fumacinha”⁴ e isso se chama vapor. Eles entenderam melhor esse exemplo. Mas essa fala ainda era abstrata para os pequenos.

Creio que seja importante que o professor conduza a experiência, limitando às características imediatas perceptíveis, não permitindo que a criança participe da construção no processo de aprendizagem, coloca a criança apenas no papel de ouvinte. E não era a minha intenção aqui neste trabalho.

Então, combinamos de construir um pequeno terrário (mini jardim que imita o ambiente natural) onde assim poderíamos ver o que acontece com a água quando está num ambiente aquecido pelo calor do sol.



Figura 1- construção de terrário

Para a construção desse terrário usamos:

- 1 aquário pequeno;
- carvão vegetal;
- pedras;
- terra adubada;
- 1 elástico;
- plástico transparente;
- 1 pequena muda de planta;
- meio copo de água.

Colocamos as pedras no fundo do vidro. Logo acima delas, colocamos uma camada de carvão e por último a terra adubada. Depois plantamos a mudinha da planta que escolhemos. Regamos com cuidado a terra para não encharcar, cobrimos o aquário com plástico transparente e vedamos com o elástico.

⁴ Nesse caso usamos o vapor é uma substância na fase de gás à uma temperatura inferior à sua temperatura crítica.¹ Isto significa que o vapor pode ser condensado para um líquido ou para um sólido pelo aumento de sua pressão, sem ser necessário reduzir a temperatura.

Depois de pronto colocamos o terrário no armário da sala, próximo a janela mas não exposto diretamente a luz solar.

Observamos por vários dias e vimos a evolução da experiência. Incrível ver a reação das crianças a cada manhã ao chegar na sala e ver como as gotinhas estavam se formando no alto do terrário.

Quando os pequenos viram as “bolinhas” formadas pela evaporação da água no terrário, ficaram em êxtase. A aluna L. era a mais empolgada e dizia vários UAU! ao olhar a experiência. Essas “bolinhas” eram gotículas de água que se formaram da evaporação da água que estava nas folhas da planta por conta do calor do sol. O vapor se resfria, voltando ao estado líquido, ou seja, voltando a forma de gotinhas de água.



Figura 2 – Observação do terrário pelas crianças

Isso trouxe uma clareza maior e uma amplitude ao conhecimento já existente nas crianças em relação com conhecimento de Ciências. Percebi que houve, na maioria das crianças, um entendimento do conceito do ciclo da água. Mas o objetivo do experimento não era só falar sobre o ciclo da água. Queríamos enfatizar também o nosso papel como agente ativo na preservação do meio ambiente.

Diante esse novo desafio, voltamos ao calendário, feito de cartolina e observamos quantos dias choveu e quantos dias fez sol.



Figura 4 – construção de calendário

Reparamos que os dias chuvosos foram poucos e levantamos varias hipóteses sobre o que isso causaria em nossa vida. As crianças levantaram várias hipóteses, mas as principais foram o que falta de água causaria para as pessoas:

Aluno H: “ Não poderíamos mais tomar banho. O rio vai secar assim.!”

Aluna H: “Íamos morrer de sede pois não teríamos mais água para beber e nem as plantinhas!”

Mas creio que só levantar hipóteses não é o suficiente. Isso por si só não valeria apenas se não fizesse diferença na vida das crianças. Creio que a intervenção do professor é fundamental como incentivador de um passo a frente.

A intervenção de outras pessoas que no caso específico da escola são o professor e as demais crianças, é fundamental para a promoção do desenvolvimento do indivíduo. (OLIVEIRA, 2001, p. 62)

Levantamos uma lista de atitudes que precisaríamos ter para que a água não acabasse, já que a chuva tem sido escassa nos dias de hoje. Vale ressaltar a importância de uma educação consciente neste momento de infância para que desde já haja mudança de comportamento e quem sabe uma nova postura dessas crianças quando forem adultos em relação ao consumo consciente da água. Pude reparar que as atitudes vieram de ações pertencentes à idade e maturidade das crianças como:

- fechar a torneira depois de lavar as mãos;
- tomar banho rápido;
- fechar a torneira ao escovar os dentes;
- não deixar as torneiras pingando.

Perguntei se eles sabiam o porquê das torneiras da creche serem de apertar. Eles disseram que era não deixar a água ficar vazando e assim não perder água.

Fomos até as torneiras e expliquei que a empresa que cuida da água em nossa cidade se chama SANASA e ela trocou as torneiras de todas as escolas para que assim as escolas pudessem economizar a água que já estava bem pouca nos rios e mananciais. Mais uma vez me surpreendi com a carinha de espantos dos pequenos com a novidade. Um grande gancho para a continuação da discussão no futuro

2 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando comecei a discutir com a minha parceira de grupo Rosana sobre o tema dessa pesquisa, confesso que fiquei bem intrigada e até receosa sobre o assunto. Não sabia se íamos conseguir atingir os objetivos propostos apesar de tantos anos já trabalhando com a Educação Infantil e acreditando em nosso trabalho.

Ensinar ciências não é uma coisa muito simples. Precisa de muito preparo e estudo. Se pensarmos na educação infantil então, tudo precisa estar apropriado para a idade e maturidade da sala de aula. Lógico que muitas vezes nos surpreendemos com as falas das crianças em relação a determinado tema de Ciências.

Mas a mudança climática de nosso Estado durante o segundo semestre do ano passado, com a grande estiagem, proporcionou uma grande oportunidade para aperfeiçoarmos ainda mais o estudo sobre o ciclo da água e começarmos o ano letivo de 2015 com esse assunto.

Trabalhar com o tema da água, enfatizando principalmente o consumo consciente e a sustentabilidade é bastante complexa e infelizmente o tempo que tivemos foi pequeno. Esse tipo de trabalho pedagógico é extenso, devendo acontecer o ano todo.

Importante ressaltar que, principalmente na Educação Infantil, o trabalho deve acontecer de forma contextualizada e concreta. Creio que consegui fazer isso com a construção do terrário e do calendário. Ver as crianças interessadas em analisar o calendário e as variações climáticas foi algo que chamou a minha atenção.

Outra coisa importante em relação a mudança de valores e atitudes em relação ao consumo consciente da água, é que não posso afirmar que haverá mudança. No entanto, acredito que esse trabalho deve ser feito sim, a todo o momento, desde pequenos, inculcando atitudes corretas para que desde pequenos, sejam agentes transformadores onde quer que estejam.

Contudo, o professor precisa ter claro que esses domínios e conhecimentos não se consolidam nesta etapa educacional. São construídos, gradativamente, na medida em que as crianças desenvolvem atitudes de curiosidade, de crítica, de refutação e de reformulação de explicações para a pluralidade e diversidade de fenômenos e acontecimentos do mundo social e natural. (BRASIL, 1998, p.173)

Esse trabalho de conscientização foi iniciado, o que a meu ver, é de muita importância, pois começam a pensar sobre os acontecimentos que estão a sua volta.

A Educação Infantil, como toda relação social, é um processo em constante

desenvolvimento e com isso, precisa estar sempre renovada.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Ana Cristina; FONTES, Jaqueline Paranhos Cardella. *Ensino Fundamental – Caderno 1*. São Paulo: Aquarius Editora. 2015
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial curricular nacional para educação infantil*. Brasília: MEC/set, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica *Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil*/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF.
- CAMPINAS. Prefeitura Municipal de. *Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. PORTARIA SME Nº 114/2010*. Campinas, dez, 2010.
- Ensinar as Ciências na Escola – *da Educação Infantil à Quarta série*. Academia Brasileira de Ciências. São Carlos: USP, 2005.
- GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver (org.) *Ensino de Ciências: Concepções e Práticas de Docência e Formação*. Belém: EDUFPA, 2009.
- MONTEIRO, Irecê Barbosa; AZEVEDO, Rosa Oliveira; REZENDE, Mara Regina Kossoski Felix (org.). *Perspectivas teóricas da aprendizagem no ensino de ciências*. Manaus: BK Editora, 2009.
- MORAES, R. (org.). *Construtivismo e Ensino de Ciências*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- PIAGET, J. A. *Formação do Símbolo na Criança: imitação, jogo e sonho*. Rio de Janeiro: Zanar, 1978.
- RANCHE, Priscila Machado. *A Pedagogia histórico-crítica e a abordagem do tema água sob a perspectiva da sustentabilidade*. Bauru: UNESP, 2006.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____, Lev Semenovich. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.
- Programa Estadual de Apoio à Recuperação de Águas, Reágua. Disponível em :<http://www.programareagua.com.br>> Acesso em 13 de fevereiro de 2015
- SANTOS, Gildenir C., SILVA, Arlete I. Pitarello da. *Norma para referências bibliográficas: conceitos básicos*: (NBR-6023/ABNT-1989). Campinas, SP: UNICAMP-FE, 1995.

TEACHING PROBLEMATIC OF INDIGENOUS WOMEN IN THE INTERCULTURAL MEXICO STATE UNIVERSITY

Karina Reyes Priciliano

Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Toluca, Estado de México

Aristeo Santos López

Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Toluca, Estado de México

Hernán García Esquivel

Universidad Autónoma del Estado de México
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales
Toluca, Estado de México

ABSTRACT: Mexico has peculiar multicultural features and it is indispensable to preserve this identity as opposed to globalization. To do so, promoting the formation of professionals committed to cultural development and the consolidation of the languages and cultures of indigenous towns and preserving the original groups in the coming years, through educational and cultural institutions, legislations and public policies is necessary. How do we cope with globalization? The National Education Program in 2001-2006 proposed intercultural higher education as a response to this problem. However, the teaching work of indigenous women is vital to protect ethnic groups. Questioning what kind of teaching problematics

of indigenous women (Otomis and Mazahuas) face during their work at the Intercultural University of the State of Mexico (UIEM) serves to analyze these problems and to find out if the preservation of the original groups is fulfilled. The theory and method of intercultural curricular design is by competences. The current research is carried out at the descriptive micro level using in-depth interviews to the indigenous (Otomis and Mazahuas) scholars of the Intercultural University of the State of Mexico under the intentional criterion.

The results show the link between the theoretical program and the practice in community, the elaboration of teaching strategies according to the characteristics of students, the institution and the delivery of the necessary teaching material for the development of their educational work. Thus, the difficulties of indigenous teachers hinder the goal of promoting the cultural preservation of ethnic groups in the State of Mexico.

KEYWORDS: Ethnic identity, ethnic groups, indigenous women, teaching work, intercultural university.

PROBLEMÁTICA NO ENSINO DE MULHERES INDÍGENAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL INTERCULTURAL DO MÉXICO

RESUMO: México tem características

multiculturais peculiares e é indispensável preservar essa identidade em oposição à globalização. Para isso, é necessário promover a formação de profissionais comprometidos com o desenvolvimento cultural e a consolidação das línguas e culturas das cidades indígenas e preservar os grupos originais nos próximos anos, através de instituições educacionais e culturais, legislações e políticas públicas. Como lidar com a globalização? O Programa Nacional de Educação 2001-2006 propôs a educação superior intercultural como resposta a este problema. No entanto, o trabalho docente das mulheres indígenas é vital para proteger os grupos étnicos. Questionando que tipo de problemática de ensino de mulheres indígenas (Otomis e Mazahuas) enfrentam durante o seu trabalho na Universidade Intercultural do Estado do México (UIEM) serve para analisar esses problemas e para descobrir se a preservação dos grupos originais é cumprida. A teoria eo método de design curricular intercultural é por competências. A pesquisa atual é realizada no nível descritivo micro usando entrevistas em profundidade para os estudiosos indígenas (Otomis e Mazahuas) da Universidade Intercultural do Estado do México sob o critério intencional. Os resultados mostram a ligação entre o programa teórico ea prática na comunidade, a elaboração de estratégias de ensino de acordo com as características dos alunos, a instituição ea entrega do material didático necessário para o desenvolvimento de seu trabalho educacional. Assim, as dificuldades dos professores indígenas dificultam o objetivo de promover a preservação cultural dos grupos étnicos no Estado do México.

PALAVRAS-CHAVE: Identidade étnica, grupos étnicos, mulheres indígenas, trabalho docente, universidade intercultur

1 | INTRODUCTION

The Mexican Republic has been characterized as a multiethnic nation throughout its history, therefore, it is essential to preserve this diversity of ethnic identities and that's the purpose of this research. The document contains four sections: first, the identity of Otomi women; the second section focuses on the Intercultural University of the State of Mexico (UIEM) located in San Felipe de Progreso; third, teaching as a work in higher education and finally the difficulties of teaching indigenous women in Intercultural University of the State of Mexico, besides some final thoughts.

2 | IDENTITY IN OTOMI WOMEN

Nowadays, technological progress is linked to modern possibilities for rapid processing and transfer of information, to shorten distances between distant regions of the world and to influence their ideological, cultural, economic, educational and political issues with a tendency to develop homogenization. However, this process has not been fully set; the existence of various social particularities emphasizes the difficulty of inserting itself into a totalizing unity.

Although national identity has been constructed based on biological miscegenation and cultural syncretism, the heterogeneity of the territory, the different forms of land occupation and appropriation, regional, rural and urban differences (...). This means that in the years to come, educational, cultural, legal and political institutions, as well as the mentalities of the population as a whole, they will have to adapt to a new vision of Mexico, a Mexico with many faces and multiple identities (Stavenhagen 1997, p. 227).

The Otomi ethnic group in Mexico, according to the National Commission for the Development of Indigenous Peoples (CDI) is in the State of Mexico, Hidalgo, Guanajuato, Queretaro, Michoacan, Puebla, Veracruz, Morelos and Tlaxcala.

Machismo emphasizes the extremism of differences between men and women, and it is the justification of patriarchal behavior, in exchange for women servility. This phenomenon occurs mainly in areas far from the city, towns, communities, provinces, ethnic groups or societies with less economic resources, but it is manifested in all socioeconomic levels in Mexico.

The ideal of most women is to marry and become mothers, more as social conditioning than a personal disposition, and not complying with the established pattern, means to be relegated and expose themselves to criticism. This situation predominates in the indigenous groups, to a large extent, by the non-viable socioeconomic conditions in which the indigenous people of our country live, where more than half are illiterate, do not have drinking water, drainage or electricity services. This situation is a historical phenomenon derived from an unequal and disadvantageous economic model, a reflection of the injustice and poverty of the peoples according to Barrientos (2004).

For this reason, "the situation that women live in rural areas, especially indigenous women, implies a burden of inequality imposed by both being a woman and belonging to an ethnic group" (Ramírez, 2009). Thus, females adopt a role according to the cultural space shared as a group, that is: they must be reproductive, take care of the children, cook, rule the house, clean it, wash and contribute to the family sustenance. In addition, they are the ones who preserve culture, language and customs. In this way, symbolic violence is lived spontaneously and disguised as natural.

Each ethnic group has its own gender worldview and incorporates, besides cultural identity and ethnicity, just as it does with other cultural configurations. That is why in addition to containing ideas, prejudices, values, interpretations, norms, duties, prohibitions on the life of women and men, the worldview of genre is markedly ethnocentric. (Lagarde 2001, p. 27).

Otomi women construct their identity through their beliefs, customs, rituals, way of life, clothing, economic reality and mainly their language. Although the implementation of academic training leads us to ask ourselves if it increases its identification process or undergoes a crisis. Identities are constructed from the appropriation of the social actors of certain cultural repertoires considered simultaneously as differentiators (outwards) and defining their own unity and specificity (inwards). That is, identity is nothing more than the culture internalized by the subjects, considered within the angle

of its differentiating and contrasting function in relation to other subjects.

3 | THE INTERCULTURAL UNIVERSITY

The modalities of intercultural education were born in the context of post-indigenism and the resignification of relations between indigenous peoples and the State. In Mexico, the discourse of multiculturalism was incorporated in education in 1996, but the National Indigenous Institute (INI) conducted intercultural health programs in 1940, with a different direction compared to the concept discussed nowadays (Dietz And Mateos, 2011). In this respect, its origin is connected with the historical relationship between the State and the indigenous peoples.

The space of education is characterized as an example of the constant renegotiation of the relationship between the State and the indigenous peoples. It is also a privileged way to observe how new forms of relationship are built. The intercultural approach based on mutual respect of cultures and a critical perspective of the colonial modernity is quite complicated to put into practice due to the inequalities of power that extend throughout today's society (Bertely, 2011; Diez and Mateos, 2011), particularly in the case of Higher Education, habituated to reproduce the coloniality of knowledge.

According to Mato (2012) interculturalizing higher education points toward "building more equitable societies that can be socially and environmentally sustainable". This vision implies questioning the capitalist system, its unequal effects on society and its relation to the environment. For Laura Bensasson, intercultural bilingual education starts from a utopia of a relationship of mutual respect and reciprocity between indigenous societies and the Western society, at least in the sphere of culture. But in practice, educational attention to culturally diverse groups has moved little from the initial indigenist model, which has only been modernized to meet the requirements of new neoliberal policies by encouraging patterns of consumption and models of coexistence.

The different positions regarding educational interculturality bring with it many criticisms, however, the Mexican government implemented the National Education Program 2001-2006, which proposed among its goals: "to increase the enrollment of students of indigenous origin as of 2002, in such a way that in 2006 their share in higher education enrollment will triple the current one" (PNE, 2001-2006, p. 203). Within these objectives, in the National Education Program (PRONAE) and with the creation of the General Coordination of Intercultural and Bilingual Education (CGEIB), an institution responsible of designing the intercultural universities, there were established eight intercultural universities in the states of major Indigenous presence. Thus, intercultural universities emerged as a new type of Intercultural Higher Education Institutions (IIES) in comparison with other institutions of the higher education system in the country; intercultural universities are new in terms of educational offerings, how they are ruled and organized, as well as for the people who were involved in its creation.

The "intercultural universities" constitute a historical effort to decolonize the university system; to diversify it in linguistic, cultural and ethnic terms; to decentralize it and regionalize it (...) to extend coverage and facilitate access to the university for a population that historically has been excluded from this educational level, but not only young people belonging to the indigenous peoples of Mexico (Mateos and Dietz, 2016, P. 684).

To promote the education of professionals committed to the economic, social and cultural development, particularly of the indigenous peoples of the country; to revalue the knowledge of indigenous peoples and to promote a process of synthesis with advances in scientific knowledge; to promote the dissemination of the communities' own values, as well as to open spaces to promote the revitalization, development and consolidation of native languages and cultures in order to stimulate a relevant communication of the university responsibilities with the surrounding communities (Casillas and Santini, 2006, p. 145).

This achievement is set through the functions of: teaching, research, dissemination and preservation of culture; the extension of services and the linkage with the community. Therefore, it is transcendent to identify the problems of the teaching work of indigenous women in the Intercultural University of the State of Mexico, located in the municipality of San Felipe del Progreso.

4 | TEACHING AS A WORK IN HIGHER EDUCATION

Jaime Martínez Bonafé (1999) understands "the structure of the work place" as the set of conditions that directly regulate the teaching practices of a teacher. These conditions are not only socio-economic strictly speaking -for example the undergraduate degree and salary- but all those that are shaping -not always in an explicit and regulated way- the patterns of daily work in schools.

José Luis Jofré (2009) defines the teaching position as 'employment'. As wage labor in conditions of dependency, whether it is in a public or private school. Teaching, in this sense, is not a liberal profession. When defined as employment, they add some rights, guarantees and labor protections that become constitutive of the job. This set of rights operate as enabling workers' welfare. Annual supplementary salary (or bonus), paid vacation, retirement, social security, family allowances, etc. All these rights are completed with the stability in the workplace.

Bourdieu and Passeron (1995) cited by Rivas Flores, (2000) affirm that in the case of educational systems, it is a qualification aimed at guaranteeing a homogeneous formation that allows reproducing certain cultural arbitrariness. This initial and permanent qualification of the agents responsible for carrying out the teaching work is complemented by instruments of control aimed at guaranteeing orthodoxy in the face of 'individual heresies'. Having obtained the qualification destined to give value in use -for the buyer- and exchange value -for the seller- to the labor force, the teacher sells it in exchange for a salary, becoming a form of 'merchandise'. Thus, the teaching work entails "to carry out an activity, in this case with an alleged qualification, a salaried one

(...) [subject] to the conditions and the requirements established by the contractor".

In higher education, the professional nature of teachers has not been discussed, since in Mexico they have not been evaluated through a State examination so far, such as basic and upper secondary education have, understanding this within the framework of the legitimating power of the institutions of which they are part of. As Bourdieu (2008) argues, the university is an institution that protects the monopoly of the truth, about itself and the social world. However, even if their status as professionals is not questioned, not all activities carried out by university teachers are recognized in the same way, since research activities are more prestigious and recognized than teaching and extension tasks.

On the other hand, work is a necessity for man, the need to have means to employ his abilities. It is not only a way of overcoming the constraints imposed by nature, but is a vehicle for expressing their combined capacities (Ollman, 1971, p. 128). Only through concrete work man develops all his potentialities, only through this, a man becomes a man.

5 | DIFFICULTIES OF TEACHING WORK IN OTOMI WOMEN IN THE INTERCULTURAL MEXICO STATE UNIVERSITY

The teaching work in higher education leads to new and different relationships with the institution, students, colleagues, administrative employees and especially with new teaching strategies. These are not the same for teachers, because the difference lies in the area of knowledge.

Students and the type of institution demand characteristics in the learning process, so the teacher considers the context, often with the support of diagnosis, to develop tools or teaching strategies. This is one of the first problems faced by Otomi teachers with higher education at the Intercultural University of the State of Mexico. Those whose main functionality is the linkage of theory to practicality in their community, without it there is no essence of knowledge.

So, in relation to pedagogical training, university professors find themselves in unequal conditions, since many were not trained to be teachers, but to perform as biologists, engineers, doctors, accountants, etc. (Walker, 2013).

However, female Otomi teachers who are motivated, with a positive attitude and in contact with students of intercultural education are able to consolidate this requirement, feeling part of the academic community. Some affirmations of one of the Otomi teacher interviewed, (who will remain anonymous by her request and no longer works in the university) talked about her beginnings in the UIEM this way:

I had worked as a teacher for two years in high schools. However, when I had the opportunity to enter to teach at the Intercultural University of the State of Mexico, I fulfilled the requirement to speak an indigenous language, I did not think twice

... Fortunately it was not difficult because I sympathized with the new educational proposal and I strengthened the effort to fulfill the mission entrusted, despite having a major in tourism, my profile helped me a lot because my degree thesis was about a tourism project with Otomi and Mazahuas people.

Walker (2015) considers that socially, it is not the same to exercise the teaching work being a doctor than a pedagogue. A professor in Exact and Natural Sciences or Medicine does not enjoy the same prestige as that of Social Sciences, Humanities or Art. This situation is not seen in the Intercultural University of the State of Mexico due to the humanistic and social approach, but there are no natural sciences subjects, although they prevail minimally in the programs offered by the different bachelor degrees.

It is not the same that the work in the university constitutes the main or exclusive activity of the teacher, compared to when it is a secondary task, occupying a small part of the working time. According to Walker (2015) in professional careers, it prevails a simple teacher dedication and the associate professors develop their main professional activity outside the university. This also implies differences in working conditions for teachers. Faced with this issue, in the interview, the full-time teacher argued:

The foundation of the first intercultural university was in the State of Mexico, in San Felipe del Progreso. Most full-time and hour-class teachers were committed to it. We supported with the availability of teaching at any facility provided, as we did not have an institution as that, and support with extracurricular projects or counseling with students. Although full-time teachers were more likely to approach students because they had more space on the campus. Also, the non-full-time teachers were committed to the students and the organization of educational events.

The activities that teachers develop in the exercise of their teaching function, exceed the tasks directly related to teaching. As Tello *et al* argue. (2009), "teaching practice as a work is socially and individually identified by pedagogical practice, but its reach is much greater because it involves a complex network of activities, social relations and policies that transfer it" (p. 249). Within this concept, both the non full-time and full-time teacher in intercultural university perform various activities, not only teacher-student interaction and research, but it goes beyond the contract signed. Part of its functionality is the approach to students, extra-class counseling, project preparation, planning of civic events, artistic or educational, support with teaching materials, creativity to adapt to unscheduled conditions, empathy to work with various groups and even relate politically. Under some of these circumstances the Otomi teacher remarked:

A problem I had during my stay at the university was that I was not provided of teaching materials and I wasn't given a laptop or desktop computer, to fulfill our work effectively. It seemed weird that only a colleague and I faced this situation, because everyone had the proper tools. Apparently, it happened because I was part of a working team contrary to the one that granted these materials.

The exercise of the teaching function goes beyond a list of activities that an intercultural university professor must fulfill and the attempt to establish them is complex, because they change according to the period, the particularities of the institution, students, area of knowledge, etc. As Lucarelli (2004) argues, "the recognition of the complexity of the context, in which scientific, social and educational structures changing, is what allows the university teaching profession to be understood as complex and non-uniform."

Methodologically, the theory and method of intercultural curricular design is competence-based. The research is made at a microsocial level and it is descriptive, using the depth interview technique. The study is underway and so far, has conducted three interviews: a current teacher, an ex-teacher and a former student of the Intercultural University of the State of Mexico; planning to perform ten interviews with Otomi female teachers. The criteria used in this work was intentional or selective. In addition, we used data retrieved from articles, books and theses related to this study.

6 | CONCLUSIONS

The research is still in process and the first findings are: the problem of defining the concrete work of teaching, decoded into knowledge as value in use in the educational institution.

The design of didactic strategies of the Otomi teacher in her subject for the linkage of theory to practicality in her community is one of the main objectives of the subject and the university, so they must work hard on it.

The purpose of the intercultural university is to meet the social demand to offer education with a new approach, directed not only to indigenous groups, but also to the whole population as well as to respect the fundamental right to an education in their own language. The social demand for a new approach was met, but the question remains regarding the right to receive higher education in the native language.

Mexico has been characterized as a multicultural country throughout its history, therefore it is essential to preserve this identity before the homogenizing social model, to promote the training of professionals committed to cultural development, consolidation of languages and cultures of indigenous peoples in the country, in order to detect if in the next years, the preservation of the ethnic groups with educational and cultural institutions, legislations and public policies is met.

The Intercultural University of the State of Mexico promotes an innovative way of teaching, considers the worldview of the Mazahuas, Otomis, Matlatzincas, Nahuas and Tlahuicas with the clear intention of preserving the cultural heritage of these indigenous peoples. The process is not easy and its development depends on Otomi teachers to convey the value, significance and importance of respect for the worldview of the ethnic groups of the state, and therefore of our Mexican nation.

The teaching work of Otomi women is a fundamental factor for the functionality of the Intercultural University of the State of Mexico: they disclose a loyal, natural and committed feeling because their ethnic group is immersed in this new educational model. Both teachers and administrative staff have a tough journey promoting the training of professionals committed to cultural development, consolidation of the languages and cultures of the country's indigenous peoples.

REFERENCES

- ALEGRÍA, J. **Psicologías de las mexicanas**. México: Samo S. A. 1974.
- BARRIENTOS, L. **Otomíes del Estado de México**. México: CDI. 2004.
- BERTELY, M. Educación superior intercultural en México. **Perfiles educativos**, 33, 66-77. 2011.
- BOAVENTURA DE SOUSA, S. **Crítica de la razón indolente: contra el desperdicio de la experiencia**. Spain: Desclee de Brouwer, S. A. 2003.
- BOURDIEU, P. **Homo Academicus**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2008.
- CASILLAS, M. **Universidad Intercultural. Modelo educativo**. Mexico: CGEIB-SEP. 2006.
- CASTELLS, M. **La era de la información, economía, sociedad y cultura. El poder de la identidad. Volumen II**. México: Siglo Veintiuno Editores. 2009.
- CORNEJO, R. El trabajo docente en la institución escolar La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. **Revista de Psicología**, 9-28, 2006.
- DIETZ, G. Universidades Interculturales en Mexico. *CPU-e*. **Revista de Investigación Educativa**, 319-326, 2014.
- HERNÁNDEZ, S. y GIBSON, T. Entre una universidad convencional y una universidad intercultural: el caso de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla. **Bajo el Volcán**, 231-264. 2015.
- HUERTA, M. Los múltiples sentidos de las políticas públicas: una propuesta etnográfica para su análisis. **VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social**. Buenos Aires: Instituto de Ciencias Antropológicas. 2013.
- JOFRÉ, J. El puesto de trabajo Docente en la Educación Superior No Universitaria. **Fundamentos en Humanidades**, 87-104, 2009.
- LAGARDE, M. **Género y Feminismo Desarrollo Humano y Democracia. Cuadernos Inacabados. No. 25**. Spain: Editorial Horas y Horas. 2001.
- MARX, K. **El Capital. Crítica de la economía política. Libro 1**. Cuba: Ediciones Venceremos. 1867.
- MATO, D. **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina Normas, Políticas y Prácticas**. Caracas: UNESCO-IESALC. 2012.
- MOLINA, N. Los jóvenes en las universidades interculturales: la experiencia de integración al sistema universitario en la Universidad Intercultural del Estado de Mexico, UIEM. **Universidades LXII**,

4-19, 2012.

NAVARRETE, F. **Los pueblos indígenas de México**, Mexico: CDI. 2008.

NOLASCO, M. **La educación nacional ante la multiétnicidad. Política cultural para un país multiétnico**. Mexico: SEP DGCP. 1988.

OLLMAN, B. **Marx y su concepto del hombre en la sociedad capitalista**. Buenos Aires. Amorrortu editores. 1971.

Ramírez, G. **Perfiles indígenas en el Estado de Mexico**. Mexico: Cuarta Época. 2009.

SANDOVAL, F. **Cultura y organización social de los indígenas mexiquenses**. Mexico: UAEM. 2005.

STAVENHAGEN, R. **El patrimonio nacional de Mexico**. Mexico: FCE. 1997.

SCHMELKES, S. (.) “Las universidades interculturales en Mexico: sus retos y necesidades actuales”, en Sergio Enrique Hernández Loeza et al. (coordinators), *Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas*. Mexico: uiep/ucired/upel. 2013.

TELLO, A., DEQUINO, M., DELBUENO, H., BENEGAS, S., ISIDORO, C., ROMERO, M. et al. Trabajo docente en la universidad. Regulaciones, subjetividad y sentidos, inscriptos en los ciclos de una investigación. **Fundamentos en Humanidades 10**, 241-264. 2009.

WALKER, V. Aportes teóricos para pensar el trabajo docente en la universidad. **Actualidades Investigativas en Educación**, 1-20, 2015.

PROFESSORA, EU JÁ ME SINTO PROFESSOR! UM RELATO SOBRE DIÁLOGOS PEDAGÓGICOS ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Ormezinda Maria Ribeiro

(UnB-PPGL/PPGE)

aya.ribeiro@yahoo.com.br

Ana Cristina Castro

(Secretaria de Educação do DF)

anacristinacastro3@gmail.com

RESUMO: Trata-se do relato de experiência de uma parceria entre a Universidade de Brasília-UnB e a Secretaria de Educação do Distrito Federal-DF, sob a perspectiva de ambas as instituições, visando apresentar ações docentes, discentes e administrativas no âmbito do estágio supervisionado de Português, desde seu planejamento às ações didático-pedagógicas inseridas no contexto da universidade e escolas parceiras, tendo como escopo a formação do professor ancorada na relação teoria e prática que evidencia o protagonismo do licenciando. Busca-se compartilhar uma experiência exitosa de formação inicial de professores e refletir sobre as teorias recentes que fundamentam as diretrizes educacionais nacionais estudadas no curso de Letras-Português. Espera-se evidenciar o diálogo entre as instâncias parceiras e apresentar a potencialidade das atividades de extensão para promover espaços reflexivos de teoria e prática aos professores em formação, intencionando contribuir para a formação de professores preparados para

refletir criticamente sobre sua prática e para propor e executar ações coerentes com a consciência linguística crítica. Assim, são apresentados cursos de extensão ofertados pela Disciplina “Estágio Supervisionado” aos alunos do Ensino Médio do DF, relacionando a prática pedagógica dos licenciandos com a expectativa dos estudantes de ampliar leituras e redigir com competência as provas de processos seletivos. O curso permite ao licenciando construir uma prática eficaz no ensino de Português e desenvolver habilidades que contemplem a aquisição de conhecimentos, o espírito científico, a capacidade de reflexão e de utilizar esses conhecimentos para aperfeiçoar sua prática pedagógica, e oportuniza ao estudante receber gratuitamente um ensino de qualidade em leitura e produção textual. .

PALAVRAS-CHAVE: Extensão. Estágio. Parceria. Leitura. Produção Textual.

INICIANDO O DIÁLOGO...

Mestre não é quem sempre ensina,
mas quem de repente aprende.

Guimarães Rosa

Os professores dos cursos de Letras têm assumido o desafio de colocar o foco do processo educacional no licenciando, fazendo

com que o estudo da Língua Portuguesa e suas literaturas contribua para que esse professor em formação possa ter uma visão mais crítica da realidade e viva, ainda em sua formação inicial, a experiência de um contato mais próximo e mais autêntico com a escola e com a sala de aula. Assim, é necessário que a aprendizagem da linguagem, partindo da realidade do aluno, contextualizado sócio-culturalmente, proporcione múltiplas alternativas que o levem a desenvolver a habilidade de expressar-se nas modalidades oral e escrita e a apropriar-se dos recursos linguísticos, empregando-os na compreensão, na intervenção e na dinâmica da realidade sócio-histórico-cultural. E isso significa tornar o processo de formação, simultâneo ao estudo de língua e de literatura significativo para o futuro professor.

Ribeiro e Ribeiro (2015) asseveram que

Para fazer frente às constantes mudanças e à celeridade dos processos de aquisição de conhecimentos no mundo atual, o professor deverá se comportar como aquele profissional que nunca se forma, que está sempre em constante formação. Aquele que se refaz a cada dia, cujo acervo de experiência desloca-se para além do saber-fazer, sobretudo, para o constante refazer.

Nesse prisma, entendemos que o componente curricular “Estágio Supervisionado de Português” deve proporcionar ao licenciando ações que agreguem conhecimentos, habilidades e competências, tradicionalmente distribuídos em disciplinas, permitindo que os conteúdos vistos, e os saberes e conhecimentos alcançados ao longo do curso sejam tratados de uma forma integrada e não fragmentada. Por essa razão o plano da disciplina é elaborado a partir de três eixos de sustentação: planejamento, reflexão e docência. Esses eixos, por sua vez, apoiam-se em dois outros eixos: a extensão e o diálogo com as escolas parceiras.

Da reflexão sobre as perspectivas e lacunas encontradas no processo de formação inicial dos professores de Português, surgiu a ideia de um projeto integrador que alie ensino, pesquisa, extensão e prática docente, de modo que as pesquisas linguísticas dos alunos de Letras sejam integradas às práticas pedagógicas em um projeto de aplicação nos estágios supervisionados a fim de que as experiências particulares e de um curso possam se estender de forma significativa à comunidade externa.

Assim, ao planejamento da disciplina de Estágio Supervisionado de Português foi incorporado um projeto de extensão que se materializa em forma de cursos planejados, elaborados e desenvolvidos pelos estagiários, sob a coordenação da professora orientadora dos estágios de regência, tendo em vista o que ensina Paulo Freire (1999, p. 32):

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

E respondendo ao crescente interesse dos estudantes do Ensino Médio por desenvolver a compreensão leitora e as competências linguísticas visando melhor desempenho na redação das provas dos processos seletivos para ingresso na universidade e na tentativa de estreitarmos o diálogo entre a Universidade e a Educação Básica buscamos um contato com as escolas públicas do Distrito Federal que solidariamente aderiram ao projeto, cooperando com a rede física, a logística e o suporte operacional para impressão do material a ser distribuído depois de organizado pelas professoras supervisoras e seus estagiários.

Apresentamos neste texto a proposta que iniciou o diálogo, partindo da reflexão sobre a prática pedagógica, fundamentada no conhecimento teórico adquirido durante o curso e a elaboração dos cursos, e, em um diálogo ampliado, apresentarmos as considerações da instituição parceira.

ONDE ENTRAM OS CURSOS DE EXTENSÃO

Ao procurarem as escolas para o exercício do estágio curricular obrigatório, os estagiários se queixavam com frequência de que não eram bem recebidos, que se sentiam intrusos ou incomodados por não poderem atuar efetivamente na docência, posto que eram vistos pelos alunos das turmas onde estagiavam como alunos que estavam ali temporariamente substituindo o seu professor. Esse desconforto, não raras vezes, gerava insatisfação, insegurança e em muitos casos frustração.

Essas queixas, manifestadas durante os seminários de preparação para a docência, estimularam a professora orientadora a buscar uma alternativa para que os estagiários pudessem se sentir seguros no exercício da docência, participando de todas as fases do processo. Assim, os futuros professores começaram a elaborar um projeto de um curso de extensão a partir do qual colocariam em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso e construiriam um caminho para sua própria prática docente, assenhoreando-se plenamente desse exercício como professores regentes e não como eventuais substitutos.

Nessa perspectiva, os cursos de extensão, são elaborados com base na pesquisa docente e na necessidade de ampliar o campo pedagógico no estágio das licenciaturas em Letras e cumprem duas importantes funções:

1 - oportunizar ao aluno de Letras a construção de uma prática (estágio) eficaz no ensino de língua portuguesa, a partir de uma abordagem sociointeracionista, voltada principalmente para as metodologias de leitura e produção textual, possibilitando a esse futuro professor desenvolver habilidades que contemplem não só a aquisição de conhecimentos, como também a capacidade de reflexão, o espírito científico e a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos no curso para aperfeiçoar sua prática pedagógica.

2 - propiciar ao aluno do ensino médio, de forma gratuita um ensino de qualidade em leitura e produção textual, preparando-o para os exames de seleção, e o para

desenvolver a competência leitora e em produção textual para seu futuro acadêmico e profissional.

O curso piloto recebeu um título bastante sugestivo e que sintetiza o entusiasmo reflete o estado de espírito com que os estagiários conceberam a proposta “Ler com prazer e escrever sem medo: habilidades linguísticas”.

Esse curso foi elaborado por 64 licenciandos que, em duplas ministraram as aulas a aproximadamente mil alunos do Ensino Médio. Há que se registrar, todavia, que, por ter sido ministrado nas dependências da Universidade, embora tenha resgatado o entusiasmo e possibilitado o protagonismo do professor em formação, o curso piloto não permitiu que o estagiário sentisse a real sensação de estar na escola.

A Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado é um componente teórico-prático da formação docente, em que se dá início à vivência profissional, sob a supervisão da Universidade. Portanto, não é somente um momento prático em oposição aos componentes teóricos do curso. É, segundo Piconez (2010, p.25) um componente teórico-prático, pois “possui uma dimensão ideal, teórica, subjetiva, articulada com diferentes posturas educacionais, e uma dimensão real, material, social e prática, própria do contexto da escola brasileira”.

Por essa razão a formação do futuro professor deve se aproximar do social político e cultural que acontece no cotidiano escolar para compreender nessa especificidade a realidade social. Assim, concordando com Esclarin (2004, p.192) quando pondera que “só ensinará realmente a aprender aquele que aprende de seu ensinar, isto é, aquele que submete à reflexão e crítica permanentes seu exercício de ensino para transformá-lo também em exercício de aprendizagem”, destacamos que o processo de formação do licenciando não pode estar distante da realidade educacional, nem ser praticada em um laboratório no qual não se possa vivenciar com autenticidade as questões que permeiam o universo escolar, pois o estágio é uma oportunidade que o docente em formação tem para assumir a sua profissão, implicando uma visão crítica e contextualizada do meio onde desenvolve o seu trabalho docente.

Além disso, é imprescindível pensar a prática de ensino como forma de troca de experiências, de serviços, de possibilidades, entre os diferentes atores que trabalham com a formação docente na Universidade e também entre essa e as demais instituições que se constituirão em campo de estágio.

Ribeiro e Caetano (2015, p. 136) destacam que

o professor necessita ser um pesquisador que questiona o seu pensamento e a sua prática, que age reflexivamente em seu ambiente de trabalho, que toma decisões e cria respostas mais adequadas, porque elas são construídas a cada momento e em cada situação concreta.

E isso só pode ser percebido e vivenciado em uma situação autêntica de prática docente, sem a qual o exercício

Considerando a lacuna percebida no projeto inicial, foi necessário repensar a

proposta e buscar um espaço real para aplicação dos novos cursos, tendo em vista que o estagiário necessita para uma formação ampla fazer a leitura da escola “por fora”, com o objetivo de compreender esse espaço de educação num contexto global, considerando o estudo das políticas educacionais situando-as no contexto de uma comunidade real. Precisa, ainda, fazer a leitura da escola “por dentro”, inteirando-se de seu projeto político-pedagógico e das demais propostas que dele emanam. Para tal, devem observar os espaços físicos da escola como espaços pedagógicos, além dos espaços de relacionamento entre direção e estudantes, professores e estudantes, estudantes e estudantes. A partir dessa imersão no espaço escolar, os professores em formação poderão fazer com mais propriedade a leitura da “sala de aula”, como espaço de conhecimentos e de relacionamentos interpessoais, que deve ser compreendida e explicada no contexto da escola considerando as leituras feitas anteriormente, atrelando-as aos estudos e pesquisas feitos na Universidade.

Constatada a necessidade de buscar um espaço mais autêntico para a atuação dos professores em formação, sem abrir mão das conquistas propiciadas pela elaboração e desenvolvimento do curso de extensão, com qual os estagiários se sentiram “senhores de sua aula”, o desafio da supervisão de estágio foi buscar parcerias nas escolas de Educação Básica.

ENCONTRANDO INTERLOCUTORES...

Na elaboração do projeto, levou-se em conta a necessária construção de uma ponte a fim de contribuir para que a teoria se integre à prática e produza, dentro de uma aprendizagem vivida e significativa, o verdadeiro protagonismo docente do licenciando.

O problema colocado em relevo no curso piloto foi resolvido quando, por intermédio da interlocução com a então diretora da Regional de Ensino xxxxxx, foi criada a possibilidade de os cursos posteriores serem ministrados nos Centros de Ensino daquela regional.

Estabelecido o diálogo e a parceria, foi possível criar condições mais autênticas para a atuação dos licenciandos no campo de estágio. A partir daí outros cursos foram elaborados, desenvolvidos e avaliados pelos professores em formação, a cada oferta da disciplina Estágio Supervisionado de Português, tais como: “Ler e escrever na universidade” “Como se sair bem na redação de provas discursivas” “Portas abertas para a Universidade: competências linguísticas para a redação de provas discursivas” e “O Enem e os cinco eixos cognitivos: dominar linguagens para escrever com autoria e criatividade”.

E a cada um deles novos materiais didáticos e pedagógicos foram produzidos, novas turmas se formaram e com elas mais estagiários puderam expressar com entusiasmos e convicção: “Professora, eu já me sinto professor!”

UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE A UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA E A EDUCAÇÃO BÁSICA: COM A PALAVRA A INSTITUIÇÃO PARCEIRA

No mundo contemporâneo, uma das funções da mais importantes para as escolas de Ensino Médio é desenvolver um trabalho pedagógico que vise tornar os estudantes cidadãos críticos, protagonistas e integralmente letrados. Nesse sentido, o grande desafio para a escola é possibilitar a formação do estudante, por meio da valorização e da legitimação de práticas de letramentos em nível local, que caracteriza em sua essência, a diversidade linguística e cultural. Além disso, promover durante os processos de ensinagem as práticas letradas institucionalizadas, que estão diretamente inseridas na cultura clássica da literatura, na música, nas artes, na ciência e tecnologia. (Currículo em Movimento Ensino Médio, 2014, p.18)

Um dos caminhos possíveis de se conseguir a formação do estudante crítico, protagonista e letrado ocorre quando a gestão pública e a escola entendem a importância de ações cooperativas e interações mais humanizadas. Neste contexto, insere a parceria entre a Universidade e a Educação Básica com todos os agentes escolares envolvidos na construção de processos pedagógicos coletivos, voltado para o desenvolvimento da competência linguístico- comunicativa em práticas sociais de letramento.

MORTATTI (2004) reitera que saber usar a leitura e a escrita em diferentes situações do cotidiano atualmente, são necessidades vistas como inquestionáveis que imbricam no exercício da cidadania, no plano individual, como também, para o desenvolvimento de uma nação, seja nas esferas socioculturais ou políticas.

Foi neste contexto que a Gerência de Educação Básica (CRE de Sobradinho), articulada com a Universidade de Brasília (UNB) representada pelas professoras Márcia Bortone, Maria Marlene da Silva e Maria Emanuele Costa da UnB (Linguística, Português e Línguas Clássicas), realizou no ano letivo de 2015, o projeto “Nas Trilhas do Enem”, o qual fomentou espaços-tempos de qualificação sistêmica a estudantes do Ensino Médio público no que tangeu às competências e habilidades exigidas para a produção de textos do Exame Nacional do Ensino Médio.

Esta experiência exitosa, possibilitou a oferta de duzentos e trinta vagas para seis escolas de Ensino Médio, vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal/ SEEDF, representadas pela Coordenação Regional de Ensino de Sobradinho/ CREso. As aulas ocorreram durante os sábados, numa escola pública da comunidade local, no período de 09/05 a 20/06 (1º semestre) e de 26/09 a 17/10 (2º semestre) e foram ministradas por professores-estagiários sob a orientação teórico-didática das docentes mencionadas.

A Gerência de Educação Básica/ SEEDF acreditou no efetivo diálogo entre a Universidade e a Educação Básica, uma vez que esse elo proporcionou aos estagiários da universidade, vivências pedagógicas a serem desenvolvidas em futuros ambientes de trabalho, bem como promoveu a possibilidade de melhoramentos diretos ao processo de ensino-aprendizagem em contextos públicos locais para cerca

de quinhentos estudantes regularmente matriculados nas escolas públicas de Ensino Médio da rede pública de ensino do Distrito Federal.



Créditos da foto: CED 03 de Sobradinho/2015.

No ano de 2016, em continuidade a parceria entre a Educação Básica (SEEDF) e a Universidade de Brasília (UNB), por meio do Decanato de Extensão, vinculado ao Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, coordenado pela professora Doutora Ormenzinda Maria Ribeiro que promoveu novas perspectivas pedagógica para o ensino da Língua Portuguesa, por meio da oficina de produção de texto intitulada “ Fios e Desafios” , ocorrido no primeiro e no segundos semestres de 2016.

O curso realizado em forma de oficinas, objetivou a reflexão em grupo sobre a prática de ensino da produção de diversos gêneros textuais, que partiu das produções textuais dos estudantes do Ensino Médio, durante trinta horas de aulas presenciais ministradas aos sábados, numa escola pública da comunidade local. A proposta possibilitou alinhar a teoria à prática, numa reflexão dialética sobre as melhores possibilidades de se trabalhar a leitura e a produção de textos, pautada nos processos da escrita, gêneros textuais e criatividade.

Neste sentido, o curso realizado possibilitou o ensino da língua numa perspectiva discursiva, como proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Língua Portuguesa. Na dimensão da organização do trabalho pedagógico, exigiram-se do professor de Língua Portuguesa e dos estudantes estagiários, a compreensão dos saberes não somente no contexto teórico conforme experiências propiciadoras da didatização na sala de aula, mas sim, na práxis docentes. Nesse viés, conforme Rojo 2002 e Perrenoud, 2002, tem-se observado que nem a universidade, nem a escola, ainda que ofereça um bom nível de formação inicial e/ou continuada, não habilita os seus egressos e docentes ao trabalho com a prática de textos de acordo com a proposta dos PCNs.

Esta experiência exitosa e significativa quanto aos processos de ensinagem para produção textual, voltadas às práticas de letramento, possibilitou atendimento pedagógico para seis escolas de Ensino Médio, vinculadas à Coordenação Regional de Sobradinho, representada pela Unidade Regional de Educação Básica (UNIEB),

como resultado desta parceria, fomentou a participação de aproximadamente, oitocentos estudantes de Ensino Médio e trinta professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação Básica do Distrito Federal.

A partir da parceria firmada entre a universidade e a Educação Básica, constatou-se a necessidade do reconhecimento da escola em relação ao acervo cultural de seus professores e dos estudantes, primando pelas relações entre as diversas áreas do conhecimento, fundamentado na interdisciplinaridade e entre o sujeito que ensina e aprende, partindo do conhecimento de mundo e a contextualização dos conteúdos nos processos de ensinagem, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012).

UMA PALAVRA FINAL...

Entendemos o estágio como um processo que se instaura no constante movimento de ação-reflexão-ação, conscientes de que a formação docente precisa se aproximar do social político e cultural que acontece no cotidiano escolar para compreender nessa especificidade a totalidade social.

O estágio é, portanto, uma oportunidade que tem o professor em formação de assumir criticamente a sua profissão ao tempo em que se permite experienciar os seus desafios, no local onde se vivencia seu cotidiano, mediados por pessoas experientes cujos conhecimentos são salutares para que o licenciando construa a sua história e, principalmente, projete o seu exercício profissional.

A concepção das práticas docentes no estágio curricular sustentada pelos cursos de extensão cujo projeto, planejamento e material são elaborados pelos próprios estagiários vem dar corpo à uma prática de ensino que seja “prática de reflexão”, de confronto, de construção de conhecimentos, a partir da investigação, da vivência de novas experiências num trabalho que se pretende multidisciplinar.

Para tal, o trabalho é iniciado com seminários preparatórios, quando são tematizadas questões basilares na formação como a leitura, a compreensão do espaço escolar, o ensino da gramática e da produção de textos, a avaliação e os saberes pessoais e profissionais no exercício da profissão docente.

Desse modo, na concepção da proposta, buscou-se ampliar os limites da disciplina, do olhar especialista, vislumbrando um enfoque mais amplo que se apropria das contribuições das diversas disciplinas na busca de um trabalho integrado. Essa integração estabelece-se como exigência, quando se verifica que um problema deve ser tratado sob diferentes óticas e perspectivas e que a formação de professor é um processo contínuo que não tem uma receita ou um padrão a ser seguido.

Assim, os licenciandos sentem-se, desde o início, protagonistas e construtores do alicerce de sua formação e mais seguros para o pleno exercício da iniciação à docência, cientes de que a prática não significa a diluição das teorias, dos métodos e das técnicas dos diferentes campos do conhecimento num programa organizado,

mas exige um profundo conhecimento da disciplina e do tratamento da questão que está sendo proposta.

Nesse sentido, protagonizar as etapas do aprender a ensinar, ensinando surge como exigência interna ao trabalho que está sendo realizado e se estabelece como uma construção no cotidiano da sala de aula e além dela, nos campos de pesquisa do material didático, nas reflexões sobre o referencial teórico, no olhar integrador do pesquisador sobre a própria prática e na capacidade de abstração e sistematização dos parceiros do ensino/aprendizagem, assim como no olhar sobre as políticas públicas que norteiam os rumos da educação e com vistas à formação ampla de professores e de estudantes para uma escola cidadã, onde, segundo destaca Ribeiro (2013, p. 46)

Há que se criar condições interativas para que um fluxo de saber circule, esteja livre, seja disponível e seja formado por coordenação, jamais por subordinação. Nessa escola, ensinar-ao-outro é sinônimo de ensinar-com-o-outro, ou seja, a escolarização deverá propiciar aos seus sujeitos-em-educação a oportunidade de uma construção interativa entre conteúdos desejáveis e necessários ao conhecimento.

Assim, a escola que temos, a partir do ensino com pesquisa, na relação de sujeitos que participam ativamente com os saberes construídos e compartilhados na extensão, poderá se transformar na escola que queremos e, em um diálogo rosafreireano⁴ “anunciar a novidade” a quem “de repente aprende”. objetivo, exterior ao mundo da escola, e o mundo da vida.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União. Brasília, 31.jan.2012, seção 1, p.20. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>

ESCLARÍN, P. A.. Educar para humanizar. São Paulo: Paulinas, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: Stela C. B. Piconez (org.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 19. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 13-33.

RIBEIRO, O. M. **Na teia de Penélope**. Metáforas na educação. Campinas: Pontes, 2013.

RIBEIRO, O. M.; CAETANO, C. J. M. Tempos e Redes: a arquitetura de uma sala de aula em EAD. **Revista FAEEBA**, v. 23, p. 131-139, 2014.

RIBEIRO, O. M.; RIBEIRO, M. L. E se Narciso conhecesse Alice? Diálogos possíveis e necessários à integração curricular (2015). Disponível em: https://editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA4_ID8072_06082016184140.pdf. Acesso em 20 de abril de 2018.

ROSA, J.G. **Grande sertão**: veredas. 13. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1979.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Currículo em Movimento. Ensino Médio. Brasília: SEEDF, 2014.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: PESQUISA E REFLEXÃO

Solange Aparecida De Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Maria Regina Momesso
Valquiria Nicola Bandeira
Carlos Simão Coury Carrêa
Andreza De Souza Fernandes

INTRODUÇÃO

A difícil tarefa posta a formação docente e é um fenômeno que, converge para a necessidade de mudança nos programas formativos voltados para modelos puramente instrucionistas e burocratizados, sendo que na atualidade a competência do profissional docente deve ir muito além das fronteiras disciplinares e dos procedimentos de transmissão do conhecimento. O formalismo que tem contornado a pedagogia nas universidades colocando o ensino em uma posição confusa, pois, de um lado, ele é supervalorizado, contudo de forma equivocada, já que a instrução tem sido o seu maior motivo de existência; de outro, ele é depreciado, já que a pesquisa, para muitos, é atividade estritamente mais nobre que ensino. Esse debate atravessa diariamente as portas da universidade e invade o cotidiano das escolas, tendo como porta-voz um professor posto meramente para 'dar' aulas, aplicar provas, atribuir notas, aprovar ou reprovar os

alunos, por sua vez se tornam vítimas de um sistema de ensino ultrapassado e reprodutor de ideologias dominantes, prosseguem toda a sua vida escolar na posição de receptáculos de conteúdo, ouvintes acomodados e repetidores de exercícios vazios de sentido e significado. Essa é um ocorrência por nós apresentada e conhecida, no qual requer ordenamentos políticos, econômicos e pedagógicos para assegurar o desenvolvimento de uma nova cultura docente. Cultura esta que demanda a presença da pesquisa como princípio científico e educativo, tal como formulado por Demo (1996 1997, 2011). Diante de tal cenário, marcado pela racionalidade técnica, que tem sido a lógica dominante na Educação, várias políticas educacionais têm se voltado para o campo da formação docente com promessas de contribuir para a instituição de uma nova cultura docente.

A formação continuada de professores (FCP) já se constitui um campo de investigação profícuo no Brasil com uma vasta produção científica em que diferentes abordagens teórico-metodológicas são priorizadas, privilegiando concepções, práticas e políticas, ora de forma indissociáveis ou não, ora nacional e local. Pelo acúmulo de pesquisas produzidas neste campo, como verificamos na plataforma da

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior - CAPES (Catálogo de teses e dissertações); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - ANPED e em alguns eventos científicos, como por exemplo, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE e Fórum Paulista de Formação de Professores. Podemos afirmar sem nenhum receio que a FCP não se encontra mais no Brasil subteorizada e subconceitualizada, pois o esforço dos pesquisadores para o alcance deste intento produziu um saber crítico sobre esta formação no Brasil. As fontes bibliográficas utilizadas para compor esse artigo foram capturadas por meio eletrônico em sites de periódicos e de eventos científicos bem como capítulos de livros. A análise foi desenvolvida com base na identificação de evidências que indicassem a formulação conceitual da FCP, nomeadamente concepções, modelos e dimensões. Estudar o campo da FCP não se constituiu uma questão simples como a princípio pode parecer haja vista seu expressivo e complexo conhecimento que precisa ser apurado com bastante atenção. Ao longo do tempo, a FCP vem tomando lugar de destaque nas discussões na área educacional contemporânea, manifestando-se como uma inquietude por parte do poder público, das universidades, centros de pesquisa, formadores e docentes, constituindo-se em um fenômeno mundial. A FCP teve várias finalidades, entre elas, atualização profissional; suprir carências e deficiências de ordem teórico metodológicas; aperfeiçoamento; mudança de função; projeção na carreira. Contudo, a evolução conceitual da FCP agregou a finalidade de desenvolvimento profissional, isto é, uma fase que se estende por toda vida profissional dos professores com o propósito de melhoria desta formação, por conseguinte, melhoria da prática pedagógica dos professores. Na medida em que cresce o número de professores formados em nível superior cresce também a demanda por formação continuada. Estas novas configurações trouxeram grandes impactos para as escolas, para os professores e para as agências formadoras os quais teriam que enfrentar um grande desafio em curto espaço de tempo: elevar do nível de escolaridade dos professores (formação inicial) e qualificar a formação e a prática dos professores tendo em vista a melhoria da qualidade da educação brasileira (formação continuada de professores). Desafio que ainda continua um grande e inalcançável desafio quando olhamos para a qualidade da formação e da prática profissional dos professores da rede de ensino pública.

PESQUISA E REFLEXÃO

Ao partirmos dos estudos de Dewey (1959, 1967) sobre o pensamento reflexivo e sua capacidade de conduzir o homem a um estado de investigação, que conduz à realização intelectual e práticas, a partir das ideias do filósofo norte-americano, que nos apresenta a pesquisa como uma ferramenta que promove algumas noções básicas do pensamento de Schön (1992, 2000), e de suas ideias no campo da formação de professores, mas também em respeito ao fato de que ele formula sua

epistemologia da racionalidade prática fundado especialmente no credo pedagógico de Jonh Dewey. Schön traz clareza para facilitar o entendimento dois conceitos que geralmente são temas conexos na pesquisa educacional e que ganharam maior destaque a partir de suas ideias: professor reflexivo e professor pesquisador. Portanto, discutindo essas denominações, trazemos necessariamente a discussão sobre o esvaziamento de sentido que elas têm sofrido devido ao modo confuso e impreciso como vêm sendo debatidas. Essa crítica, com a qual concordamos, vem de autores que têm se preocupado com a forma de difusão de ambos os conceitos na pesquisa educacional, autores esses que também fundamentam o debate, por exemplo, Zeichner (1992, 2002, 2008), Ludke (2001) e Alarcão (1996, 2010).

Adimensão científica se ocupa do desenvolvimento e atualização dos conteúdos a serem ensinados e da forma pela qual o ser humano aprende. Os professores precisam estar atualizados com relação ao que ensinam e com relação às descobertas das ciências cognitivas, hoje, bem representadas pelas neurociências. No entendimento de Placco e Silva (2015) essa dimensão não pode ficar limitada tão somente ao domínio consistente de uma área do conhecimento, mas sim que esse conhecimento faça conexão “com outros saberes e práticas, criando espaços para uma produção que vai além das fronteiras disciplinares. É a busca de um conhecimento técnico-científico inter e transdisciplinar” (PLACCO e SILVA, 2015, p. 26) A dimensão da formação continuada, conforme Gatti (2003) prospecta um aprender constante e permanente do conhecimento pelos professores. Ancora-se na constante reavaliação do saber, sendo por isso a dimensão que mais direciona a procura por novas aprendizagens. Essa dimensão tem como finalidade, na percepção de Placco e Silva (2015, p.27), o favorecimento e a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver à docência em toda sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo”. No entender de Furtado (2016, p. 01) “a formação continuada de professores não pode prescindir da dimensão pessoal através de atividades que permitam profundas reflexões sobre crenças, valores e atitudes que permeiam a ação docente”, mas de um desenvolvimento constante e permanente de seu desenvolvimento profissional.

Os estudos de Dewey e Schön inauguraram um debate acerca da importância da reflexão da prática no próprio contexto de trabalho a partir de casos concretos. Nesta perspectiva, esta reflexão se tornará cada vez mais expoente se tiver como substrato o saber da experiência, ou seja, o conhecimento prático. Este conhecimento (prático) não prescinde do conhecimento científico, indispensáveis a reflexão/ação/reflexão na ação. O conhecimento prático é construído, portanto, no cotidiano da escola em que o professor adquire “um saber sobre a sua profissão” (JACOBUCCI, 2006, p. 32). Do ponto de vista teórico metodológico, o modelo prático reflexivo preconiza que a prática não deve prescindir da teoria e que os saberes experienciais dos professores devem ser respeitados. O conteúdo da reflexão pretendida, portanto, deve emergir da problematização da prática pedagógica, cuja construção de competências para

o exercício da função docente se dê em situação próxima de trabalho (RIBEIRO, 2005). Com efeito, a pesquisa e a reflexão da própria prática são os procedimentos metodológicos mais importantes para esta modelo de formação. Demailly (1992) batiza este modelo com outro nome, denominando-o de modelo de formação interativo reflexivo o qual prioriza a resolução de problemas reais que os professores vivenciam em sala de aula. A aprendizagem se dá em situação de trabalho a partir da reflexão teórico prática, cuja interação pedagógica é marcada pela relação colaborativa que se estabelece entre formador e formando. Este modelo tem sido considerado um novo paradigma na FCP porque incorpora nas atividades formativas, à partida e à posteriori, os saberes construídos pelos professores em sua prática cotidiana e suas experiências profissionais. Desse modo, podemos destacar que “o saber docente é priorizado em relação a outros conhecimentos, visto que se parte do princípio que as teorias e as fundamentações educacionais somente são validadas e tidas como importantes para o professor após serem utilizadas na prática” (JACOBUCCI, 2006, p. 34).

A PESQUISA NO PROCESSO DE ENSINAR/APRENDER

O pensamento reflexivo e sua relação com o ato de pesquisar, a sua importância no processo de ensinar/aprender revelou-se como questão essencial nos debates sobre educação, sobretudo, a partir da década de 1980. Essa demanda tomou espaço no cenário da formação docente assumindo lugar privilegiado nas discussões teóricas sobre o papel da universidade e da escola nesse processo. Temas conexos a esse, tais como: professor-pesquisador, professor reflexivo, ensino com pesquisa, ensino pela pesquisa, reflexão docente, prática reflexiva ganharam igual destaque. Contudo, esses construtos não se tratam de algo novo, uma vez que autores como Dewey (1959) e Stenhouse (2007), por exemplo, já apontavam a pesquisa como recurso metodológico e estratégia didática de motivação e implicação de professores e alunos no processo de ensino aprendizagem. Já no início do século XX, John Dewey e os representantes da chamada Pedagogia Ativa defendiam que a escola deveria ser o espaço genuíno de desenvolvimento do pensamento reflexivo e da aprendizagem por meio da investigação. Para Dewey (1959), se o homem se limita a receber passivamente o conhecimento pronto, “[...] não será capaz de resistir aos fatores de enclausuramento mental” (DEWEY, 1959, p. 39). Essa constatação vem ao encontro dos argumentos de outros teóricos que entendem que a reflexão tem papel insubstituível no processo de aprendizagem de alunos e professores, como é o caso de Schön (1992, 2000) e Paulo Freire (2014), dentre outros. Acerca dos fundamentos que nortearam as ideias de Dewey (1959, 1967), temos que ele foi um dos principais divulgadores do pragmatismo americano, o que nos leva a perceber o papel que o autor confere à experiência em sua epistemologia, explorando particularmente a sua condição estética, que interfere no caráter de continuidade e de integração da educação. Dessa

forma, foi embalado pelo sonho de difundir uma filosofia da educação (constituída na experiência da vida real e diferenciada da epistemologia professada pela escola tradicional) que Dewey fundou a Escola Experimental, na Universidade de Chicago. Esta cumpriu para o autor o papel simultâneo de examinar a viabilidade da sua teoria pedagógica e de suscitar na instituição escolar da época o desejo de promover uma experiência educativa inteligente. Dewey fez reiteradas críticas à escola tradicional pelo fato de ela não se preocupar em ensinar o estudante a pensar, por não oferecer situações através das quais os problemas fossem investigados com base na experiência. Portanto para este pensador: Provavelmente a causa mais frequente pela qual a escola não consegue garantir que os alunos pensem verdadeiramente é que não se provê uma situação experimentada, de tal natureza que obrigue a pensar, exatamente como o fazem as situações extra-escolares (DEWEY, 1959, p.104-105). Por isso, conforme Dewey (1959) o encarceramento do pensamento começa na própria escola, uma vez que, ao ingressar nesse espaço, a criança sofre ruptura com suas experiências do mundo real, que são situadas, preenchidas de valores e atributos sociais e têm para ela sentido e significado. Para o autor, pelo “[...] seu isolamento, o ensino escolar é, portanto, técnico; e a maneira de pensar que a criança possui não pode funcionar, porque a escola nada tem de comum com suas experiências prévias” (DEWEY, 1959, p. 75). Desse modo, pensando a escola como um espaço de reforma social Dewey propôs uma radical reconstrução para essa instituição. Com a reforma pretensa, seu objetivo era o de compreender o significado da experiência humana para o alcance do conhecimento, intento que constitui o cerne de suas proposições educacionais e que se configura em um de seus principais objetos de estudo. Assim é que em sua proposta de reconstrução educativa, guiada pelo pragmatismo, Dewey toma a experiência humana como ponto de partida para o processo de construção do conhecimento, fato que condiciona o ensino e a aprendizagem à pesquisa prática, a tentativas, experimentações e reconstruções. Em virtude de ter assentado sua concepção de educação em uma filosofia que valoriza sobremaneira a experiência, nosso teórico alçou esforços para entender e comunicar que tipo de experiência seria efetivamente educativa. Para isso, Dewey confere destacada importância à curiosidade, competência que, acredita, é como um germe que se converterá em pesquisa. Além da razão prática, o valor intelectual, é que isso se dá por intermédio do pensamento reflexivo, uma vez que, tendo nossas crenças abaladas e nossas certezas suspensas, o problema emergente que nos ‘sacode’ nos leva à intelectualização da situação problemática vivida, ou seja, nossos esforços subjetivos são mobilizados para a resolução de um problema, que, mesmo se tratando de uma tarefa prática, envolve necessariamente empenhos intelectuais que nos impelem à pesquisa. Logo, ao compreendermos o papel da experiência na proposta de reformulação da pedagogia deweyana, percebe-se, além disso, os motivos que levaram esse autor a lutar pela construção de um ambiente em que as atividades imediatas dos alunos se confrontassem com situações problemáticas geradoras de

conhecimentos teóricos e práticos do domínio científico, histórico e artístico, para resolvê-las. Nessa perspectiva, arredia à possibilidade de educar o aluno para a autonomia e autoria, geralmente o 'dar aula' consiste em tarefa maior e mais importante. Isso resulta em uma realidade muito discutida e criticada pelo autor. Percorramos sua análise sobre a [má] qualidade do ensino escolar que caduca em nossas escolas (DEMO, 2015b, p. 60-61): Ensino é visto como procedimento curricular linear, o repasse cronometrado e linearizado de conteúdos, avaliados por sua memorização intermitentemente, tendo professor como capataz no centro; conteúdos são tratados como não controversos, já estabilizados, válidos universalmente, a ponto de caber ao docente apenas repassar e ao estudante apenas engolir (DEMO, 2015b, p. 60-61). Ao examinarmos as críticas dos dois autores, constatamos que ambas as realidades escolares descritas, não obstante datadas em marcos cronológicos tão afastados, praticamente fundem-se numa só, apesar de a escola descrita por Demo (2015b) estar ambientada em uma sociedade assinalada pela informação, o conhecimento e a globalização. Contudo, contraditoriamente em nossas escolas ainda predomina o instrucionismo infrutífero, o simbolismo exagerado e o descontexto saturado. Sob tais características, a ideia de reproduzir no lugar de criar se concretiza sob várias faces. Em se tratando de transformação em educação, mais precisamente no contexto da escola, Dewey (1967) traz uma proposta de equilíbrio entre o que ele denominou 'velha' e 'nova' escola. A primeira, marcada pelo ensino exacerbadamente tradicional; a segunda, que considera os interesses do aluno como definidores do programa de ensino. Criticando a perspectiva educacional de ambas as escolas, Dewey (1967) nos diz que uma verdadeira mudança educativa só será possível com a devida consideração, pela escola, do mundo que a criança conhece para além de suas portas, um lugar rico em possibilidades investigativas, fértil ao pensamento reflexivo. Não obstante o fato de que a criança é toda movimento, curiosidade e investigação, um acontecimento natural no curso de sua vida interrompe essa efervescência curiosa, como nos descreve Dewey (1967, p. 44): Vai ela para a escola. E que sucede? Diversos estudos dividem e fracionam seu mundo. A geografia seleciona, abstrai e analisa uma série de fatos, de um ponto de vista particular. A aritmética é toda divisão; outro departamento a gramática e, assim por diante. Não só isso. A escola classifica ainda cada uma das matérias. Os fatos são retirados de seu lugar original e reorganizados em vista de algum princípio geral. Ora, a experiência infantil nada tem que ver com tais classificações; as coisas não chegam ao seu espírito sob esse aspecto, desse modo, a noção de mudança em Dewey (1967) está muito ligada à ideia de reconstrução da escola, pois, conforme o autor, essa instituição apresenta uma forma de ensinar avessa à maneira como a criança aprende, atrofiando, por isso, sua tenacidade investigativa. Arrazoando sobre o papel da pesquisa na aprendizagem, Dewey censura sua concepção como uma atividade meramente intelectual e separada das necessidades procedentes dos problemas sociais. Ao contrário, esse autor pondera que a atividade investigativa não deve consistir em

meios e fins previamente determinados, voltados a objetivos imediatos. Portanto o filósofo afiança que a pesquisa só faz sentido quando os pesquisadores conscientes das limitações de suas especializações “[...] entram em franca cooperação com outras ocupações sociais, e se mostram sensíveis aos problemas de seus semelhantes, ao ponto de lhes transmitirem os resultados, a que porventura hajam chegado, para mais ampla aplicação no domínio da ação” (DEWEY, 1959, p. 148). Recorrentemente Freire (2014) tem reafirmado a mesma preocupação de Dewey (1967) com a ideia de ser humano como ator social do mundo, e não apenas como alguém que passa por ele. Diante desse dever, a consciência do inacabamento em Freire (2011, 2014) é algo que aponta caminhos para o exercício da cidadania. É dele a constatação de que ao se tornar consciente de sua inconclusão, o homem se insere “[...] num permanente movimento de busca a que se junta, necessariamente, a capacidade de intervenção no mundo” (FREIRE, 2014, p. 138). Assim é que, sabendo-se inacabado, o ser humano reveste-se de um desejo profícuo de se melhorar e melhorar o mundo.

Schön (2000), de modo especial, apreendeu várias ideias de Dewey e as transportou para suas elaborações teóricas acerca do papel da reflexão na formação profissional. É fácil assimilarmos, por exemplo, a forma como Dewey (1959) explica o curso do pensamento reflexivo e a forma como Schön (2000) esclarece o modo como acontece a prática reflexiva no ateliê de projetos.

Apesar disso, é preciso lembrar: ao definir o pensamento reflexivo como capacidade de “[...] dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes” (DEWEY, 1959, p. 27). Dewey não está acenando ser essa reflexão unicamente dirigida a fins individuais, mas também a propósitos sociais, uma vez que “[...] Sociedade pressupõe uma consciência, uma participação inteligente na atividade coletiva, uma compreensão comum” (DEWEY, 1967, p. 19). Acredita-se que seja por isso mesmo que a reflexão nos moldes de Dewey não sofre a crítica que geralmente é dirigida a Schön. Voltando especificamente ao conceito de reflexão em Dewey (1959), bem como de sua relação com o ato de pesquisar, discorreremos agora sobre atitudes essenciais para o “[...] uso dos melhores métodos de investigação e verificação” (DEWEY, 1959, p. 38). Trata-se de três disposições que dizem respeito à construção do pensamento reflexivo: a) espírito aberto; b) de todo o coração e c) responsabilidade. A indolência mental não combina com a atitude de espírito aberto, já que dela depende o voltar-se para novas ideias, o ouvir vozes diversas que contribuem para alterar velhas crenças, o que os fazem se tornar intelectualmente irresponsáveis, já que estes tendem a receber passivamente o conhecimento que lhes é costumeiramente ‘repassado’.

Desse modo, justifica-se a relevância da pedagogia deweyana para a temática que estabelece a presente tese, por atribuirmos a importância de suas formulações como subsídios teóricos na discussão que levantamos, bem como no problema que nos propomos a investigar. Ademais o credo pedagógico que sustenta sua obra, não obstante seja considerado ultrapassado por alguns pesquisadores da atualidade, em

nossa ótica, ainda oferece grandes contribuições para que repensemos a educação e a formação de professores, contextos que continuam sofrendo com os mesmos problemas que já eram apontados pelo autor em um tempo cronológico de mais de século.

A abordagem reflexiva de Donald Schön, na década de 1980, aparece outro momento em que a obra de Dewey (1959) se faz fortemente presente no Brasil, agora por intermédio dos estudos de Schön (1992, 2000), principalmente em suas formulações teóricas que resultaram no movimento cognominado professor reflexivo. A leitura de Schön foi, assim, um motivo para o ressurgimento da pedagogia deweyana, principalmente nos Estados Unidos, como nos informa Alarcão (1996, p. 27): Esta abordagem, que vem contrapor-se ao movimento que enfatizava a aprendizagem de técnicas e a instrução por oposição à formação, tem sido muito defendida nos últimos anos, assumindo particular relevo nos EUA: Zeichner e Liston na Universidade de Wisconsin e Dorin Ross na Universidade da Flórida. A ênfase na reflexão caiu bem fundo nos americanos porque os levou de regresso a John Dewey, o seu grande filósofo da educação. Logo, a reflexão em Schön (2000) ganha contornos similares à perspectiva de reconstrução da experiência de cariz deweyano. Partindo, então, dessa epistemologia, o primeiro autor investiu pesquisas sobre questões relacionadas ao desenvolvimento organizacional, à aprendizagem na prática e a uma autorreflexão crítica. Seus estudos propuseram um novo design para o ensino e a aprendizagem em profissões distintas, como política, arquitetura, desenho, arte e educação física. Contudo o “[...] objeto de análise principal de Schön nunca foi propriamente o professor [...]” (LUDKE, 2001, p. 80), muito embora suas propostas tenham correspondido tanto à expectativa dos formadores de professores que se tornaram referência para muitas pesquisas no campo da formação docente. Notadamente impregnado por noções deweyanas sobre o papel do pensamento reflexivo na vida humana, Schön (1992, 2000) critica o ensino arraigado na racionalidade técnica, propondo a racionalidade prática. Por meio desta, o autor enxerga o professor como pesquisador no contexto do seu exercício profissional. Ele define, então, a prática profissional como uma arte, empreendendo severa crítica ao currículo normativo das instituições formadoras que criam um grande dilema aos futuros profissionais devido a tão discutida, mas pouco resolvida cisão entre pesquisa e prática. Por isso mesmo, em Schön (2000) reflexão e pesquisa são conceitos muito próximos, pois, por meio de ambos é possível rever acontecimentos, procedimentos e atitudes da vida profissional, o que necessariamente envolve pesquisa da prática, processo que é historicamente situado.

A reflexão tem papel central, uma vez que dela parte o pressuposto schoniano (ancorado em Dewey) de que, o professor não detém um estoque de conhecimentos teóricos e técnicos para resolver os problemas que lhe sobrevêm na vida profissional, por isso, deve examinar estratégias que ele próprio produz em um contexto situado, o que lhe confere a condição de pesquisador de sua prática. Portanto, de maneira especial em Schön (1992, 2000), a formação do profissional reflexivo e a pesquisa

como norteadora da prática profissional são ideias que se complementam, pois esse autor traz crítica contundente à racionalidade técnica que, fundada na epistemologia positivista, considera o bom profissional aquele que segue regras e procedimentos para a obtenção de informações, aplicando estas para a solução de problemas visíveis e controláveis: A epistemologia da prática positivista baseia-se em três dicotomias. Dada a separação entre meios e fins, a solução instrumental de problemas pode ser vista como um problema técnico a ser medido por sua eficácia em atingir um objetivo pré-estabelecido. Dada a separação entre pesquisa e prática, a prática rigorosa pode ser vista como a aplicação de problemas instrumentais das teorias e técnicas baseadas na pesquisa, cuja objetividade e generalidade derivam do método do experimento controlado. Dada a separação do fazer e do conhecer, a ação é apenas uma implementação e um teste de decisão técnica (SCHÖN, 2000, p. 69-70). Portanto, em Schön (2000), a base objetivista da relação do profissional com a realidade que o cerca é marca inconfundível da racionalidade técnica, porém, em sua epistemologia da prática, os meios e os fins são interdependentes na solução de um problema e conhecer e fazer se constituem partes inseparáveis nas situações problemáticas vividas na vida profissional. Assim, o caminho que Schön (2000) abriu para se repensar a formação docente com sua epistemologia da prática, não obstante suas lacunas, trouxe diversas contribuições para se repensar esse processo, não só no Brasil, mas também na América Latina, em Portugal, na Espanha e, igualmente, nos Estados Unidos. Dessa forma, deixamos claro que Schön (2000) foi o grande inspirador do movimento que ficou conhecido como professor reflexivo e que foi assentado em noções basilares do autor que dizem substancialmente de seu pensamento pedagógico para perspectivar a formação profissional com base em algo que ele denominou talento artístico profissional. Para o autor, esse talento comporta um conhecimento-na-ação que acionamos em performances habilidosas. Por isso, em oposição aos modelos formativos que priorizam a técnica e a ciência é que Schön (2000) defende o desenvolvimento de processos formativos contornados por uma racionalidade prática e reflexiva que desenvolvam uma competência artística a que ele denomina *artistry*. Ao utilizar tal acepção, o autor lançou mão da mesma metáfora acenada por Stenhouse (2007) que postulou para os professores situação própria dos artistas quando estes lançam mão de materiais variados em atitude de ensaio para resolver seus problemas da melhor forma possível. Desse modo, pelo fato de não depender de teorias e técnicas preestabelecidas, o professor arquiteta uma nova forma de olhar os problemas de sua prática, a fim de que isso o ajude a decidir a melhor forma de resolvê-los. Nessas ocasiões, Schön (2000) defende que os práticos evidenciam sua arte profissional, ou seja, sua maneira particular de manejar uma variedade de informações, selecionando os traços mais relevantes de cada situação e reconhecendo as singularidades dos novos casos que surgem na prática. É contornado por esse tipo de pensamento que, conforme Schön (2000), o profissional começa a ter mais competência para atuar nas zonas indeterminadas da prática

combinando ciência, técnica e arte. Em conformidade com essa conclusão, Schön (2000) entende o ensino da prática como uma forma de pesquisa que permite aos professores agirem em situações para as quais não são válidas as soluções acumuladas em seu repertório experiencial. Para desenvolver tal talento, o autor assinala que há necessidade de entendimento da situação e de sua, quase simultânea, modificação. É nesse momento que é gerada a reflexão-na-ação. Assim, entende-se que os futuros profissionais necessitam de uma formação que contemple um know-know consistente, teórico e prático, além de inteligente e criativo, Schön (2000) reprova as instituições formadoras que se eximem de praticar a formação pela pesquisa. Segundo o autor, em tais instituições não há espaço para a pesquisa na prática, muito menos para a reflexão sobre a prática, por meio da qual os profissionais podem adquirir novas compreensões sobre seu trabalho e vislumbrar novas estratégias de ação. Essa é uma afirmação com a qual concordamos, e que, aliás, é uma fragilidade bastante discutida na pesquisa educacional, especialmente na que se volta à necessidade de formação pedagógica para o professor do Ensino Superior. Tal lacuna reflete fortemente a realidade da formação praticada nas licenciaturas, uma vez que nestas, geralmente, ‘pesquisar’ a futura prática docente é algo que se restringe, na maioria das vezes, ao estágio supervisionado, outra questão nevrálgica da universidade, tempo resumido em momentos esparsos, assistemáticos e inconsistentes, que pouco ou quase nada sinalizam um campo propício para a reflexão acerca da prática docente. A propósito de sua censura à ausência da pesquisa da prática nas instituições formadoras, Schön nos convida a analisar a “[...] topografia irregular da prática profissional” (SCHÖN, 2000, p. 15). Dessa forma, em uma interessante metáfora ele nos fala dos altos e baixos de um terreno que contém um plano elevado e um pântano. No primeiro, repousam problemas passíveis de serem resolvidos através da aplicação de teorias e técnicas baseadas em pesquisas. Já no pântano, problemas caóticos e confusos desafiam as soluções técnicas. No sentido conotativo, Schön (2000) traz à tona a crise da confiança no conhecimento profissional que, arraigado na racionalidade técnica, nunca conseguiu dar conta da complexidade dos problemas sociais: A ironia dessa situação é o fato de que os problemas do plano elevado tendem a ser relativamente pouco importantes para os indivíduos ou o conjunto da sociedade, ainda que seu interesse técnico possa ser muito grande, enquanto no pântano estão os problemas de interesse humano. O profissional deve fazer suas escolhas. Ele permanecerá no alto, onde pode resolver problemas relativamente pouco importantes, de acordo com padrões de rigor estabelecidos, ou descenderá ao pântano dos problemas importantes e da investigação não-rigorosa? (SCHÖN, 2000, p.15). Essa provocação do autor nos faz lembrar o sentido político que a profissão docente prevê, requerendo dos professores seu compromisso com o desvelamento das mazelas que fustigam a humanidade, que, sem dúvida alguma, podem atingir seus próprios alunos: violência, negligência, opressão, pobreza, drogas, dentre outros males que têm seu nascedouro nas desigualdades sociais. Contudo, o

tratamento dessas e de outras questões sociais que afetam diretamente o trabalho docente não foi à preocupação central da obra de Schön, como destaca Borges (2012, p. 239) pelo fato de se realizar “[...] sobre pressupostos profissionais que se aplicam individualmente em práticas reflexivas e que têm como objeto o que está ao seu alcance para mudanças imediatas [...]”, o que restringe a reflexão a ações voltadas a transformações imediatas sofridas no plano individual. Não obstante a ausência de maior debate sobre a relação entre formação profissional e questões sociais, Schön (2000) deu importante contribuição à sociedade ao discutir as forças presentes no próprio contexto das instituições formadoras que se opõem à proposta da epistemologia da prática. Vejamos como o autor nos enuncia essa crítica: Os pressupostos dominantes que as escolas têm sobre conhecimento, sua divisão política e estrutural em departamentos e cursos, a prioridade dada ao ensino em lugar da instrução e a concepção majoritária de pesquisa científica, todas militam contra a aceitação das condições essenciais à criação de uma base de pesquisa adequada a um ensino prático reflexivo e, mais do que isso, militam contra sua própria criação (SCHÖN, 2000, p. 228). A crítica de Schön (2000) sobre os problemas da formação profissional que se estendem no transcorrer dos anos se dirige especialmente ao descompasso entre a evolução científica e tecnológica e a formação inadequada que se dá nas universidades e nos centros de formação profissional, campos que ele investigou durante boa parte de seu percurso como professor de Estudos Urbanos no Instituto de Tecnologia de Massachusetts-MIT, Estados Unidos. Por isso, ao formular a epistemologia da prática, Schön lança olhar também sobre o ensino escolar, o qual define como “[...] molecular, feito de peças isoladas que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados, de modo a formar um conhecimento avançado” (SCHÖN, 1992, p. 81). Igualmente o autor criticou a realidade por meio da qual os professores desenvolvem esse ensino, qual seja, em um contexto ajustado e controlado pelos órgãos do sistema educacional. Discutindo o cerceamento que marca o trabalho dos professores, e que incide em restrição galopante de sua autonomia, Schön (1992) nos faz atinar que, além do alto controle que exercem sobre a profissão docente, as leis e os órgãos que regem a educação são os mesmos que, ironicamente, incriminam os professores pelo fracasso escolar. Pensando, portanto, no tipo de aprendizagem que Schön (2000) advoga para os professores, entendemos que sua epistemologia da prática sugere a edificação de uma ponte entre o mundo da universidade e o mundo profissional, uma interação entre a universidade e a escola que encoraje os professores a aprenderem juntos, que valorize seus saberes e os seus campos de atuação, que respeite as culturas docentes, e que, como ratifica Nóvoa (2009b), não transforme os professores numa profissão dominada pelos ‘peritos’ da educação. Nesse ponto da discussão, consideramos conveniente retomar as noções fundamentais da proposta formativa de Schön (2000): *knowing-in-action* (conhecimento-na-ação), *reflection-in-action* (reflexão-na-ação), *reflection-on-action* (reflexão-sobre-a-ação) e *reflection-on-*

reflection-in-action (reflexão-sobre-areflexão-na-ação), pois estas guardam estreita relação com o valor epistemológico da prática contextualizada dos professores, campo propício, na defesa de Schön (1992, 2000) para que esses profissionais se tornem pesquisadores da prática.

Jacobucci (2006, p.32) enfatiza que em contraponto ao modelo clássico de formação existem modelos que partem da concepção de que os professores não são meros consumidores de conhecimento. Ao oportunizar momentos formativos em que os professores problematizam e refletem sobre suas práticas para a resolução de problemas, estes assumem um papel de protagonistas de formação e não mais atitudes passivas. Essa é a ideia base do modelo prático reflexivo a qual corresponde a uma concepção interpretativa da prática docente. Essa perspectiva de formação tem por base a ideia da auto-formação uma vez que ao ser protagonista, responsabiliza-se também pelo sucesso dela que tem como referência a prática pedagógica como perspectiva de gerar conhecimentos a partir da reflexão de sua própria prática durante o ato educativo. Neste sentido, o locus privilegiado deste modelo formativo é a escola. Jacobucci (2006, 32) deixa claro que a ideia de o professor poder construir conhecimentos advindos da reflexão de sua própria prática pedagógica foi proposta pelo filósofo Donald Schön, no início dos anos 70, durante um estudo sobre a formação do arquiteto. Inicia-se a discutir o conhecimento-na-ação, que indica algo implícito, subentendido, tácito, que se manifesta espontaneamente no desempenhar de uma ação ou atividade. Trata-se de compreensões ou competências que internalizamos de tal maneira que se tornam de difícil tradução, exatamente por estarem subjacentes em nossas ações. Esse conhecimento ajuda a compor o talento artístico profissional, do qual lançamos mão diariamente quando desempenhamos uma vastidão de ações que envolvem julgamentos e habilidades: [...] aprendemos a executar atividade complexas, como arrastar-nos, caminhar, fazer malabarismo ou andar de bicicleta, sem poder dar uma descrição verbal, ainda que grosseiramente adequada, da nossa performance real. Na verdade, se nos perguntarem como fazemos tais ações, tendemos a dar respostas erradas, de modo que, se estivéssemos agindo de acordo com elas, iriam causar-nos problemas. Quando se pergunta às pessoas que sabem andar de bicicleta, por exemplo, como não cair quando a bicicleta começa a inclinar-se para a esquerda, algumas dirão que se reequilibram movendo a roda à direita. Se elas realmente o fizessem, provavelmente cairiam (SCHÖN, 2000, p. 31). Nesse caso, o conhecimento não se aplica à ação, mas nela está expresso, por isso, nossa forma de revelá-lo se materializa na espontaneidade de nossa performance. Logo, esse conhecimento que surge espontaneamente nessas situações, e não pode ser verbalizado, é anunciado por meio da observação e da reflexão-sobre-a-ação. Logo temos em Schön (2000) duas formas de responder aos problemas que afluem em nossa prática, utilizando a reflexão como uma ferramenta dinâmica e inteligente. A primeira maneira acontece enquanto praticamos alguma atividade, ação ou procedimento: é a reflexão-na-ação; A segunda, que se dá de forma retrospectiva à ação, é a

reflexão-sobre-a-ação. A primeira forma, que principiamos a discutir agora, surge, de acordo com Schön (2000), quando nos apanhamos surpresos com uma situação não habitual que enfrentamos. Nesse caso, a reflexão ocorre simultaneamente à ação, ou seja, refletimos enquanto realizamos a própria ação, sem interrompê-la, é como “[...] uma conversa com a situação” (ALARCÃO, 1996, p. 17). Nesse exercício, são necessários breves instantes de distanciamento do que estamos realizando para sua reformulação. É um nível de reflexão que traz um elemento surpresa, algo que teima em fugir do nosso controle, mas que tentamos arrumar ali, no tempo da ação. A reflexão-na-ação contempla ‘momentos’ que caracterizam um verdadeiro padrão de investigação, como nos diz Schön (2000). Ao tentarmos entender tais ‘momentos’, criamos uma situação-problema que descrevemos a seguir. Optamos por trazer um caso típico da prática docente: A professora de Biologia preparou para sua turma de sexto ano uma aula sobre relações ecológicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse processo, a reflexão aparece, ao lado da pesquisa, como fomento à formação de um profissional comprometido, reflexivo e pesquisador de sua profissão e de seu campo de atuação. Portanto, como indicação para estudos futuros que se voltem à temática em foco, sugere-se que se investiguem os motivos da permanência de práticas pedagógicas nas licenciaturas, que continuam sendo obstáculo para uma mudança efetiva na formação docente, uma vez que esta se manifestou como variável de maior recorrência nos três grupos de sujeitos investigados, merecendo, em nosso entendimento, atenção particular em futuras investigações, a aproximação da universidade à escola, tirando essa agência formadora de uma posição de alheamento sobre a instituição escolar e fazendo-a compreender que quem forma professores necessita com urgência conhecer a realidade concreta vivida no interior da escola pública. Além disso, recomendamos futuras investigações que podem se dedicar a analisar a provável reconquista do lugar dos professores como intelectuais e como indispensáveis agentes sociais se, como diz Nóvoa (2009a), a formação de professores for devolvida a estes sujeitos.

Ao que nos parece, tudo cabe na seara da FCP, pois são múltiplas suas finalidades, seus termos, suas concepções, suas ações, entre outras. Contudo, uma clareza se evidencia: a ideia de que a FCP é um processo contínuo e permanente de desenvolvimento pessoal e profissional dos docentes e não se restringe a uma mera atualização didática-pedagógica para os professores. Tal compreensão implica na revisão de conceitos e na ressignificação das práticas de FCP.

Para que a formação continuada implique em mudanças positivas na escola, é fundamental que a sua organização considere uma parceria mais efetiva entre a proposta de formação e as necessidades do corpo docente em função do aluno, ponderando as problemáticas reais vividas no cotidiano da escola. O ensino é

uma tarefa complexa, pois envolve uma série de fatores externos que incidem na prática pedagógica e que não podem ser desprezados. Ao encargo do professor, está muito mais que o desenvolvimento de conhecimentos formais e científicos, pois este profissional precisa saber lidar com uma diversidade de situações que, às vezes, extrapolam os limites da sala de aula.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985. ALARCÃO, I. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. 7. ed. Porto: Editora Porto, 2010.

ALARCÃO, I. (Org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Editora Porto, 1996.

ANDRÉ, M.E.D.A. A Formação do Pesquisador da Prática Pedagógica. Plurais, Salvador, v. 1, n. 1, p. 30-41, jan./abr. 2016. Disponível em: . Acesso em 15 out. 2019.

COSTA, M.C. Trabalho docente e profissionalismo: uma análise sobre classe, gênero e profissionalismo no trabalho de professores e professoras de classes populares. Porto Alegre: Sulina, 1995. CUNHA, Marcus Vinícius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. Revista Brasileira de Educação, n. 17, maio/ago., 2001. Disponível em: . Acesso em: 16 out. 2019.

DEMO, Pedro. Aprender como autor. São Paulo: Atlas, 2015.

DEWEY, John. Vida e educação. 6. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

_____. Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FURTADO, Júlio. A importância da formação continuada dos professores. 2015. Disponível em: juliofurtado.com.br/2015/07/22/a-importancia-da-formacao-continuada-dos-professores/. Acesso em: 26 out. 2019.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação Continuada de professores: a questão psicossocial. Cadernos de Pesquisa. [S. l.], n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

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

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. A formação continuada de professores em centros e museus de ciências no Brasil. 2006. 302 f. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho; JACOBUCCI, Giuliano Buzá; MEGID NETO, Jorge. Experiências de formação de professores em centros e museus de ciências no Brasil. In: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, Vigo, v. 8, n. 1, p. 118-136, 2009. Disponível em: . Acesso em: 22 out. 2019.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antonio (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto, 1995. p. 111- 140. MORAES, S.E.M. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 86, n. 213/214, p. 38-54, maio/dez. 2005. Disponível em: . Acesso em: 18 out. 2019. Formação de professores e profissão docente. In. NÓVOA, A (Org.) Os professores e a sua formação. Lisboa.

Portugal: Dom Quixote, 1992. Disponível em: . Acesso em: 02 nov. 2019.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. A Formação do Professor: Reflexões, desafios, perspectivas. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). O coordenador pedagógico e a formação docente. 13. ed. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2015.

SCHÖN, D.A. Educando o profissional reflexivo. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PROFESSORES DO CAMPO, AUTOPERCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES COM AS REDES SOCIAIS

Maria Fatima Menegazzo Nicodem

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Medianeira – Paraná

Teresa Kazuko Teruya

Universidade Estadual de Maringá

Maringá – Paraná

RESUMO: O presente trabalho apresenta parcialmente dados de pesquisa realizada em estágio pós doutoral de autoria da primeira autora, supervisionado pela segunda. Objetivou, entre os diversos objetivos propostos na pesquisa completa, investigar o uso didático das tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação em uma escola do campo, propondo a compreensão destas tecnologias enquanto campo do conhecimento, cujo espaço é teorizado pelos estudos culturais; identificar, inventariar e analisar o uso didático das citadas tecnologias nos processos de ensino nessa escola do campo; dialogar sobre e compreender o uso dessas tecnologias contemporâneas enquanto instrumentos e/ou estratégias de ensino na escola do campo, como geradoras de um espaço de conhecimento configurado pelos estudos culturais e dimensionado pela “modernidade líquida” (conceituada por Bauman, 1999); enfocar essa “modernidade líquida” e a “vida líquida moderna”, discorrendo sobre elas em seu caráter de instrumentos inalienáveis

e indispensáveis da contemporaneidade. A investigação foi realizada, tendo como meio de coleta de dados, a realização de Oficinas de Extensão, como aprendizagem em serviço, com professores que atuam em uma escola do campo situada no interior do município de Medianeira, Paraná, durante o ano de 2016, a partir de sua concordância e a passagem do projeto pelo Comitê de Ética da UTFPR, com o respaldo técnico da UEM. Os/as professores/as sujeitos, dado que atuam num espaço e num tempo marcados pela efemeridade, externaram inquietações que os instigam à busca por alternativas às práticas pedagógicas que ora trazem para o cotidiano escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Redes Sociais. Escola do Campo. Pesquisa-ação. Práticas docentes.

FIELD TEACHER, SELF-PERCEPTION AND TEACHING PRACTICES WITH SOCIAL NETWORKS

ABSTRACT: The present work presents partially data of research realized in postdoctoral stage of authorship of the first author, supervised by the second one. The objective of this study was to investigate the didactic use of contemporary information and communication technologies in a rural school, proposing the understanding of these technologies as a field of knowledge, whose space is theorized by cultural studies;

Identify, inventory and analyze the didactic use of these technologies in the teaching processes in this rural school; To discuss and understand the use of these contemporary technologies as tools and / or teaching strategies in the rural school, as generators of a knowledge space configured by cultural studies and dimensioned by "liquid modernity" (conceptualized by Bauman, 1999); To focus on this "liquid modernity" and "modern liquid life", discussing them as inalienable and indispensable instruments of contemporaneity. The research was carried out, with the purpose of data collection, the realization of Extension Workshops, as apprenticeship in service, with teachers who work in a rural school located in the interior of the municipality of Medianeira, Paraná, during the year 2016, From its agreement and the passage of the project by the UTFPR Ethics Committee, with the technical support of the UEM. Subject teachers, since they act in a space and in a time marked by the ephemerality, expressed worries that instigate them to the search for alternatives to the pedagogical practices that now bring to the school routine.

KEYWORDS: Social Networks. School of the Field. Action research. Teaching practices.

1 | INTRODUÇÃO

Ao apontar para a escola de campo como locus desta pesquisa, propõe-se a discussão da práxis das tecnologias da informação e da comunicação, no interior da sala de aula, usos que ganham novas nuances. Isto significa dizer que o/a aluno/a da escola do campo é um leigo no uso das tecnologias? Ora, na contemporaneidade já não é mais possível se afirmar o desconhecimento das tecnologias pelos atores presentes na escola do campo, porque se entende que a diferença se encontra somente no endereço: uma escola se situa na cidade a outra no campo e, na contemporaneidade, com acesso irrestrito às mesmas tecnologias, aos mesmos saberes, às mesmas posturas didáticas e ao mesmo nível de recepção.

Ainda que contemporaneamente, usar redes sociais no ambiente escolar e para as práticas de ensino das diversas disciplinas da educação básica, ainda pode ser considerada atitude não-canônica. Mesmo com a modernidade líquida tão presente na sociedade contemporânea, sob os mais diversos aspectos, de forma irreversível, a sala de aula tem andado a passos lentos, apresentando-se ainda distante das possibilidades didáticas possíveis e atuais como os blogs em seu potencial pedagógico de substituir o livro didático; como as redes sociais, com seu amplo poder de multiplicação de informações e de conhecimento.

A opção metodológica foi a pesquisa-ação, proposta que tem em Richardson (2010, p.68), a premissa de que fazer pesquisa-ação significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa o que fazemos na nossa experiência diária.

Nicodem (2013) aponta na respectiva pesquisa de doutorado algo na mesma rota que Richardson (2010) sobre a pesquisa-ação, para quem isso pode ser um bom

ponto de partida para este tipo de pesquisa, uma vez que, como o próprio nome dá indícios, a pesquisa-ação visa a produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa).

Diante disto, o objeto desta pesquisa não poderia usufruir de escolha metodológica mais adequada, dada sua eficácia, envolvimento e, efetivamente, ação.

A escola se apresenta cada vez mais mergulhada na cultura midiática. As tecnologias que propiciam a velocidade das idas e vindas da informação e da comunicação são realidade em todos os locais. A sala de aula é o locus por excelência no qual as tecnologias contemporâneas ganham força didática pela intervenção docente.

2 | APRENDIZADO DOCENTE, REDES SOCIAIS E MODERNIDADE LÍQUIDA

Protagoniza-se uma contemporaneidade povoada por fenômenos velozes nunca dantes vivenciados. As civilizações que nos antecederam tiveram tempo de degustar, deglutir e assimilar os fenômenos de seu tempo, de sua época e de sua cultura (ou de suas culturas) em movimentos lentos o suficiente para lhes permitir sentir saudades, repetir ações nos mesmos moldes e exemplificar às gerações seguintes o sucesso das ações do tempo em que as gerações mais antigas viviam. Não se rompiam fronteiras, nem barreiras com tamanha facilidade com que se o faz na contemporaneidade. Sob este aspecto, considera-se que

As pressões voltadas à perfuração e à quebra de fronteiras, comumente chamadas de “globalização”, fizeram seu trabalho; com poucas exceções, que estão desaparecendo rapidamente. Todas as sociedades são agora total e verdadeiramente abertas, seja material ou intelectualmente. Junte os dois tipos de “abertura” – a intelectual e a material – e verá por que toda injúria, privação relativa ou indolência planejada em qualquer lugar é coroada pelo insulto da injustiça: o sentimento de que o mal foi feito, um mal que exige ser reparado, mas que, em primeiro lugar, obriga as vítimas a vingarem seus infortúnios... (BAUMANN, 2007, p.12)

Sob a égide da imersão do mundo contemporâneo nas culturas – sim, “culturas” no plural – e no momento em que os estudos apontam para a escola do campo que se constituiu no *locus* da pesquisa da qual elegemos os dados da primeira questão para análise e discussão, os diálogos sobre a práxis das tecnologias da informação e da comunicação, no interior da sala de aula, ganham novas nuances. Isto significa dizer que o/a aluno/a da escola do campo é um leigo no uso das tecnologias? Ora, na contemporaneidade já não é mais possível se afirmar o desconhecimento das tecnologias pelos atores presentes na escola do campo, porque se entende que a diferença se encontra somente no endereço: uma escola se situa na cidade a outra no campo e, na contemporaneidade, com acesso irrestrito às mesmas tecnologias, aos mesmos saberes, às mesmas posturas didáticas e ao mesmo nível de recepção.

Sob este aspecto, as tecnologias já posicionadas entre os artefatos culturais

da contemporaneidade, funcionam como objetos mediadores entre ensino e aprendizagem.

Significa que se está imerso na ausência de fronteiras e, portanto, rompe-se o antigo paradigma que focalizava uma “elite cultural”. A contemporaneidade estabelece uma quebra da “hierarquia cultural” ou mesmo a eliminação desta nos moldes como era concebida sob o foco dos antigos signos. Desta forma, concebe-se estes antigos signos como

frequência regular a óperas e concertos; entusiasmo, em qualquer momento dado, por aquilo que é visto como “grande arte”; hábito de torcer o nariz para “tudo que é comum, como uma canção popular ou um programa de TV voltado para o grande público”. Isto não significa que não se possam encontrar pessoas consideradas (até por elas mesmas) integrantes da elite cultural, amantes da verdadeira arte, mais informadas que seus pares nem tão incultos assim quanto ao significado de cultura, quanto àquilo em que ela consiste (...) no que é desejável ou indesejável – para um homem ou mulher de cultura. (BAUMANN, 2013, p.7)

Os novos percursos de produção de sentido para cultura e os novos conceitos que a desconstruem e reconstruem, perpassando-se da vida e da modernidade líquidas, invadem a escola, ainda *locus* por excelência, do saber sistematizado, trazendo para dentro dos fazeres e saberes educacionais as tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação enquanto objetos da cultura.

Assim sendo, redes sociais, objeto desta investigação que ora se apresenta e sobre as quais se dialoga, utilizadas como estratégias de ensino no interior dos procedimentos didáticos da escola do campo, podem ser, por si sós, considerados símbolos dessa contemporaneidade que ora se estende como uma densa nuvem sobre as sociedades como um todo – em maior ou menor grau – de forma benéfica ou até nefasta, em certos aspectos, como por exemplo àqueles que dizem respeito à privacidade (ou à falta dela) em alguns contextos.

A despeito da lentidão com que os fenômenos eram vivenciados nas civilizações que nos antecederam, a civilização contemporânea vive fenômenos culturais que aparecem e se diluem, se liquefazem com uma velocidade sem precedentes, com uma fluidez até certo ponto assustadora. E esse fantasma da velocidade – uma vez transposto para o interior da escola – se constitui num fenômeno assustador, angustiante também, uma vez que muitos professores e professoras menos avisados ou aos quais não foi dado o tempo necessário para incorporar, paradoxalmente, a velocidade imposta pela globalização, entram mesmo em pânico e no temor de “não dar conta” disto ou daquilo, de não vencer conteúdos, de não ser tão competente quanto o momento o exige, de não preparar adequadamente seu aluno para as exigências contemporâneas.

Em não raros casos, este conjunto de temores leva professores e professoras a psiquiatras e psicólogos – profissionais tão desavisados quanto o/a professor/a sobre as síndromes contemporâneas, tão despreparados quanto. O que dirão eles

aos primeiros. Dar-lhes-ão pílulas que diminuem a loucura e a ansiedade? Sim, mas elas – a loucura e a ansiedade – não são internas ao ser humano. Fazem parte dos fenômenos externos que montam e desmontam paradigmas numa velocidade assustadora e, com essa mesma velocidade, colocam os seres humanos numa mimesis que até eles próprios desconhecem viver.

O “grau de abertura” da sociedade aberta ganhou um novo brilho, jamais imaginado por Karl Popper,, que cunhou o termo. Tal como antes, o termo se refere a uma sociedade que admite francamente sua própria incompletude, e portanto é ansiosa em atender suas próprias possibilidades ainda não-intuídas, muito menos exploradas. Mas significa, além disso, uma sociedade impotente, como nunc antes, em decidir o próprio curso com algum grau de certeza e em proteger o itinerário escolhido, uma vez selecionado. (BAUMANN, 2007, p.13)

Posta, ainda que de forma velada, a presença da ansiedade na escola e na civilização da contemporaneidade, cabe abordar as redes visíveis e invisíveis que compõem o cotidiano dessa instituição. Ainda que contemporaneamente, usar Internet – blogs e redes sociais – no ambiente educacional e para as práticas de ensino das diversas disciplinas da educação básica, ainda pode ser considerada atitude não-canônica, tamanha a falta de tempo que as pessoas tiveram de internalizá-la e incorporá-la em suas ações didáticas.

Apesar da pós-modernidade ter-se “abancado” na sociedade contemporânea, sob os mais diversos aspectos, de forma irreversível, a sala de aula tem andado a passos lentos – especialmente pela velocidade sobre a qual discorreremos até o momento. Por estes aspectos, apresenta-se ainda distante das possibilidades didáticas possíveis e atuais como os blogs, por exemplo, em seu potencial pedagógico poderiam substituir o livro didático; como as redes sociais, com seu amplo poder de multiplicação de informações e de conhecimento, podem agregar-se às ações e relações que permeiam a sala de aula e “brincam” de entrar e sair da escola, entrar e sair do campo, entrar e sair da cidade. Já não há fronteiras. E se aparecem, são tão tênues que sequer são percebidas.

A escola se apresenta cada vez mais mergulhada na cultura midiática. As tecnologias que propiciam a velocidade das idas e vindas da informação e da comunicação são realidade em todos os locais. A sala de aula é o *locus* por excelência no qual as tecnologias contemporâneas ganham força didática pela intervenção docente. Aborda-se a inclusão digital, mas é preciso identificar a qual inclusão digital se faz referência. Entende-se essa inclusão não puramente pelo acesso, mas por quais caminhos ela chega e o que o conhecimento que vem por meio dela proporciona ao aluno.

“A cultura primeira do aluno é, desde já, uma cultura midiática, por força da sociedade em que vive” (GADOTTI, 2005, p.23). O papel da escola, à luz deste contexto, seria fazer com que alunos – quer sejam crianças, jovens ou adultos – pudessem passar dessa cultura primeira à cultura elaborada. Sob este aspecto, este

processo se constitui dialético, no qual uma não exclui a outra e sim, uma propicia a agregação de elementos à outra. Este movimento lhe concede completude.

Ao se focalizar a escola do campo que ora se constitui no *locus* que acolhe a presente discussão, a reflexão da práxis das mídias tecnológicas da informação e da comunicação, no interior da sala de aula, ganha ainda novas nuances. Isto significa que o aluno da escola do campo é um leigo no uso das tecnologias? Na contemporaneidade já não é mais possível se afirmar o desconhecimento das tecnologias para a escola do campo, porque a diferença se encontra somente no endereço: uma escola se situa na cidade e a outra no campo, com acesso às mesmas tecnologias, aos mesmos saberes, às mesmas posturas didáticas e níveis parecidos de recepção.

3 | PERCURSOS METODOLÓGICOS: OS DADOS, A ANÁLISE E A DISCUSSÃO

A opção metodológica foi pela pesquisa-ação, proposta que tem em Richardson (2010, p.68), a premissa de que

fazer pesquisa-ação significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa o que fazemos na nossa experiência diária. Em geral, duas ideias definem um bom trabalho de pesquisa: - que se possa reivindicar que a metodologia utilizada esta adequada à situação, e – que se possa garantir de certa forma um acréscimo no conhecimento que existe sobre o assunto tratado.

A pesquisa-ação visa a produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa). A consideração dessas duas dimensões, conforme o autor, conduzem a importantes contribuições para a elaboração do traçado da pesquisa. Diante disto, as possibilidades de uso são significativas, servindo desde para um/a professor/a e uma instituição pequena e em uma região retirada de centros urbanos, até para a geração de estudos sofisticados, de alterações organizacionais com uma grande equipe de pesquisadores, financiada por organizações fomentadoras em larga escala. Como instrumento para a coleta de dados, utilizou-se um questionário complexo, cuja sétima questão foi transformada na Tabela 1, na terceira seção deste trabalho.

Nessa perspectiva, as redes sociais e os blogs se liquefazem junto aos padrões de dependência e interação, tornando-se mais maleáveis até o ponto em que se percebe que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar a liquidez fluida dos objetos da atualidade, mais nitidamente aqueles que fazem e desfazem a informação que, de presente, se transforma em passado com uma rapidez sem precedentes. Dá forma didática às redes sociais transportando-as para as salas de aula e, chama a atenção para os blogs como artefatos mais elaborados para as rotinas didáticas para o ensino de conteúdos curriculares que compõem as mais diversas disciplinas. São sólidos e líquidos ao mesmo tempo.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reflexões que averbam ao contexto a Modernidade Líquida e seus fenômenos têm lugar nestas discussões. Como anunciado na sessão anterior, para a construção deste trabalho, usaram-se os dados registrados pela questão 7 do questionário aplicado.

4.1 Percepção docente sobre o docente da atualidade

A questão se vale do seguinte enunciado: “Como você percebe o docente da atualidade?” A Tabela 1 apresenta os dados que são analisados na sequência.

Alternativa	Quantificação ¹					
	0	1	2	3	4	5
a) É sujeito de importância ímpar e particular nos processos de ensino e de aprendizagem.			1	3	8	7
b) É sujeito mobilizador de saberes, ideias e concepções.				2	9	8
c) É mentor de sujeitos que utilizam a mente para estabelecer ações e processos cotidianos.				2	9	8
d) Exerce um dos mais importantes papéis na sociedade, dado que, cotidianamente convive com alunos oriundos dos mais diferentes meios sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros.				1	7	11
e) Se constitui em sujeito crítico-reflexivo de afazeres que demandam a busca de conhecimentos sistematizados e planejamento cotidiano.				3	7	9
f) É sujeito importante e relevante na mediação entre o aluno e as tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação.				1	8	10

Fonte: Dados colhidos por NICODEM, M. Fatima M., 2016.

Tabela 1 - Respostas dos Professores/as à alternativas das Questões nº 07

¹ **Legenda:** 0 = Nada representativo/a; 1 = Levemente representativo/a; 2 = Baixa representatividade; 3 = Regular representatividade; 4 = Representativo/a; 5 = Muito representativo. Fonte: Questionário elaborado por NICODEM (2016).

Apresentada a tabela com a quantificação das respostas dadas à questão, passa-se à análise:

Para a alternativa “a” – é sujeito de importância ímpar e particular nos processos de ensino e de aprendizagem, dos 19 professores/as participantes da pesquisa, 07 (37%) acredita que as mídias e tecnologias são levemente representativas quanto à sua imprescindibilidade para o ensino; em “b”, “é sujeito mobilizador de saberes, ideias e concepções”, 08 (42%) têm a percepção que esse fator mobilizador de saberes é muito representativo ao docente atual; em “c”, 08 (42%) percebem que o professor contemporâneo é mentor de sujeitos que utilizam a mente para estabelecer ações e processos cotidianos; em “d”, 11 (58%) dos participantes, pensam que o professor da atualidade exerce um dos mais importantes papéis na sociedade, dado que, cotidianamente convive com alunos oriundos dos mais diferentes meios sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros; em “e”, 09 (47%) participantes percebem que o professor contemporâneo se constitui em sujeito crítico-reflexivo de

afazeres que demandam a busca de conhecimentos sistematizados e planejamento cotidiano. E em “f”, 10 (52%) participantes pensam que o professor presente é sujeito importante e relevante na mediação entre o aluno e as tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação.

Vamos passar a análise e discussão teórica de cada uma das alternativas, em consonância com o pensamento dos/as professores/as que participaram do estudo. Ao fazerem a opção “a”, percebendo que o/a professor/a presente na escola contemporânea é um sujeito de importância ímpar e particular nos processos de ensino e de aprendizagem, entende-se com Ioschpe (2011) que aponta que

Há poucas áreas da vida de uma pessoa que não são direta ou positivamente influenciadas pela sua educação. Estudo aumenta a renda, reduz a criminalidade e a desigualdade de renda, tem impactos positivos sobre a saúde e diminui até o risco de vitimização pela violência urbana. (IOSCHPE, 2011, p.94)

Segundo essa lógica, os sujeitos são encorajados a compreender suas vidas, conforme Bujes (2012), não em termos de sorte ou status social, mas marcadas pelo sucesso ou falha em adquirir as competências ou fazer as escolhas desejáveis para viver melhor. Nessas condições, transformam-se as relações do indivíduo com os seus modos de viver.

A importância do/a professor/a se faz sentir também no panorama desenhado por Bauman (1999), especialmente porque os alunos das gerações atuais vão à escola, entre outros motivos, para viver a própria cultura, mas pagam o preço de “ter aula”.

Esforços para manter à distância o “outro”, o diferente, o estranho e o estrangeiro, e a decisão de evitar a necessidade de comunicação, negociação e compromisso mútuo, não são a única resposta concebível à incerteza existencial enraizada na nova fragilidade ou fluidez dos laços sociais. Essa decisão certamente se adapta à nossa preocupação contemporânea obsessiva com poluição e purificação, à nossa tendência de identificar o perigo para a segurança corporal com a invasão de “corpos estranhos” e de identificar a segurança não-ameaçada com a pureza. A atenção agudamente apreensiva às substâncias que entram no corpo pela boca e pelas narinas, e aos estranhos que se esgueiram sub-repticiamente pelas vizinhanças do corpo, acomodam-se lado a lado no mesmo quadro cognitivo. Ambas ativam um desejo de “expeli-los do sistema”. (BAUMAN, 1999, p.126)

Ao/a professor/a da atualidade é dado perceber que sua importância também implica em gerar um sentimento de segurança dentro da própria sala de aula. Mas como funciona esse sentimento de segurança? Segundo Bauman (2010), vivemos em um tempo no qual as medidas de segurança que adotamos só geram mais insegurança. Somos diariamente perseguidos pelos mais diferentes tipos de medo. Entre as ameaças, está a de ficar para trás, ser substituído, não acompanhar o ritmo das mudanças. Estudar os medos contemporâneos é tocar num dos pontos centrais da modernidade líquida.

Os medos agora são difusos, eles se espalharam. É difícil definir e localizar as raízes desses medos, já que os sentimos, mas não os vemos. É isso que faz com que os medos contemporâneos sejam tão terrivelmente fortes, e os seus efeitos sejam tão difíceis de amenizar. Eles emanam virtualmente em todos os lugares. Há os trabalhos instáveis; as constantes mudanças nos estágios da vida; a fragilidade das parcerias; o reconhecimento social dado só “até segunda ordem” e sujeito a ser retirado sem aviso prévio. (BAUMAN, 2010, p.73)

Para finalizar a análise desta alternativa, seguimos com o autor, percebendo a importância do/a professor/a como aquele/a que percebe que os medos não têm raiz e, sendo assim, uma saída para tentar minimizar as diferenças entre as pessoas e estimular a inter-relação de classes seria uma forma de amenizar o sentimento de insegurança. Nessa perspectiva, pensamos junto com o autor que somos responsáveis pelo outro, estando atentos a isso ou não, desejando ou não, torcendo positivamente ou indo contra, pela simples razão de que, em nosso mundo globalizado, tudo o que fazemos – ou deixamos de fazer – tem impacto sobre a vida de todos, e tudo o que as pessoas fazem – ou se privam de fazer – afeta nossas vidas.

Em “b”, 17 dos/as 19 professores/as participantes do estudo percebem como representativo e muito representativo o fato de que o/a professor/a da atualidade é sujeito mobilizador de saberes, ideias e concepções.

Ao terem em mãos os currículos pré formatados para suas disciplinas para um dado nível e tempo, o/a professor/a, movido pela ideia de que um currículo, partindo das realidades da vida comunitária local, segundo Forquin (1993), o objetivo não é tanto ir do conhecido ao desconhecido, quanto o de tornar o já conhecido mais conhecível. Isto implica visualizar a ênfase sobre o que existe aqui e agora, procurar em direção ao que é novo e afastado, que é, com muita frequência completamente estranho à realidade do/a aluno/a.

Uma pedagogia da pertinência tão centrada na vida comunitária e nas características do meio local, segundo Forquin (1993), implica, necessariamente um pluralismo radical no que se refere ao currículo. Uma tal concepção de escola constitui uma negação de tudo o que constituiu, durante um século, a ideologia educativa progressista.

Historicamente, a emancipação das massas sempre esteve ligada, não apenas ao projeto de escolarização universal, mas ainda à exigência de unificação escolar, à reivindicação de um acesso de todos aos elementos de base de uma cultura humana essencialmente unitária, pelo menos no interior de um mesmo país e, sem dúvida, para além dele. (FORQUIN, 1993, p.132)

A mobilização dos saberes vai além daquilo que está posto tacitamente nos currículos. Quiçá, a decisão por como, quando e por que mobilizar os saberes presentes em cada tópico do currículo, seja ação mais loquaz do que a própria escolha dos conteúdos ali presentes em si. Essa mobilização que, via de regra, está sob a responsabilidade do/a professor/a, está atualmente, ante a um pluralismo

nunca antes historicizados na trajetória temporal do mundo. A alternativa pluralista e comunitária provoca objeções igualmente no plano ético e no plano pedagógico. Refletimos com Forquin (1993) que há um temor de que ela torne a encerrar o indivíduo em sua comunidade de pertinência suposta, a reduzir sua identidade pessoal a uma identidade social, privando-o das possibilidades de ampliação de conhecimentos e de desenvolvimento intelectual que traz um ensino liberto da tirania do contexto próximo.

Para a alternativa “c” – de que o professor da atualidade é mentor de sujeitos que utilizam a mente para estabelecer ações e processos cotidianos, 17 dos/as 19 professores/as participantes da pesquisa, responderam ser esta possibilidade representativa e muito representativa no contexto da escola contemporânea.

Pensamos com Bauman (2010) que ações e processos cotidianos também entram no rol das escolhas individuais de cada professor/a: decidir quais são os seus objetivos e que tipo de aula vai levar a termo se equipara a decidir que tipo de vida cada qual deseja viver. São escolhas ou um conjunto de escolhas que definem a rota de nossas ações.

Fundamentamo-nos na primícia de que o ser humano é um ser esperançoso por natureza. No percurso observado da modernidade líquida e suas vertentes trágicas, Bauman (2010) enceta para a impossibilidade de decidir-se pelo otimismo ou pelo pessimismo. De alguma forma, não é possível acomodar-se a esse modo binário de oposição. O autor afirma também que os otimistas acreditam que esse mundo do aqui e agora é o melhor possível, enquanto os pessimistas suspeitam que os otimistas possam estar certos. Aponta também para a possibilidade de um mundo diferente e de alguma forma melhor do que o que temos agora. E acrescenta que pertence a uma terceira categoria: à dos “homens com esperança”.

Sobre o/a professor/a escolher como vai conduzir suas aulas a partir dos conteúdos que encaixará nos itens curriculares, resta saber se vai trabalhar como um/a homem/mulher com esperança, ou simplesmente com otimismo temporário ou mesmo pessimismo.

As relações materiais, contudo, não “determinam” as escolhas, elas não as tornam inevitáveis e inescapáveis. Podem limitar de forma severa a probabilidade de algumas opções, mas não podem suprimi-las. Nem nos campos de concentração, os regimes totalitários conseguiram fazer isso. (BAUMAN, 2010, p.88)

E afirma ainda que os homens, por sua constituição, são ‘animais que fazem escolhas’, que consideram o valor relativo de várias opções antes de se decidir por uma delas (algumas vezes nós vacilamos tanto entre diferentes oportunidades que nos vemos impossibilitados de escolher entre elas, e preferimos esperar para ver o que o destino vai decidir por nós). Em todas as línguas humanas existe uma partícula “não” que nos permite negar e rejeitar “a realidade da evidência” (BAUMAN, 2010, p.90); e um tempo verbal futuro que nos permite imaginar uma gama de diferentes situações diversas das normalmente tidas como ‘óbvias’.

Na opção “d”, 18 dos/as 19 professores/as participantes do estudo percebem o docente da atualidade como aquele que exerce um dos mais importantes papéis na sociedade, dado que, cotidianamente convive com alunos oriundos dos mais diferentes meios sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros. A respeito dessa opinião de alta representatividade para esta afirmação, refletimos com Sarlo (2005) alguns desses fenômenos diferenciais contemporâneos.

Ante a especialização da cultura (compartimentos de vanguarda e compartimentos populares, ambos espreitados pelo mercado), o olhar político provará um sistema de redes (que não deveriam levar apenas à fórmula estética tradicional, e sem dúvida produtiva, de populismo mais vanguarda). O olhar político organiza conceitual e criticamente; põe em contato, traça paralelos entre questões que, do ponto de vista social e programático, não necessariamente se encontrariam. Tais redes, qualquer que seja seu sentido, não são um novo sistema de hierarquias mas antes um espaço de máxima visibilidade das diferenças, orientado não apenas para a mudança mas também interessado na democratização das instituições culturais. (SARLO, 2005, p.63)

Estas afirmações nos dão uma ideia de como a escola e a educação contemporâneas convivem com o diferente que vem, cada vez mais, permeando os meios sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros meios que compõem as vivências humanas atuais.

Ante as diferenças e, por conseguinte, as desigualdades que o diferente atrai, não parece suficiente somente a celebração da criatividade humana ou sua vitalidade para resolver o espaço para todos. Uma cultura que inclui a todos é também um espaço da diferença que pressupõe sentidos diferentes, requer a mesma atenção que os discursos e práticas emergentes atribuem aos fenômenos econômicos e políticos da atualidade.

O olhar político, segundo Sarlo (2005), não transforma a cultura em tópico de conservadorismo estético mais ou menos nostálgico e tendente a confundi-la com produtos da indústria cultural, mas busca harmonizar ou equilibrar as questões conceituais sem perder a crítica do diferente.

Sob este aspecto, o/a professor/a deve aprender a trabalhar com a memória, que por definição remete ao passado, opera com seu saber construindo hipóteses projetadas sobre o futuro. Como na literatura, a organização de uma aula se assemelha a uma trama embebida em introdução, desenvolvimento e conclusão. Não exatamente nesta frieza lisa e estrutural, mas no sentido de existirem e estarem dispostas para as idas e vindas do/a professor/a nestes espaços que se fundem no tempo.

Em “e”, a opção de 16 dos/as 19 professores/as participantes percebem como representativo e muito representativo um/a docente da atualidade que se constitui em sujeito crítico-reflexivo de afazeres que demanda a busca de conhecimentos sistematizados e planejamento cotidiano.

Ao situar-se como esse sujeito crítico, o/a docente contemporâneo ressignificar o mundo, a escola e a educação, encontra suas brechas, descobre seus novos

espaços, negocia e renegocia o sentido do mundo na forma de diálogo com seu/ sua aluno/a. Sob este aspecto, buscamos Orofino (2005) para nos auxiliar nessa discussão. É preciso planejar num mundo movido por mediações. As teorias das mediações ganharam visibilidade na América Latina com o desenvolvimento dos estudos qualitativos de recepção, que se constituem em uma área na pesquisa de comunicação. Mas a preocupação com a atividade dos receptores – neste caso alunos/as – se transforma em tema de debate. As relações entre comunicação e cultura adentram o ambiente educacional. E se complexificam.

Segundo Martin-Barbero (1997), há aqui um paradigma que busca uma ruptura com as estruturas de pensamento dominantes no campo da comunicação e da cultura, sobretudo, a hegemonia funcionalista nos modos de pensar a comunicação pelas teorias progressistas.

Surge mais premente a necessidade de explorar as ambiguidades. O autor aponta que no campo da cultura, aquilo que é massivo, aquilo que é clássico e aquilo que é popular não encontra mais espaço para serem estudados em separado. Ao/à professor/a que lida com essa diversidade toda no âmbito da sala de aula, é preciso compor as relações, propor os vínculos, visto que nas sociedades contemporâneas, as mídias se constituem em elementos da cultura.

Para nós que somos educadores é preciso compreender como essas novas formas culturais sustentam velhos conteúdos, podem se articular com formas culturais do presente, estabelecendo relações com os conteúdos emanados pela atualidade. Esta hibridez passa a não mais ser um tema, mas sim uma essência da ação, um fato social, uma razão de ser empreendida na tessitura de tempos e espaços, compreensões, imaginários e memórias.

A abordagem que estabelece laços entre passado e presente, pede que façamos um deslocamento de ações e pensamentos, refletindo no presente o conjunto dos saberes passados e os saberes que hora estão postos.

Em “f”, a opção de 18 dos/as 19 professores/as participantes percebem como representativo e muito representativo um docente da atualidade que se constitui em sujeito importante e relevante na mediação entre o aluno e as tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação.

Ora, retornando ao coração deste estudo – as tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação permeadas pelas redes sociais – vamos discutir aqui a posição do/a professor/a como sujeito. Não será possível dar conta de explorar a integralidade da questão como a extensão de sua abrangência requer. Mas é preciso reconhecer sua densidade e suas múltiplas faces.

Mesmo que o tema se nos apresente amplo e complexo, é preciso de alguma forma abranger a discussão, dado que há desafios interpostos em nosso debate.

Conforme Orofino (2005), o desafio apresentado para a ação pedagógica dos meios é aquele que nos impele a atuar com o trabalho das linguagens midiáticas, procurando explicitar os conflitos silenciados nesta vinculação entre fronteiras

(...) a necessidade de tomarmos um paradigma de complexidade para que se possa assumir a conflitividade de estar em um mundo em que interagem diferentes movimentos sociais e em que se pode reivindicar o trânsito por diferentes posições de sujeito em termos de luta e reivindicações. (OROFINO, 2005, p.135)

Para que ao/ professor/a, em seu papel de sujeito da ação docente possa ser o mediador entre o/a aluno/a e as tecnologias da informação e das comunicações pelas quais passam as redes sociais, é preciso que ele/a tenha noção de que o/a aluno/a é o sujeito que está na outra ponta da linha. Sendo assim, é imprescindível, segundo a autora, destacar que a construção da identidade passa a ser um processo que exige a reflexividade do sujeito na construção daquilo que ela chama “narrativa do eu”.

Giddens (1994) concebe este processo como o “projeto reflexivo do self”. O self não é uma entidade fixa, algo dado ou determinado pela condição mesma de onde o ser humano vive ou pelo contexto social onde ele nasceu. É, antes, uma articulação reflexiva entre as restrições postas e possibilidades existentes; entre as regras dadas e os recursos buscados, em uma dialética entre liberdade e coerção, a partir do qual o sujeito constrói uma narrativa coerente para a sua própria existência. Para esse autor, o self não se constitui em entidade passiva, que se determina por influências externas na construção de auto identidade. Aponta ele que não importa o tanto que o local se apresenta como contexto específico da ação, os indivíduos, de alguma forma sempre irão contribuir diretamente para promover influências globais, dadas suas consequências e implicações.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sob o aspecto de se trabalhar mídias, redes sociais e outros meios midiáticos dessa natureza de forma transdisciplinar curricular, Orofino (2005) aponta para experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve na experiência cotidiana do aluno, do professor e do povo, que na escola conservadora é compartimentada e fragmentada. Articular saber, conhecimento, vivência, segundo Gadotti (1997, p.118) com escola, comunidade e meio ambiente é exercitar a interdisciplinaridade. Esse exercício leva à transdisciplinaridade, isto é, ao rompimento com a estrutura disciplinar do conhecimento.

A pedagogia dos meios aqui implícita precisa ser sempre articulada a uma perspectiva curricular que esteja adequada às realidades regionais e que seja construída a partir de cada escola. Assim. Conforme Orofino (2005), o uso das mídias pode dar visibilidade às iniciativas locais na medida em que delas participem toda a comunidade escolar envolvida.

Ela destaca também que a transcendência entre ciência e arte, entre

conhecimento disciplinar e corporeidade é relacionada à pedagogia dos meios, na medida em que solicita o uso de vários códigos de linguagem em texto, imagem e som, exigindo um novo apelo estético à produção do conhecimento que muito pode contribuir para a ruptura das fronteiras entre conhecimento elaborado, saberes populares, arte e ciência.

Para finalizar a análise, recorre-se mais uma vez a Orofino (2005), pra quem humaniza-se a produção, desnaturaliza-se a linguagem e desmistifica-se sua presença no mundo.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário e outros temas contemporâneos**. Tradução Eliana Aguiar, 1.ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Tradução Carlos Alberto Medeiros, Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução Carlos Alberto Medeiros, 1.ed., Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Cultura da performatividade, expertise e os desencaixes da escola contemporânea. In. SARAIVA, Karla; MARCELLO, Fabiana de Amorim (orgs). **Estudos Culturais e Educação: desafios atuais**. Porto Alegre: Editora da ULBRA, 2012.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, Moacir. A escola frente à cultura midiática. In. OROFINO, Maria Isabel. Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2005.

GADOTTI, Moacir. Autonomia da escola: princípios e propostas. Série Escola Cidadã. São Paulo: Instituto Paulo Freire e Cortez, 1997.

GIDDENS, Anthony. A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

IOSCHPE, Gustavo. Como melhorar a educação brasileira. Parte final. In. Revista Publicando Educação. São Paulo, ed.22, 2011.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

NICODEM, Maria Fatima Menegazzo. A obra literária vai ao cinema: um estudo da prática docente em literatura brasileira Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação, Maringá, 2013.

OROFINO, Maria Isabel. Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. Como fazer pesquisa-ação. 2010. Disponível em: <http://jarry.sites.uol.com.br/pesquisacao.htm>. Acesso em 20/03/2012, 21h11m.

SARLO, Beatriz. Paisagens imaginárias: intelectuais, arte e meios de comunicação. Tradução Rubia Prates Goldoni e Sérgio Molina. 1.ed., 1.reimpr., São Paulo: Editora da USP, 2005.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO SUPERIOR: PERCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

Gildene do Ouro Lopes Silva

Centro Universitário Adventista de São Paulo/
UNASP, Engenheiro Coelho, São Paulo

Silvia Cristina de Oliveira Quadros

Centro Universitário Adventista de São Paulo/
UNASP-São Paulo

Betania Jacob Stange Lopes

Centro Universitário Adventista de São Paulo/
UNASP, Engenheiro Coelho, São Paulo

RESUMO: As Diretrizes Curriculares Nacionais, assim como, os instrumentos de avaliação utilizados pelos órgãos públicos para avaliação dos cursos na educação superior, requerem a abordagem metodológica interdisciplinar no currículo dos cursos de graduação. Entretanto, para a efetivação dessa abordagem percebe-se a importância de uma interlocução entre os docentes, de modo que promova o adequado envolvimento no processo de implantação e consolidação das práticas interdisciplinares. Com base nesse contexto, este estudo apresenta um relato de experiência de formação continuada com desenvolvimento simultâneo das seguintes ações implementadas de forma coletiva: abordagem interdisciplinar indicada e descrita nos projetos pedagógicos de cada curso e nos planos de ensino das disciplinas; conscientização dos gestores a respeito da importância e necessidade de se desenvolver

um trabalho integrado; oficinas sobre avaliação com vistas à abordagem interdisciplinar e estratégias de ensino que promovam a integração entre as disciplinas e a metodologia de ensino; projeto integrador, que consiste em uma integração entre as disciplinas dos cursos. Tais ações tiveram o acompanhamento pedagógico da coordenação de curso e da assessoria pedagógica do Programa de Apoio Pedagógico (PROAP) em um Centro Universitário de natureza privada, localizado na cidade de São Paulo, Brasil. Antes dessa intervenção do PROAP, foi realizada a análise do discurso de 111 docentes participantes, por meio de aplicação de questionário, a fim de verificar sua percepção em relação à abordagem interdisciplinar no contexto da docência: a definição de interdisciplinaridade; ações que realizam e consideram como interdisciplinar; qual o seu fazer para que as ações interdisciplinares se realizem; de quais instrumentos de avaliação da aprendizagem fazem uso. Para a análise das respostas do questionário, escolheram-se as seguintes categorias: definição, ação interdisciplinar, condução da ação e instrumento de avaliação, todas relacionadas com o tema da interdisciplinaridade. Da mesma forma, privilegiaram-se os seguintes campos semânticos: comunicação, interação e relação teoria/prática. Com isso, buscou-se caracterizar a percepção dos docentes

desde a compreensão do conceito sobre interdisciplinaridade até sua aplicação no contexto do ensino. Observou-se que o campo da interação foi o mais apreciado pelos docentes, com maior número de expressões. O campo da relação teoria/prática foi o que obteve o menor número de expressões pelos docentes horistas, mestres e doutores, com mais de três anos de experiência na educação superior. Os docentes horistas, independentemente da titulação, formaram o grupo que apresentou maior dificuldade em explicar a interdisciplinaridade. Com base nos resultados, pode-se afirmar que a participação reflexiva, coletiva e integradora na implantação das práticas interdisciplinares nos cursos, com o apoio da assessoria pedagógica e acompanhada da análise do discurso dos docentes participantes, contribuiu para processo de implantação das práticas interdisciplinares naquela instituição.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Educação Superior. Interdisciplinaridade.

EXPERIENCE REPORT ON CONTINUING EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: HOW UNDERGRADUATE INSTRUCTORS SEE INTERDISCIPLINARITY¹

ABSTRACT: The National Curriculum Guidelines, as well as the assessment tools used by public bodies to evaluate higher education programs, require that any undergraduate curriculum be based on an interdisciplinary methodology. In order to comply with that requirement, however, it is important to engage instructors in a dialogue that helps to promote, implement, and consolidate interdisciplinary practices. Therefore, this study relates an experience of continuing education that simultaneously developed the following actions, which were implemented collectively: the careful description of an interdisciplinary approach in the pedagogical projects of each program and in the teaching plans of the various courses; an effort to make administrative personnel aware of the importance and necessity of developing integrated work; workshops on student assessment based on interdisciplinary approaches and teaching strategies that promote a good fit between the various courses and the teaching methodologies that have been chosen; an integrative project that promoted a good integration among such courses. All these actions had monitored by the respective program chairs and a few pedagogical advisory personnel from the Pedagogical Support Program (PROAP) at a private University located in the city of São Paulo, Brazil. Based on surveys responded by the 111 participating instructors, a discourse analysis was conducted prior to the intervention by PROAP in order to verify their perception concerning interdisciplinary approaches in the teaching context. The survey asked them to define interdisciplinarity; to describe actions that they perform in their teaching practice that they consider to be interdisciplinary; to relate the steps they take in order to make sure that interdisciplinary actions take place; to describe the learning assessment tools that they use. For the analysis of their answers, the following categories were chosen: definition, interdisciplinary action, steps during the action, and assessment tools, all categories relating to interdisciplinarity. Similarly, the following semantic fields were

¹ Trabalho apresentado no Eixo Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización do XI Seminario internacional de la Red ESTRADO – Universidad Pedagógica Nacional, na Ciudad de México, 16 al 18 de noviembre de 2016.

targeted by our analysis: communication, interaction, and theory/practice. Thus, we sought to characterize the perception of undergraduate instructors, from understanding the concept to its application in their teaching practice. We observed that the semantic field related to interaction was the most appreciated by teachers, with the largest number of expressions. The field of theory/practice was the one that obtained the lowest number of expressions from adjunct faculty who had more than three years of experience in higher education, whether they held a Master's or a Doctor's degree. In fact, adjunct instructors, regardless of their degree, belonged to the group that had the greatest difficulty in explaining interdisciplinarity. Based on our results, we can confidently state that reflexive, collective and integrative participation in the implementation of interdisciplinary practices contributed to the process of implementing interdisciplinary practices in undergraduate programs at the institution under study. That successful participation was supported by pedagogical counseling that paid close attention to the voice of the participating instructors.

KEYWORDS: Teacher education. Higher education. Interdisciplinarity

INTRODUÇÃO

A educação superior no Brasil é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN 9394/96) de 1996. E essa lei apresenta em seu artigo 3º, inciso XI, o princípio da vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. E a proposição da abordagem interdisciplinar preconiza o desenvolvimento desse princípio, além de ser entendida como um mecanismo necessário para garantir a qualidade da educação. No entanto, mesmo no século XX, a interdisciplinaridade encontrava dilemas que desafiavam a sua efetiva incorporação às práticas pedagógicas (FAZENDA; GODOY, 2014).

Desde a década de 2000, o Ministério da Educação instituiu para os cursos de graduação as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que delineiam os cursos quanto aos seus aspectos estruturais e pedagógicos. Um dos aspectos que contemplam os cursos de graduação, independente da área é, a orientação na construção dos Projetos Pedagógicos dos cursos de forma flexível e que promovam a interdisciplinaridade e o domínio das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC).

Amem e Nunes (2006) corroboram essa afirmação ao analisar as DCN como um modelo curricular mais flexível, integrado e sistêmico, que contempla os conhecimentos, habilidades e atitudes de forma mais ampla, permitindo a modernização dos projetos pedagógicos, da estrutura e do funcionamento dos cursos em bases interdisciplinares. Desse modo, supera as amarras de um currículo fechado e padronizado, além de proporcionar mais autonomia para as universidades no planejamento, organização e gestão de suas atividades pedagógicas que atendam às exigências da sociedade atual.

A fim de verificar se as DCN têm sido cumpridas, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), órgão do Ministério da Educação que tem a função

de acompanhar o desempenho das instituições de educação superior, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) pela lei 10.861/2004. O SINAES se constitui de três vertentes para a realização desse acompanhamento: a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos e a avaliação do desempenho dos estudantes. Para cada uma dessas avaliações existe instrumento próprio.

A questão da interdisciplinaridade é observada e requerida na educação superior no desenvolvimento das atividades acadêmicas, nos instrumentos de avaliação de curso e no exame nacional de desempenho do estudante (ENADE) aplicado em ciclo de três anos para os alunos das diversas áreas do conhecimento.

O instrumento de avaliação de cursos de graduação proposto pelo INEP em 2016 contempla itens que avaliam se os currículos dos cursos apresentam coerência com as DCNs com relação à flexibilidade, à interdisciplinaridade e à articulação teoria e prática, além de outros aspectos que contemplam a distribuição da carga horária e outras atividades de formação desenvolvidas pelo curso.

Esse mesmo instrumento define a interdisciplinaridade como, “uma estratégia de abordagem e tratamento do conhecimento em que duas ou mais disciplinas/unidades curriculares ofertadas estabelecem relações de método, análise e interpretação de conteúdos, objetivando a apropriação de um conhecimento mais abrangente e contextualizado” (INEP/MEC, 2016, p. 61).

As ideias que defendem a interdisciplinaridade como estratégia que orienta e facilita a aquisição do conhecimento, contextualizado e mais amplo, têm sido o objeto de estudo de vários pesquisadores (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 1993, 2002, 2011, 2015; CANDAU, 2001; MORIN, 2005; TRINDADE, 2008; FAZENDA; GODOY, 2014), que contribuíram com uma diversidade de definições do termo, no intuito de facilitar uma melhor compreensão. Assim sendo, entende-se que a gestão do conhecimento faz parte de um contexto mais amplo, por isso há necessidades de se utilizar a interdisciplinaridade para contribuir e elevar os níveis de desenvolvimento dos acadêmicos (SANTOS; VIEIRA, 2011).

A interdisciplinaridade se caracteriza na troca entre os sujeitos e pelo grau de interação entre as disciplinas a partir de um projeto de investigação. Assim, postulamos que a comunicação entre os atores que atuam no universo acadêmico é parte da eficácia da implantação da abordagem interdisciplinar. E é com base nela que os demais processos interativos entre as disciplinas se realizam. Nesse viés, a interdisciplinaridade passa a ser mais que a simples integração de conteúdos, é uma relação viva que se desencadeia a partir dos relacionamentos humanos (JAPIASSU, 1976).

Vale ressaltar que a interdisciplinaridade também é entendida como uma nova atitude diante da questão do conhecimento, da compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão. Também a interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento, mais do que se aprender praticando ou vivendo, mas advindas da prática real e contextualizada (FAZENDA,

2011).

Assim sendo, o trabalho pedagógico precisa conduzir o aprendizado para uma visão globalizada e contextualizada, que permita relacionar a teoria estudada com a prática em situações simuladas ou reais. A fim de que o aluno seja preparado para atuar eficientemente na área de conhecimento escolhida.

Os atos de ensinar e de aprender, ou seja, o modo de conduzir o processo de aprendizagem interfere positiva ou negativamente na prática interdisciplinar. As condutas e as atitudes do professor superam as boas condições de infraestrutura, de laboratórios, de bibliotecas, titularidade de professores e outros meios tecnológicos (PAVIANI, 2007).

É no cenário apresentado na legislação, somado aos conceitos trazidos pela literatura sobre a contribuição necessária da abordagem interdisciplinar nos currículos, entende-se que as instituições de educação superior precisam direcionar nesse sentido a atuação pedagógica. Acrescenta-se também que tal esforço em institucionalizar o saber interdisciplinar está na verificação de que as práticas pedagógicas da maioria dos discentes na universidade é hoje uma vivência compartimentalizada de conhecimentos, representada pelo aprendizado nas diversas disciplinas ao longo de sua formação (CAGGY; FISCHER, 2014).

Por isso, não basta justapor disciplinas sem relação entre elas, pois precisam ser orientadas para a troca de ideias, quando ocorre uma efetiva cooperação teórica, metodológica, de base epistemológica (PAVIANI, 2007). Daí a necessidade de atuar no aprender contínuo do docente, que compreende a própria pessoa como agente e a instituição de educação como o lugar de permanente crescimento profissional (NÓVOA, 2002).

É, na esteira desse olhar, que a Instituição, *locus* deste relato de experiência buscou superar os desafios da implantação de práticas interdisciplinares nos cursos de graduação para contribuir na qualidade de ensino e o desempenho esperado dos estudantes. Para isso, adotou ações em seu programa de formação continuada do docente, em que seja possível estabelecer uma comunicação interativa, dialógica e democrática, gerando um espaço para a prática reflexiva da docência.

CONTEXTO INSTITUCIONAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE

A experiência foi realizada em uma Instituição de Educação Superior, que entende a formação contínua docente como uma formação que vai além da acadêmica, em nível de graduação, especialização, mestrado ou doutorado. Isto porque envolve o conhecimento metodológico do processo de ensino/aprendizagem, a compreensão do comportamento humano em situação de aprendizagem. Além de se tornar primordial, principalmente, em instituições educacionais que adotam uma proposta pedagógica inovadora, tendo em vista as práticas interdisciplinares.

Para isso, a Instituição adotou uma política de qualificação docente que propõe

a formação continuada dos professores que atuam na educação superior e que se realiza por meio de dois programas: um denominado de Programa de Aperfeiçoamento Docente (PAD), que apoia os docentes que ainda não possuem mestrado ou doutorado e outro de atualização contínua: denominado de Programa de Apoio Pedagógico (PROAP), que oferece um conjunto de ações sistematizadas para que o docente participe ao longo do semestre letivo.

O PROAP se constitui pelos seguintes projetos: a) Acolhimento - integração de novos docentes; b) Formação em Serviço; c) Apoio ao Enade; d) Núcleo Interativo; e) Produção de Material Didático-Pedagógico. Tendo em vista, a abordagem interdisciplinar dos cursos, destacam-se os projetos - Formação em Serviço e Núcleo Interativo. Quanto ao projeto - Formação em Serviço são organizados encontros por semestre, em que os docentes participam de palestras, oficinas, minicursos oferecidos na modalidade a distância e de atendimentos individuais. A temática desses eventos mencionados depende do levantamento realizado pelos coordenadores de curso juntamente ao seu colegiado, das autoavaliações institucionais, das avaliações externas realizadas pelo INEP. Já o projeto - Núcleo Interativo provoca estudos sobre a prática pedagógica a partir de relatos de experiências dos docentes, com objetivo de discutir, sistematizar e fundamentar cada prática.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES ADOTADAS

Com base no PROAP, a abordagem interdisciplinar tem sido desenvolvida em várias práticas simultaneamente, com o acompanhamento pedagógico da coordenação de curso e da assessoria pedagógica. Conforme abaixo descritas:

1. Nos Projetos Pedagógicos de Curso e nos Planos de Ensino de cada disciplina dos cursos, a abordagem interdisciplinar é indicada e descrita. As ações propostas são definidas de forma coletiva a cada semestre em reunião de planejamento de cada curso.
2. Os projetos pedagógicos têm sido reconstruídos por um grupo de docentes de regime de trabalho parcial e integral, que constituem, segundo regulamentações oficiais, o Núcleo Docente Estruturante (NDE)
3. A organização dos currículos por competências e habilidades, partindo-se do perfil do egresso a fim de encontrar os conteúdos que se interconectam para propiciar o desenvolvimento das competências/habilidades apontadas em cada curso.
4. Conscientização dos gestores a respeito da importância e necessidade de se desenvolver um trabalho integrado. Nessa fase, além de palestras sobre interdisciplinaridade, oficinas, apresentou-se para os coordenadores de curso de graduação o instrumento de avaliação proposto pelo órgão público que avalia a IES.

5. Nos cursos, os coordenadores e a assessoria técnico-pedagógica realizaram oficinas sobre a integração entre as disciplinas.
6. Alguns cursos já desenvolvem projeto integrador, que consiste em um trabalho realizado pelos alunos a partir da proposição de análise de objetos de estudo, vistos sobre os vários olhares das disciplinas dos cursos. E está sendo proposto para os demais cursos a realização de projetos integradores.
7. Foi proposto para os cursos a realização de uma avaliação construída pelos docentes no ambiente que ele utiliza para compor seus registros de aula. A construção desse instrumento implica em que o docente ao construir uma questão para a avaliação, informa a quais disciplinas ela se relaciona, quais as competências e habilidades requeridas. E após passar por equipe revisora, o coordenador faz a escolha das questões para que o aluno responda as responda. Esse projeto está em fase de implantação. Entretanto, sua proposição já fez com que os docentes percebessem a necessidade de que eles necessitam saber mais sobre como realizar ações interdisciplinares.
8. Como uma forma de facilitar o trabalho com a abordagem interdisciplinar, a instituição tem ampliado a utilização de créditos na modalidade de Educação a Distância (EAD) em cursos reconhecidos, seguindo as orientações do Ministério da Educação pela Portaria 4059/04 que incentiva o uso de até 20% em EAD do currículo da graduação em cursos presenciais.

O PROCESSO COMUNICATIVO DOCENTE

O trabalho com a abordagem interdisciplinar é propulsor para a efetivação do processo de comunicação entre atores do ambiente educativo: gestores, docentes e discentes. Esse tipo de abordagem provoca a intersubjetividade na medida em que, seja imprescindível o diálogo na busca de um trabalho coletivo que traz sentido para os sujeitos envolvidos no processo.

Nas relações que se instalam para a ocorrência da interdisciplinaridade a horizontalidade dos relacionamentos entre docentes e discentes tendem a se efetivar e, o sentido dos conteúdos das áreas envolvidas passa a ser construído coletivamente. A verticalidade das relações entre os sujeitos e entre eles e os componentes curriculares, em uma abordagem interdisciplinar tende a ficar neutralizada, uma vez que o saber-fazer é buscado por ambos juntos na resolução de problemas, de estudos de casos, sob os diversos olhares dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Assim, não é possível pensar em interdisciplinaridade apenas no tocante à interação entre as áreas e disciplinas, é necessário valorizar e proporcionar a interação entre os docentes, e aí é que entra a importante atuação dos gestores ao propiciar um espaço para que a interlocução entre os docentes possa se efetivar.

Alguns fatores observados na educação superior dificultam a efetivação dialógica entre os docentes para a implantação da abordagem interdisciplinar, sobretudo, nas instituições de educação superior privada. São eles:

1. Cursos em funcionamento no período noturno – isso dificulta o encontro entre os docentes que normalmente chegam para o horário de sua aula;
2. Docentes horistas – esses docentes têm como compromisso apenas o ato de ministrar aulas;
3. Baixa frequência de docentes em eventos de atualização propostos pela instituição;
4. A formação acadêmica em nível de mestrado e doutorado não exige que o acadêmico faça uma formação para atuar como docente;
5. O diálogo entre os docentes limita-se aos encontros dos colegiados.

Um meio adotado para promover o diálogo entre os docentes e sua atualização quanto aos aspectos metodológicos dos processos de ensino/aprendizagem foi o uso do ambiente virtual de aprendizagem (AVA), pois ele permite uma comunicação de forma síncrona ou assíncrona, e assim, os docentes poderão participar de cursos de atualização promovidos pela instituição, trocar experiência entre os pares, comunicar-se com os alunos e, assim, poder ampliar sua participação no ambiente educacional. E o caminho a ser realizado para a efetivação da comunicação passou pelo direcionado acesso à tecnologia e treinamento para o uso do AVA, visto que, nem todos os docentes tem familiaridade com o uso da tecnologia a instituição.

O processo de comunicação reflexivo entre os docentes sobre a prática pedagógica pode proporcionar uma atitude interdisciplinar, solidificada pelo diálogo com os pares, com os alunos na busca da ressignificação da aprendizagem frente aos desafios da integração dos conhecimentos.

Nesse sentido, vale ressaltar a importância do processo de comunicação entre os atores do ambiente universitário, onde as experiências docentes possam ser trocadas com o menor ruído possível e que nessa interlocução os sujeitos com suas experiências possam ser valorizados, independente de seu nível de titulação acadêmica.

Ao pensar o processo comunicativo instaurado na Instituição de Educação Superior para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares em atividade coletiva docente para o planejamento da prática pedagógica surge a tensão dialética (TD) entre o fazer docente baseado na crença pessoal e, o fazer docente baseado na proposição institucional no tocante à proposta metodológica. Conforme apresentado na figura a seguir:

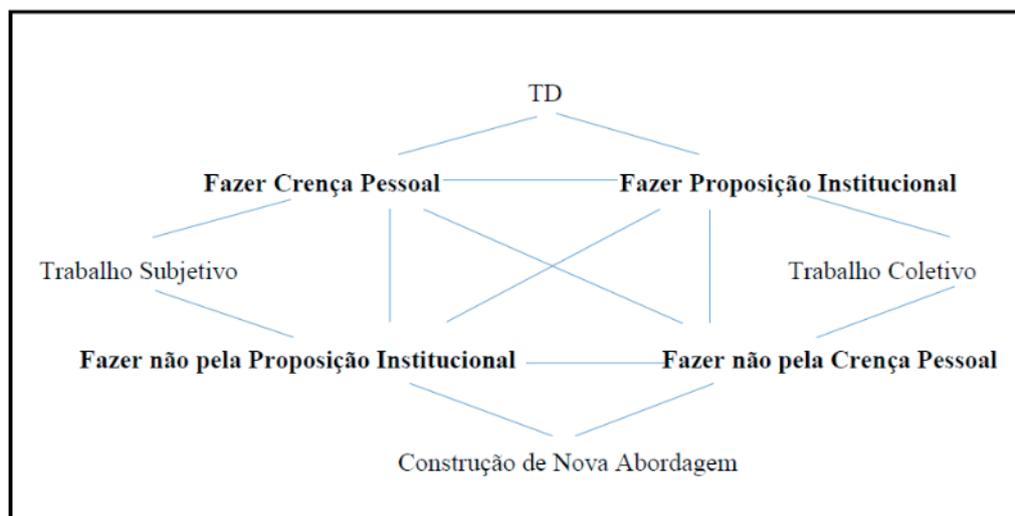


Figura 1. Processo comunicativo instaurado na Instituição de Educação Superior para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares.

O fazer docente baseado nas relações apresentadas nessa figura - na crença pessoal na abordagem interdisciplinar, em tensão com o fazer pela proposição institucional, resultará em uma implantação eficiente, visto que o docente passa a repensar seus conceitos, isso implica no saber-fazer reflexivo. Na relação entre o fazer pela crença pessoal e não pela proposição institucional, resultará em um trabalho docente subjetivo, em que o professor tentará implantar o fazer segundo as suas próprias experiências sem considerar a proposição Institucional.

O fazer resultante da relação entre o fazer pela proposição institucional e o fazer não pela crença pessoal, será um trabalho baseado na coletividade, em que a instituição propõe e acompanha a aplicação da abordagem, entretanto, o docente pode não estar convicto de que as ações propostas são as ideais.

O fazer baseado na relação fazer não pela Proposição Institucional e fazer não pela Crença Pessoal, pode resultar em uma construção de uma nova abordagem.

Com base nas relações apresentadas no fazer docente, o sucesso da implantação da abordagem interdisciplinar vai depender da forma como a instituição proporciona o desenvolvimento do processo comunicativo entre os diversos sujeitos envolvidos no contexto institucional.

A interdisciplinaridade corresponde a uma nova consciência da realidade, a um novo modo de pensar que transforma a estrutura mental; liberta da inércia; supera o medo da perda do prestígio; o trabalho individual se anula em favor do coletivo; promove o ato de troca, de reciprocidade e integração entre diferentes conhecimentos, visa à produção de novos conhecimentos e de resolução de problemas, de modo abrangente (Fazenda, 1993). Ainda, a interdisciplinaridade é entendida como uma atitude de humildade, permite que a dúvida apareça e o novo germine, mesmo diante do saber próprio e do próprio saber; conduz às parcerias, às trocas, aos encontros, mais das pessoas que das disciplinas envolvidas; desenvolve a paixão por aprender, compartilhar e ir além do próprio fazer (TRINDADE, 2008).

PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário aplicado aos docentes, a fim de se verificar a percepção deles em relação a abordagem interdisciplinar no contexto da docência. O questionário foi constituído de questões objetivas de identificação: regime de trabalho - horista, parcial, integral; titulação: Pós-doutor, Doutor, Mestre, Especialista; tempo de experiência na educação superior. E de questões abertas para que o docente pudesse expressar seu pensamento sobre: definição de interdisciplinaridade; ações que o docente realiza e considera como interdisciplinar; qual o fazer dele para que as ações interdisciplinares se realizem; e por último, que instrumentos de avaliação da aprendizagem o docente faz uso para avaliar as ações interdisciplinares realizadas.

A aplicação do questionário foi realizada no primeiro momento de um Fórum para os docentes da educação superior promovido pelo PROAP, intitulado “Interdisciplinaridade na educação superior: princípios e desafios”. Responderam ao questionário um total de 111 docentes. Esse total equivale a mais de um terço do total de docentes da instituição.

A análise das respostas ao questionário foi realizada por campo semântico, que propicia demonstração de como se organizou a percepção dos docentes sobre o tema interdisciplinaridade. O uso da análise por campo semântico e suas articulações evidencia o sentido que se atribui ao tema pelos lexemas utilizados, que delineiam a abordagem interdisciplinar, pois segundo GREIMAS (1976), os significantes são elementos que tornam possível o surgimento da significação no nível da percepção. Ele define significantes como elementos que tornam possível o surgimento do significado, pertencentes ao plano de conteúdo. Para Pottier (1972:54-63; 1974:265-269; 1992:65-67) a lexia (palavra) como um conglomerado de traços significativos relativamente constantes. E, com base no signo, ele define a lexia, ou seja, a unidade lexical memorizada, que pode ser simples - coincide com a palavra; composta - várias palavras; complexa estável - sequência estereotipada; e textual - provérbios (POTTIER, 1974:266-268).

Com base nas repostas do questionário aplicado, categorizamos o campo semântico da interdisciplinaridade nos seguintes blocos: definição, ação interdisciplinar, condução da ação e instrumento de avaliação, relacionados ao tema interdisciplinaridade, no campo da: comunicação; interação; relação teoria/prática a fim de caracterizar a percepção dos docentes desde sua compreensão até à sua aplicabilidade.

As Tabelas foram organizadas em quatro grupos de docentes, considerando atributos docentes, titulação, titulação, regime e tempo de experiência.

Grupo da Tabela 1. Total de 43 docentes participantes.

Grupo da Tabela 2. Total de 24 docentes participantes.

Grupo da Tabela 3. Total de 23 docentes participantes.

Grupo da Tabela 4. Total de 21 docentes participantes.

TABELA 1

Percepção sobre interdisciplinaridade dos docentes mestres, regime parcial ou integral, mais de três anos de experiência no ensino superior

	Comunicação	Interação	Relação teoria/prática
Definição	Diálogo entre saberes; comunicação entre as áreas.	Relação; integração; troca de conteúdos e experiências; conhecimento não fragmentado, não estanque; pontes e relações entre as disciplinas; entrelaçamento; integralidade; conexão; convergindo para determinada temática; forma integrada e sistêmica; aprendizado integral; colaboração; proposta metodológica; interligação; interação; correlação de conceitos; junção de matérias; visão do todo, trabalho comum.	Aplicação de múltiplos conhecimentos em trabalho ou projeto prático-teórico; preparar o aluno para ter uma visão melhor e aproveitável no mercado de trabalho.
Ação	Apresento oralmente a ligação; obrigatoriamente conversar entre si; diálogos com professores de outras disciplinas e alunos; comentários integradores; reflexões comentadas; discussões em grupo.	Desenvolve projeto integrado; usar conteúdo das diferentes disciplinas; atividades que requerem competências adquiridas em outras disciplinas; problemas que envolvem outras disciplinas; temas variados nas aulas; abordar assuntos das demais disciplinas; tarefas em ambiente virtual; pontes com outras disciplinas; maratona do conhecimento; estruturar a temática dos textos; ligar as disciplinas através de leitura e trabalhos; estudos de caso; utilizar conceitos de outras disciplinas; alunos orientados a buscar bibliografias; desenvolvimento de artigos; seminário interdisciplinar;	Aulas práticas pbl; excursões; projeto de extensão; situações pragmáticas; situações reais da prática; atividades práticas; visitas.
Condução da ação	Conversar com os colegas; discussões em NDE e colegiados; promover discussão dos trabalhos e exercícios; ouço.	Sigo a proposta do projeto integrador; conhecer o que os alunos estão aprendendo em outras disciplinas; inclusão no programa o intercâmbio; por meio de textos e discussões em classe; proponho o foco do projeto, defino as ações de forma que o aluno integre conhecimentos; planejamento em equipe.	Não ministrar apenas conteúdos, mas mostrar sua relação com a vida; busco trazer exemplos práticos; atividades práticas.
Avaliação	Debates com os alunos; participação dos alunos durante as aulas; apresentações orais; entrevistas coletivas; salas de debate; mesa redonda.	Projeto integrador; avaliação dos resultados dos projetos de extensão; trabalhos em grupo; provão onde todas as disciplinas se fundem; avaliação formativa; seminários interdisciplinares.	Relacionar o conteúdo com a vida; referências interdisciplinares nas avaliações teóricas e práticas; exercícios práticos; resolução de problemas; visitas às empresas; incentivos à produção prática.

A caracterização da interdisciplinaridade por esse grupo de docentes contempla os três campos semânticos que consideramos como importantes para a composição do sentido dessa abordagem: a comunicação, a interação e a relação teoria/prática.

No tocante à definição da interdisciplinaridade, o campo semântico da interação foi o ponto alto das respostas dadas pelo grupo de docentes. Enquanto que a comunicação e a relação teoria/prática apareceram em apenas algumas repostas.

Isso indica que para o grupo a interdisciplinaridade se firma no processo de interação, mais que no dialógico ou na relação teoria prática.

Em relação às ações que são realizadas e consideradas pelo grupo como interdisciplinares, verifica-se no campo semântico da comunicação, que o professor é o sujeito desencadeador da relação comunicativa. No campo da interação, identifica-se pelas lexias utilizadas que há uma convergência para estrutura de atividades que procuram considerar as demais disciplinas. No campo da relação teoria/prática, verifica-se que os docentes buscam o uso de estratégias de ensino/aprendizagem que visam conectar o estudado com a situação simulada da realidade.

Quanto ao bloco da condução das ações, a comunicação se apresenta mais expressiva e a lexia “ouço” aparece na resposta de um dos docentes. No campo da interação, a figura do docente se torna marcante e a do aluno como interlocutor não aparece na composição do campo. O mesmo acontece na relação teoria/prática.

No bloco avaliação, o campo semântico da comunicação se apresenta de forma vertical entre docentes e discentes. No campo da interação, as lexias apresentam o resultado da metodologia expressa no campo da interação, mas em uma menor proporção, visto que algumas respostas apresentaram negação de um processo avaliativo condizente com a abordagem interdisciplinar. Na relação teoria/prática, verifica-se a descrição da avaliação de forma abstrata.

TABELA 2

Percepção sobre interdisciplinaridade dos docentes doutores, regime parcial ou integral, mais de três anos de experiência no ensino superior

	Comunicação	Interação	Relação teoria/prática
Definição	Diálogo entre disciplinas; Objetivos e metas estabelecidos em reuniões.	Integração; interligação; relação entre os assuntos; conexões; aproximação do conhecimento; relação lógica; vínculo; relação direta e horizontal; reunir conhecimentos; turmas integradas; compartilhamento entre módulos; induzir o estudante a buscar conhecimento de outras áreas.	Prática envolvendo diversas disciplinas; atividades que interrelacionam conhecimentos; resolver problema que não seria resolvido com apenas uma disciplina; realização de projetos que envolvem temas que possam ser abordados por diferentes ângulos.
Ação	Converso com colegas; aulas planejadas em conjunto com outros professores; integração com professores de outras áreas; bancas de discussão avaliativa; participação em capacitações docentes; exposição dialogada; discussão de casos clínicos com interação de professores e alunos.	Ligação dos meus conteúdos; verifico conteúdo de outras disciplinas para interligar; agreguem conhecimentos de outras disciplinas; conexão; disciplinas se relacionam; projetos que utilizam conceitos de diversas áreas; turma integrada, eventos compartilhados, espaços diversificados projeto integrador.	Aponto ligação; estímulo os alunos a pensarem de forma holística; exercícios de fixação envolvendo outras áreas do conhecimento; estímulo os docentes a participarem dos projetos relacionados a esta temática; não há uma proposta clara de inter ou multidisciplinaridade claras nos planejamentos dos cursos.
Condução da ação	Converso com os colegas; constante diálogo; comunicação constante e trocas de ideias com professores de módulos afins; planejamento conjunto; negociação com os alunos.	Contextualização; prática e aplicações dos conteúdos da vida profissional e pesquisa; proposição de situações-problema; interação ensino-serviço; elaboração de questão estilo ENADE experiências pessoais no exercício da profissão;	Proponho situações aos alunos que exijam essa relação entre as disciplinas por meio de situações práticas e teóricas; exemplos práticos; cobrança de atividades voltadas à prática profissional;
Avaliação	Trabalho escrito ou oral que estabeleça o diálogo entre as disciplinas; feedback em sala de aula; avaliação geral das disciplinas; grupos multidisciplinares para atividades; autoavaliação e pelos pares (colegas de grupo); avaliação conjunta.	Nenhuma específica; perguntas que exigem respostas interligadas; trabalho em grupo; integração de novos desafios.	Envolvimento da prática e teoria; reproduzindo situações; resolução de casos clínicos.

No bloco de definição, o campo semântico da comunicação aparece de forma bem tímida, despersonalizada, referindo-se à comunicação entre as disciplinas e há a menção apenas da comunicação coletiva entre docentes em reunião.

Nos campos semânticos de interação e relação teoria/prática a definição apresenta lexias que conotam um relacionamento paralelo das disciplinas, como por exemplo: aproximação, reunir conhecimentos; prática envolvendo diversas disciplinas.

No bloco das ações, este grupo de docentes apresenta um maior enfoque nas ações voltadas para a comunicação, conforme pode se verificar na constituição desse campo semântico. Nos campos da interação e da relação teoria/prática, o enfoque se volta para o sujeito docente como responsável pela interação e proposição da prática.

No bloco da condução das ações o foco no campo da comunicação permanece e nele aparece o sujeito aluno como ativo. No campo da interação, a atuação docente é marcante e a negativa da clareza da proposta de interação aparece. Na relação teoria/prática, a figura do professor se posiciona verticalmente em relação aos alunos, marcada pela presença da lexia: cobrança, existindo uma contradição entre o campo da comunicação em que a lexia negociação aparece.

No bloco da avaliação, a comunicação parece se estender aos alunos, tornando-a horizontal, a presença da lexia multidisciplinar confirma a ideia da interação paralela, da junção das disciplinas, e no campo da relação teoria/prática, a avaliação aparece de forma abstrata, como pode ser verificada na presença da palavra envolvimento. Nesse bloco, como nos demais, a comunicação é marcante. E a falta da presença da descrição de instrumento preciso não permite a verificação da aplicação da abordagem.

TABELA 3

Percepção sobre interdisciplinaridade dos docentes regime horista, titulação de mestre ou doutor, mais de três anos de experiência no ensino superior

	Comunicação	Interação	Relação teoria/prática
Definição	Diálogo entre as disciplinas.	Ação multifocal; conectando as mais diversas disciplinas; relação; encaixe das disciplinas no curso; integração; inserção de todas as disciplinas; mecanismo de relacionamento; conhecimento sistêmico; analisar uma situação sob vários aspectos diferentes; relação natural; interação com disciplinas na mesma área; trabalho interligado; conjunto de ações didáticas; agregam saberes de outras disciplinas; interrelacionamento das disciplinas; ferramenta a mais para avaliar o aluno; colaboração entre as disciplina.	
Ação	Conversar com os professores e relacionar com aquilo que estão trabalhando; troca de ideias com professor de outra área; converso para desenvolver projeto juntos; trocas de informações com os colegas; encontros para essas discussões.	Abordagem ampla, aberta, multicultural; demonstrar importância do conteúdo específico dentro de outras disciplinas; indicar leituras em outras áreas correlatas; projeto comunitário; demonstração de integração; seminários; trabalhos monográficos; interligar as disciplinas; investigar o que foi abordado em disciplinas anteriores; trabalhos juntos, corrigidos por ambos professores; trabalho que envolve mais disciplinas pesquisas de possibilidades em literaturas; seminário em conjunto.	Mostrar ao aluno diferentes possibilidades de atuação profissional; atividades simuladas.
Condução da ação	Reuniões; procuro os colegas e tentamos focar nossas práticas de forma a harmonizá-las; atuo com outros professores.	Pesquisa multidisciplinar; abordagens atualizadas e dinâmicas; demonstrar e transmitir conhecimento de maneiras interdisciplinares; estimulo os alunos a lembrar o que foi estudado.	

Neste grupo de docentes, caracterizados pelo seu regime de trabalho: horista, que segundo o plano de carreira docente, acaba por ser responsável apenas pela sua atuação em sala de aula, não tendo outras atividades extraclases na instituição.

Na definição de interdisciplinaridade destaca-se o campo semântico da interação, e os dois outros campos não possuem lexias pertinentes, apenas, no campo da comunicação, aparece a menção do diálogo entre as disciplinas.

No bloco de ações interdisciplinares, o campo semântico da comunicação se caracteriza por expressões que demonstram a iniciativa dos docentes em procurar

uma comunicação interativa entre seus pares. No campo da interação, as expressões apresentam ações de iniciativa docente, mas localizada em seu trabalho na sala de aula, com seus alunos, apenas uma expressão “trabalhos juntos”, corrigidos por ambos professores preconiza um diálogo prévio entre docentes.

No campo da relação teoria/prática, destaca apenas expressões no bloco de ações interdisciplinares em que as atividades continuam sendo apresentadas pelos docentes e não vivenciadas pelos alunos.

No bloco de condução das ações, verifica-se que o campo semântico da comunicação apresenta um esforço por parte do docente para o estabelecimento de um trabalho conjunto. No campo da interação, as ações são conduzidas para o trabalho multidisciplinar. Vale destacar que não houve expressão no bloco avaliação.

TABELA 4

Percepção sobre interdisciplinaridade dos docentes especialistas, regime parcial ou integral, mais de três anos de experiência no ensino superior

	Comunicação	Interação	Relação teoria/prática
Definição		Integração entre as diversas áreas; acompanhar os conteúdos comuns; conexão do conteúdo; interagir com outras disciplinas; ações gerais de comum interesse; processo em parceria com outros saberes; trabalho interligado.	Ações que integram conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento e da vida.
Ação		Integração entre as diversas áreas; conhecer o conteúdo de outras disciplinas; procuro mostrar como assuntos estudados podem se relacionar com outras matérias; conhecer o trabalho realizado por colegas; ações solidárias com as turmas; convergência de temas que unem conhecimento de outras disciplinas através de pesquisa e estudo de caso.	Interação com o mercado, trabalhos experimentais envolvendo conteúdos de outras áreas do conhecimento.
Condução da ação	Discussões sobre situações reais do dia-a-dia da profissão; diálogo com os professores das outras disciplinas	Projeto integrador; ferramentas laboratoriais; indico materiais; trago coisas específicas para a sala de aula e solicito e estímulo que eles façam relações.	Discussões sobre situações reais do dia-a-dia da profissão.
Avaliação	Participação no debate sobre um tema.	Não tenho instrumentos fornecidos pela universidade; elaboração de projeto; produção textual; seminários.	No meu caso são avaliações da prática dos alunos como conseguem integrar os conhecimentos adquiridos nas outras disciplinas.

Neste grupo de docentes, para o bloco da definição não encontramos expressões relativas à comunicação e uma breve referência à relação teoria/prática. O campo semântico da interação apresenta a definição da temática.

No bloco de ação, não há expressões relativas ao campo da comunicação. No campo da interação, as ações se apresentam de forma abstrata, como por

exemplo, as expressões: integração entre as diversas áreas; conhecer o conteúdo de outras disciplinas. No campo da relação teoria/prática verifica-se expressões que demonstram interação.

No bloco da condução das ações, aparece no campo semântico da comunicação a expressão: “discussões sobre situações reais do dia-a-dia da profissão”, ação que apresenta uma relação horizontal com o aluno e remete também ao campo semântico da relação teoria/prática. Há também a menção de diálogo com os pares, o que demonstra uma relação comunicativa entre docentes e discentes. Na relação teoria/prática há apenas a menção de uma ação pontual, assistemática.

No bloco de avaliação, os três campos semânticos não apresentam consistência, no campo da relação teoria/prática há um caso pontual de avaliação.

Ao analisar as tabelas, observou-se que o campo da interação foi o mais apreciado pelos docentes, com maior número de expressões. O campo relação teoria/prática foi o que obteve o menor número de expressões pelos docentes horistas, mestres e doutores, com mais de três anos de experiência na educação superior. E esse grupo de docentes não respondeu o bloco de avaliação para todos os campos.

Os resultados que indicam os docentes horistas, independentemente da titulação, como o grupo que apresentou maior dificuldade em explicar a interdisciplinaridade. O que pode ser explicado pela dificuldade de participação desses docentes nos encontros promovidos para a implantação e consolidação das práticas interdisciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O envolvimento do corpo docente é essencial para que haja sustentação e consolidação na implantação das práticas interdisciplinares. Por isso, é importante que o docente desenvolva seu fazer e aceite a proposição institucional como um apoio a seu trabalho, além da instituição proporcionar momentos sistemáticos e permanentes para a atualização e aprimoramento das práticas educacionais.

Nesse contexto, vários autores referem-se ao diálogo docente como facilitador da interdisciplinaridade, que conduz ao trabalho coletivo, em que o ato de troca, de encontros e parcerias surge mais entre as pessoas do que entre as disciplinas envolvidas (JAPIASSU, 1976; FAZENDA, 1993; TRINDADE, 2008). Além disso, o modo como o docente conduz o processo de ensinar e aprender pode influenciar de forma positiva ou negativa na prática interdisciplinar (PAVIANI, 2007).

Mediante esse cenário, verifica-se que a exigência da legislação com relação a abordagem interdisciplinar na organização do currículo nos cursos de graduação exigem não apenas o conhecimento, mas a aplicação dos fundamentos legais no trabalho docente. Por isso, a interlocução entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem por essa abordagem requer uma comunicação mais efetiva entre eles.

Resulta, portanto, a grande importância da participação reflexiva, coletiva e

integradora na implantação das práticas interdisciplinares nos cursos com assessoria pedagógica acompanhada da análise do discurso dos docentes que participaram desse relato de experiência. Nesse sentido, pode-se afirmar que os resultados contribuíram para superar os desafios e tensões que aparecem no processo da implantação das práticas interdisciplinares. Somado ao clima tranquilo e criativo entre os docentes e gestores, por sentirem parte da construção das práticas interdisciplinares do curso em que atuam.

A superação dos desafios na implantação das práticas interdisciplinares requer que a instituição de educação superior atribua importância às questões pedagógicas do trabalho docente, considerando o desempenho dos estudantes, trata-se hoje, de uma necessidade de avaliação contínua de todas as práticas implantadas para auxiliar no seu aperfeiçoamento. Pois de acordo com Fazenda (2015), na interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática a perspectiva é educativa e visa favorecer a aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS

- AMEM, B. M. V.; & NUNES, L. C. Tecnologias de informação e comunicação: contribuições para o processo interdisciplinar no ensino superior. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v.30, n.30, p.70-180. 2006.
- CAGGY, R. C. S. S.; FISCHER, T. M. D. Interdisciplinaridade Revisitada: Analisando a Prática Interdisciplinar em uma Faculdade de Administração na Bahia. **administração: ensino e pesquisa**. V.15, n.3, p.501-531. 2014.
- CANDAU, V. M. **A didática e a interdisciplinaridade** (12ª ed.) Petrópolis: Editora Vozes. 2001.
- FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola. 1993.
- FAZENDA, I. C. A. Construindo aspectos teórico-metodológicos da pesquisa sobre Interdisciplinaridade. Em Fazenda, I. C. A. (Org.), **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez Editora. 2002. p.11-29.
- FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. Em **Interdisciplinaridade, Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade (GEPI)**. São Paulo: PUCSP. p.10-23. 2016.
- FAZENDA, I. C. A. & Godoy, H. **Interdisciplinaridade: pensar, pesquisar e intervir**. São Paulo: Cortez Editora. 2014.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: Didática e Prática de Ensino. **Interdisciplinaridade**, v.1, n.6, p.9-17. 2015.
- GREIMAS, A. J. **Semântica Estrutural**. São Paulo: Cultrix.1976.
- INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf. Recuperado em: 24 mai. 2016.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago. 1976.

MORIN, E. **Educação e complexidade, os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez Editora. 2005.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa, Portugal: Educa. 2002.

PAVIANI, J. Interdisciplinaridade na universidade. Em Audy, J. L. N. & Morosini, M. C. (Orgs.), **Inovação e interdisciplinaridade na universidade**. Porto Alegre: EDIPUCRS. p.139-156. 2007.

POTTIER, B. **Presentación de la Lingüística**. Madrid: Ediciones Alcalá.1972.

POTTIER, B. **Linguistique Générale - Théorie e Description**. Paris: Klincksieck.1974.

POTTIER, B. **Théorie et Analyse en Linguistique** (2ª ed.). Paris: Hachette.1992.

SANTOS, D. R.; VIEIRA, L. C. A importância da interdisciplinaridade no ensino superior. **Revista Faculdade Montes Belos**, v.4, n.2. 2011.

TRINDADE, D. F. Interdisciplinaridade: um olhar sobre as ciências. Em Fazenda, I. C. A. (Org.), **O Que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez Editora. 2008. p. 65-83.

REFORMA DO ENSINO MÉDIO: A LEI 11.645/08 E A RESILIÊNCIA DO FEMININO NA LITERATURA

Ana Claudia Duarte Mendes

UEMS, Curso de Letras Port./Inglês

Dourados – MS

Leoné Astride Barzotto

UFGD, FACALE/PPGL

Dourados – MS

Dejair Dionísio

UFGD, FACALE/PPGL

Dourados – MS

Danieli Conrado

Rede Municipal de Ensino

Reserva do Iguaçu - PR

RESUMO: As mudanças educacionais promovidas pela reforma do Ensino Médio são nosso objeto de reflexão, principalmente no que tange a obrigatoriedade da Lei 11.645/08, no que diz respeito ao ensino das culturas afro-brasileira, africanas e indígenas, e a inserção de estudos sobre os protagonismos femininos. A perspectiva é pensar as relações culturais a partir dos conceitos de colonialidade, interculturalidade, multiculturalismo, a fim de compreender a relevância da citada Lei e o que representa sua não aplicabilidade. Apontamos o estudo das literaturas produzidas pelas diferentes culturas no Brasil, como condições necessárias para a valorização de epistemologias diferentes, na busca por igualdade e equidade de tratamento no interior

da escola, considerando a diversidade cultural. Pensar nesse tipo de contexto possibilita análise de aspectos relacionados ao silenciamento dos escravizados e seus descendentes, assim como o percurso das mulheres negras que saem dos porões dos navios e emergem à condição de visibilidade pela cultura e conquistam a emancipação por meio da escrita. Questões que perpassam também a leitura dos textos de escritores indígenas, que compõem os estudos sobre as literaturas do Sul, invisíveis ao grande público. Relacionar as questões acima destacadas é ir buscar novas reflexões, acerca da presença de uma ausência preocupada em reconstruir-se a partir de um eu, o outro. Reiterar-se do poder de resgate da memória do outro através da escrita, olhando a paisagem, e o espaço do outro recorrendo a ela própria.

PALAVRAS-CHAVE: Afrodescendência. Colonialidade. Literatura indígena. Mulher.

ABSTRACT: The educational changes were promoted by the reform of high school are our object of reflection, mainly regarding the mandatory's law 11.645/08, with regard to teaching of Afro-Brazilian, African and Indigenous cultures and the insertion of studies of female roles. The perspective is to think about the cultural relations from the concepts of coloniality, interculturality, multiculturalism, in order to understand the relevance of the

mentioned law and what it represents its non- applicability. We point out the study of the literatures were produced by different cultures in Brazil, as necessary conditions for the appreciation of different epistemologies, in the search for equality and equity of treatment inside of the school, considering the Cultural diversity. Thinking about this type of context enables analysis of aspects are related to the silent of enslaved people and their descendants, as well as the path of black women who leave the basements of ships and they emerge to the condition of visibility by culture and they conquer the emancipation through writing. Issues that also permeate the reading of the texts of indigenous writers, which compose the studies on the South's literatures, invisible to the general public. Relating the issues are highlighted above it is to seek new reflections about the presence of an absence is worried about rebuilding itself from an I, the other. Reiterating itself of the power's rescue of the memory of the other through writing, looking at the landscape, and the space of the other, resorting to itself.

KEYWORDS: Afrodescendence. Coloniality. Indigenous literature. Woman.

1 | INTRODUÇÃO

A literatura é realidade de vida, constituinte do homem desde os primórdios do que chamamos tempo, manifestação e necessidade universal, pois a humanidade não vive sem *fabulação*, como ensina Candido (2011), no texto *O direito à literatura* (2011). No qual o teórico discute e defende a literatura como parte essencial dos direitos humanos, considera-a como *bem* da humanidade, define que sua função é complexa, contraditória, por isso mesmo a literatura tem *papel humanizador*.

A poesia é tão antiga quanto a fala, é a *casa da presença*, na qual todos os tempos se encontram, conforme professa Paz (2003), nesse sentido, a atividade poética é um ato revolucionário em sua essência, pois ao dialogar com o humano, transfigura-o, no ato da transcendência, permite que se ultrapasse os limites temporais, ao dotar de plenitude o ser (PAZ, 2003).

Ao pensar a literatura e o fazer literário como inerentes ao que chamamos de humano, assumimos uma postura de defesa deste conhecimento, destacando sua importância dentre os fazeres culturais de todas as civilizações. Nesse sentido, concebemos a atividade literária e seu estudo como direito humano, pois parte do processo de alcançar a humanização em/de todos os fazeres, conhecimentos e saberes.

A partir desta concepção da literatura como direito, inerente ao fazer humano, necessária, iniciamos nossas reflexões sobre a reforma do Ensino Médio e da importância de se pensar sobre o estudo sistemático desta que se tornou uma disciplina não grata na grade curricular. A partir da reforma, proposta e aprovada, percebemos uma concepção de educação voltada para resultados mensuráveis, alicerçada em pesquisas que avaliam a produtividade, verificando/avaliando o processo de interpretação de textos em uma perspectiva unívoca, ao contemplar

o ensino na perspectiva dos resultados, pensamos que esta sistematização põe a perder a liberdade de que se alimenta o ensino da arte.

Podemos constatar essa afirmação após a transformação da literatura em componente curricular e não mais disciplina regular na grade curricular, por exemplo, na reforma do Ensino Médio ocorrida em Mato Grosso do Sul, (Resolução/SED nº 3.196, de 30 de janeiro de 2017, que dispôs sobre a organização curricular e o regime escolar, tanto do Ensino Fundamental, quanto do Ensino Médio). A partir da reforma, a Literatura deixa de ser disciplina e integra a área de Língua Portuguesa com seu conteúdo diluído em novos “eixos estruturantes”. A aplicação e importância desses conhecimentos, o espaço dado a esses no planejamento do professor, passam a ser mais subjetivos do que objetivamente definidos.

Nesse sentido, a literatura fica dependente da temporalidade do professor, sua importância não mais distintamente determinada e ordenada na grade curricular, perdendo espaço para outras disciplinas. Essas considerações fazem parte de uma constatação mais ampla, a de que as disciplinas da área de humanas perdem espaço em um currículo voltado para o mercado, na formação do homem/mulher para o trabalho, sua dimensão enquanto ser fica restrita ao fazer.

Ao ponderarmos sobre o contexto maior no qual se insere a questão que iremos tratar com mais cuidado, buscamos afirmar que não consideramos em isolado a questão da obrigatoriedade da Lei 11.645/08 e sua dificuldade de aplicação na área de Letras. Constatamos que essa faz parte de uma ação que visa modificar a concepção de educação como direito humano, e que encontra justificativas pertinentes para os que defendem a educação para o trabalho, em uma formação cada vez menos humanística, plural e de aceitação das diversidades.

2 | A INSERÇÃO DAS LITERATURAS POSTAS À MARGEM

Para essa reflexão sobre a literatura na educação, é necessário dialogar com alguns pensadores que podem nos colocar frente a questões como a de ponderar sobre o papel da literatura nas narrativas de formação das identidades nacionais. Esta discussão nos auxilia na reflexão sobre as escolhas e discursos acerca do que foi, ao longo do tempo, considerado como literatura e tornado parte do “cânone” e o que foi descartado como texto menor, deixado à margem.

Nesse sentido, é importante destacar os estudos de Appiah (1997), quando este discute como se constituiu a identificação da raça com a nação e sua respectiva literatura, no pensamento europeu. Interessa-nos particularmente suas reflexões sobre a relação entre literatura, nação e *raça*, pois, segundo ele foi no séc. XVIII e XIX que formulou-se a seguinte ideia: “Em suma, a nação é o termo intermediário fundamental para compreender as relações entre o conceito de *raça* e a ideia de literatura” (APPIAH, 1997, p. 78).

Ao aprofundar suas discussões sobre a questão da ligação entre nação, racismo e literatura, o autor discute as narrativas de construção das identidades nacionais e suas origens, tanto na Europa como no Novo Mundo. E aponta para as questões étnicas que permearam suas ponderações, que nos interessam, como por exemplo, europeus e norte-americanos de ascendência europeia sempre

(...) negaram sistematicamente que os negros fossem capazes de contribuir para “as artes e as letras”. A começar de antes do estabelecimento da *raça* como um conceito biológico, figuras influentes manifestaram suas dúvidas sobre a “capacidade do negro” de produzir literatura. Mesmo no Iluminismo, que enfatizou a universalidade da Razão, Voltaire, na França, Hume, na Escócia, e Kant, na Alemanha, assim como Jefferson no Novo Mundo, negaram a capacidade literária das pessoas de ascendência africana (APPIAH, 1997, p. 84).

Essa negação atinge todas as nações colonizadas, a ideia de civilização atrelada à cultura letrada, aprofundou o racismo, ao relegar todos os fazeres culturais concebidos como “primitivos”, de línguas “bárbaras”, pois no processo colonial a língua do colonizador, e sua literatura, passam a fazer parte do imaginário do colonizado, além de obrigatórias para a sobrevivência. Ao discutir essas questões históricas, Appiah (1997) destaca a luta dos escritores negros, nos Estados Unidos, para se inserirem também na história literária nacional. Nesse sentido, aponta o fato de que

O reconhecimento, especialmente nos últimos anos, do papel do anglo-saxonismo, em particular, e do racismo, em termos mais gerais, na construção dos cânones da literatura estudada nos departamentos de inglês das universidades norte-americanas levou muitos estudiosos a defender a inclusão de texto de afro-americanos nesse cânone, em parte porque sua exclusão inicial era uma expressão de racismo (APPPIAH, 1997, p. 84).

Essa tendência de inserção da literatura produzida por nativos da terra ou afrodescendentes é parte da luta, em diferentes partes do mundo colonizado, por soberania e identificações nacionais (HALL, 2005). Podemos citar o uso da escrita de afirmação de identidade nas lutas de independência colonial, nas décadas de 60 e 70, com a participação de literatos de países como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, pois ainda que estes publiquem obras em língua portuguesa, seus textos afirmam pertencimentos étnicos e nacionais.

De acordo com Anderson (2008) as nações são comunidades que se imaginam como tais, a partir de elementos que propiciam a ideia de unidade. Nesse sentido uma nação é: “(...) uma comunidade política imaginada – e imaginada com o sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana” (ANDERSON, 2008, p. 32). Ao discutir a ideia de nação e sentimento de pertencimento a uma determinada comunidade imaginada, deparamo-nos com a questão da diversidade cultural brasileira, como herança do processo colonial.

Ao propormos imaginar a comunidade formada por elementos de brasilidade, dispomo-nos ao exercício de pensar a diversidade étnica encontrada em solo

brasileiro, formada pelos nativos da terra, os indígenas, bem como a que foi trazida, ora pelo tráfico de pessoas, durante o período de escravidão, ora pelos incentivos à imigração europeia, no projeto de branqueamento da população brasileira.

Nesse exercício encontramos Adolfo (2005) a nos alertar sobre os discursos do colonizador: “O colonialismo é cheio de sutilezas e possui manhas e teias quase invisíveis. A teoria do hibridismo e da mestiçagem cultural é uma dessas teias que nos passam quase despercebida” (ADOLFO, 2005, p. 37). Ao refletir sobre o significado destas palavras do pesquisador, buscamos compreender o que significa ser multicultural em um espaço colonial:

Ao contrário de multiculturalismo – que pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina – a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural” (SANTOS; MENESES, 2010, p. 16).

Compreendemos, a partir dessa definição que no multiculturalismo colonial, que permeia nosso fazer ainda hoje, aprendemos e ensinamos dentro da lógica do pensamento eurocêntrico. Não houve uma mudança epistemológica que implicasse pensar novamente nossos usos, nossas palavras, a partir de uma perspectiva que relaciona-se com o fato apontado por Santos e Meneses (2010), na introdução do livro *Epistemologias do Sul*, de que existem conhecimentos que foram considerados válidos no processo colonial e outros foram desconsiderados.

O uso e a língua oficial, a cultura, a religião, o discurso científico validado, são de origem europeia, nesse sentido, o processo colonial em sua relação de poder nos impôs uma forma de ver e sentir o mundo, a partir do Norte, sendo necessário rever essa construção para alcançarmos o conhecimento *do Sul e com o Sul* (SANTOS, MENESES, 2010). Essa era a proposta que encontramos na Lei 11.645/08, que propiciava uma relação mais intercultural entre os conhecimentos, uma perspectiva de encontro de culturas com direito à diversidade.

Nesse sentido, Adolfo (2005) ao fazer o alerta para pensarmos o que significa nossa “mestiçagem”, faz-nos refletir acerca dos discursos sobre a colonização portuguesa e a adaptação do português aos trópicos, principalmente nas narrativas sobre o mito da democracia racial. A crítica de Adolfo (2005) considera principalmente as consequências do processo colonial:

(...) a famosa civilização lusitana, a que deu certo nos trópicos, tem lá seus inúmeros problemas, sobretudo o racismo, acompanhado de suas mazelas, a fome, o analfabetismo, entre outras coisas. Sem contar com a violência colonial no Brasil, o genocídio ameríndio, o tráfico de escravos, e um interminável colonialismo em África, cujas consequências estão diariamente estampadas na mídia (ADOLFO, 2005, p. 37).

Diante destas constatações, sobre as condições dos diferentes grupos étnicos que

compõem a diversidade da nação brasileira, pensamos como poderia ser a abstração que abarca a consciência de pertencimento e identificação nacional. No Brasil, essa luta por pertencer, identificar-se, desenhou-se ao longo tempo, travada por escritores afrodescendentes e indígenas, que não se identificam e não se reconhecem nos textos literários canonizados, produzidos sobre esses grupos étnicos e não por eles.

Destacamos que essa luta por reconhecimento de sua presença nas bases da cultura brasileira é antiga, tanto por parte dos afrodescendentes quanto por indígenas. Nesse contexto, de luta por mudanças tanto nas grades curriculares quanto nas concepções educacionais, não podemos deixar de citar como estes reconhecimentos foram instituídos como Lei, desde, por exemplo, a 9.394/96, passando pela 10.639/03 até a mudança com a 11.645/08, tornando-se conteúdos e concepções obrigatórios.

Estas leis são resultado da luta constante dos diversos movimentos sociais na formulação de políticas públicas, sociais e educacionais, nas quais as diversas culturas pudessem estar inseridas em um projeto de educação intercultural, inclusiva, para todos, que estava na concepção filosófica da Constituição Federal aprovada em 1988.

No que diz respeito ao desconhecimento de grande parte da população em relação à presença dos afrodescendentes e indígenas na literatura brasileira, destacamos que há estudos que discutem e dão visibilidade nas universidades a essas produções literárias, pois ainda que tenhamos autores afrodescendentes reconhecidos, há a negação de pertencimento étnico de muitos destes autores reverenciados.

Um dos exemplos mais típicos desta negação de africanidade, temos a partir das pesquisas de Duarte (2011), que estuda a produção literária de autores afrodescendentes e selecionou a obra de Machado de Assis, da qual o pesquisador publicou uma coletânea de textos, sob o título de *Machado de Assis afro-descendente* (2009). Neste livro, o organizador traz no título a construção, ou desconstrução, da imagem de um autor consagrado, ícone da cultura brasileira, que teve sua cor da pele modificada, sofrendo o processo de branqueamento, seja na imagem impressa nos livros, seja em sua escrita.

Muitos leitores de Machado de Assis não sabem que estão diante de um escritor afrodescendente, bem como parte de seus escritos sobre a questão da escravidão foram relegados e pouco comentados. Dessa forma, o escritor, muitas vezes, foi acusado de não ter se manifestado sobre a questão da escravidão.

Ainda sobre a presença e produção de escritores afrodescendentes, o professor e pesquisador Duarte (2011) organizou uma série de estudos sobre autores afrodescendentes, a obra *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica* (2011), conta com pesquisadores de diferentes Universidades do Brasil, e abarca diferentes épocas, dividida em quatro volumes, a obra reúne estudos teóricos sobre diversos autores e épocas.

Consideramos importante destacar algumas escritoras afrodescendentes e indígenas que se inserem nas discussões que promovemos ao pensar a literatura a

partir do que não está no cânone, para tanto, segue as reflexões primeiro da escrita feminina afrodescendente e na sequência as escritoras indígenas.

3 | LITERATURA EM FOCO: ESCRITORAS AFRODESCENDENTES

Para falar da figura feminina e seus escritos é necessário que se faça um breve apanhado de algumas mulheres escritoras que deixaram suas marcas na literatura e na sociedade e que, por meio da arte, conseguiram a emancipação e libertação das amarras eternas e dos grilhões impostos séculos passados.

Aliteratura afro-brasileira funciona como espaço de propagação de conhecimentos relacionados à identidade e percepção de mundo, assim como as várias maneiras de ver o mundo no qual se está inserido. É preciso que se faça um apanhado de considerações entre o termo “literatura negra” e “literatura afrodescendente”, uma vez que a “literatura brasileira”, que serve para designar todas as formas de produção literária do país, não tem respondido a seguinte questão: “por que grande parte dos escritores negros ou afrodescendentes não é conhecida dos leitores e os seus textos não fazem parte da rotina escolar?” (SOUZA e LIMA, 2006, p. 12).

Outros temas recorrentes da literatura afro-brasileira são o da inclusão do negro em espaços de prestígio e a memória ancestral. Nesse sentido, Munanga (2012, p. 1), nos conduz ao pensamento que identidade negra não surge de uma condição ligada à pigmentação da cor da pele e, sim, aos processos históricos vivenciados pelos negros, que abrangem instâncias desde o “descobrimento” do continente africano no século XV pelos portugueses. Sobre esse personagem narrativo, Luiza Lobo dirá que “o negro deixa de ser objeto para passar a sujeito da literatura e da sua própria história; deixa de ser tema (inclusive como estereótipo) para ser autor de uma visão própria” (LOBO, 1993, p. 206).

Atual protagonista do feminismo literário negro, Conceição Evaristo, é uma das vencedoras do Prêmio Jabuti 2015 na categoria conto com *Olhos d’Água*, escreve sobre as vivências das pessoas negras, porém sempre evita uma abordagem direta relacionada com a pobreza. Seu foco é relacionar a pobreza como realidade opressiva, mas a deixa nas entrelinhas. Uma leitura com experiência de aprendizagem nas entrelinhas estão ligadas aos conceitos de resistência, estratégias e a sobrevivência. A escritora também faz inclusões em suas escritas sobre a ancestralidade, a Umbanda e Candomblé.

Outros exemplos de mulheres que enfrentaram o preconceito em ser mulher e mesmo assim fizeram da literatura suas armas para denunciar as mazelas em que viviam, entre elas estão Paulina Chiziane, a primeira mulher moçambicana a publicar um livro, em 1990. A autora denuncia a falta de estímulo para que as meninas estudem e, para ela, esse é um dos motivos de tão poucas escritoras em Moçambique terem alcançado essa condição. Assim, enquanto personagens, as mulheres são o principal

tema de sua literatura.

Toni Morrison é mais uma dessas mulheres que lutaram para vencer os preconceitos e, por meio da literatura, conseguiu soltar um grito de liberdade. Vencedora do Prêmio Nobel de Literatura em 1993, Toni Morrison aborda diversos aspectos da experiência de mulheres negras. A necessidade de sair muito cedo de casa em busca de trabalho, a preocupação com a sobrevivência que muitas vezes desgasta os relacionamentos, e o impacto de não se adequar aos padrões de beleza que a sociedade impõe, estão entre os temas por ela abordados.

Maria Firmina dos Reis, escritora negra e maranhense, faz parte deste seleto grupo de mulheres que escrevem a partir da realidade em que vivem ou viveram. Segundo Eduardo Assis Duarte, Maria Firmina dos Reis é considerada a precursora da literatura afro-brasileira com seu romance *Úrsula*, que além de ser o primeiro romance abolicionista, é a primeira obra a tratar sobre a temática “assunto negro”, comprometendo-se a narrar e resgatar a condição de ser negro (a) no nosso país (DUARTE, 2009, p. 277). Dessa forma, a escritora apresenta o negro numa perspectiva do negro, abordando a classe social desses povos no país, evidenciando suas qualidades tais como: portador de sentimentos bons, virtudes e classificando-os como fortes por conta da superação da dor humilhante da condição para a época.

Por fim, nos dias atuais, chega-se à série *Cadernos Negros*, que tem como objetivo abrir espaços para escritoras negras, dar visibilidade e emancipação a elas que, na sua maioria, são escritoras mulheres excluídas do mercado e do círculo acadêmico, e tem na publicação coletiva seu único e principal meio de contato com o leitor. *Cadernos Negros* é uma publicação coletiva de um grupo de escritores afrodescendentes, que vem a público anualmente desde 1978. São contos e poemas que se alternam em narrativas curtas. Fazem parte atualmente dos *Cadernos Negros* escritoras mulheres. Dentre alguns nomes podemos citar-se Conceição Evaristo, Esmeralda Ribeiro, Geni Guimarães, Lia Vieira, Miriam Alves, Sônia Fátima da Conceição Vera Lucia Barbosa entre outras.

Das escritoras que fazem parte desse elenco a mais conhecida e que mais condensa proximidade com Carolina Maria de Jesus é Conceição Evaristo, que traz em sua escrita a expressão de novos paradigmas. Ela escreve de dentro para fora do espaço marginalizando o cânone, descreve a angústia coletiva, a opressão de classe, gênero e etnia.

Nessas mulheres pode-se notar as atitudes de luta e de resistência. Elas colocam em cena o lado feminino de uma vida de exclusão. Fazem de suas personagens, que por vezes são mulheres domésticas, mães solteiras, faveladas, mendigas, as atitudes em ser mulher e mulheres de referências, daquelas que lutam, apesar de ainda ser desfavorecidas na sociedade em que vivem. Pode-se afirmar que não é possível identificar ou lograr êxito quando se trata de encontrar textos de autoria feminina na literatura brasileira.

Nesse sentido, pode-se dizer que a literatura afro-brasileira é lugar de

independência da fala de mulheres negras, pois abre espaço para o ponto de vista negro feminino o qual por muitas vezes, é excluído da literatura brasileira. Esse tipo de literatura é capaz de fazer com que a mulher negra seja senhora de seu discurso, sublinhando sua individualidade e livrando-se dos estereótipos depreciativos do processo histórico a que fora forjada e que a literatura tratou de disseminar ao longo dos séculos, e:

Assim, poderíamos definir a literatura afro-brasileira como a produção literária de afro-descendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ele se distinguiria de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo) (LOBO, 2007, p.315).

Com base neste estudo, o que se observa é que o termo literatura afro-brasileira reúne uma vasta amplitude de escritores que elegem as mesmas temáticas em seus escritos, parte desde Caldas Barbosa, Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, Lima Barreto, Carolina Maria de Jesus até outros escritores da contemporaneidade como Conceição Evaristo. Com esse número considerável de escritores que tratam a recorrente questão da identidade negra com um olhar novo e positivo em seus textos, pode-se afirmar que os:

Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral (EVARISTO, 2009, p. 19).

Percebe-se que essa literatura, a qual traz o protagonismo de mulheres em posições que pouco se diferem das personagens estereotipadas como as mães solteiras, as bêbadas, as catadoras de lixo e as prostitutas. Trata-se de uma produção necessária por retirar as mulheres negras dos lugares subalternos, determinados e impostos pela sociedade, a que é contaminada pela discriminação racial e ancorada em uma idealização branca como padrão estético. Essa literatura combate a invisibilidade das mulheres negras, dialoga com reflexões sob as adversas condições de ser mulher negra em uma sociedade patriarcal. Há uma necessidade e uma importância do estudo desse tipo de literatura produzida por essas escritoras negras, pois elas são comprometidas em desvelar as questões racistas.

Dissertar sobre a literatura de autoria feminina negra como um todo é de fundamental importância para discussões sobre a escritora Carolina Maria de Jesus. Expor essa literatura é abordar os valores estético-ideológicos que estruturam o sistema político social do universo literário e discutir a categoria da afro-brasilidade no Brasil, e a marginalização ao longo da história na produção literária de autoras

negras. Que foram levadas aos estudos da crítica feminista e aos estudos culturais nos séculos XX e XXI. Tais produções expõem, principalmente, a exclusão na história literária e o silenciamento do eu feminino.

Focault (1997) justifica que cada autor, a partir de sua escrita, apenas confirma sua identidade, revelando assim seus anseios, fazendo com que muitos leitores revelem seu individualismo perante a leitura das obras. Dessa forma, vale sintetizar que as mulheres negras tornam-se exemplos de tais escritas na literatura, pois são elas que, quando aparecem no cenário literário, compartilham com os leitores as experiências por elas vividas e, como consequência disso, ajudam na reconstrução de uma nova identidade do leitor por meio do fazer literário, até porque;

Não será a cor da pele ou a origem étnica o elemento definidor dessa produção textual, mas sim o compromisso de criar um discurso que manifeste as marcas das experiências históricas e cotidianas dos afrodescendentes no país. O conjunto de textos circula pela história do Brasil, pela tradição popular de origem africana, faz incursões no iorubá e na linguagem dos rituais religiosos, legitimando tradições, histórias e modos de dizer, em geral ignorados pela tradição instituída (SOUZA, 2006, p. 61).

Pode-se notar que essa narrativa assim denominada afro-brasileira não acontece para seguir o padrão estético-literário, mas para fazer um percurso entre a ideologia que gera arte, e da arte que gera a identidade e a partir da identidade surge uma estratégia de sobrevivência em meio ao que é imposto.

A cultura/herança do negro no Brasil é um dos elementos que necessita de forma urgente uma revisão canônica, ato que já vem sendo debatido desde meados do século XX. Florentina da Silva Souza, em sua tese, intitulada, *Afrodescendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU (Movimento Negro Unificado) UFBA (2005)*, argumenta a necessidade de uma discussão dos lugares ocupados pelos negros na sociedade brasileira, isto é: no campo das letras, nos meios acadêmicos e nos espaços mercadológicos. Florentina expõe que não só a participação da autoria afrodescendente na literatura brasileira é motivo de recusa para a elite que faz parte do cânone literário do Brasil, mas também a revisão de conceitos e questões etnicorraciais, como uma temática que é notoriamente insuficiente por parte dos intelectuais.

É necessário justificar os elementos intrínsecos na identidade cultural do país. Obras como *Quarto de Despejo. Diário de uma favelada* (1960), abarcam e motivam discussões e debates que abrangem vários segmentos sociais, os quais ressaltam complexidade na análise estrutural por reunir questões de ordem políticas, individuais/coletivas, subjetivas e históricas que entrelaçam-se entre si.

Vê-se que há uma necessidade de debates no âmbito mais profundo da sociedade, não se pode querer apenas que haja uma revisão superficial, pois isso acarretará agravamento nos problemas que se vive. Os debates necessitam transcender barreiras da intelectualidade científica, possibilitando uma consciência

rediscutida no âmbito social.

A maneira como a sociedade brasileira lidou com herança escravocrata do país, de uma forma silenciada e até mesmo irônica, fez com que nos dias atuais a identidade negra na formação da sociedade brasileira, seja vista com mais resistência e sem muitas distorções pelo cânone, o qual é fruto de um pensamento europeizado do colonizador.

Ao lermos o livro, *Quarto do Despejo. Diário de uma favela*, fica claro o lugar de onde fala o narrador, uma mulher, negra, situada na década de 1950, que não aceita seu destino e como escritora dá a sua voz como protagonista da história, que representa várias mulheres negras da época, e reescreve um novo destino para si e para sua personagem. Assim, o livro transmite a reação que teve uma mulher negra brasileira desse tempo, quando leu sua obra. Uma mulher que fala em nome de várias outras mulheres e que se dá o direito de ser sujeito de sua história e reescrevê-la. Tal abordagem é profunda, porque trata de uma questão que vem sendo discutida nos últimos tempos: em que lugar se encaixa a militância da mulher negra?

Hoje, com o novo quadro literário que se tem apresentado em que textos denominados afro-brasileiros, indígenas, femininos ou homoeróticos, que tem por objetivo dar voz às minorias, tem começado a emergir na sociedade e nos meios estudantis percebe-se que a obra de Carolina Maria de Jesus foi uma precursora dessa nova proposta de Literatura.

A escrita da mulher afrodescendente vem ganhando espaços, mesmo que de forma muitas vezes silenciada. A literatura dessas mulheres está preocupada em despertar e problematizar um discurso de resistência, de resgate da memória como um “alívio” para os problemas históricos que enfrentam.

... Tem horas que revolto coma vida atribulada que levo. E tem horas que me conformo. Conversei com uma senhora que cria uma menina de cor. É tão boa para a menina... Lhe compra vestidos de alto preço. Eu disse:

-Antigamente eram os pretos que criava os brancos. Hoje são os brancos que criam os pretos (JESUS, 2007, p. 24).

Pode-se dizer, então, que Carolina Maria de Jesus buscava demonstrar fatores importantes na narrativa a partir da identidade. A identidade negra é buscada sem anular a dimensão da identidade feminina, com a qual Carolina também se preocupava.

Outra perspectiva que a Lei 11.645/08 privilegia, e que consideramos importante na percepção intercultural de formação do povo brasileiro, é a questão das temáticas culturais, pois a diversidade presente no universo afrodescendente e indígena, no tocante às memórias, religiosidades, fazeres culturais, que são matrizes de muitos dos fazeres considerados brasileiros, mas que sobre os quais não pensamos como parte de nossas raízes. Dessa forma, dialogar com os escritores indígenas é falar com a origem de muitas das nossas tradições culturais.

4 | VOZES NATIVAS: ESCRITORAS INDÍGENAS

Quando falamos sobre as origens, apontamos para o que os/as pesquisadores/as das universidades tem nomeado de textualidades indígenas, considerando que alguns escritores indígenas referem-se a essa produção como literatura nativa e outros de literatura indígena. Conforme o conceito de literatura com o qual dialogamos nesse artigo, a literatura é parte essencial do fazer humano, nesse sentido, negar que a produção dos indígenas seja literatura é assumir a percepção colonial. Ao não reconhecer que a cultura indígena e suas *fabulações*, literatura, no sentido dado por Candido (2011), fazem parte do imaginário brasileiro, constitui uma das marcas da lógica multicultural, herança do processo colonial, que desqualifica toda produção que não seja eurocêntrica.

Ao menosprezar a cultura indígena, o *processo colonial* apropriou-se de inúmeros de seus conhecimentos, narrativas orais foram coletadas e seus sentidos migraram para o das *fábulas*. Em diferentes estudos sobre a cultura brasileira, estas narrativas foram inseridas sendo chamadas de cultura popular, sendo relegadas para o campo do fantástico. A partir de nossas experiências como leitor/as de contos indígenas, podemos dizer que muitos dos contos que lemos parecem-nos familiares, contados pela tradição oral familiar.

Aprendemos com Matos (2012), que todos os registros dos diferentes aspectos culturais dos povos nativos eram produzidos sobre eles. Dessa forma, o ponto de vista, a voz indígena não foi registrada com sua autoridade de saber, conhecimento histórico, memória ancestral, estas vozes foram diluídas por outras que falavam sobre elas. Quando pensamos nas diferenças culturais das etnias, as diversas narrativas cosmogônicas, mitos, rituais, e o respeito a estes em sala de aula, compreendemos que a tarefa de pensar a partir de outras epistemologias está apenas começando. Nesse sentido, destacamos a seguinte periodização proposta sobre a produção literária indígena:

Estudar a periodização das literaturas indígenas, dicionarizar seus autores é uma perspectiva futura. *A priori*, permitimo-nos afirmar que o conjunto de manifestações literárias de autoria indígena produzido no Brasil sugere dois momentos singulares: o período clássico referente à tradição oral (coletiva) que atravessa os tempos com as narrativas míticas e o período contemporâneo (de tradição escrita individual e coletiva) na poesia e na “contação de histórias” com base em narrativas míticas e no entrelaçamento da história (do ponto de vista indígena) com a ficção (em fase de experimentalismo) (GRAÚNA, 2013, p. 74).

Em relação a produção contemporânea de escritores indígenas, destacamos três mulheres, começando com a apresentação de Eliane Potiguara (Eliane Lima dos Santos), professora formada em Letras e em Educação (UFRJ), escritora, ativista, empreendedora, e como ela se apresenta em sua página virtual “escritora que corre o mundo e escreve os caminhos e descaminhos da vida” (POTIGUARA, 2019). Destacada liderança brasileira na luta pelos direitos indígenas e das mulheres

indígenas.

Eliane Potiguara destaca-se como voz indígena em diferentes espaços, sua militância e percepção em relação à luta das mulheres indígenas começa desde cedo, no seio da família, que sofreu diáspora familiar da Paraíba para o Rio de Janeiro, após ter seus direitos à terra violados pela colonização. Fundadora da Rede GRUMIN de Mulheres Indígenas, participou em diferentes momentos das discussões sobre os Direitos Indígenas organizados pela ONU – Organização das Nações Unidas. Suas obras trazem marcas desse processo de luta e identificação, como em *A terra é mãe do índio* (1989); *Akajutibiro: Terra do índio Potiguara* (2004); *Metade cara, metade máscara* (2004); *O coco que guardava a noite* (2004); *O pássaro encantado* (2014) e *A cura da terra* (2015).

Outra escritora que se destaca nessa luta é Graça Graúna, pseudônimo de Maria das Graças Ferreira, escritora indígena, potiguar de São José do Campestre (RN). Formada em Letras pela UFPE, a autora defendeu dissertação de Mestrado sobre *Mitos Indígenas na Literatura Infantil brasileira*, em 1991 e, em 2003, defendeu a tese de Doutorado sobre *Literatura Indígena Contemporânea no Brasil*, pela UFPE.

Autora publicou as obras *Canto Mestizo* (poesia, Ed. Blocos, 1999); *Tessituras da terra* (poesia, ed. M.E, 2000); *Tear da palavra* (poesia, Ed. Mulheres, 2001); *Criaturas de Ñanderu* (narrativa infantil e juvenil, Ed. Amaryllis, 2010); *Contrapontos da Literatura Indígena Contemporânea no Brasil* (Mazza Edições, 2013); *Flor da mata* (haicais, Peninha Edições, 2014). Sua voz nos ajuda a pensar a literatura e seu papel nesses tempos contemporâneos:

(...) A literatura é um dos meios privilegiados de construção mitológica coletiva. Como encruzilhada onde discursos e visões em conflito e competição se encontram e entram num equilíbrio muitas vezes precário e contraditório, a literatura constitui um lugar no qual diferentes valores, mitos, histórias e traduções estão sendo negociados. É por meio da literatura enquanto espaço mnemônico que escritores multiétnicos das Américas recriam os mitos necessários para se enraizar como sujeitos autóctones (...) (GRAÚNA, 2013, p. 11).

Dessa forma conseguimos ler sua obra, marcada pela poeticidade que narra, sente e pensa uma literatura ameríndia, como em *Canção Peregrina* (GRAÚNA, 2009), poesia marcada por vivências de exílio, violências, resistência de identidades “Ameríndia ou LatinoAmérica” como dizem os versos deste mesmo poema.

A literatura e identidade reverberam com força de expressão e leveza ao mesmo tempo na poesia de Márcia Wayna Kambeba, ou Márcia Vieira da Silva, indígena da etnia Omágua/Kambeba. Graduada em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas e mestra em Geografia pela Universidade Federal do Amazonas, pesquisa sobre seu povo, nasceu numa aldeia Ticuna, depois migrou para São Paulo das Olivenças (AM). Escreve poemas que se relacionam com as vivências, identidades, territórios dos povos indígenas e do povo Omágua/Kambeba. Sua obra literária é divulgada em forma de livro, como o *Ay kakyritama: eu moro na cidade*, publicado em

2015, com segunda edição em 2018, e nas mídias digitais, como por exemplo, o blog do Recanto das Letras com textos e áudios.

Outras escritoras também merecem destaque como Lia Minapoty, da aldeia Yãbetue'y, no Amazonas, atua na divulgação e luta pelos direitos e cultura das mulheres Maraguá. Nesse contexto de disputa de narrativas sobre os povos indígenas, a voz destas mulheres é importante fonte de resistência e divulgação de existência, direito a vida e respeito à cultura. A escola precisa ser pensada para respeitar as relações interculturais e assim, poderemos aprender sobre outras possibilidades de convivência em nosso planeta.

5 | REFLEXÕES...

Quando Boaventura nos fala sobre a *ecologia dos saberes* (2010), na qual propõe novas epistemologias, nas quais os diferentes conhecimentos serão tratados em uma relação de igualdade, em uma construção intercultural de fato. Pensamos ser este o caminho para a superação das dicotomias do pensamento colonial, que vigora na lógica do capital, e na qual se assenta a reforma da educação que estamos passando.

A tarefa de estudantes de literatura, que consideram que o cânone não representa a diversidade cultural brasileira, é a de continuar resistentes e resilientes na arte de divulgar os estudos e produções literárias dos autores que foram postos à margem. A luta é constante para a valorização dos conhecimentos relegados pela *colonialidade*, pois o processo colonial institucionalizado encerrou-se, mas as práticas culturais deixadas por ele estão vigentes ainda hoje, por isso o racismo ainda é tão presente em nosso cotidiano.

Defender a literatura, mas não apenas a reconhecida, canônica, é tarefa de todos os educadores que pensam que a arte, a liberdade de pensar outros mundos, outros fazeres, é pedra angular. A liberdade da arte é a nossa, aprisionar a arte é aprisionar o humano em nós.

REFERÊNCIAS

ADOLFO, Sérgio Paulo. Literatura e visão de mundo. In: REZENDE, Lucinea Aparecida de. Leitura e visão de mundo: peças de um quebra-cabeça. Londrina: Atrito Art Editorial, 2005.

ANDERSON, Benedict R. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai**: a África na filosofia da cultura. Tradução Vera Ribeiro; revisão de tradução Fernando Rosa Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997

BOURDIEU, Pierre. **A denominação masculina**. Trad. Maria Helena Kunnher. São Paulo: Bertrand Brasil, 1999.

CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5ª edição, corrigida pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

COSTA, Renata Jesus da. **O feminino negro na obra Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus**. p.183-219.

CRUZ E SOUZA, João da. **Obra Completa**. Ri de Janeiro: Aguilar, 1961.

DUARTE, Constância Lima. **Gênero e violência na Literatura afro-brasileira**. Disponível em: ><http://www.letras.ufmg.br/literafrro><. Acesso em: 25 de agosto 2019.

DUARTE, Eduardo de Assis. (Org.) **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. 4 v. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

_____. Estratégias de Caramujo. In: MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Machado de Assis afro-descendente** – escritos de caramujo [antologia]. Organização, ensaio e notas. Eduardo de Assis Duarte. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Pallas/ Crisálida, 2009.

_____. **Literatura e Afrodescendência**. Portal Literafrro. Belo Horizonte UFMG, 2004. Disponível em: ><http://www.letras.ufmg.br/literafrro><. Acesso em: 25 de agosto 2019.

_____. **O Bildungsman afro-brasileiro de Conceição Evaristo**. Revista **Estudos Feministas**. Florianópolis, n.1, v.14, jan/abr. 2006. Disponível em: ><http://www.scielo.br/scielo.php?><. Acesso em 27 de agosto 2019.

_____. **Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade**. Scripta, Belo Horizonte, v.13.n, 25, p.63-78, 2º sem, 2009. Acesso em: 10 de abril 2017.

Escritoras brasileiras do século XIX. 2. ed.rev. Florianópolis/ Santa Cruz do Sul: Editora Mulheres/ EDUNISC, 2000.

EVARISTO, Conceição. **Mulheres negras experimentam novas conquistas**. Disponível em: ><http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/evaris.rtf><. Acesso em: 27 de agosto 2019.

FERREIRA, Amanda Crispim. **Escrevivências, as lembranças afrofemininas como o um lugar da memória afro-brasileira: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães**. - 2013. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras.

FOCAULT, Michel. **O que é um autor?** Tradução de Antônio Fernando Cascais e Eduardo Cordeiro. 3. Ed. São Paulo, SP: Veja,1997.

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

_____. Canção peregrina. In: **Antologia indígena**. Mato Grosso: SEC; Inbrapi; Nearin, 2009, 27-28.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2005.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. 9. ed. São Paulo: Ática,2007.

LOBO, Luíza. **Auto-retrato de uma pioneira abolicionista**. In Crítica sem juízo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

LOPES, Elisângela. **Denúncia e reflexão no Quarto de despejo**. Disponível em: ><http://www.letras.ufmg.br/literafrro>>. Acesso em: 25 de agosto 2019.

MATOS, Cláudia Neiva. Textualidades indígenas no Brasil. In: FIGUEIREDO, Eurídice (org.) **Conceitos de literatura e cultura**. 2ª ed. Niterói: EdUFF; Juiz de Fora: EdUFJF, 2012.

MUNUNGA, Kabenguele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006. Coleção Para Entender.

NASCIMENTO, Gizêlda Melo. **Feitio de viver: memórias de descendentes de escravos**. 1. ed. Londrina: EdUEL, 2006.

OLIVEIRA, Ana Ximenes Gomes. **Fêmea- Matriz: A maternidade em Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo**. 2015. Dissertação (mestrado), Universidade Federal da Paraíba. Faculdade de Letras.

PAZ, Octavio. **La casa de la presencia: poesia e história**. Obras completas edición del autor. 4ª reimpressão. Ciudad de México: Circulo de Lectores, Fondo de cultura Económica, 2003.

POTIGUARA, Eliane. Disponível em: <http://elianepotiguara.blogspot.com/>. Acesso em: 29 de agosto 2019.

Rap da Carolina. Composição escrita pela professora Denise do projeto AEL. Publicado em Academia Estudantil de Letras AEL, 22 DE NOV 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UJZgVGVe6tY>. Acesso em: 15 de agosto 2019.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. 4. ed. Organização, atualizada do texto e posfácio de Eduardo Assis Duarte. Florianópolis: Mulheres, Belo Horizonte: PUC Minas, 2004.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria de Paula. (Org.) **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Stefani Edvirgem da. **A saída-escrita de Conceição Evaristo: A literatura afro-brasileira como estratégia de sobrevivência e emancipação do negro**. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, v.14 n. 2, jul/dez 2009, p. 339-353. Disponível em: <http://ww.cesumar.br/pesquisa/periodicos/index.php/revcesumar/article/download/1108/870> . Acesso em: 15 de agosto de 2019.

SOUZA, Florentina. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOCIALIZAÇÃO DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE CIÊNCIAS NATURAIS: EM BUSCA DA PROFISSIONALIDADE

Verónica Marcela Guridi

Universidade de São Paulo, Escola de Artes,
Ciências e Humanidades.
São Paulo – SP.

Elka Waideman Martinez

Universidade de São Paulo, Programa de Pós-
Graduação Interunidades em Ensino de Ciências.
Com apoio do CNPq.
São Paulo – SP.

RESUMO: O processo de socialização inicial na cultura escolar é um momento importante da carreira docente na constituição da identidade profissional e das relações com o trabalho e a escola. Nesse momento, caracterizado como choque ou primeira confrontação, o professor iniciante passa por vários conflitos e incertezas. Nesse estudo etnográfico, cujo principal objetivo é compreender como a confrontação inicial e a socialização na cultura profissional, condicionam e orientam possíveis conflitos identitários importantes para a construção da identidade docente, analisamos o processo de socialização inicial de uma professora de Ciências, desde a perspectiva da professora. Os dados consistiram de anotações no caderno de campo das observações da sala de aula, das reuniões pedagógicas, de eventos escolares e da sala dos professores, bem como duas entrevistas com a professora. O referencial

teórico que orienta este trabalho é constituído pela teoria de constituição das identidades sociais de Claude Dubar. Os resultados, apresentados segundo as dimensões de análise que surgiram da interação dos dados com o referencial teórico adotado e com outros trabalhos pertinentes da literatura, mostram que, apesar da insegurança e das diversas dificuldades apresentadas, a professora constrói seus mecanismos de sobrevivência e vivencia de forma profunda seu processo de construção identitária profissional, de forma a prevalecer o desejo de continuar na profissão. Essa sobrevivência parece acontecer por meio da aceitação de algumas das identidades que lhe são atribuídas. Pudemos encontrar também nesse processo de primeira confrontação alguns importantes pontos de análise referentes à busca da profissionalidade ou de um modelo de profissionalização docente.

PALAVRAS-CHAVE: Socialização inicial de professores – Identidade docente – Conflitos identitários – Profissionalização docente – Formação de professores de Ciências.

SOCIALIZATION OF A BEGINNER SCIENCE TEACHER: SEARCHING FOR PROFESSIONALITY

ABSTRACT: The socialization process in scholar culture is an important moment of the

teaching career for the professional identity constitution and relationships with work and school. At this period, characterized as shock or first confrontation, the beginner teacher passes by various conflicts and uncertainties. In this ethnographic study, which principal aim is to comprehend how the initial confrontation and the socialization in professional culture condition and orient possible identity conflicts that are important to professional identity construction, we analyze the initial socialization process of a science teacher, from her own perspective. Data were obtained by field notebook notes of the following moments: lessons observations, pedagogical meetings, scholar events and teachers' meeting room, as well as two interviews with the teacher. Theoretical framework is based on the social identities constitution theory by Claude Dubar. Results are presented regarding the analysis dimensions, which emerged by interaction between data and theoretical framework and literature review. These results show that, instead of the insecurity and the diverse difficulties faced by the teacher, she constructs her survival mechanisms and experiences in a deep way her process of professional identity process, prevailing her desire to stay in the profession. That survival seems to happen by means of the acceptance of some identities attributed to her. In this process of first confrontation, we could also find some important analysis points referred to searching for professionalism or a teacher professionalization model.

KEYWORDS: Initial teacher socialization – Teacher identity – Identity conflicts – Teacher professionalism – Science Teacher Education.

1 | INTRODUÇÃO

O processo de socialização dos professores é um processo contínuo, o que influencia, caracteriza e processa a própria identidade docente, pensando-a como a constante relação com o outro, como contínua e dinâmica, implicando a criação de sentidos e reinterpretções dos próprios valores e experiências (Flores & Day, 2006), seja como integrante da sociedade ou de uma categoria profissional, no caso a docente.

Porém, na literatura destacam-se os primeiros anos da docência como um período intenso de socialização, onde residem os maiores e mais complexos conflitos identitários, as descobertas, o choque de realidade com a escola, as normas, o conflito teórico-prático e os alunos reais (TARDIF & RAYMOND, 2000) sendo, assim, o processo de socialização inicial determinante nas relações de construção da identidade docente e na definição do futuro profissional e na sua relação com o próprio trabalho (TARDIF, 2014). As fortes relações sociais e os conflitos internos que cercam a entrada dos professores na escola mostram que é um período de tensões e intensiva aprendizagem, no qual, além de adquirir conhecimentos profissionais, os professores devem ser capazes de adquirir um equilíbrio pessoal (MARCELO, 1999) no interior e em relação com a cultura escolar e a cultura profissional docente.

As culturas docentes nas suas mais diferentes formas se expressam na interação

e ação dos seus sujeitos na procura pelo atendimento às demandas profissionais, ou seja, os elementos que norteiam as ações dos professores, enquanto grupo profissional, constituem a cultura desse grupo (HARGREAVES, 1994). Na cultura organizacional da escola, emergem todos estes níveis da cultura docente, seja de forma bem evidente, ou implícita.

É na socialização que os docentes internalizam suas experiências, arranjando formas e esquemas culturais que determinam os caminhos de suas atividades profissionais (HARGREAVES, 1994). Pois, se a cultura é concepção e prática, é conteúdo e forma, é a geração passada emergindo na presente e a presente se expressando numa consciência coletiva de futuro, ela só pode ocorrer na interação, na reciprocidade, na socialização de seus sujeitos, seus atores.

A esse período de entrada na carreira, Dubar (2005) denomina de primeira confrontação, na qual o docente inicia o processo de construção da identidade social e profissional, que se dá na relação com os outros, as normas, o espaço e as competências, os saberes e a imagem de si. Não é estranho, portanto, que sejam os conflitos e as crises os marcadores dessa imersão na cultura profissional. Os dilemas se fazem presentes conforme se criam identificações com a profissão e ocorrem as renúncias e rupturas com os estereótipos profissionais, o que Dubar denomina de “descoberta da realidade desencantada”. Outro mecanismo seria a “constituição de um grupo de referência” que significa a projeção de si na carreira, no qual se encontram as identidades profissionais visadas e de reconhecimento. A construção das identidades profissionais no processo de socialização mobiliza, assim, as personalidades individuais e a identidade social do sujeito socializado.

A pesquisa na área da iniciação à docência, escassa e relativamente nova no Brasil, é em sua maioria voltada às questões mais objetivas como os conteúdos, os materiais, os currículos e a relação direta dos professores com esses objetos. Pouco se tem documentado do cotidiano desses professores e dos conflitos e contradições vividos nesse importante período de construção e reconstrução da identidade profissional docente. Quando se reduz esse universo aos professores do ensino de ciências e biologia, a parcela é de fato pequena.

Nesse cenário, essa pesquisa teve como objetivo geral identificar as representações da identidade docente de uma professora de Ciências no início da carreira, procurando compreender como a confrontação inicial e a socialização na cultura profissional condicionam e orientam possíveis conflitos identitários, importantes para a construção da identidade profissional.

Perguntamos-nos: quais as representações da identidade de docente de uma professora iniciante de ciências? Quais identificações são atribuídas a essa professora pelos outros do grupo profissional e quais os conflitos gerados com as representações que tem de si? Como ocorre, portanto, o acolhimento dessa nova professora de Ciências na escola?

2 | A CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES SOCIAIS SEGUNDO CLAUDE DUBAR

Para Dubar a identidade social não é possível de se construir, nem tão pouco ocorrer sem a socialização, sem a interação com o outro. Entendendo o outro não como um ator singular de papel particular, mas como a “*organização das atitudes das pessoas que estão engajadas no mesmo processo social, a comunidade, a equipe*” (DUBAR, 2005, p.117), ou seja, o grupo profissional e os alunos.

Essa teoria fala de uma dualidade da identidade que caminha e se desenvolve sob dois universos inseparáveis: o de uma individualidade e o da socialização, de uma identidade biográfica e ao mesmo tempo relacional (DUBAR, 2005). Portanto, as identidades dos indivíduos são identidades sociais, porém, sua construção é uma relação dialética entre dois processos identitários: o biográfico e o relacional. Assim é pela interatividade com os outros que o indivíduo é identificado, endossando ou recusando as identificações que recebe dos outros e das instituições.

Dubar recusa-se a distinguir a identidade individual da identidade coletiva para fazer da identidade social uma articulação entre duas transações: uma transação subjetiva e outra transação objetiva, ou ainda, uma *transação interna* ao indivíduo com a preservação das identidades herdadas – identificações anteriores da socialização primária – e identidades visadas – identidades a serem construídas para si – procurando assimilar a identidade para o outro à identidade para si; e uma *transação externa* entre o indivíduo e os outros ou as instituições com as quais interage e na qual procura apenas acomodar a identidade para si à identidade para o outro. Essa articulação representa as projeções identitárias de uma geração confrontando com as outras em meio a sua trajetória biográfica.

Dubar afirma ainda que o grupo profissional reivindica, através da expressão da cultura, a natureza dos serviços que seus membros devem realizar e os termos nos quais devem fazê-lo, necessariamente essas ações estão acompanhadas “*do desenvolvimento de uma ‘filosofia’, de uma ‘visão de mundo’ que inclui os pensamentos, os valores e as significações implicados no trabalho*” (DUBAR, 2005, p. 180). Indica-se assim que a entrada em um grupo profissional, que essa primeira confrontação, constitui um momento crucial do qual dependerão as modalidades de construção de uma *identidade profissional básica* que constitua não somente uma identidade no trabalho, mas uma identidade social.

Foi com esse olhar teórico que analisamos a construção da identidade da professora iniciante objeto deste trabalho.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Levando em conta a natureza complexa da rede de relações intra-escolares, as trajetórias sociais e as condições de trabalho e sócio-políticas da instituição de ensino que formam o campo de entrada na profissão docente de cada professor e professora

e o nosso desejo de compreendê-lo enquanto espaço de acolhimento, a procura por um método de pesquisa nos guiou para a pesquisa etnográfica.

A etnografia enquanto pesquisa da vida cotidiana não se limita, no entanto, à descrição do que se vê (ROCKWELL & EZPELETA, 2007), mas exige e se constitui por um movimento que Bueno (2007) denomina de “olhar etnográfico”, que é um contínuo olhar para os dados, interrogando-os e tentando relacioná-los com os referenciais teóricos.

O sujeito da pesquisa, Ana (nome fictício) é uma professora iniciante de Ciências das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola estadual do Município de São Paulo. A professora, antes do início da pesquisa, assinou um termo de consentimento para sua participação. O processo etnográfico abrangeu o período entre julho de 2014 e novembro de 2015. A pesquisa se inseriu dentro do desenvolvimento de um projeto de mestrado.

O principal instrumento de coleta de dados foi constituído pela observação participante, realizada durante quatorze meses, com registro das ações na sala dos professores, na sala de aula, durante as reuniões pedagógicas, em um momento de confraternização, nos eventos da escola e no conselho participativo. Durante as observações, foram realizadas algumas anotações no caderno de campo, que eram posteriormente ampliadas e transcritas no computador. Esse registro ampliado possibilitou uma primeira interpretação, a partir da qual foram surgindo novas perguntas e um direcionamento do olhar do pesquisador para aqueles elementos que provocavam a necessidade de posterior indagação.

Houve também um registro, no caderno de campo, de conversas informais com Ana, seus colegas e gestores, quando consideradas relevantes aos propósitos desta pesquisa. Dados adicionais foram obtidos a partir da participação nas aulas, pelo contato com os alunos.

As entrevistas semi-estruturadas, outro dos instrumentos de coleta, ocorreram individualmente com os sujeitos em diferentes momentos. Todas elas foram gravadas e posteriormente transcritas de forma literal. No início da pesquisa, foi realizada uma entrevista com Ana, com questões que apontavam para sua forma de enxergar seu próprio trabalho, seu acolhimento, sua relação com a educação, sua formação. Outra entrevista realizada posteriormente tentou compreender como, para ela, estava sendo o início do segundo ano e de forma mais organizada os seus conflitos com a gestão escolar.

Duas entrevistas também ocorreram com o coordenador pedagógico, uma cujo interesse foi compreender melhor quem era o profissional que acompanhava e dava suporte a Ana e como ele próprio via o processo de acolhimento da escola; outra onde procuramos entender mais da relação dele com Ana. Outras seis entrevistas ocorreram com os professores mais próximos de Ana, nas quais eles discutiram sobre a chegada da professora na escola e as concepções que tem do seu trabalho junto ao grupo. Foi realizada uma entrevista com a vice-diretora do ciclo II, na qual

podemos contrastar alguns elementos dos conflitos que ocorreram nos meses da pesquisa entre ela, ou a gestão em si e às vezes com intermédio do coordenador, e Ana.

A fim de compreender as relações dos demais entrevistados com Ana, analisou-se apenas - devido ao recorte necessário para este trabalho - a visão da professora no processo de socialização ou as expressões de seus pares quando dentro da interação com o sujeito, procurando, nesse momento, compreender as representações da docente sobre a própria profissão e mobilizações identitárias para a busca e construção da própria profissionalidade.

Um terceiro instrumento foi a análise de documentos, tais como: avaliações passadas aos alunos, provas de recuperação, exercícios extras, livros didáticos usados em aula, diários de classe e relatórios dos alunos de aula prática corrigidos. Esses documentos se mostraram muito reveladores das concepções que Ana tem de sua disciplina, dos conteúdos que ensina, sobre a ciência e sobre avaliação.

A pesquisa etnográfica entrelaça a coleta e a análise de dados. Análises prévias ocorrem no sentido de direcionar e aprofundar olhares e possibilidades ao mesmo tempo em que surgem categorias, através da interação dos dados com os referenciais teóricos. Emergiram, assim, quatro dimensões preliminares de análise, que apresentamos na seção a seguir.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O trajeto profissional de Ana não ocorreu de forma linear em direção à docência. Mesmo durante a graduação ela afirmava que não se interessava em ser professora. Um fator que parece apenas ter contribuído para seu tardio envolvimento com a docência foram suas primeiras experiências na escola, ainda no estágio docente da licenciatura, resgatadas nas conversas. Desde negada sua entrada até ser maltratada pelos profissionais das instituições, Ana teve seu estágio reduzido a uma palestra sobre os malefícios do fumo, ministrada aos alunos do programa de Educação para Jovens e Adultos em uma escola estadual.

Durante a faculdade e ainda por cinco anos depois de formada, Ana trabalhava em um banco, mas por um desejo de mudança ela decide pedir demissão para seguir sua área de formação e entra como contratada pelo cadastro emergencial da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo como professora de Ciências do Ensino Fundamental II no meio do ano de 2012. Tem como primeiro contato salas de aula abandonadas pelos professores efetivos por serem difíceis de trabalhar ou de difícil acesso. Essas primeiras experiências na sala de aula, fora da perspectiva de aluna, que ela não teve nem durante a formação inicial, são, de acordo com ela, assustadoras e a fizeram inclusive questionar suas decisões. Mas afirma que houve o despertar de uma vocação, a de ser professora e de trabalhar com a educação.

Neste período de 2012 e durante o ano de 2013 ela cumpriu o papel de professora eventual contratada pelo estado. Mas em 2014, após, mais uma vez, mudar de unidade escolar, Ana foi aprovada no concurso, sendo efetivada nessa presente escola onde esta pesquisa foi desenvolvida, garantindo assim o acompanhamento de sua disciplina, as Ciências Naturais e de turmas fixas, podendo desenvolver projetos e acompanhar o desenvolvimento de seus alunos além de poder refletir sobre o próprio trabalho em meio a essa vivência.

Estando anos distante da escola, e não desenvolvendo essa identidade durante sua formação inicial, argumenta que “[...] foi a sala de aula que me fez professora” e que se identificou como docente pela primeira vez ao endossar a identificação de seus alunos enquanto sua professora.

A fim de que possamos compreender alguns processos de construção da identidade profissional desse sujeito, discutiremos duas dimensões que surgem no processo analítico da investigação da socialização dessa professora iniciante: A – Compreensão da profissão docente e inserção no grupo profissional e B – Identidades profissionais visadas.

A – Compreensão da profissão docente e inserção no grupo profissional.

Através dos registros de falas do cotidiano e das entrevistas identificamos que ela acredita que a profissão docente “(...) tem a ver com vocação. Eu comecei a dar aula talvez por vocação e eu sinto falta dessa preparação (...)”. Isto é, o docente, antes de tudo é uma pessoa que possui um dom para tal ofício e a fim de se capacitar ou profissionalizar deve ser preparado através de uma formação específica.

Uma vez que ela não se vê preparada o suficiente, julga sua própria formação como deficitária afirmando “(...) não me sinto preparada pra discutir pedagogicamente, porque eu não tenho o embasamento de leis como eu deveria ter, não tenho o embasamento teórico-pedagógico que eu deveria ter.” e via a possibilidade em cursos de formação continuada de se sentir mais segura nas suas ações em sala de aula e nas afirmações perante os colegas. Procura constantemente essa capacitação, mas se diz frustrada com os cursos oferecidos pela própria secretaria de educação que em sua visão têm uma abordagem ultrapassada e utópica, uma vez que não considera os alunos reais e que “O discurso de utilizar as tecnologias é fora da realidade e parece até um mantra”. Ou seja, para ela, há uma inadequação dos conteúdos e linguagem dos cursos oferecidos aos docentes às suas necessidades imediatas.

Essa percepção da professora sobre a descontextualização dos cursos é segundo Marcelo (2009) e Gatti (2010) uma das características mais comuns dos cursos de formação contínua, junto ao seu distanciamento dos problemas complexos enfrentados em sala de aula, sendo criados para o consumo e pouco contribuindo para transformações na prática docente. Um quadro que parece impulsionar a professora à ideia de que refletindo sozinha sobre suas práticas e estudando os conteúdos antes das aulas, poderá garantir uma transformação significativa no seu trabalho. Marcelo

(2009) denomina esse movimento de hiper-responsabilização do docente por tudo o que ocorre em sua classe e localiza como sendo esse um das características do isolamento do docente em sala de aula.

Descrevendo três casos de sucesso no processo de socialização de professores de Ciências e Matemática, Ponte, Galvão, Trigo-santos, & Oliveira (2001) discorrem sobre a importância da autoestima, a confiança em seus saberes, as boas relações com os outros atores sociais e os bons resultados dos trabalhos realizados com os alunos para o favorecimento desse sentimento. Apontamos, assim, outra face dessa formação deficitária que ela reconhece e a necessidade de se preparar cada vez mais para o seu trabalho: a da inserção no grupo profissional.

Através dos seus relatos de como se deram esses primeiros meses como professora, compreende-se também que mesmo apresentando no presente dificuldades e incertezas, elas não são tão profundas quanto já foram. Suas perguntas iniciais no primeiro um ano e meio diziam respeito ao que fazer no dia a dia, em como realizar o seu trabalho desde os detalhes.

Eu fui numa segunda atribuir e na terça-feira tinha aula. Eu não tive tempo nem de me preparar pra aula, de preparar uma aula. E aí 'toma o livro' e não sabia o que era currículo também, ninguém me apresentou. [...] Daí eu comecei a dar aula a partir do livro. O livro falava de corpo humano, mas eu comecei com músculos. Eu nem sabia que músculos não entrava. E foi assim que eu comecei... E aí fui me adequando ao longo do tempo. (Transcrição de entrevista com Ana em Novembro de 2014)

Atualmente, depois de realizar cursos e ter vivido mais experiências na sala de aula, deseja ser vista como uma profissional. Assim, ao entrar nessa escola parece também querer demonstrar uma postura de segurança, não apenas deixando de recorrer aos outros professores, mas da forma assertiva que passa a projetar nas reuniões pedagógicas, por exemplo.

Parece coerente afirmar que a insegurança que demonstra sentir em relação à sua preparação para elaborar as questões e o formato das avaliações, por exemplo, reflete no seu comportamento mais contraído junto aos colegas, quando da partilha de notas e avaliação conjunta dos alunos em reuniões e conselhos. Também se pode realizar uma conexão entre essa insegurança de seus saberes pedagógicos com a dificuldade em fazer com que sua voz possa superar as hierarquias da instituição, mesmo nos assuntos simples como o arranjo de datas.

Ela diz que está muito brava e perdida. Ficou sabendo ontem que eles vão exigir as notas fechadas até o dia 2 de julho [...] e sente agora que seu planejamento bimestral ficará confuso e corrido. Quando foi falar com o coordenador ele disse que os professores deveriam ter dito algo quando a diretora foi anunciar a data pra eles e ela me diz – “Você acha que eu ia ficar reclamando e discutindo com a diretora?”. (Caderno de campo – Sala de aula em Junho de 2015)

Porém, é possivelmente na mesma medida em que a insegurança em relação

aos seus conhecimentos pedagógicos influenciam seu processo de socialização com o grupo profissional, que a segurança que tem a respeito de como o docente deve se relacionar, interagir e compreender seus alunos o faça. É no sentido da divergência que ocorrem a maior parte das discussões, seja com colegas ou gestores, quando se referem aos estudantes. Às vezes é com ironia que outros professores falam sobre essa diferença, como quando a professora de inglês se utiliza de um tom irônico ao justificar seu silêncio sobre a história de um aluno: “*Não [professora], eu ia falar, mas Ana não gosta que fale mal de aluno*”.

Acreditando numa relação de proximidade, de abertura, de concessão de espaço de fala e auxílio na construção da autonomia com seus alunos, a professora foi identificada no início por seus colegas como ingênua, uma vez que nova na profissão, mas também permissiva demais, uma vez que pouco pratica a punição.

Por fim Ana pouco se identifica com as lutas da categoria e a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), o principal sindicato do professorado paulista ao qual decidiu não ser filiada. Não se posiciona, portanto, no grupo profissional como uma professora sindicalista, reafirmando em diversas ações e momentos que a diferença na educação está no que o professor faz em sala de aula, em como se relaciona com os alunos e em como reflete e procura melhorar essa prática, negando outros fatores como culturais, históricos, políticos, e as relações da sociedade com a instituição escolar.

B – Identidades profissionais visadas.

É interessante perceber como, nesse processo de socialização iniciado em 2012, mas com raízes na sua *socialização prévia* (DUBAR, 2005) enquanto estudante, os sentidos de aprender e ensinar, as razões, os objetivos e as crenças que envolvem o próprio trabalho se moldam e se modificam.

Se enquanto estudante Ana revela ter sido muito curiosa e desejosa de mais atenção dos professores para que houvesse uma interação realmente transformadora, enquanto professora é isso que busca quando diz que “*gostaria de ser essa professora, que marca a vida dos alunos, que os faz mudar em relação à vida, atijando o pensamento crítico e a criatividade*”. É, sem dúvida, um objetivo nobre que tem pilar na relação que ela constrói e estabelece com seu alunado. Esse poder de transformação, no entanto, não parece estar conectado ao conteúdo que ensina. Ana discute problemas sociais, principalmente ligados aos relacionamentos e posturas das pessoas na sociedade. Discute preconceito, direitos humanos e busca de autonomia, por exemplo. Mesmo que não se utilize dessas expressões especificamente.

Seu desejo de transformação e atijamento da criticidade é trabalhado através de temas de relacionamento, de empoderamento, como uma mestra capaz de guiá-los, acolhe-los, ouvi-los e transforma-los em cidadãos melhores e capazes de lutarem por si. Pensando sempre, no entanto, numa eficiente adaptação ao enfrentamento da

realidade e não na mudança dessa realidade.

Percebe-se, por essas ações não serem comuns na escola, muito distante dos outros professores, principalmente a respeito dessa relação com os alunos, mas também no estilo de docência. Diz que não quer ser como eles, nega através dessas expressões suas formas de identidade profissional como identidades possíveis, acessíveis.

Ela me olha e diz que se empenhará nessa reflexão [de como melhorar suas aulas] porque quer entender mesmo o que pode fazer e mudar e não quer ser como os outros professores depois de alguns anos de trabalho. (Caderno de campo – Sala de aula em Março de 2015)

Existem também identidades que lhe são atribuídas durante esse processo de socialização na escola por pessoas de fora dela, por outros que se relacionam na vida cotidiana fora da instituição, e que parecem mobilizá-la. Deixa claro em muitas interações que não coopera com a identidade de sacerdotisa, ou de sacrifício ou ainda com a de incompetente que sente receber da sociedade. O peso dessa fala vem acompanhado da desvalorização salarial da docência, tema caro à professora que constantemente se vê com dívidas.

Em um processo descrito por Dubar (2005) como a descoberta da realidade desencantada, o profissional, através da imersão na cultura, passa a viver crises e dilemas com a identificação que se cria da profissão, da carreira e dos estereótipos profissionais. É uma ruptura que pode ocorrer rapidamente ou tomar mais tempo e pode se dar de forma sutil e proveitosa ou ainda de forma traumatizante. Há também a descrição de outro mecanismo: a instalação da dualidade, no caso entre um modelo ideal de profissão e um modelo prático. O modelo ideal está conectado à dignidade da profissão, a sua marca e valorização simbólica na sociedade enquanto o modelo prático diz respeito às árduas tarefas cotidianas que envolvem o exercício profissional. Apesar desses mecanismos não terem sido descritos especificamente para a docência, ambos se encaixam de forma interessante devido à função social da educação e do professor na sociedade contemporânea.

Percebe-se o desejo de ser identificada como alguém sábia, inteligente. Essa é uma identidade visada e não apenas através da atribuição dos colegas e gestores, mas também de seus alunos. Idealiza assim a professora que deseja ser. Idealiza identidades. Identidades que remetem ao profissionalismo e à intelectualidade. Esse mecanismo de “constituição de um grupo de referência”, descrito por Dubar (2005) nos permite perceber que o modelo profissional no qual Ana se projeta futuramente não é o das colegas mais experientes com as quais trabalha, mas sim um modelo ainda idealizado que ela ainda procura caminhos através da percepção do que não quer ser.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A apropriação da docência enquanto uma das identidades de si ocorre, num primeiro momento, na relação de Ana com seus alunos, sob uma perspectiva muito mais emocional do que profissional. Mas nesses primeiros anos como professora efetiva seus movimentos parecem ser no sentido de procura de uma profissionalização no interior dessa identidade. O que não foi possível durante os anos de 2012 ou 2013, nos quais vivenciava apenas um momento de sobrevivência (HUBERMAN, 1995).

O que Ana parece revelar no âmbito dessa observação e análise é também a parca contribuição para a reflexão da prática que o curso de formação inicial ou os de formação continuada têm proporcionado. Surge, portanto, o questionamento de quais contribuições teóricas têm fundamentado suas reflexões e percebe-se que nesse período de investigação, não houve outra base para a própria reflexão do que a própria prática. Parece-nos, portanto, que o processo de profissionalização, bem como da procura por uma identidade profissional tem bases num modelo tecnicista de formação.

Os mecanismos expostos, quando da interpretação de sua inserção no grupo profissional e dos seus processos identitários (HARGREAVES, 1994; DUBAR, 2005) ajudam a compreender que a professora vive crises e dilemas com relação à imagem que criou da docência e a imagem que vai construindo em interação com essa cultura escolar conforme vivencia as identidades atribuídas - tanto as positivas quanto negativas - de seus colegas e gestores, mas nenhuma grande ruptura foi realizada ainda.

Assim, os processos de conflitos identitários e acomodações nesse momento de confrontação inicial ainda se encontram vívidos e abertos a diferentes possibilidades no sentido da desilusão ou da perseverança com e no trabalho docente. No entanto, o movimento parece ocorrer no sentido de aceitação dessas identidades que lhe estão sendo atribuídas. Principalmente em relação ao seu trabalho em sala de aula. Com os alunos ocorre a relação mais importante para a professora e parecem ser as afirmações positivas deles que a motivam a continuar inovando e perseverando na profissão, apesar das dificuldades.

Parecem se destacar também, nesse processo de primeira confrontação três importantes pontos de análise referentes à busca da profissionalidade ou de um modelo de profissionalização: a compreensão das próprias limitações quanto à formação e ao conhecimento pedagógico e do conteúdo que ensina e a busca tardia por essa preparação; a leitura dos professores e professoras mais antigos sobre o trabalho que vem sendo realizado por essa docente e a carga negativa que depositam no futuro profissional da professora iniciante e a cultura escolar vigente de como compreender e lidar com os alunos, destoante da que ela parece construir; e, por fim, a imagem social da docência, a qual ela mesma extraiu suas primeiras imagens do que é ser professora e que procura ao mesmo tempo desconstruir, desejando o

reconhecimento de sua importância e intelectualidade.

Consideramos, assim, que este estudo, ainda inacabado, pode contribuir para as pesquisas e ações sobre a formação inicial e continuada de professores, no sentido de propiciar oportunidades de reflexão sobre a construção da identidade profissional docente, procurando discutir sobre o confronto com a realidade, para que a transição entre “ser aluno” e “ser professor” ocorra da forma menos traumática possível, podendo inclusive compreender como evitar desistências da profissão pela não resolução de conflitos identitários.

REFERÊNCIAS

BUENO, B.O. Entre a Antropologia e a História: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, jul/dez, 471-501, 2007.

DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. São Paulo -SP: Martins Fontes. 2005.

FLORES, M. A. & DAY, C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. **Teaching and Teacher Education**, n. 22, p. 219-232, 2006.

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

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura de professores na idade pós-moderna**. Lisboa. Mc Graw Hill. 1994.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto, p. 31-61. 1995.

MARCELO, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora. 1999.

MARCELO, C. Identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 01, ago/dez, 109-131. 2009.

PONTE, J. P., GALVÃO, C., TRIGO-SANTOS, F., & OLIVEIRA, H. O início da carreira profissional de professores de Matemática e Ciências. **Revista de Educação**, 10(1), 31- 46. 2001.

ROCKWELL, E. & EZPELETA, J. (2007) A escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, p.131-147, Jul/Dez. 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2014.

TARDIF, M. & RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.73. Dez. 2000.

UNA OJEADA A LAS MODIFICACIONES DEL TRABAJO DE LOS MAESTROS DE SECUNDARIA EN EL D.F., A PARTIR DE REFORMAS EDUCATIVAS DEL 2006 Y 2011

Maria De Los Angeles Castillo Flores

UPN

angelescastiflo@gmail.com

* Cuando se realizó la investigación la capital de México era el D.F. y no CDMX (Ciudad de México)

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta surge de una investigación cualitativa¹, que se preguntó sobre la visión que tenían los maestros respecto a los cambios en la organización de su trabajo en la escuela y el aula, a partir de los planteamientos de las políticas y reformas educativas del 2006 y 2011. Nos preguntamos sobre las repercusiones de las reformas en el espacio de trabajo diario de los maestros, en la escuela y primordialmente en el aula a partir de la implementación de las reformas ¿Cómo se ha modificado su trabajo en el aula?, ¿Qué medidas han tomado los maestros a partir de la implementación de las reformas? ¿Cómo distribuyen el tiempo de trabajo a partir de estas reformas? ¿Les ha implicado mas trabajo en estos dos espacios?

Abordar la organización del trabajo de los

maestros significa, en primer lugar, reconocer al trabajo como un elemento que constituye y reconstituye a los sujetos en la totalidad concreta. (Adorno: 1989, Torres, C: 2008). Ésta se encuentra conformada por antagonismos de clase y en ella se expresan los conflictos entre distintos intereses, tanto individuales como colectivos, en un proceso en el que de manera continua se producen cambios (Marx: 1979). Tales cambios son producto, por un lado, de la interacción que tiene lugar cuando los sujetos establecen relaciones sociales y, por otro, del interior de los sujetos mismos, siendo expresiones tanto del contexto social en que los sujetos se desenvuelven como del propio contexto particular de la cotidianidad de cada uno de ellos.(Castillo: 2014)

La organización del trabajo de los maestros dentro de la institución (Oliveira et. al. :2004, Martínez, B:1998, Marx:1979) se considera como parte de una concepción económica del trabajo de los maestros, la organización del trabajo del maestro se refiere a la manera como las actividades y el tiempo están divididos; a la redistribución de las tareas y competencias, las relaciones de jerarquía que reflejan relaciones de poder, entre otras características inherentes

1 La investigación se llevo a cabo para el trabajo de tesis de Maestría en Desarrollo Educativo (2012-2014) "Efecto de las políticas y reformas (RS y RIEB) en la organización del trabajo en el aula y la escuela de os maestros de secundaria general en el D.F. 2000-2012" bajo la dirección del Dr. Andrés Lozano Arredondo. UPN Ajusco, línea de política educativa.

al modo en que el trabajo está organizado.

De esta manera, las políticas y reformas educativas son consideradas como elementos que buscan regular (Popkewitz: 2000) la organización del trabajo de los maestros al interior de la institución educativa, con el objetivo de modificar y regular el tiempo destinado a las actividades de enseñanza y aprendizaje y así, limitar el control del tiempo, que tienen los maestros al interior del aula.

A partir del análisis de entrevistas semi-estructuradas damos cuenta de la perspectiva que tienen los maestros de secundaria general del D.F., de los cambios ocurridos en el tiempo de trabajo en la escuela y en el salón de clases a partir de las reformas del 2006 y 2011. Las entrevistas se hicieron a profesores “a modo o por conveniencia” y se utilizó la estrategia de “bola de nieve”.

El trabajo está organizado en dos partes: en primer lugar se hace referencia a la política educativa como espacio de lucha entre los diferentes grupos sociales, a las reformas como aspecto que busca modificar las relaciones de poder al interior del aula y al tiempo de trabajo como mecanismo de regulación de las actividades del maestro; en segundo lugar, incluimos algunos fragmentos de las entrevistas, con el fin de dar una ojeada a las opiniones de los maestros sobre los cambios, producto de las reformas.

PRIMERA PARTE: ASPECTOS TEÓRICOS

a) La política educativa y las reformas.

El contexto socioeconómico en el que se han implementado las reformas educativas en México en los últimos años, es el del modelo económico neoliberal y la llamada globalización, ambos aspectos centrados en la eficiencia y eficacia del mercado, “el mercado es una institución que forma parte de un conjunto de condiciones que se recrean en un contexto histórico-social y político específico...”(Villarreal:2000), tales condiciones como plantea este autor no solo son las económicas, sino que también son las políticas y las sociales. Se requiere de nuevas normas, reglas y leyes que se adecuen al funcionamiento de la estructura imperante, es decir, a la reglas del juego establecidas a nivel nacional e internacional.

El cambio estructural en México se ha llevado a cabo paulatinamente bajo las reglas definidas tanto en las políticas públicas como en las llamadas “reformas estructurales (apertura, desregulación, privatización)... cuyos marcos regulatorios” (Villarreal, 2000:124) son definidos por los organismos multilaterales como la OCDE, el FMI y el BM², que han trazado líneas y orientaciones a seguir para que se lleve a cabo tal cambio estructural, en todos los ámbitos.

Para el caso de la educación, los cambios se han implementado a través de la política educativa, entendida ésta como la acción que se debe de tomar para

2 Fondo Monetario Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

establecer las estrategias y metas para alcanzar un objetivo y o fin específico, que se conforma dentro de un terreno político en la disputa por el poder, en el campo de lucha “entre diferentes grupos sociales y la estructura de poder hegemónica del Estado” (Osnaya, 2007:79). Las políticas se van transformando conforme avanza el proceso de desarrollo de la sociedad. A partir del análisis del proceso histórico de una sociedad, Latapí (2004:49) establece la diferencia entre una política gubernamental y una de Estado, la existencia de una política que ha permanecido constante a lo largo de varios gobiernos, es de largo plazo, lo que la convierte en una política de estado. La política de estado, como es la implementación de la calidad educativa por ejemplo, ha sido determinante para orientar la educación básica, y de manera particular en el nivel la de la secundaria hacia objetivos específicos, a través de las reformas en las últimas décadas.

La reforma tiene como finalidad establecer las condiciones e implementar las acciones para llevar a cabo las modificaciones necesarias en el Sistema Educativo, y por lo tanto, para transformar a los actores que en él participan. De igual forma, indican Díaz e Inclán (2001), conlleva una intención “refundacional” y “reorganizacional”, en tanto implica instaurar nuevos mecanismos de regulación social, Popkewitz (2000)

[...] la palabra reforma refiere a la movilización de los estamentos públicos y a las relaciones de poder que definen el espacio público....Utilizo el concepto de regulación social más que el de control para resaltar la importancia de los elementos activos de poder en la producción y disciplina sociales ...”(Popkewitz, 2000:13-15)

Retomando la perspectiva de Popkewitz (2000), la reforma como cambio trasciende los límites de la reforma misma, es decir, vinculándose a las relaciones de poder que han dado forma a la estructura del sistema educativo, a la estructura en la cual éste se fundamenta; el poder se expresa a través de reglas y normas que orientan a dicho sistema y que modifican sus límites de acuerdo a las reglas y necesidades de tal poder. El sistema educativo puede ser entendido como un conjunto de instituciones que se relacionan entre sí conformando un todo. En este sentido, la visión y los objetivos establecidos en la reforma gobernarán a los individuos que participan en las instituciones, ya que en ella se definen lineamientos generales que no sólo pautan el conocimiento, sino que además regulan la práctica social al interior de las escuelas, en tanto establecen nuevas formas de organización educativa y administrativa para alcanzar los objetivos determinados por la política educativa.

La reforma no sólo busca el cambio dentro del ámbito educativo sino, sobre todo, la regulación de las relaciones de poder que se desarrollan al interior del sistema educativo, de acuerdo a las exigencias externas y a las necesidades del país. La regulación no es más que el ejercicio de control por parte de quien detenta el poder, quien debe imponerlo aunque no de forma coercitiva directa, en principio, sino estableciendo normas y reglas que medien las relaciones al interior de la institución escolar y en el sistema educativo en su conjunto. (Castillo, 2014) .

b) El trabajo y la organización del trabajo de los maestros.

El punto de partida para entender el trabajo de los maestros es lo que plantea Marx, en *El Capital*

El trabajo es un proceso entre el hombre y la naturaleza, un proceso en que el hombre media, regula y controla su metabolismo con la naturaleza [...] Pone en movimiento las fuerzas naturales que pertenecen a su corporeidad, brazos y piernas, cabeza y manos [...] Al operar por medio de ese movimiento sobre la naturaleza exterior a él y transformarla, transforma a la vez su propia naturaleza. [...] Concebimos el trabajo bajo una forma en la cual pertenece exclusivamente al hombre (Marx, 1979:216).

El trabajo es la actividad física y mental desarrollada por los seres humanos para producir los bienes necesarios para su reproducción material, es decir, para procurarse los satisfactores básicos. Específicamente en el caso de los maestros, se retoma a (Martínez, B, 1998, Oliveira et.al. 2004, Hargreaves, 2003) estos autores parten de una concepción económica del trabajo de los maestros, consideran que la organización de su trabajo refiere a la manera como se distribuyen las actividades y el tiempo; a cómo se opera la redistribución de las tareas y competencias, a las relaciones de jerarquía que reflejan relaciones de poder, entre otros aspectos inherentes al modo en que está organizado el trabajo. De igual manera, estos autores definen la organización escolar como el espacio donde se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el aula. El término de organización escolar hace referencia a las condiciones objetivas bajo las cuales se estructura la enseñanza, como especifica Ibarrola (1993)

[...] los siguientes elementos: los contenidos, su selección, ordenamiento, dosificación, secuenciación y en función de ellos la asignación de tiempos y espacios; la dotación de recursos materiales y didácticos y finalmente, las exigencias que establecen las normas y los procedimientos de evaluación, acreditación y certificación (231- 232).

Sin embargo, la actividad laboral del maestro representa en mayor medida una tarea cualitativa, en tanto constituye un ejercicio que contribuye a modificar y transformar cotidianamente a la futura fuerza de trabajo que se incorporará al mercado. “La enseñanza es... fundamentalmente, un tipo de trabajo... un conjunto de tareas y relaciones humanas estructuradas de determinadas maneras” (Hargreaves, 2003: 42).

Los maestros de educación básica, y particularmente los maestros de secundaria, son los encargados de consolidar los conocimientos mínimos básicos requeridos para que el estudiante posea los conocimientos de un trabajador social medio, esto es, que entienda instrucciones dadas en un lenguaje específico, que maneje una computadora, e incluso, que entienda y siga instrucciones en otro idioma.

En el caso de la ciudad de México, el Distrito Federal, la necesidad de mayor

o menor número de maestros contratados en la educación secundaria pública, es definida por los gobiernos estatales y por el gobierno federal. El trabajo del maestro se organiza dentro del Sistema Educativo Nacional.

En lo que respecta a la educación pública en particular, resulta necesario considerar la relación que se establece entre el Estado y los maestros; el primero responde cada vez más a la lógica de la racionalidad instrumental, reflejada en la política educativa y en las reformas constantes, las cuales se expresan en cambios curriculares permanentes, que deben realizarse durante un periodo de tiempo técnico-racional (Hargreaves:2003) que exige resultados concretos y tangibles.

Los maestros tienen poco margen de movilidad, siendo regulados por límites establecidos en el currículo, los cuales son cada vez más estrechos. La organización de la enseñanza y de la jornada de trabajo de los docentes en la escuela estará definida por los tiempos y los movimientos precisados por los constantes cambios curriculares, implementados a partir de las reformas. La modificación de los planes y programas de estudio en el aula y en la escuela, que exigen la realización de mayor número de actividades, así como resultados, evaluaciones, redistribución de tareas con preponderancia de lo administrativo sobre lo académico, se encuentra regida por el tiempo.

A partir del tiempo, se objetiva el trabajo de los maestros en el aula. Dentro de los límites de tiempo establecidos se llevan a cabo el contenido, los objetivos y metas del currículo (Quiroz:1998). Éste también es el espacio de lo subjetivo, de las emociones, de lo ideológico, de lo político, del ser humano que actúa, piensa, sueña, crea y recrea, sabe e ignora, se afirma y se niega (Freire, 2001:17). En la organización del trabajo de los maestros el elemento central es el tiempo. El maestro se construye y se reconstruye a partir de él; de acuerdo al tiempo objetiva y estructura su trabajo, el de la enseñanza. Si se modifica esta variable, se modifica la organización del trabajo del maestro. Según indica Hargreaves (2003:44), el tiempo es propiedad y percepción que debe dedicarse a una labor específica durante la actividad realizada; ésta puede causar gusto o disgusto, placer o insatisfacción, alegría o tristeza.

La percepción del tiempo se vincula al ámbito subjetivo, en tanto la propiedad del tiempo está ligada a la esencia misma del sistema capitalista, al tiempo de trabajo que necesariamente debe dedicarse a una actividad concreta, para la que fue contratado el maestro, para la enseñanza de una materia y área específica; durante este proceso el empleador desarrolló los componentes que permiten vigilar al maestro y corroborar que la actividad que tiene a su cargo se realice en el tiempo establecido; así, el empleador es propietario del tiempo de trabajo durante una jornada de tiempo específica que se realiza en el aula y en la escuela, dentro de la institución llamada escuela.

Hargreaves (2000) divide los tiempos en función de las diferentes facetas a partir de las cuales el profesor construye e interpreta el mundo social, complementando las dos dimensiones propuestas por Oliveira *et al.* (2004) en relación a la organización

del trabajo del maestro. El tiempo de trabajo del maestro es un sin fin de tareas que se define como un tiempo policrónico (Hargreaves:2000), tareas que se llevan a cabo no solo en el aula sino antes y después. Dentro del aula se le han impuesto continuas evaluaciones a través de las reformas lo que intensifica y transforma continuamente la organización de su trabajo, como se muestra en el esquema siguiente.

Tiempo policrónico		
Tres momentos en el tiempo de organización del trabajo para y en el aula		
Horario de clases	Distribución de actividades	Evaluación
(tiempo) Antes	(tiempo) En el aula	(tiempo) Antes, durante y después

Organización del tiempo de trabajo en el aula.

Fuente: Elaboración propia con datos de Hargreaves (2003) (Castillo:2014)

Las actividades que deben ser desarrolladas en el aula son las acciones previstas en la planeación de los planes y programas en tiempos técnico-racionales durante el ciclo escolar: anual, bimestral, mensual semanal, diario. La redistribución de tareas y materias en función de las reformas en turno, exige del maestro la resignificación de su trabajo, lo cual da lugar a una nueva organización del trabajo que debe responder a los cambios implementados por las autoridades de la escuela y por la jerarquización de las materias establecida en la currícula.

Como menciona Quiroz (1992), la distribución del tiempo en el aula es definida por cada maestro en función de su individualidad (Hargreaves: 2003), de las características personales de cada maestro, de su conocimiento, experiencia, compromiso, habilidad, etcétera, aun cuando su trabajo sea regulado y controlado a partir de los documentos prescriptivos.

La división del trabajo en el aula y en la escuela se distribuye de acuerdo a las políticas y reformas educativas establecidas en periodos determinados, de acuerdo al contexto de ciclos escolares específicos. Estas dimensiones son las que permiten interpretar y analizar los efectos de las medidas implementadas por el gobierno en el trabajo realizado por los maestros en los espacios señalados.

Segunda parte

1 - Una ojeada sobre las reformas desde quienes han estado viviendo estos cambios

Este apartado se divide en dos partes; la primera, con el fin de priorizar la visión de los maestros, se incluyen fragmentos de las entrevistas relacionados con cuatro aspectos básicos sobre el impacto de las reformas del 2006 y 2011.

- 1) Los cambios identificados.
- 2) La transformación del trabajo de los maestros.

3) La distribución del tiempo de trabajo.

4) Incremento del trabajo en el aula y la escuela.

En la segunda parte, se analizan y se interpretan las opiniones de los maestros sobre los aspectos antes mencionados, con el fin de dar respuesta a las preguntas formuladas al inicio del artículo.

i) La ojeada de los maestros sobre los maestros en las entrevistas.

Maestros entrevistados

Número de entrevista	Ubicación De la Secundaria Por Delegación	Sexo	Edad	Materia impartida
1	Álvaro Obregón	M	29	Historia
2	Benito Juárez	F	55	Español
3	“ “	F	49	Biología
4	Iztacalco	M	28	Historia
5	Coyoacán	F	46	Biología
6	“	F	28	Ciencias
7	“	M	48	Ciencias/laboratorio
8	“	M	29	Formación Cívica
9	Cuauhtémoc	F	46	Matemáticas
10	“	M	45	Español
11	Gustavo A. Madero	M	34	Geografía/ Formación Cívica y Ética
12	Tlalpan	F	53	Biología
13	“	M	29	Geografía
14	“	F	48	Ciencias Sociales
15	Miguel Hidalgo	M	31	Formación Cívica y Ética
16	“ “	F	40	Matemáticas
17	Xochimilco	F	32	Geografía
18	“	F	39	Formación Cívica y Ética

Fuente: Elaboración propia, a partir de las entrevistas realizadas en las escuelas secundarias

1) Los cambios identificados

Entr.8, Maestro: Formación Cívica y Ética³

Tengo siete años trabajando como docente, en la formación de especialidad cívica, llegue en el 2006 cuando se empezó a dar este cambio.... Llegas a la secundaria y que dicen; “te va a va tocar esta materia, Aprender a aprender” y tienes que dar esa materia , y bueno...pero, ¿esto que es? , yo la desconocía totalmente y me dijo

3 Incluimos en itálicas las palabras textuales que retomamos de los maestros de las entrevistas.

el director “luego le doy un folleto de lo que es lo que tiene que dar” ¡jamás me llegó ese folleto!, entonces, yo tuve que hacer una investigación, ¿de qué era aprender a aprender?, comprar unos libros... hay un libro que se llama así “Aprender a aprender” es un libro de español, y de ahí yo me tuve que basar...

Entr.2. Maestra: Español

Tengo alrededor de 30 años en este secundaria Con respecto a las reformas RS y RIEB, pues que cada vez están más pobres los programas, en cuanto al conocimiento, a lo mejor yo soy muy arcaica en ese asunto, hay cosas básicas que deberían saber los alumnos y no las saben, por ejemplo en español....en segundo...se ha minimizado el programa...en tercero veíamos todas las lecturas contemporáneas... ¡ya no les dan nada!....Yo entiendo, y esto no es un secreto para nadie, que todo esto responde a las exigencias del Banco Mundial, ¿tú quieres esto? ¡dame esto!, que nos están diciendo con ese mentado cuadro 696, que no haya reprobados, desde la primaria hasta la secundaria, ¿y qué vamos a conseguir con esto? ¿O sea que voy a ser yo?....

Entrv.7. Mtro. Laboratorio.

Un aspecto principal de todas estas reformas desde su inicio... bueno hemos manejado, una parte principal, para mí, es que son reformas de escritorio, son políticas educativas que los diferentes gobiernos han impuesto, porque son imposiciones al magisterio, al maestro frente a grupo, al docente, y pues, uno de los principales actores del proceso educativo, que es el docente nunca es considerado, en las anteriores reformas y en estas nuevas, es una imposición en donde la falta de consenso para llevarlas a cabo, pues yo creo que es uno de los factores por el que no han funcionado, y el hecho concreto es que todas estas reformas son proyectos incluso sexenales que se abandonan de un momento a otro sin una planeación correcta...

Entrevista 10, Maestro: Español.

¿Con respecto a la reforma del 2006?,mmm, sí hubo cambios, en un enfoque tendiente al constructivismo, en los planes de asignatura anteriores, y ahora es más del tema de las competencias para la vida, a mi me vino bien en la materia español, no varió muchísimo el currículo, lo que cambió fue la enfoque que se le da, hacia las competencias y hacia los tres ámbitos de enseñanza del español, el ámbito de estudio que es un estudio sobre cómo se tiene que manejar la lengua, reglas y normas, gramática.... No creo que haya sido cambios importantes, del 2006 al 2011, de tal manera que no ha habido una reforma educativa después del 2006

Entrevista 3, Maestra Biología

[Sobre las reformas 2006 y 2011] *Tengo 30 años de servicio y 27 años en esta escuela..... todas las escuelas nos fuimos a trabajar por asignaturas...2011 nada mas*

fue como cambios en cuanto a términos, en términos, ¡sí! antes eran objetivos se convirtieron en propósitos, ahorita ya son competencias y otro tipo de cosas pero, yo no le veo gran reestructura, o sea algo así como muy fundamental, no le encuentro... En cuanto a los contenidos curriculares...? ¡Quitaron temas muy importantes! por qué el programa tiene otro enfoque, el programa... ya no es hacer científicos a ser profesionistas, ser sociólogos, matemáticos la idea no es dar información, en este momento es formativo y lo único que se pretende es eso formar en los niños competencias como habilidades hábitos destrezas, actitudes conocimiento por supuesto es importante los contenidos pero quitaron los sustanciales, unidades completos bloques completos, que se fueron volando poco a poco de nuestro mapa curricular pero el enfoque de nosotros en esta etapa secundaria, es formativa 100% formativo...

2) La transformación del trabajo de los maestros.

Entrevista 10, Maestro de Español

[¿Qué cambios observó en la dinámica del trabajo?... yo pienso que sí, en la medida en que el docente quiere incorporar esos cambios lo puede lograr. Aquí definitivamente los cambios inciden en que los alumnos tienen que hacer más que antes, ya no son los alumnos que están esperando levantar el lápiz o la pluma para ver que les va a decir el maestro que les va a dictar, yo creo que el maestro tiene que entender que poco a poco se tienen que utilizar las nuevas tecnologías.... No hay que dejarse abrumar, y hay que entender el uso de las nuevas tecnologías, nos enfrentamos a la adversidad, de pedirles material adicional, en mi caso, yo tengo como plan desde hace varios años, leer un libro de mi literatura bimestral, pero yo sé que tiene sus altos costos, por eso yo desde hace mucho utilizó las tecnologías, leo e-books, entonces le paso a mis alumnos los e-books en pdf, y algunos alumnos no están al nivel todavía de consulta de este tipo de e-books. No sabe ni lo que es eso, les enseñó descargar esas aplicaciones para para bajar los e-books en formato móvil póket....

Entrevista 12. Maestra: Biología.

En el sentido de que son más materias, más alumnos hay que preparar más clases hay que preparar exámenes, la planeación fue diferente en ese momento, es todavía más diferente, en situaciones didácticas antes se llamaban avances programático y no era más que seguir una serie de objetivos y ver lo que íbamos avanzando y ahorita nosotros tenemos que diseñar las situaciones de aprendizaje que tenemos que aplicar y eso implica más trabajo administrativo...más carga administrativa.

Entrevista 16, Maestra: Matemáticas.

A partir de que iniciaron las reformas, y de cambios de programas, he tratado de cambiar mi forma de clase.... Ahora nos están haciendo que quitemos ciertos temas,

y que apliquemos las nuevas estrategias didácticas, y la verdad me han costado mucho trabajo...

El año pasado tuve problemas con un grupo de segundo año, los padres no estaban de acuerdo en la nueva forma en la que estaba trabajando, ellos querían a la maestra tradicional.

Yo estaba trabajando la nueva reforma, de 2006, en donde el niño tenía que aprender, le daba al niño un tema, y el niño tenía que buscar las estrategias para resolver este problema. Los papás no estuvieron de acuerdo, los papás se me vinieron encima, que cómo era posible, que porque no les explicaba primero yo, el problema y que ellos ya después podían resolver el problema. Que les diera problemas similares para que ellos pudieran resolverlos...

Entrevista 15, Maestro de Formación Cívica y Ética

[¿Cómo organizas tu trabajo en clase?] En una hora de 50 minutos, bimestre de mes y medio y un ciclo escolar de nueve meses, sí es difícil porque a mí no me gusta delegar a los chicos... si lo analiza desde afuera, la cantidad de temas no es directamente proporcional a la cantidad de minutos que tenemos para cubrir el bimestre, sí me gusta jugar con el tiempo responsablemente, por ejemplo, pasar lista, al momento de que llego al salón hay un chico que me dice quién no vino, en lo que los organizo, ya sea por equipos, no tienen que pasar más de 10 minutos, los otros 40 los usamos para revisar la tarea, cualitativamente los escucho a los que quieren participar, pongo los sellos, no me gusta leer mucho en el salón, que el trabajo lo hagan en casa, el trabajo debe ser más dinámico y, posteriormente, los últimos 10 minutos, si nos da tiempo, por ejemplo, ahorita que se quedó el tema como más efervescente por la situación, hacemos la retroalimentación...

Entrevista 11, Maestro: Geografía

[Considera que estos nuevos contenidos curriculares regulan el trabajo del docente] ...Hay diversos mecanismos que regulan el trabajo docente como es la Alianza por la Calidad de la Educación; es el docente quien controla y define su forma de actuar frente al grupo, es un elemento individual para introyectar la reforma, la supervisión del trabajo docente verifica que los tiempos que tiene el docente en el grupo sean eficaces, que correspondan con los incentivos....

3) La distribución del tiempo de trabajo.

Entrevista 5, Maestra Biología.

[Cambios...en el tiempo] en la organización... es esencialmente la planeación, no hay de otra, la planeación anual, la planeación bimestral, y a veces cuando hay tiempo me aviento hasta la planeación de todos los días, es un trabajo muy cansado, porque uno está planeando una cosa para cuatro tiempos, y cuando uno llega a veces si le da uno el éxito que uno esperaba en la clase, pero hay algunos grupos en los

que no, lo que traes bien planeado para la clase con todo tu material, y resulta, ¡que no se puede! porque ellos piensan que es un juego, el hecho de estar en un salón de clases, bueno si es un juego pero se va respetando por reglas, hay un seguimiento, hay un indicio, hay un desarrollo, un cierre, las cosas no son como ellos piensan, preparo mis clases con estrategias, con herramientas me apoyo en las TIC's . Antes teníamos los pizarrones electrónicos, se descompusieron los mandaron arreglar y no servían, y ahora ya no funcionan, los cañones desaparecieron, las máquinas están ahí como cualquier mueble y ahora hay que utilizarla con la que nos regalaron en la SEP.....

Entrevista 16, Maestra: Matemáticas.

[Cambios en reformas y tiempo..] Quitaron algunos contenidos, me impactó que quitaran tema de conjuntos, aumentaron muchos contenidos que nos resulta imposible abarcarlos, no nos da tiempo...

Entrevista 13, Maestro Geografía

[Sobre la jornada...] El sistema nos dice que temas y nosotros los tenemos que cubrir....Nos ponen tiempos, por ejemplo, en tal tiempo tienes que entregar el plan, la reforma cada vez nos limita hacia los objetivos del plan....Estoy aquí toda las tardes, tengo cuatro horas ahorcadas que las aprovecho para calificar, para planear, calificar cuadernos....

4) Incremento del trabajo en el aula y la escuela.

Entrevista 12. Maestra: Biología

[¿Es más trabajo para el maestro?] Hay muchas situaciones sociales que el gobierno quiere que en la escuela se resuelvan, ¡que la violencia!, en la escuela que se resuelva, ¡que el bullying! ahí se genera, ¡que la desnutrición! viene para acá, ¿que la falta de valores!, vienen para acá, ¿por qué en el costal de los maestro?, si en donde se genera es en la sociedad, todo esto es estructural. ..

Nos mandan el paquete de lo social, la escuela parece una guardería, en donde el maestro no les merece el menor respeto... mientras los papas trabajan...todo esto nos afecta..

Entr. 1, Maestro: Historia

[Sobre el trabajo y las reformas]...y si tú, vas a tener dos grupos, pero que aumentaron los contenidos... para ti representaba más trabajo cognitivo, en tu casa estar planificando una secuencia didáctica que tiene que abarcar un período de tiempo muy largo, una serie de contenidos que no se van a reducir, en menos tiempo, vas a tener menos trabajo físico, pero el trabajo intelectual se duplicaba en ese esquema, temas a nivel de enseñanza aprendizaje...

Entrevista 2, Maestra: Español.

....¿el trabajo en la reforma?... es mas carga de trabajo...

Entrevista 4, Maestro: Historia

...con la RIEB.... en mi escuela la carga del trabajo en el maestros es cada vez más intensa, ha muy pesado, uno tiene que dar clase, tiene que atender a los papás, tiene que evaluar, tiene que ver los problemas con algunos jóvenes, atenderlos, en nuestro caso si el maestro sabe que el alumno tiene un problema psicológico y no se atiende va contra nosotros, a nosotros... y nos han dicho muy puntual, en mi escuela, que se tiene que avisar a la autoridad cuando hay algún problema con algún joven, porque si no la responsabilidad cae sobre nosotros....más trabajo...

Entrevista 5, Maestra de Biología

Las horas contratadas son 25... Solamente tengo dos horas de base y las restantes son en código 95....[Sobre el trabajo a partir de las reformas]

...yo dije en tres juntas de consejo, que me dieran la oportunidad de pasar a exponer lo que había hecho con los padres de familia, los proyectos que hemos hecho con los alumnos sobre educación ambiental, incluso veníamos los sábados a trabajar, venía con otra maestra a trabajar con psicólogos sociales, veníamos a trabajar esta parte de la violencia que ha salido diagnosticada por ellos...en proyectos planeados en la semana...

Entrevista 9, Maestra: Matemáticas.

¡Ah sí!, los concursos de matemáticas son independientes, estás obligada a hacer concursos de matemáticas dos veces en el año, concurso de primavera y el concurso resolviendo problemas matemáticos, a parte de la exposición final, del final del ciclo escolar tiene que ser exposición de matemáticas... Durante las clases se tiene que organizar el material para al final de año, hacer tu exposición de matemáticas Los mejores trabajos, los mejores cuadernos, hacer los gafetes para invitar a los padres de familia, para la exposición de trabajo que hicieron sus hijos durante todo el transcurso de lo que es el ciclo escolar, para que vean lo que hicieron sus hijos durante todo el año escolar.

Entrevista 16, Matemáticas

... siempre se habla de cambiar de modificar, pero con lo mismo, con el mismo mobiliario, nos piden que apliquemos las nuevas tecnologías por ejemplo, pero aquí, tenemos 20 o 30 computadoras, que sirven bien, que si funcionan, que trabajan bien y que sirven a la perfección son 20, ¡porque las demás no!, y con 40 o 50 niños no podemos utilizarlas, no podemos utilizar el aula de medios, además no pueden trabajar con el celular, ... desafortunadamente no, es parte de las normas de convivencia, y viene parte del marco general de convivencia escolar, que viene con las nuevas

reformas, ...

Entrevista 15, Maestro: Formación Cívica y Ética

[¿Qué pasa con la evaluación?]. Somos una escuela de alta demanda, los primeros años trabajamos con 53 alumnos, en segundos con 49 y el tercero con 47 o 45, para evaluar de acuerdo al plan 2011 o de la reforma que sea, con base a esto es muy complejo, porque marca de manera muy clara que la evaluación debe ser más personalizada, no la evaluación cuantitativa, cualitativamente hablando es una tarea quimérica para los profesores que llevan más de tres o cuatro grupos, hacer una evaluación sustancial, en función de las cualidades de los alumnos, en cuanto al aprovechamiento y apropiación de los aprendizajes.

Entrevista 16, Maestra: Matemáticas

[...Otras actividades en la escuela..] Soy tutora. Anteriormente eran las asesorías, ahora es la tutoría. El acompañamiento, el estar al pendiente del grupo, a veces con esto tenemos, son 40 y tantos niños, surgen problemáticas, el año pasado teníamos un niño autista, con un mínimo de autismo pero, no nos dimos cuenta y los padres no nos informaron... Soy la jefa local de matemáticas, la jefa local se encarga de organizar todo lo que es la academia de matemáticas, como tengo el mayor número de horas, ésa es mi función, organizar a los compañeros, sobre exámenes extraordinarios, quién va hacerlos, quién los va a elaborar. Estar viendo quién quiere participar, que si va a ver nuestra pedagógica, todo es en cuestión de jefe local.

Aparte de las condiciones que son como la del patio, tenemos que vigilar que los chicos estén tranquilos a la hora del receso, que no haya ningún accidente.

Tenemos la Comisión de aprovechamiento escolar, verificar o ver por qué está reprobando el niño, ayudarlos a ver qué materias deben, qué problemas tienen.

Comisión de uniforme, ver el uniforme, peinado, que no vengán maquilladas, que traigan las uñas cortas, que no traigan las uñas pintadas, son parte de las reglas de normas de convivencia que hay en la escuela, como parte de la escuela tenemos que estar al tanto de todas esas situaciones de la escuela....

Entrevista 13, Maestro de Geografía.

[¿Dentro de la escuela....?]Tengo una comisión de simulacros que se aplica durante todo el ciclo escolar. Tengo guardias, que es un poco pesado. Entre más carga horaria tengamos más carga de trabajo tenemos, en mi caso tengo cuatro días de guardia a la semana. Tengo una tutoría y un servicio, un servicio es que cuando no llega un profesor y te mandan a cubrir ese grupo.

ii) Interpretación de los fragmentos sobre las entrevistas anteriores y análisis sobre el trabajo de los maestros.

En la investigación cualitativa no se generalizan los resultados obtenidos

a partir del análisis de los datos, se busca la comprensión e interpretación de los acontecimientos de lo señalado por los sujetos participantes en el proceso, sin embargo, algunas opiniones concuerdan en su interpretación con respecto a los efectos de las reformas, a continuación señalo algunos de estos aspectos.

Analizar los cambios acontecidos en la organización del trabajo de los maestros de secundaria desde la perspectiva de las reformas y política educativa, significa hablar de conceptos tales como: poder, cambio, reforma y regulación social, en un contexto histórico específico. En el periodo de las reformas del 2006 y del 2011 se puede considerar a éstas como un elemento de regulación social para el control inmediato del trabajo de los maestros. La política educativa en los dos sexenios en donde se aprueban las reformas estuvo centrada en elevar la calidad educativa, los cambios que se plantearon en el 2006 de manera específica para los maestros se centraron en el nivel microsistémico, aula/escuela en donde: a) se debía diagnosticar problemas, b) plantear como resolverlos, c) liderazgo académico, d) trabajo colegiado, e) evaluación y f) trabajo colaborativo (PNE,2001:54-55).

Según estas estrategias el verdadero cambio debería producirse en quienes se hacían cargo del proceso educativo, fundamentalmente en los maestros en el aula y la escuela.

La reforma del 2011 es resultado de las estrategias planteadas en el Programa Sectorial de Educación (PSE) del gobierno del sexenio del 2006 al 2012. Objetivo 1. De la Calidad de la educación: i) Profesores (capacitación), ii) Planes y programas (enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza, recursos didácticos), iii) Articulación entre todos los niveles, iv) Evaluación (rendición de cuentas, instrumento de difusión de resultados y sustento del diseño de políticas públicas).(PSE, 2007:3). En las acciones y estrategias del PSE, se establecieron dos aspectos importantes: la integración de la educación básica, y la transformación de las condiciones de los maestros. En relación al primero, se entiende que con la integración educativa se refuerza la orientación pedagógica basada en las competencias; la evaluación, como mecanismo para alcanzar los estándares internacionales y nacionales que mejoren el aprovechamiento, constituye el instrumento que permitirá arribar al objetivo deseado. En el segundo aspecto quedó planteado de igual manera, la evaluación como un instrumento para transformar las condiciones de los maestros a través de este mecanismo, situación plasmada en la Alianza para la Calidad de la Educación.

Con respecto a las reformas los maestros identifican, el gran cambio en la reforma del 2006, de contenido y sobre todo de paradigma educativo, “aprender a aprender”, aprendizaje por problemas, así como también el mayor trabajo por la utilización de las tecnologías; en el plan 2011, la política educativa se orientó hacia la articulación de los tres niveles educativos que integran la educación básica. Para lograr este propósito los maestros debían conocer los bloques en que está dividida la educación básica, a fin de vincular y relacionar los otros niveles con el bloque que les tocaba abordar.

Con las reformas y las acciones de política educativa se buscaba eliminar problemas como la sobrecarga de programas, el poco tiempo destinado a la profundización de los temas, entre otros. En la práctica, ello implicó la eliminación de temas centrales y la disminución del conocimiento impartido a los alumnos, elementos básicos que pueden contribuir a que éstos aprendan y reflexionen sobre los nuevos contenidos. Esta situación obliga a los maestros a planear y a cubrir los huecos dejados por los conocimientos que se eliminaron, con ello reorganizaron su trabajo y lo intensificaron.

En términos de tiempo, cuando recién se están adaptando a un enfoque constructivista, en menos de seis años el mismo se modifica orientándose hacia un enfoque por competencias; el tiempo técnico-racional, que privilegia resultados tangibles, necesita variables concretas y precisas; definidas por las competencias educativas. Las reformas han ido transformando el trabajo de los maestros, si bien es cierto que en las políticas educativas existe una tendencia hacia el predominio del mercado en la regulación de las relaciones educativas, los maestros buscan imprimir un significado específico al aprendizaje de acuerdo a las condiciones de sus alumnos. En este sentido, no calcan los lineamientos programáticos, el currículo también es el lugar donde se imbrica la visión de los maestros, su experiencia, su visión del mundo; el poder que tiene dentro del aula al establecer una relación socioeducativa con el alumno, sea por la calificación o por la identificación que se establece entre ellos, cualidades que menciona Quiroz (1998) y Rockwell (2005) como específicas de cada maestro, prevalecen aún en esta etapa. El tiempo, sigue considerándose una variable esencial para la aplicación de las reformas, sea en la organización curricular, en las actividades administrativas o en la evaluación. Una forma clara a partir de la cual se manifiesta el control del tiempo en las nuevas reformas la constituye la planeación de cada clase por semana, por mes, bimestral y anualmente. Si bien esta actividad siempre ha sido realizada e incluso es parte de la formación profesional, la diferencia radica en que con las reformas responde a la aplicación de un tiempo técnico-racional, que implica la obtención de un resultado y para ello se modifican los medios, se establece un tiempo sociopolítico, obligando a los maestros a realizar cada vez mayor número de acciones de evaluación. Se reducen los contenidos pero aumenta el número de actividades que deben realizarse en el mismo periodo de tiempo con el fin de constatar un resultado; se impone la administración sobre las actividades académicas, se aplica una nueva regulación del poder hacia los maestros (el tiempo sociopolítico) en la planeación, en la jornada laboral dentro del aula y en la escuela.

Finalmente, con respecto al aumento de trabajo tanto en el aula como en la escuela, las comisiones siempre han sido parte de la carga de trabajo de los maestros. La diferencia que se encuentra a partir de la implementación de las reformas radica en la institucionalización de su responsabilidad con la asignación de una hora de clase para tutoría dentro del plan curricular. Ello conlleva la responsabilidad de tener que

resolver problemas de los alumnos y de tener mayor relación con sus padres. Cuantas más horas tengan asignadas los maestros, mayor será el número de actividades que deban realizar; estas actividades restan tiempo para dedicar a la actividad académica, representando horas de gestión que posibilitan mantener la jerarquía de poder establecida en la escuela; por ejemplo, el jefe de materia tendrá que organizar una serie de tareas administrativo-académicas como los extraordinarios, de igual manera, los maestros señalan que el aumento de carga se traduce en mayor responsabilidad con los alumnos, no solo académica, sino social, psicológica y hasta económica, las reformas han trasladado los problemas sociales a las espaldas de los maestros.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En síntesis, podemos afirmar que la escuela constituye un espacio de confrontación, de solución y de lucha de poderes. Las autoridades imponen modificaciones a los programas y planes de estudio, en los que plasman una visión ideológica concreta en relación a en qué se quiere formar y para qué a través de la educación, estableciendo ideas, objetivos y acciones que se explicitan en las políticas y reformas educativas. La escuela secundaria se ha convertido en un espacio en el que deben resolverse los problemas sociales, los conflictos familiares y todos los problemas que los estudiantes enfrentan son responsabilidad de los maestros. Con este argumento se centró la atención en los sujetos encargados y responsables de llevar a cabo esta labor, los maestros, tratándose de una tarea que deben realizar tanto dentro del aula como fuera de ella, es decir, en la escuela. Ello es lo que da sentido a las comisiones, las tutorías y la multitud de tareas que les son asignadas durante su tiempo laboral.

La jornada de trabajo del maestro en el aula y en la escuela se ha estado transformando paulatinamente. Medidas como las reformas de 2006 y 2011 tienden hacia la regulación de su trabajo a través del control del tiempo de trabajo dedicado a la docencia y a otras actividades como la evaluación. Esta etapa se puede considerar como un periodo de transición en el que se avanzó en el establecimiento de nuevas normas y reglas a través de los cambios curriculares. Ello dará posibilidad al Estado de transformar a los maestros de la escuela secundaria general pública en facilitadores del aprendizaje, lo que determinará la imposibilidad de que los estudiantes sean formados con una visión crítica y reflexiva, pero si con una formación de racionalidad instrumental que sea funcional para el mercado, elementos que se implementan a partir de las reformas y políticas educativas. Periodo de transición porque existen maestros que oponen resistencia bajo diferentes formas, pero que cada vez más son obligados a seguir las nuevas reglas.

REFERENCIAS

- ADORNO, Theodor W. (1989). *Dialéctica negativa*. (3ra.reimp). Argentina: Taurus Humanidades.
- BALL, Stephen. (1989). *La micropolítica de la escuela*. España: Paidós.
- CASTILLO, F. M.A. (2014) "Efecto de las políticas y reformas (RS y RIEB) en la organización del trabajo en el aula y la escuela de los maestros de secundaria general en el D.F. 2000-2012" Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN Ajusco
- DIAZ Barriga Ángel e INCLÁN Espinosa, Catalina. (2001). *El docente en las reformas educativas: Sujeto o ejecutor de proyectos ajenos*. Revista Iberoamericana, núm. 25. Enero-abril 2001. www.reioei.org
- FELDFEBER, Miriam y OLIVEIRA, Dalila (Compiladoras) (2006). *Políticas educativas y trabajo docente*. Argentina: Noveduc.
- FREIRE. P. (2011). *Política y Educación*. (7ª. Reimpresión.) México: Siglo XXI Editores.
- HARGREAVES, Andy (1992). "El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor". Monográfico. Revista de Educación, núm. 298. pp. 31-53.
- IBARROLA DE, María. (1993). "Concertación de políticas educativas en México. Los grandes rubros del debate". En *¿Es posible concertar las políticas educativas?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LATAPÍ, Pablo. (2004). "La política educativa del Estado mexicano desde 2002". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6 (2). Consultado 190913
- MARCUSE, Herbert (1991). *El hombre unidimensional*. (16º reimp.) México, Joaquín Mortiz.
- MARTÍNEZ, Bonafé, Jaumé. (1998). *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*. Buenos Aires: IICE
- MARX, Karl (1979). *El Capital, Tomo I, Vol. I*. (8va. Ed.). México: Siglo XXI Editores.
- OLIVEIRA, D., GONCALVES, G. y MELO, S. (2004). "Cambios en la organización del trabajo docente", en *Investigación temática, Trabajo docente y subjetividad magisterial*. RMIE, ene-mar. Vol.9, núm. 20, pp.183-197.
- OSNAYA Alarcón, Fernando (2007). *Política educativa en México*, en: Carmona León, Alejandro, et. al. (Coords).*Las políticas educativas en México*. Coed. Pomares-UPN. México
- POPKEWITZ, Thomas S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. (3ª. Ed.).Madrid: Ediciones Morata.
- QUIROZ, Rafael (1998). *La reforma de 1993 de la Educación Secundaria en México: nuevo currículum y prácticas de enseñanza*, en *Investigación en la Escuela*, No. 36, México.
- QUIROZ E, Rafael. (1992). *El tiempo cotidiano en la escuela secundaria*.www.juridicas.unam.mx/publica/libre/rev/nuant/con/42/cnt/cnt6.pdf (Consultado 221113)
- RIVERO, José. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*. Lima: Tarea
- ROCKWELL, Elsie (coord.). (2005). *I. De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*. En *La escuela cotidiana*. (5ta. Edición) (pp. 13-57), México: FCE

TORRES, Carlos (2008). Sociología política de la educación, en perspectiva internacional y comparada. Las contribuciones de Carlos Alberto Torres. (pp.133-180). Argentina: Miño y Dávila Editores.

TORRES, Jurjo (2007). Educación en tiempos de neoliberalismo. (2ª reimpression) Madrid: Ediciones Morata.

VILLARREAL, René (2006). La nueva economía institucional de mercado y el Estado de Derecho. En biblio. juridicas.unam.mx/libros/1/95/9.pdf Consultado el 130114

FUENTES DE INFORMACIÓN ELECTRÓNICA

Acuerdo 384. por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria. (26/mayo/2006)

Documento Base. Reforma Integral de la Educación Secundaria. Subsecretaría de educación Básica y Normal. <http://ries.dgmmme.sep.gob.mx/> nov. 2002

OCDE (2007) Síntesis: Diez pasos hacia la equidad en la educación. www.oecd.org/education/school/40043349.pdf (Consultado el 270414)

Subsecretaría de Educación Básica.

REFORMA INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN BÁSICA. Acciones para la articulación curricular. 2007-2012

SEBN, (2002) Reforma Integral de la Educación Secundaria, Documento Base. <http://ries.dgmmme.sep.gob.mx>. (Consultado 140713)

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (2001). *Programa Nacional de Desarrollo*. México: Poder Ejecutivo Nacional.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (2007). *Plan Nacional de Desarrollo*. México: Poder Ejecutivo Nacional.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. (2007-2012). *Programa Nacional de Educación*. México: Poder Ejecutivo Nacional.

SEP-SEBN. (2004). Reforma Integral de la Educación Secundaria. ¿Por qué es necesario reformar la educación secundaria?. <http://ries.dgmmme.sep.gob.mx>

SEBN, (2008) Reforma Integral de la Educación Básica. Acciones para la articulación Curricular. 2007-2012. México, SEP-SEBN.

SEP-SEB. (20099). RIEB Planes y programas de estudio de 1993 y 2009. (puntos de continuidad y/o cambio). Julio.

SEP. Acuerdo 384. por el que se establece el nuevo plan y programas de estudio para educación secundaria. (26/mayo/2006)

SEP. Reforma a la Educación Secundaria. México.

SEP. (2006). Plan Curricular. México

SEP-SEB. (20099). RIEB Planes y programas de estudio de 1993 y 2009. (puntos de continuidad y/o cambio). Julio.

THE PROFESSIONAL QUALIFICATION OF THE PEDAGOGUE: EXPERIENCING PROJECT-BASED LEARNING

Maria Cristina Marcelino Bento

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Guaratinguetá, SP - criscabento@gmail.com

Paulo Sergio de Sena

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Guaratinguetá, SP– pssena@gmail.com

Nelson Tavares Matias

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Guaratinguetá, SP nelson.matiaz@gmail.com

Messias Borges Silva

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, Guaratinguetá, SP - messias.silva@feg.unesp.br

ABSTRACT: INTRODUCTION. This paper is based on the Law of Guidelines and Bases of Brazilian National Education 9394/96 regarding the constitution of the Pedagogy and Pedagogical Training courses as a specialist in Education and qualifies for early childhood education and initial years of Elementary Education, as well as for working in school and non-school spaces. The cut of this paper is how much the formation of the pedagogue is given to work in non-school spaces. **METHODE.** The Design Thinking was used, a tool that facilitates the identification of problems, the creation of goals and resources to test the possibilities of

change in class. The observation took place in non-school spaces in hospitals, factories, social processes, prisons, Sunday schools, Long Stay House, hostels and Rehabilitation Houses.

RESULTS. The use of design thinking aligned to project-based learning as methodologies for the redesign of teacher education, favored, in this case, the planning, execution, and analysis of pedagogical resources in a way to assist the development of skills and competences of the pedagogue, through the knowledge of learning theories and non-school space legislation.

DISCUSSION. It is suggested, based on the analysis of action research, to dare even more in the formation of the pedagogue, proposing the phases of design thinking to the student in training in the elaboration of the work projects, enriched by the dialogue with professionals working in non-school spaces.

KEYWORDS: Pedagogue; Project-based learning; Design Thinking; Professional Development.

INTRODUCTION

The Academic Qualification of Pedagogy courses and, consequently, the professional qualification of the Pedagogue in Brazil had changed through the homologation of the current Law of Guidelines and Bases of National Education nº 9394/96. The legislation

determines the qualification of this professional, not only, as a specialist in education. But it regulates that the teacher of the elementary school and initial years of the middle school are formed in superior education, in the course of Pedagogy. It expands the space of action of the pedagogue, since it imposes the training for action, also, in non-school spaces.

Considering Libane's (2005) notes, the actions that educate - movements based on the human condition, the object of study of Pedagogy - try to compromise with the type of human being that is intended to form, what model of society we want. It has been that the formation of the pedagogue lacks the balance between theory and practice for the exercise of educational practices

Thinking about the training of this professional is a challenge since it is considered that teachers of the university are prepared to train the teacher of elementary school, literacy teacher, teacher of the early years of elementary school, as well as prepare the entry and performance of this.

Sustained in the conception of meaningful learning proposed by Ausubel, since 1918, whose understanding is that the class needs to provide the student with an understanding of the subject or content studied, and the teacher is the professional responsible and able to assist his students in this activity, based on methodologies that aligned with these ideas, judging then that work with projects would meet the challenge.

In this way, the guiding question of the research is: how does the professional qualification of the pedagogue take place in non-school spaces? The objectives of this research are: to verify a methodology of class that helps the undergraduate of the course of Pedagogy to understand the ethics of the human to propose the development of educational practices in formal and informal education; ensuring interdisciplinarity and the tripod that defines higher education in Brazil: teaching, research and extension; as well as the opinion of the students that they have experienced.

PROJECT-BASED LEARNING

Understanding that the teaching-learning process serves to consolidate a correspondence between the school and the social context in which the pedagogue should act, made use of works on projects or pedagogy of Projects.

The paper of Hernandez (1998) entitled Transgression and Change in Education: the work projects were visited. The author bases his ideas on the works of Dewey, since 1859, that advocated the connection of school/life and society.

In this way, it is understood that the educator must be the agent of transformation, for this, it must break with the organization of the school contents in disciplines and proposes the work with projects, from the analysis of real problems of the daily life of the students. It considers that the work projects re-establish the conception and the educative practices in the school, to move to the social changes. Transgression is

needed because it is necessary to change the social function of school and education.

The author presents what we call the timeline about the history of work with projects and their intentions from 1920 to 1980. Thus, he recognizes that the purpose of the teaching-learning process is to help students in understanding the problems of everyday life, of the problems they investigate. Students should be able to search for explanations and propose hypotheses about and through the plurality of points of view for the same problem.

Recognizes that learning is a cognitive and experiential activity - relation between information - of a problem with the individual and collective knowledge that relate. In this way, the work with projects attends to an interdisciplinary and transdisciplinary activity, since the problem may be related to several subjects and needs them to deal with the resolution of the problem.

Another discussed point by the author is the place and profile of the evaluation of learning for this form of work, emphasizes that it is not possible to bet on an evaluation process to quantify the teacher's learning, but it must consist of three different moments, namely: initial evaluation - we would call it a diagnostic evaluation, a formative evaluation - one that helps the student throughout the course of the work and, finally, a recapitulative evaluation, enabling students to verify their progress during the development of the work with projects.

Based on this view of the learning assessment process, Hernandez (1998) affirms the need to use the portfolio, because it understands that this means that the student rebuilds his learning process.

In the understanding of the Buck Institute, project-based learning has its characteristics; it considers this form of learning as a teaching method, where students acquire/build knowledge and develop skills, working for an extended period to examine and seek answers to the initial problem.

The characteristics of this methodology, highlighted on the Institute Buck website, As shown below:

a) Key knowledge/understanding and success skills - design is focused on student learning objectives, including content and standards-based skills such as critical thinking/problem solving, communication, collaboration, and self-management.

b) Challenging problem or question - design is structured by a significant problem to be solved or by a question to be answered at the appropriate level of challenge.

c) Sustained inquiry - Students engage in a rigorous and extended process of asking questions, finding resources, and applying information.

d) Authenticity - the project presents real context, tasks, and tools, quality or impact standards - or talks about students' concerns, interests and personal problems in their lives.

e) Voice and Student Choice - students make some decisions about the project, including how they work and what they create.

f) Reflection - Students and teachers reflect on learning, the effectiveness of their

research and project activities, the quality of the student's work, obstacles and how to overcome them.

g) Critique and Review - Students give, receive, and use feedback to improve their processes and products.

h) Public product - Students make the work of their project public, explaining, exhibiting and/or presenting to people beyond the classroom.

Buck's work titled *Project-Based Learning Guide for Elementary School Teachers* presents a variety of activities to be developed for the use of this teaching methodology in all of the characteristics mentioned above, facilitating the organization of teaching work. The teacher, most likely, that using the work can make adjustments or innovations through the reality of their class.

Bender (2014) based on Barell, (2010); Baron, (2010); Belland, French and Ertmer, (2009); Larmer and Mergendoller (2010) defines project-based learning (PBL) as a teaching model that allows students to confront real-world issues and problems that they consider meaningful, determining how to approach them, and then acting cooperatively in solutions. It is inferred that this is a methodology that helps to read the world to know how to act, especially encouraging the exercise of collectivity.

In his work *Based Learning and Projects: Differentiated Education for the 21st Century*. Bender (2014), stakes that this methodology also aims to accommodate changes and technological upgrades promoting the development of skills in the face of these changes. The author also highlights the essential characteristics of Based Learning and Projects, namely:

1) Anchor. Introduction and basic information to prepare the ground and generate the interest of the students. Cooperative teamwork. It is crucial for PBL experiences, emphasized by all PBL proponents to make learning experiences more authentic.

2) Driving issue. It should draw students' attention as well as focus their efforts.

3) Feedback and review. Structured assistance should be routinely provided by the teacher or within the cooperative teaching process. Feedback can be based on teacher or peer evaluations. Research and innovation. Within the broad driving issue, the group will need to generate additional questions focused more specifically on the project tasks.

4) Opportunities and reflection. Creating opportunities for student reflection within various projects is emphasized by all PBL proponents.

5) Investigation process. You can use guidelines for completing the project and generating artifacts to structure the project. The group can also develop timelines and specific goals for completing project aspects.

6) Results presented publicly. PBL projects are meant to be authentic examples of the kinds of problems students face in the real world, so the public presentation of project results is critical within the PBL.

7) Voice and student choice. Students should have a voice about some aspects of how the project can be carried out, as well as being encouraged to make choices

throughout their execution (Bender, 2014: 32)

METHODOLOGY

Thinking about the need to redesign the Pedagogist professional qualification, the Design Thinking methodology (Cavalcanti and Filatro, 2016) was chosen because it facilitates the identification of problems; enabling the creation of goals and resources to test the possibilities of change in the classes of the Pedagogy course.

Considering the steps of the mentioned methodology, it was necessary to understand the market requirements directed to the professional in training, the one proposed in the National Curriculum Directive for the course of Pedagogy, number 1, of May 15, 2006, the classroom methodologies being developed for the training of this professional and what this professional should know. It is understood that the pedagogue should work in school and not school. To the work in the school space, the opportunities of internship and effective of the position are great, sometimes vacancies remain; but what are the skills needed to work in non-school space? This paper is developed for the classes of the discipline of Professional qualification - pedagogy in non-school spaces.

The observation took place in non-school spaces, in relation to the possibilities of the Pedagogue's work, such as: hospitals, factories, social works, prisons, Sunday schools (although it receives the name of school, Home for the elderly, Care for Street Dwellers and Homes for Rehabilitation, spaces selected from the text of Libâneo (2004), which also presents non-school spaces. Faced with these pedagogue' demands, there is a need for improvement in the communication process (teaching pounds in hospitals), innovation in routine activities, understanding of the human being that directs actions. From this observation, realized by the teacher of the discipline, it is verified the necessity of the student to learn to observe the space to plan and to act.

It was necessary to define the type of methodologies of the classes of the discipline that deals with the formation of Pedagogue in non-school space. Along the paths covered above, we understood the need for: moments of reflection on the problems to be developed in each space; opportunity to study in groups and individually, and the teacher is a reflexive mediator capable of giving fast feedback to the students, collaborating so that the higher education teacher and the Pedagogue in professional qualification act in a collaborative way, promoting meaningful learning for both.

In the process of idealization, as in a brainstorm, several ways of providing meaningful learning were presented, this stage took place next to the Structuring Teaching Core of the course¹ and a professional in the area of design to help with the

1 According to Resolution number 01, dated June 17, 2010 (cited in Brasil 2010 and 2017), the Teaching Structuring Nucleus is a group of teachers, with academic attributions of follow-up, active in the process of conception, consolidation and continuous updating of the pedagogical project of the course. It should be composed of five professors with academic qualifications, part-time or full-time work regime, being at least 20% full-time.

idealization of the classroom model. Of all the attempts to create the group, given the problems and objectives, there was no innovation in meaningful learning, but a path to it through project-based learning.

Prototyping occurred through the organization of project-based learning, as proposed by Bender (2014), by the teacher of the above-mentioned discipline, listed below.

Bender (2014) proposes the application of an "anchor situation", this should serve as an instrument to awaken students' interest in the project theme. In this way, students were presented with an opportunity to work for a Pedagogist in a multinational company located in a city near the research site.

The motivational question presented to the students posed the challenge of mapping the possible non-school spaces for the Pedagogist's performance and delimitations of the work in each place. Bender (2014) explains that the driving issue must provoke the students so that it engages in the project.

Another point highlighted by Bender (2014) for BPA organizations is the student's voice and choice. The author pointed out that this factor can be considered as primary because it helps the student to participate in the project. This position was proposed to the students that they chose the non-school space that they would like to act in the future, and could even be an alternative of the internship if that were the case.

Specific processes for research and research - according to the same author, this is the time to organize the activities that will be carried out by the students during the project organization. It was organized: lectures on applied social pedagogy, group dynamics (panel, group discussions, peer review), organization of mind map, organization chart, logbook, mini-classes on different project models, highlighting the companies that offer sponsorship, conversation wheel with two professionals from the Youth Observatory (a program to promote research on youth, education and local culture) and a health professional.

Research and innovation of students - the teacher should be the class facilitator in the ways of the project development, should not give everything ready, it is necessary to help students think, seek information, solutions and possible actions to the problem of the project. In the case of this research, the teacher helped the students to reflect on possible actions in each non-school space.

Cooperation and teamwork - the proposal for group organizations was prototyped according to the place each student chose to work on and develop the project. The members of the groups had specific tasks - secretary, rapporteur, animator, leader. At each group meeting, the tasks were presented and requested the records of all the components of the group and one of the teachers. Peer evaluation in the final stage of the project was also proposed.

Opportunity for reflection - this activity was organized from the following questions,

being presented to the students at the beginning or 15 minutes of the end of the class; the adaptations occurred according to the paths that the class had. The record of this activity was in the portfolio of students - To what extent do the activities of today's class encourage you or not in the construction of work projects for non-school space? What are the challenges to be overcome in today's class? What did I learn in this subject?

Feedback and review - These were programmed to be carried out by the teacher, student-student and by the professionals highlighted in the item Specific processes for research and research.

Public presentation of the project results - at the beginning of the project, the problems and possible ways to solve them were presented. The strategy also in case there were doubts during the organizations, so the groups could request help from the teacher and classmates. And, with the projects ready, they occurred first for the class, then for the students of the second year of the course, as motivational for the group that will be studying the subject in the next year, and in the site of the course.

This study was attended by forty-two students of the Pedagogy course of a Brazilian Salesian institution, located in the State of São Paulo, during a semester, which elaborated work projects for non-school space.

The research project was approved by the Research Ethics Committee of the Teresa D'Ávila University. CAAE Protocol number: 82984418.3.0000.5431.

The research methodology adopted was action research whose Thiollent (2011) argues that there must be a direct interaction between the researchers and those involved in the research. Finally, one must study the result of the action.

Tripp (2005) emphasizes that this methodology assists in the improvement of teaching practice by the systematic oscillation between acting in the field of practice and investigating about it. We plan, implement, describe and evaluate a change to improve your practice, learning more in the process, both about practice and research. The action research was developed from four actions: to plan, to act, to observe and to reflect.

The planning of action research came about through the choice of a Design methodology to reorganize the formation of the pedagogue for this beginning of the 21st century, as previously described. The action perfected the development of prototyped items for the semester's work of the discipline. The observations of the classes were carried out and recorded in the class diary as proposed by Zabalza (2004), by the intervention of what was prototyped to answer the problem and objectives of this research. The reflection is given through the re-reading of the records by the students and teachers who participated in the research. Students' records are the notes in the portfolio, projects developed, final questionnaire. The teacher's record is the annotations in the student's presence list.

The final questionnaire to students, composed of three open questions, as proposed by Vieira (2009), also contained the Free and Informed Consent Term, a requirement of the Research Ethics Committee, and asked the student if his answer

could be used for study and research production. This stage of the study was presented to the students of the course on the last day of class.

RESULTS

The use of design thinking (Caavalcanti and Filatro, 2016) aligned to project-based learning, according to Bender (2014), as methodologies for the redesign of teacher education, favored, in this case, the planning, execution and analysis of pedagogical resources in a way to assist the development of skills and competences of the pedagogue, through the knowledge of learning theories and non-school space legislation.

As the class configuration changes, in which teacher and students are protagonists in the construction of the classroom, in which the evaluation process becomes constant with the feedback, the development of the students in relation to the skills in collaboration, prototyping of projects from real situations, critical thinking, ability to innovate, evaluate; in particular the skills highlighted by the Conference Board of Canada and highlighted by Bates (2016): communication skills; ability to learn independently; ethics and responsibility; teamwork and flexibility; thinking ability; digital skills and knowledge management.

It can be affirmed that the prototyping of the activities delineated by the skills developed by the students in the classroom pass through an official register in the class diaries (Zabalza, 2004), assisting the researcher in the registration of activities and results, as well as support for the reflection of the continuity of work.

From the students' perspective, through the reading of their portfolios, on the encouragement of working projects in non-school spaces, one can register the understanding of the activities in these spaces and the challenge of having an accepted project. Four students highlighted the difference of view of those who are already immersed in the local culture, about the pedagogue with specific training for the performance. As an example, it presents the registration of a student "House of Long Stay (home for old people) with routines without possibilities of changes."

The question what were the challenges to be overcome in today's class? It was proposed in two different moments throughout the academic period, namely: first, when presenting to the class the problems and the non-school space in which they intended to act. From this moment, we find the answer: fear of presenting ideas and not being accepted, opportunity to try to do different, difficulty understanding the lesson in this way, difficulties in understanding what is a problem for the other, fear of public speaking. In the second moment was the insertion of the question - challenges to be overcome in today's class? - and before the presentations were given to the complete projects to be presented the evaluation panels (formed by the project's peers, these assumed the profile of investors - to accept or not the project with justifications)

Still analyzing the portfolio of students about the moments of reflection, what I

am learning in this subject? It was obtained as a response, to analyze the reality of each place that the pedagogue works, to define what can be considered a human problem, such as thinking about innovation in education, organizing ideas, sharing ideas based on theories, using knowledge from other course subjects - now some content makes sense.

The research questionnaire contained three open questions, and of the forty-two students who participated in the research, ten indicated that their answers could compose research work.

The first question had as objective to know the opinion of the students on the methodology used. Three students mentioned that they did not like it, prefer traditional classes, because they feel that they learn, of the remaining seven, five explained that they liked it very much and two liked it.

The next question aimed to understand how the students perceived the different forms of group work at different moments, provided the dialogue whenever there were doubts about how to walk/develop the elaboration of the project. Seven students stated that it was great, of these, one stressed the need for the classroom to have adequate furniture to facilitate group work. Three students said they did not like it because they do not like to work in groups.

The last question was to understand what the students learned during the semester in this subject: to elaborate projects from data collected in school space; learning to listen to the opinion of the other to review his production - he had never done it; to work as a team, not to present papers for note, but to share ideas and challenges; learn the product of the collective; encouragement to read reality and seek the development of possible actions to change and innovation, to understand the relationship theory and practice from the point of view of project design through real problems. Three students stated that they are not learning anything, for them, a lesson must be a teacher's class every day with proof of learning, it is understood that this register is for students who need traditional lessons for learning. One of the reasons for the constant reflection and updating of teacher training.

During the closing of the course, the last day of class, two students asked to talk with the teacher and the class. They had the word given, they presented the class a proposal of work, from the question of how was the childhood of the homeless? The class was told that the activities performed on the subject made them think in various situations and one of them was the concern with the wanderers. What would have happened in the childhood of these people to live this way? The dialogue was established, the class made proposals and decided that they should check, after all, they were in training to act with the children. They decided to do interviews with homeless, they mapped out in the class who could collect interview with the walker, they remembered the ethical questions for the interview, finally, next to the professor they designed a research project, to produce a scientific paper. It is emphasized that the paper was submitted to a journal and awaits feedback from the evaluation.

CONCLUSION

The qualification of the pedagogue to work in non-school spaces may have a different profile through the understanding of the need to prepare this professional to act during the reality verified in each space. It is not enough to capture, it is necessary to look for ways to change the methodologies of the class, as well as to follow the changes verifying the learning process of the students.

The choice of design thinking to support project-based learning supported the whole course development as they were prepared and could be used in a non-linear way, but according to the demands presented by the students.

It is suggested, based on the analysis of action research, to dare even more in the formation of the pedagogue, proposing the phases of design thinking to the student in training in the elaboration of the work projects, enriched by the dialogue with professionals from the non-school spaces.

The annotations in the class diary of the teacher based on the general and specific objectives of each prototyped activity provided a specific reading and reflection on the proposed learning, favoring the revision of the paths of the class through the development of the students' abilities.

Finally, action research helped in all phases of the process, since this methodology advised the improvement of teaching practice by the systematic oscillation between acting in the field of practice and investigating about it.

REFERENCES

BENDER, W. N. *Aprendizagem Baseada em Projetos: Educação Diferenciada para o Século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. *Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores do ensino fundamental e médio*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL, DIRETRIZES CURRICULARES. Resolução no 01, de 17 de junho de 2010. Disponível em: <http://www.ceuma.br/cpa/downloads/Resolucao_1_2010.pdf> Visitado em: 17 mai 2019.

BRASIL, DIRETRIZES CURRICULARES. (2017). *Cursos de Graduação*. Ministério da Educação. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Visitado em: 10 mai 2019.

CAVALCANTI, C.C.; FILATRO, A.C. *Design Thinking na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva, 2016.

HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artimed, 1998.

LIBÂNIO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para que? 7. ed.* São Paulo: Cortez, 2014.

THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez, 2011).

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 31 (3),

2005, p. 443-666.

VIERIA, S. *Como elaborar questionários*. São Paulo: Atlas, 2009.

ZABALZA, M.A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

UNIVERSIDADE E INCLUSÃO: A EXPERIÊNCIA DO NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDOS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO – NUPESPI COM A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nicoleta Mendes de Mattos

UNEB – nicoletamattos@hotmail.com

Silvia Lúcia Lopes Benevides

UNEB - silvialubenevides@gmail.com

* O presente relato consistiu inicialmente em uma comunicação oral apresentada no XI Seminário Internacional de la Red Estrado: Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización, promovido pela Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Unidad Ajusco, ocorrido no período de 16 a 18 de novembro de 2016, na Cidade do México. Para efeito desse capítulo, algumas atividades do Núcleo e respectivas análises foram acrescentadas e/ou atualizadas.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão educacional representa hoje a grande bandeira da educação brasileira e mundial. Principalmente a partir da última década do século passado, as discussões relacionadas ao projeto de educação oferecido para as populações historicamente excluídas da escola, em particular para as pessoas com deficiência, intensificaram-se, sendo marcadas pela perspectiva não mais monocultural e homogênea e, sim, diversa, plural, provocando mudanças significativas nas formas de orientação e nas próprias concepções que embasam a prática educacional.

Sabemos que historicamente, o trato com essas pessoas foi e ainda é, na maioria das

vezes, discriminatório e pouco contribui para a propalada inclusão social. Embora se tenha avançado significativamente na produção científica e no tratamento e acompanhamento de indivíduos com deficiência, ainda temos um longo caminho a percorrer. Ainda hoje, mesmo com toda a discussão e produção a respeito, a diferença é entendida como contrária à normalidade, como uma oposição que deve ser neutralizada, e não como uma outra possibilidade de existência. Entre as pessoas que não se enquadram nos padrões sociais de normalidade e produtividade encontram-se não somente as pessoas com deficiência, mas os negros, os índios, os homossexuais, os pobres, as mulheres, os idosos. Como afirma Amaral (1998) organizamos as práticas sociais a partir do padrão de normalidade dominante construído em torno de um único referencial, qual seja: indivíduo branco, do sexo masculino, bonito, saudável, rico e com uma inteligência lógico-matemática e verbal desenvolvidas.

Vivemos numa sociedade onde os direitos humanos básicos são rotineiramente negados a segmentos expressivos da população mundial, nos quais se encontram muitos dos mais de 600 milhões de crianças, mulheres e homens com deficiência (CARVALHO, 2000), sem informação, sem recursos financeiros e

sem apoio dos poderes públicos, que vivem num contexto no qual a sobrevivência é a principal luta cotidiana, o que torna difícil acolher a diferença e a deficiência. Torna-se mais fácil mantê-los à parte do convívio social. De acordo com Osório (2005, p. 23):

Em função das complexidades e das diferentes dimensões que envolvem distintas leituras e suas operatividades, a inclusão configura-se no interior de processos contraditórios e, por isso, conflitantes, que só podem ser compreendidos no contraponto desse discurso, pela forma mais marginal da organização humana, as sociedades restritivas, explicitadas e compreendidas de uma forma mais apurada e transparente, em suas manifestações culturais, com suas respectivas significações e conseqüentes determinações [...]

As principais resistências existentes, tanto no âmbito escolar como em outros setores, têm como origem o desconhecimento ou informações equivocadas a respeito do paradigma da inclusão. A maioria das pessoas se mantém a margem das novas compreensões, amparadas por uma mentalidade excludente que, desconhecendo o que seja de fato a diferença, naturaliza-a. São pessoas comuns, que tratam as pessoas com deficiência pela lógica da falta e incompletude, como seres sem sentimentos e capacidades, como dignos de pena, que só se enquadrarão nas normas sociais se passarem por um processo de normalização, devendo ser afastados e protegidos, educados em instituições à parte (SASSAKI, 1998; MATTOS, 2014).

É bem verdade que essa realidade não é homogênea, pois cada vez mais é possível identificar movimentos sociais que buscam alternativas concretas de inclusão social e educacional desses indivíduos, estabelecendo novos padrões de compreensão da diferença e propiciando a emergência de uma outra atitude, comprometida com a crença de que é a pluralidade não só é possível como necessária. São movimentos que se intensificaram a partir da década de 1990, expressando, por sua vez, concepções de diferença que justificam suas propostas de ação, refletindo as mudanças pelas quais passou a educação no sentido de trazer para a sua agenda a questão da diferença (CROCHÍK, 2012; MATTOS, 2014).

Nesse contexto, inserem-se as lutas pela inclusão social e a efetivação do projeto de educação brasileira ancorado na perspectiva da inclusão, que irão refletir também essa ambiguidade e contradição, na medida em que expressam um redimensionamento no trato com a diferença, traduzindo a defesa pela inclusão e pela não segregação através do histórico da luta e das conquistas de pessoas com deficiência e/ou ligadas ao movimento de inclusão, social e educacional, ao tempo em que trazem em seu bojo o caráter totalitário da sociedade neoliberal, para a qual o discurso da inclusão permite naturalizar as diferenças, não permitindo a reflexão sobre as desigualdades inerentes ao modelo de sociedade vigente. Assim, se por um lado, a defesa por um projeto de inclusão educacional deflagrou a possibilidade de visibilidade das condições das pessoas historicamente excluídas e de reorientação das práticas educacionais, por outro, tornou visível também as contradições presentes

na execução deste mesmo projeto, quanto ao acolhimento da diferença (MATTOS, 2014).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) concebe a inclusão como um paradigma educacional “[...] fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (n.d.). Podemos então afirmar que a inclusão educacional deve contemplar as minorias sociais, que por diversas razões não fizeram parte do contingente de alunos de escolas e salas de aulas regulares, sendo colocadas à margem nos processos educacional e de produção brasileiros, marginalizadas e muitas vezes segregadas (CROCHÍK, 2012).

Porém, após mais de 20 anos da instalação de uma política educacional nacional na perspectiva da inclusão, ainda vivemos o desafio de na efetivação desse projeto, uma vez que, em que pesem as mudanças realizadas pela escola, subsidiadas pela produção abundante de pesquisas, publicações e propostas em defesa da inclusão educacional, contendo modelos e orientações para a comunidade escolar e a sociedade como um todo, estas mudanças não foram capazes de alterar os impasses presentes na educação brasileira, expressos na dificuldade das políticas públicas colocarem em prática os ideais inclusivos, na falta de condições de acesso e permanência na escola dessas populações, na permanência de atitudes preconceituosas e segregadoras, que traduzem a manutenção de práticas escolares seletivas e excludentes. Segundo Silva (2008, p. 52):

A cada reflexão acerca da escola verdadeiramente inclusiva nos deparamos com um paradoxo: o inegável otimismo com que nos acenam as pesquisas que apontam o crescimento histórico da educação de meninos e meninas com deficiência em ambiente de ensino regular no País, esbarra-se em questionamentos diversos que nos remetem às barreiras que ainda impedem as escolas de se abrirem, incondicionalmente, às diferenças.

Tal desafio está presente no trabalho docente em escolas regulares que passaram a receber e atender pedagogicamente alunos em situação de inclusão. A materialização das propostas de formação, envolvendo os cursos e os formadores dos futuros docentes, nem sempre atenderam ao que foi proposto, principalmente no que diz respeito ao acompanhamento educacional de alunos que apresentam especificidades no seu processo de escolarização. É uma realidade que também atravessa a formação docente na perspectiva da inclusão, e que se coloca diante da tarefa de formar professores que atendam às diferenças de aprendizagem de seus alunos, com e sem deficiência, já que as novas demandas implicaram na necessidade de revisão e reorganização da sua formação, com vistas a um redimensionamento da prática pedagógica, requerida para atender a esta nova realidade. A inclusão escolar, especificamente no Brasil, tem sido compreendida pelos órgãos públicos como políticas

de ensino, que se traduzem em propostas pedagógicas reduzidas a estratégias e técnicas voltadas para a resolução de problemas cotidianos, fruto de uma política de formação e de apoio que defende o aprofundamento dos conteúdos e a apropriação de competências dos professores, mas que os repassa de maneira aligeirada, sem que haja uma reflexão apropriada sobre o alcance da proposta inclusiva, concorrendo para que não haja articulação entre a teoria e a prática (GLAT & PLETSCHE, 2010; MATTOS, 2014).

E qual seria o lugar da universidade na construção das políticas e práticas voltadas para a inclusão educacional? Sabemos que a universidade ocupa um local privilegiado de produção e difusão de conhecimento, formando quadros qualificados para a produção, aplicação e difusão de conhecimentos, e em última análise, formando ideologias. A produção e aplicação do conhecimento estão associadas à inclusão e à exclusão social de diversas maneiras, em vários níveis, refletindo-se nas formações universitárias, e, particularmente, na formação de professores (MATTOS & BENEVIDES, 2010). Ao fazermos a crítica ao modelo de formação vigente, precisamos refletir sobre o trabalho desenvolvido nos cursos de formação universitária, que são responsáveis pela qualificação profissional. Faz-se necessária uma maior vinculação entre a educabilidade dos profissionais e seus respectivos campos de atuação e contextos de trabalho, a partir de uma articulação entre universo teórico e a prática. Para além do domínio técnico-instrumental a universidade precisa estar comprometida com a produção e difusão de conhecimentos que promovam o desenvolvimento humano, regional e sustentável. É nesse contexto que se insere o Núcleo de Pesquisa e Estudo sobre Educação Especial e Inclusão - NUPESPI.

O NÚCLEO DE PESQUISA E ESTUDOS SOBRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO – NUPESPI

O NUPESPI foi criado em 2004, pretendendo construir no Departamento de Educação – Campus XV um espaço destinado à pesquisa e extensão sobre a Educação Especial e Inclusão, contribuindo para a mobilização da comunidade acadêmica e em geral quanto ao processo de inclusão educacional e social dos indivíduos com deficiência e/ou em situação de desvantagem social.

São seus objetivos: contribuir para a sensibilização / mobilização da comunidade acadêmica e em geral quanto ao processo de inclusão educacional e social dos indivíduos com deficiência e/ou em situação de desvantagem social; desenvolver ações de pesquisa e de extensão voltadas para a reflexão, análise e intervenção em situações sociais e educacionais de pessoas com deficiência e/ou em situação de desvantagem social, tendo como referência os princípios que regem o Estatuto da Criança e do Adolescente, o movimento de Educação para Todos e o movimento de Inclusão; disponibilizar e fazer circular, através de encontros, apresentações de trabalhos e publicações os resultados das pesquisas e produções teóricas

à comunidade; estabelecer parcerias com órgãos públicos e privados, ONGs e instituições educacionais e de saúde para efetivação das ações a serem desenvolvidas. Seu público alvo constitui-se em discentes de Pedagogia e de Direito do DEDC XV, discentes das Instituições de Ensino Superior - IES da região, e todos aqueles (as) que trabalham ou lidam com os sujeitos com necessidades educativas especiais e em situação de inclusão, em particular, professores e integrantes da comunidade escolar, seja ela comum ou especializada, profissionais de Educação e Saúde, comunidade acadêmica do Campus XV e de outras faculdades da região e comunidade da região do Baixo Sul da Bahia.

O projeto foi construído a partir de resultados de pesquisas realizadas pelas coordenadoras (MATTOS & BENEVIDES, 1995; MATTOS, 2002), nas quais foram detectadas: a falta de uma formação adequada dos professores da rede regular, a falta de informação da comunidade sobre a questão da inclusão e ausência de ações públicas visando melhoria de qualidade de vida da população alvo das políticas de inclusão educacional. Foi identificada também uma ausência de dados e pesquisas sobre a realidade da educação especial e inclusiva na região do Baixo Sul do estado da Bahia, onde se localiza a cidade de Valença, bem como a necessidade de oferecer subsídios teórico-metodológicos aos alunos de curso de Pedagogia (que conta com uma disciplina específica sobre o tema no currículo) e aos alunos do Curso de Direito do DEDC - Campus XV, aos professores da região que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais em escolas regulares, uma vez que a inserção desses alunos na rede regular tornou-se obrigatória por lei.

Inicialmente, enquanto projeto de pesquisa e de extensão, o NUPESPI se organizou em função das atividades propostas, organizadas de acordo com suas especificidades, como pode ser visualizado na FIGURA 1 abaixo:



FIGURA 1: Organograma do NUPESPI

O Núcleo encontrava-se formado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Especial e Inclusão – GEPEES, pela atividade de extensão intitulada Seminário Encontros com a Inclusão, e o programa de rádio Antena XV. O GEEPES constitui-se no espaço responsável pelo grupo de estudo e pela coordenação das pesquisas desenvolvidas sobre a educação especial e a inclusão, contribuindo para a formação profissional dos discentes universitários e para o processo de inclusão das

pessoas com deficiências e/ou em situação de desvantagem social no meio social. O Seminário Encontros com a Inclusão é uma atividade de sensibilização, reflexão e circulação de saberes sobre educação especial e inclusão, que já se encontra na sua 7ª edição. O projeto de extensão Antena XV é um programa de rádio semanal veiculado numa rádio FM da cidade de Valença veiculado no período de 2007 a 2009.

Em 2014, o projeto sofreu uma reorganização, no quais as atividades passaram a ser organizadas em função das atividades do Seminário Encontros com a Inclusão e do Projeto de Extensão Inclusão no Cinema, das atividades de pesquisa relacionadas ao Projeto Dez-Fiando Memórias: (re)constituição das atividades desenvolvidas nos 14 anos do Seminário "Encontros com a Inclusão" e a partir de 2017, com a coordenação do Curso de Especialização EAD: Formação para Professores em Letras Libras, ofertado em todo o estado da Bahia.

A partir do diagnóstico da realidade social e educacional das pessoas com deficiência e/ou em situação desvantagem social, o NUPESPI, nesses 15 anos, desenvolveu diversas atividades de sensibilização, pesquisa e intervenção¹. Dentre essas atividades, podemos destacar:

1. Seminários

1.1 Seminários Encontros com a Inclusão

1ª edição: 2005 - Em tempos de inclusão, onde eles estão?

2ª edição: 2006 – Os desafios da inclusão educacional

3ª edição: 2008 – Os desafios do mundo do trabalho

4ª edição: 2009 – Currículo e práticas pedagógicas numa educação para todos

(O evento obteve apoio financeiro da FAPESB)

5ª edição: janeiro/2015 – A pesquisa em foco

6ª edição: dezembro/2015 – Experiências educacionais na perspectiva da inclusão

7ª edição: 2017 - A defesa da diferença como condição essencial para a inclusão

1.2 I Seminário de Pesquisa do NUPESPI: em tempos de inclusão, onde eles estão? (2010) em parceria com o Departamento de Formação de Professores de Amargosa da Universidade Federal do Recôncavo – UFRB.

1.3 II Seminário sobre Pessoas com Deficiência: “mobilizar para incluir” (2010) em parceria com a Associação das Pessoas com Deficiência e Amigos de Valença-ADAV e a Secretaria Municipal de Promoção Social de Valença – BA.

2. Projetos de Extensão (com monitoria institucional e voluntária)

2.1 Cursos de Extensão Educação para todos (2008)

2.2 Grupo de Estudos sobre Educação e Contemporaneidade (2015 – em curso)

2.3 Inclusão no Cinema (2009 – em curso)

3. Projetos de Pesquisa (com bolsistas de iniciação científica e monitoria voluntária)

1 Entre 2011 e 2015, houve uma interrupção de suas atividades por conta do afastamento das coordenadoras para fazerem o Doutorado.

3.1 A produção de trabalhos acadêmicos na área de inclusão no Departamento de Educação do Campus XV (2009-2011)

3.2 Em tempos de inclusão, onde eles estão? (pesquisa financiada pelo PROFORTE/UNEB) (2009-2010).

3.3 Dez-Fiando Memórias: (re)constituição das atividades desenvolvidas nos 14 anos do Seminário "Encontros com a Inclusão" com financiamento da UNEB (2016-em curso).

4. Coordenação do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* EAD/UNEB: Curso de Especialização em Formação para Professores em Letras Libras (2017-em curso)

5. Programa de rádio Antena XV (2007-2009).

6. Orientação de monografias e Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC na área.

7. Dia de mobilização em favor da inclusão, atividade realizada por estudantes do componente curricular Educação Especial (2008).

8. Participação como membro - Coordenação da Comissão de Elaboração da Proposta de Inclusão e acessibilidade da UNEB (2009).

9. Participação como membro de Grupo de Trabalho sobre Acessibilidade e Inclusão de pessoas com deficiência na Universidade do Estado da Bahia, promovido pela Pró-Reitoria de ações afirmativas – PROAF / UNEB (2015-2016).

10. Participação em bancas de especialização, mestrado e doutorado na área.

11. Participação como membro da Comissão de Educação Especial do Plano Municipal de Educação – PME - da cidade de Valença – BA publicado em 2016.

12. Participação como suplente do Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência – COMPEDE – Valença. 2017-2019.

12. Palestras em diversas instituições de ensino e trabalho.

13. Participação da coordenação e dos monitores/bolsistas em eventos, com apresentação de trabalhos.

14. Publicação de artigos.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DO NUPESPI

Enquanto instituição formadora, a universidade se constitui apoiada em três eixos: ensino, pesquisa e extensão. O ensino, conforme Glat e Pletsch (2010) constituiu-se como “vocação primária da universidade” (p. 346). É através desse eixo que se dá a formação de recursos humanos. Especificamente sobre a pesquisa e a extensão voltadas para a educação inclusiva, Glat e Pletsch (2004, não pag.) afirmam:

A segunda esfera de atuação da universidade é a produção de conhecimento através da pesquisa. A área da Educação, por tradição, tem privilegiado as chamadas pesquisas aplicadas, cujos resultados podem contribuir diretamente na transformação da realidade. (...)

O terceiro eixo constitutivo da universidade é a extensão, vinculada intimamente ao ensino e à pesquisa, porém, voltada diretamente para a

sociedade. Projeta-se como um processo de inserção social consciente da universidade que implica em uma retroalimentação mútua entre a produção de conhecimento acadêmico e sua disseminação e concretização em práticas sociais. É na dimensão da extensão que se faz a tão necessária relação teoria-prática, que se manifesta em diversas formas: cursos, capacitações, consultorias, projetos aplicados, e inúmeras outras ações desenvolvidas pela universidade em diferentes comunidades, incluindo-se, certamente, projetos referentes à educação.

Para as autoras são o ensino, a pesquisa e a extensão esferas de atuação que devem contribuir para a efetivação da proposta de inclusão educacional em dois níveis de abrangência: na formação inicial e continuada de professores e profissionais que trabalham direta e indiretamente com a escola, seja na graduação, na pós-graduação e em atividades de extensão, e na produção de conhecimento que seja oferecido como subsídio teórico-metodológico a esses profissionais, a partir de pesquisas desenvolvidas no âmbito universitário e em colaboração com instituições que atuam na educação, inclusive validando e divulgando propostas bem sucedidas de experiências educacionais na perspectiva da inclusão. Com proposição integradora entre transmissão de conhecimentos na formação de professores, escola básica e produção de conhecimentos o NUPESPI se interpõe como uma alternativa para a consolidação do tripé ensino-pesquisa-extensão. Para tanto, desenvolve uma série de ações voltadas para a formação, seja em nível de graduação e de pós-graduação, para a reflexão, análise e intervenção em situações sociais e educacionais de pessoas com deficiência e/ou em situação de desvantagem e vulnerabilidade social, tendo como princípio básico o movimento de Inclusão.

Em se tratando dos cursos ofertados pelo nosso *Campus*, Direito e Pedagogia, ressalta-se a importância da atuação de seus futuros profissionais no âmbito da inclusão dos segmentos historicamente excluídos dos direitos humanos fundamentais, cuja formação deve, principalmente no caso do futuro pedagogo, problematizar o grande desafio da educação na atualidade, articulando conceitos como diversidade, diferença, igualdade e justiça social às práticas docentes que serão requeridas (CANEN & XAVIER, 2011). Acrescenta-se a isso, a função social do Direito na promoção de igualdade e justiça, devendo o bacharel em Direito, conforme Alves (2015) “além de notório saber jurídico, possuir visão crítica e ser profundo conhecedor do contexto social no qual está inserido o Direito, a fim de proporcionar a elaboração e a aplicação das normas jurídicas da forma mais adequada” (não pag.). Nessa direção, o NUPESPI em uma perspectiva interativa, apresenta a temática da inclusão como um eixo metodológico que deve transversalizar os componentes curriculares de ambos os cursos.

Vale salientar que a entrada do bolsista do curso de Urbanismo (Curso oferecido em outro *Campi* da UNEB) ampliou ainda mais a discussão sobre o caráter multidisciplinar da inclusão, implicando na entrada de temáticas relacionadas à mobilidade, organização e ocupação do espaço urbano, temas ainda pouco discutidos

no âmbito da Educação.

O movimento de educação na perspectiva da inclusão implicou em iniciativas governamentais e na organização de políticas públicas da escola, que passam a enfatizar, dentre outros aspectos, a formação dos professores e dos formadores de professores no sentido de atender as atuais demandas e propor estratégias de acompanhamento pedagógico que contemplem as necessidades do aluno que passa a frequentar a escola comum. Pesquisadores do movimento de inclusão educacional são unânimes em afirmar a importância do preparo do professor para o sucesso dessa proposta. Rosana Glat (1998) em seu artigo, “Inclusão total: Mais uma utopia?” considera que “sem uma mudança estrutural no sistema educacional brasileiro, a inclusão dos portadores de deficiências, principalmente os mais prejudicados, por possuírem sequelas físicas e mentais mais graves, nunca será concretizada” (p. 28). Com ponto de vista semelhante, Mantoan, (1998) atenta para a necessidade no desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivarem os processos de ensino-aprendizagem. Por outro lado, Dorziat (2011, p. 148), ao refletir sobre a formação de professores no contexto da inclusão, destaca a necessidade de se pensar a formação docente sem perder de vista as condições concretas nas quais essa formação é produzida, chamando a atenção para as contradições inerentes aos modelos de política de formação adotados e observando que tais políticas:

São pensadas, por um lado, para garantir a rentabilidade de mão de obra, e, por consequência, a sustentabilidade do modo de produção de uma sociedade; ao mesmo tempo em que são impulsionadas pela luta das forças da sociedade organizada, visando melhores condições de vida e de trabalho. Essas premissas são assimiladas também nas políticas de formação docente, como aspecto nodal das metas reformistas.

O que significa dizer que se faz necessário um investimento efetivo na formação docente e profissional para a implantação de uma educação cada vez mais inclusiva; porém, não devemos perder de vista as origens, intenções e contradições que estão presentes nas políticas docentes, trazendo para a formação a problematização do contexto histórico e social no qual essas políticas se desenvolvem.

Em consonância com o pensamento das autoras citadas, durante todo o período de funcionamento do NUPESPI, procuramos criar, através das atividades de ensino, pesquisa e extensão, espaços de produção de conhecimento que abarcassem essa problematização, dando ênfase à formação em dois níveis: 1. Na formação inicial, acompanhando o trabalho dos monitores e estabelecendo parcerias com alguns componentes curriculares em atividades dos estudantes; 2. Na formação continuada, através da oferta de cursos (de curta e longa duração), eventos, assessorias pedagógicas e da promoção do Seminário Encontros com a Inclusão. As atividades de formação inicial e formação continuada têm como foco a problematização da diferença, a partir da perspectiva da alteridade, indo além da descrição das deficiências

e transtornos globais do desenvolvimento, como afirmam Silva e Rodrigues (2011, p. 64):

[...] não se trata de formar um professor centrado na discussão dessa temática com base na disfunção, ou nas causas orgânicas da deficiência, mas, sobretudo, essa formação precisa abordar as discussões sobre a diferença, sobre o OUTRO, sobre as diferentes formas de se tornar humano e aprender no mundo.

Com isso, busca-se não cair na armadilha do modelo médico, calcado na disfunção ou na falta, mas, sobretudo, priorizando a discussão e reflexão sobre os pressupostos epistemológicos do conhecimento envolvidos na aprendizagem e no desenvolvimento.

Sobre a formação inicial, destacamos a inserção dos discentes nas atividades do NUPESPI, como monitores de extensão, institucionais ou voluntários, bem como bolsistas de iniciação científica desde o início das atividades do projeto. Na verdade, todas as atividades foram pensadas e executadas tendo como uma das referências à participação e formação do estudante monitor. Significa dizer que entendemos como um dos objetivos de um projeto dessa natureza a inserção do discente na elaboração e execução das ações de extensão e pesquisa, ações indispensáveis na formação do futuro profissional universitário.

Inicialmente contamos com monitores alunos do Curso de Pedagogia; a partir de 2008 o projeto inseriu como monitores estudantes do Curso de Direito, e em 2017, alunos do Curso de Urbanismo tendo como referência a necessidade de ampliarmos os limites teóricos do projeto para além do viés da educação especial, ou seja, passamos a discutir a inserção educacional numa perspectiva da inclusão social, onde transitam várias saberes e competências que são necessários não somente ao pedagogo, mas a todo o profissional que trabalhe com pessoas com deficiência ou em situação de vulnerabilidade social. Ao todo, trabalharam/trabalham no projeto 38 discentes como monitores e/ou bolsistas, inclusive de outras IES da cidade (quando dos eventos e seminários) e outros *Campi* da UNEB. No caso do Departamento de Educação do Campus XV – UNEB, a presença dos alunos do curso de Direito e de Urbanismo tem se revelado muito enriquecedora, uma vez que estes contribuem com outros olhares sobre o fenômeno da inclusão, discutem e refletem junto com os alunos do Curso de Pedagogia sobre os benefícios do trabalho interdisciplinar e a possibilidade da construção de saberes ancorados em diversas perspectivas, contribuindo para qualificar não só o trabalho do futuro pedagogo, como o do futuro bacharel em Direito e do futuro urbanista.

Quanto ao programa de rádio Antena XV, durante sua execução (2007-2009), buscou-se criar um espaço pedagógico alternativo que possibilitasse, através do exercício de novas práticas de intervenção, a ampliação da formação profissional dos alunos do Departamento, como um espaço de prestação de serviços para a

comunidade acadêmica e da cidade, debatendo sobre os mais diversos assuntos que fossem de cunho educacional, cultural e social, estreitando as relações entre a instituição UNEB e a comunidade, e ao mesmo tempo, mantendo-a informada acerca dos temas acadêmicos que desenvolvidos no Campus XV. A participação dos monitores em todas as etapas do projeto, da produção a execução dos programas e na avaliação dos resultados (em reuniões semanais e ao final de cada semestre) mostrou-se fundamental no processo de construção de novas competências (incluindo-se aí a competência da coordenação, que teve de redimensionar seu papel na divisão de tarefas e de responsabilidades). Ao serem estimulados a cumprir uma programação muitas vezes atravessada por situações inesperadas, os membros da equipe tiveram que lidar com suas limitações e com suas capacidades insuspeitas, que emergiram em diversos momentos do trabalho.

Ainda sobre a formação inicial, destacamos também as parcerias ocorridas com os componentes curriculares: Educação Especial e Educação Inclusiva a exemplo do “Dia de Mobilização em favor da Inclusão”, ocorrido em 2008, que foi organizado totalmente pelos estudantes, com a mediação da professora, se constituindo numa atividade de rua, com produção de material informativo para ser distribuído à comunidade e oferta de serviços, contado com a participação de diversos segmentos da comunidade, a exemplo de IES e secretarias municipais da Saúde e da Educação

No processo de elaboração, execução e avaliação das práticas do projeto, os estudantes, sejam eles alunos dos componentes curriculares ou monitores, vêm desempenhando suas atividades com bastante empenho, demonstrando protagonismo, comprometimento e responsabilidade, e de certa forma, surpreendendo e se surpreendendo com suas possibilidades, até então não identificadas, de manejo das várias etapas de execução das várias atividades desenvolvidas pelo NUPESPI. Este (re)dimensionamento do fazer e do posicionar-se, ao nosso ver, constitui-se num dos grandes ganhos, para os formação dos estudantes e para o projeto, que só tem a lucrar com sua presença. Eles são convidados a refletir sobre seu papel no projeto, com as responsabilidades e limites que este lhes impõe. E acima de tudo, são obrigados, em muitas situações, a rever seus posicionamentos sobre os processos educativos, sociais e culturais, sobre educação especial e inclusão, e re-avaliarem o seu (des)conhecimento acerca dos efeitos de suas práticas, desde a sala de aula, numa pesquisa, no manejo das ações de organização e execução de cursos, seminários e até em um programa de rádio.

Sobre a formação continuada, destacamos os cursos de extensão e o curso de Pós-Graduação voltados para professores de escolas regulares e especializadas e profissionais da área. Além disso, desde a sua fundação, o NUPESPI promove o Seminário Encontros com a Inclusão, evento este que aborda temáticas destinadas ao processo de Inclusão tanto social quanto educacional, constituindo-se como um espaço de sensibilização, de troca de informações e de fomento de reflexões e discussões sobre temas relacionados direta e indiretamente com a inclusão,

trazendo professores, mestres, doutores e a própria comunidade para dialogarem sobre paradigmas referentes à Educação Especial e à Inclusão presentes no nosso dia-a-dia. Após cinco edições de natureza regional, em 2015, buscando ampliar as possibilidades de diálogo, realizamos a 6ª edição do Seminário com o tema: experiências educacionais na perspectiva da inclusão juntamente com o I Colóquio Internacional sobre Educação e Diversidade, promovido pelo Grupo de Estudos em Educação Diversidade Cultural e Patrimônio Material e Imaterial do Recôncavo e Baixo Sul da Bahia – RECÔNVESUL, do DEDC XV, relacionando e transversalizando discussões sobre a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais, sobre identidades sexuais e de gênero, diversidade cultural, práticas pedagógicas e educação, num diálogo que envolveu pesquisadores e representantes de outros estados brasileiros e de outros países. A troca de experiências e pesquisas entre pesquisadores e público tradicionalmente divididos em campos distintos (educação especial e diversidade cultural) foi riquíssima e em, alguns momentos, inusitada, mas sem dúvida, extremamente enriquecedora.

Atualmente, o NUPESPI está desenvolvendo o projeto de pesquisa “Dez-Fiando Memórias”, com o objetivo de levantar e documentar a memória do Núcleo, contando com um monitor de iniciação científica (IC). Desenvolve também os Projetos de Extensão “Seminário Encontros com a Inclusão”, “Inclusão no Cinema”, em parceria com IES da cidade e a Secretaria Municipal de Educação de Valença, e o Grupo de Estudos sobre Educação e Contemporaneidade, dispondo de dois monitores voluntários.

Finalmente, destacamos o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu EAD/UNEB: Formação para Professores em Letras Libras, em fase de finalização, que iniciou com mais de 300 alunos inscritos e chega à fase de conclusão (TCC) com 205 profissionais do estado da Bahia em 14 municípios, que estão se qualificando na área da surdez.

Como resultado do trabalho, destacamos um aumento significativo do número de pesquisas de monografia sobre o tema no curso de Pedagogia do Departamento; a participação na elaboração de políticas públicas no âmbito da Educação Básica; a procura da comunidade por ações que o núcleo desenvolve; a inserção de discentes na elaboração e execução das ações de extensão e pesquisa; a inserção dos membros do grupo no GT de discussão sobre políticas inclusivas da Universidade; o estabelecimento de parcerias com instituições educacionais, públicas e privadas, locais e estaduais, instituições de assistência, associações etc.

No curso das experiências e atividades já promovidas nesses quinze anos, evidenciou-se, a partir dos resultados das ações e avaliações desenvolvidas, a necessidade da promoção de uma reflexão mais qualificada e aprofundada sobre a problemática da inclusão, através de uma formação mais consistente, com maior vinculação entre a educabilidade dos futuros profissionais da área de educação, do direito e do urbanismo e seus respectivos campos de atuação e contextos de trabalho. As novas ações se delinham, sobretudo, no intuito de promover uma articulação entre

formação inicial e continuada e entre a teoria e a prática. Desse modo, definimos como ações: articulação entre o NUPESPI e os professores dos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia e Direito que têm a inclusão como temática de estudo, bem como com professores de Estágio Supervisionado e professores da Educação Básica; ampliação da oferta de cursos de pós-graduação na área; adoção de estudos de casos como metodologia do GEPEES, eleitos e identificados nas experiências cotidianas das salas de aula da educação básica do município.

Gadotti (1998, p. 30) defende que “o conhecimento não é libertador por si mesmo. Ele precisa estar associado a um compromisso político em favor da causa dos excluídos”. É nesta perspectiva que o NUPESPI busca colaborar junto com a comunidade, procurando ouvir seus anseios e não resolvendo todos os problemas, mas estando junto na busca de possíveis caminhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que é necessário criar espaços na academia nos quais possam acontecer estudos pertinentes ao tema inclusão. As diferenças, as pluralidades, tudo isso faz parte da produção de conhecimento, tanto no que diz respeito a atividades acadêmicas ou extra-acadêmicas, que de certa forma assegure uma formação universitária e uma prática profissional e coletiva que trabalhe em prol de uma sociedade para todos.

Para que se possa aceitar uma mudança, é preciso acolher tudo o que ela traz, os avanços e seus impasses. Pensamos que a proposta de inclusão educacional, embora carregue grandes contradições e impasses, deve ser tomada como uma possibilidade de problematizar o modelo de educação ainda vigente. O movimento de inclusão é algo novo, que implica em mudanças de olhar e de lugar, e como tudo o que é novo, traz consigo dúvidas e incertezas, e gera desconforto e angústia em muitas pessoas. Nesse sentido, concordamos com Crochík e Sass (2008, p. 18), quando afirmam:

Os limites atribuídos ao conceito de inclusão, no entanto, não devem implicar no abandono da luta política pela incorporação das minorias às esferas sociais das quais estão excluídas; servem para mostrar que essa sociedade não permite, devido às suas contradições, a emancipação dos indivíduos, e que o conhecimento desses limites auxilia a tendência política que intenta a modificação desta sociedade.

A inclusão educacional precisa ser compreendida como um processo de tentativas, construções e re-construções cotidianas. Se pretendemos avançar na efetivação de uma educação para todos, não podemos prescindir de um estudo e de uma ação mais efetiva.

A Universidade, para cumprir o seu papel social, deve viabilizar o compromisso de atender a comunidade e utilizar seus conhecimentos e atividades acadêmicas a serviço da população e para a formação de cidadãos conscientes, além de oferecer

um ensino de qualidade, através de atividades acadêmicas que cumpram a norma constitucional de incluir, de forma indissociável, o ensino, a pesquisa e a extensão. O NUPESPI, ao longo dos seus 15 anos, tem buscado problematizar questões relativas à educação especial e à inclusão social e educacional, através de suas atividades, com o intuito de atingir os integrantes da comunidade acadêmica e de seu entorno, em especial as pessoas menos favorecidas, sobre direitos e deveres quanto ao acesso à educação e aos bens sociais, que se constitui, na verdade, num dos princípios da inclusão.

Enquanto atividade regular de pesquisa e extensão, acreditamos que o núcleo tem efetivamente se constituído em um espaço de formação profissional, e especificamente, de formação docente, a partir da implantação de uma cultura acadêmica voltada para discussão e desenvolvimento de atividades de intervenção na área da educação especial e da inclusão, contribuindo para a ampliação do debate e, para construção de práticas voltadas, principalmente, para a mobilização social de seu entorno. Busca-se assim com este projeto redimensionar e ampliar a função social da universidade, por novos caminhos que venham consolidar a sua atuação, afirmando a sua importância e a sua obrigação de oferecer os mais variados serviços à sociedade, bem como oferecer aos seus alunos novos espaços de aprendizagem e do fazer profissional.

Nesse sentido, acreditamos que o NUPESPI deve ter como responsabilidade a instituição de um espaço de reflexão e produção não de soluções e receitas prontas, mas de inclusão das dificuldades e dos diversos modos de enfrentamento realizados pela escola, auxiliando os professores e a comunidade na qual está inserida a encontrar seus caminhos, partindo do pressuposto que a escola é um dos espaços de inclusão privilegiado, mas não o único. Deve fomentar a interlocução entre os diversos setores da comunidade, ampliando o leque de informação sobre a inclusão, estimulando e promovendo a sua circulação, participando assim na produção da inclusão educacional e social.

REFERÊNCIAS

Alves, L. M. F. (2015). O papel do jurista na contemporaneidade. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 20, n. 4556, 22, não pag. Recuperado em 12 junho, 2016 de <https://jus.com.br/artigos/34015/o-papel-do-jurista-na-contemporaneidade>.

Amaral, L. A. (1998). Sobre Crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: Aquino, J. G. (org.). *Diferenças e preconceito na escola: Alternativas teóricas e práticas*. 2ª ed., 11-30. São Paulo: Summus.

Brasil, Ministério da Educação e Cultura (2008). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão*. Brasília: MEC/SEESP, n.d.

Canen, A., & Xavier, G. P. de M. (2011, setembro-dezembro). Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 48, 641-813.

Carvalho, R. E. (2000). *A nova LDB e a Educação Especial*, 2ª edição, Rio de Janeiro: WVA.

Crochík, J. L. (2012). Educação inclusiva e preconceito: desafios para a prática pedagógica. In T. G. Miranda, & T. Galvão Filho (orgs.). *O professor e a educação inclusiva: Formação, prática e lugares* (pp. 111-121). Salvador: EDUFBA.

Crochík, J. L. & Sass, O. (2008). *Projeto temático: Teoria crítica, formação e indivíduo*. Recuperado em 11 junho, 2016 de <http://www.pucsp.br/pos/ehps/pesquisa>.

Dorziat, A. A formação de professores e a Educação Inclusiva: desafios contemporâneos. In K. R. M. Caiado, Jesus, D. M. de & Baptista, C. R. (2011). *Professores e educação especial: Formação em foco* (pp. 147-159). Porto Alegre: Mediação / CDV /FACITEC, v. 2.

Gadottl, M. (1998). As muitas lições de Paulo Freire. In McLaren, P. [et al]. *Paulo Freire - Poder, desejo e memórias da libertação* (pp. 27-35). Porto Alegre: Artmed.

Glat, R. (1998). Inclusão total: mais uma utopia? In *Revista Integração*. Brasília, DF, 26-28.

Glat, R. & Pletsch, M. D. (2004). O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. In *Nossos Meios RBC*. Instituto Benjamim Constant Web site. não pag. Recuperado em 24 junho, 2009 de http://www.ibc.gov.br/Nucleus/media/common/Nossos_Meios_RBC_RevDez2004_Artigo1.rtf.

Glat, R. & Pletsch, M. D. (2010, setembro-dezembro). O papel da universidade no contexto da política de educação inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. In *Revista Educação Especial*. Sistema de Información Científica Redalyc Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. vol. 23, núm. 38, 345-356. Recuperado em 12 agosto, 2014 de <http://www.redalyc.org/pdf/3131/313127410002.pdf>.

Mattos, N. M. (2002). *Concepções de deficiência e prática pedagógica: Um estudo sobre a inserção do aluno com deficiência em escolas regulares da cidade de Valença – BA*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus.

Mattos, N. M. (2014). *Inclusão e docência: a percepção dos professores sobre o medo e o preconceito no cotidiano escolar*. Tese de Doutorado, Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

Mattos, N. M. & Benevides, S. L. L. (1995). A escolha de um referencial teórico-metodológico no ensino especial e as implicações decorrentes das concepções de deficiência mental envolvidas nesta escolha: algumas considerações. Trabalho apresentado no *XVII Congresso Nacional das APAEs*, Salvador – BA.

Mattos, N. M., & Benevides, S. L. L. (2010). *Em tempos de inclusão, onde eles estão? A Realidade social dos indivíduos com deficiência no município de Valença – BA*. (Relatório de Pesquisa/2010) Valença, BA, Departamento de Educação do CAMPUS XV – UNEB.

Osório, A. C. N. (2005). Inclusão escolar: em busca de fundamentos na prática social. In *Ensaio pedagógicos - construindo escolas inclusivas* (pp.21-36). Brasília: MEC, SEESP.

Sasaki, R. K. (2006). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. 7ed. Rio de Janeiro: WVA.

Silva, L. C. & Rodrigues, M. M. (2011). Políticas públicas e formação de professores: vozes e vieses na educação inclusiva. In C. Dechichi, L. C. Silva, & J. M. Ferreira (Orgs). *Educação Especial e inclusão educacional: Formação profissional e experiências em diferentes contextos*. Uberlândia, MG: EDUFU.

Silva, M. P. L. A. e, et. al. (2008, janeiro-junho). Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. In *Inclusão: Revista Educação Especial*. Portal do Ministério da Educação Web site. Brasília, v. 4, n. 1, 7-17. Recuperado em 21 novembro, 2015 de <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>.

SOBRE A ORGANIZADORA

Solange Aparecida de Souza Monteiro - Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX”.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações formativas 72, 73, 76, 78, 79
Alfabetização cartográfica 142, 143, 144, 153
Anos iniciais do ensino fundamental 41, 142, 153
Aprendizagem significativa 1, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 53

B

Brincadeiras 1, 6, 9, 10, 12, 15, 204, 224

C

Ciclo da água 222, 228, 231, 233
Ciências naturais 222, 223, 227, 339, 345
Circularidades 179, 189
Crenças 60, 62, 63, 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 257, 259, 261, 347
Crianças pequenas 4, 15, 222

D

Docência 17, 26, 27, 29, 33, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 47, 49, 68, 88, 206, 234, 246, 247, 252, 257, 285, 304, 308, 313, 340, 341, 344, 348, 349, 394
Docência e gestão 40, 42, 45, 47
Docentes 17, 26, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 39, 41, 45, 47, 71, 72, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 85, 87, 96, 99, 100, 102, 104, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 129, 130, 132, 139, 140, 164, 165, 174, 197, 201, 202, 206, 214, 216, 217, 220, 245, 250, 251, 252, 256, 265, 267, 270, 285, 293, 296, 298, 302, 304, 305, 309, 310, 311, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 340, 341, 345, 350, 355, 382, 387, 388

E

Educação infantil 1, 2, 3, 4, 6, 9, 11, 13, 14, 15, 16, 29, 40, 41, 42, 46, 204, 205, 209, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 233, 234, 288
Eja 155, 156, 157, 159, 160, 163, 171, 173, 174
Ensino fundamental 17, 40, 41, 42, 67, 72, 75, 142, 144, 153, 159, 160, 161, 166, 170, 205, 206, 209, 219, 222, 234, 286, 288, 300, 321, 325, 343, 344, 378
Ensino híbrido 91, 92, 93, 94, 96, 98
Escolas 3, 4, 6, 20, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 40, 41, 45, 46, 47, 51, 72, 73, 75, 77, 78, 79, 93, 159, 160, 163, 167, 171, 175, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 204, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 217, 218, 219, 220, 221, 227, 228, 233, 245, 246, 247, 249, 250, 251, 255, 256, 260, 265, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 296, 298, 299, 300, 301, 303, 382, 384, 390, 394
Espaço vivido 142, 143, 144

F

Fenomenologia 1, 3, 5, 14, 16, 179, 192

Formação continuada 1, 4, 14, 27, 28, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 42, 46, 47, 48, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 91, 92, 94, 95, 96, 143, 212, 216, 217, 220, 255, 256, 257, 267, 268, 291, 296, 297, 302, 304, 308, 309, 345, 349, 388, 390, 393, 396

Formação de professores 31, 33, 38, 39, 41, 43, 46, 49, 50, 61, 62, 63, 64, 71, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 84, 85, 89, 130, 195, 197, 205, 217, 219, 221, 245, 256, 262, 267, 268, 297, 298, 303, 322, 339, 350, 383, 385, 387, 388, 394

Formação docente 27, 28, 29, 32, 33, 39, 46, 48, 50, 71, 91, 98, 130, 218, 248, 252, 255, 258, 262, 263, 267, 269, 299, 305, 350, 382, 388, 393

Formação inicial de professores 59, 60, 61, 70, 71, 129, 130, 132, 245

Formación inicial docente 115, 127

Fracasso escolar 155, 157, 160, 161, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 265

Fronteira latina 81, 86

G

Gephemopo 194, 195

Grupos étnicos 236, 327, 328

I

Identidade docente 59, 60, 61, 64, 67, 68, 69, 70, 132, 138, 139, 339, 340, 341, 350

Identidade étnica 236

J

Jovem em conflito com a lei 155, 156, 157, 158, 159, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 171, 172, 173, 175

L

Leitura 13, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 38, 41, 42, 54, 94, 97, 143, 144, 146, 149, 176, 182, 208, 245, 247, 249, 250, 251, 252, 262, 287, 323, 329, 332, 336, 349

Linguagem 7, 10, 12, 15, 19, 21, 24, 64, 86, 90, 95, 134, 142, 143, 144, 149, 161, 187, 199, 224, 234, 246, 283, 332, 345

Língua inglesa 81, 84, 85, 86, 87, 88, 89

M

Memoriais de formação 59, 61, 63, 65

Mesa reflexiva triádica 115, 118, 124, 125

Metodologias ativas 52, 58, 91, 92, 94, 96, 97, 98

Mulheres indígenas 235, 236, 334, 335

N

Narrativas e escritas de si 59, 61, 64, 65, 66, 69, 70

O

Ouro Preto do Oeste/RO 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201

P

Pedagogo 40, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 387, 389

Percepção 1, 3, 4, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 50, 143, 144, 183, 188, 192, 197, 215, 257, 276, 295, 304, 313, 329, 333, 334, 335, 345, 348, 394

Políticas educacionais 26, 27, 73, 155, 157, 164, 168, 170, 173, 176, 206, 207, 211, 214, 219, 220, 249, 255, 286, 290, 293, 301, 302

Prática pedagógica 115, 119, 120, 122, 126

Produção textual 19, 25, 245, 247, 248, 251, 332

Professores 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 13, 14, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 129, 130, 132, 136, 137, 139, 161, 162, 165, 172, 174, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 225, 236, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 253, 255, 256, 257, 258, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 273, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 285, 286, 287, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 302, 303, 308, 309, 319, 322, 339, 340, 341, 343, 344, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 390, 391, 392, 393, 394, 396

Programa mais educação 206, 207, 208, 209, 210, 212, 214, 218, 219, 221, 285, 286, 287, 289, 291, 293, 294, 300, 301, 303

R

Reflexión 115, 116, 120, 125, 126, 127

S

Saberes 6, 9, 32, 33, 34, 39, 49, 60, 74, 76, 78, 137, 138, 142, 144, 153, 176, 179, 181, 182, 183, 186, 187, 188, 189, 209, 213, 216, 217, 218, 246, 251, 252, 253, 257, 258, 265, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 281, 283, 288, 292, 293, 296, 297, 298, 299, 322, 324, 336, 341, 346, 350, 385, 389

T

Trabalho 2, 6, 20, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 60, 61, 65, 69, 71, 74, 75, 77, 78, 87, 89, 92, 95, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 139, 142, 143, 144, 152, 153, 156, 157, 158, 162, 164, 165, 175, 179, 181, 196, 201, 202, 204, 206, 207, 208, 212, 213, 214, 216, 217, 218, 219, 220, 222, 223, 225, 227, 228, 230, 233, 236, 248, 250, 251, 252, 253, 257, 258, 264, 265, 268, 270, 272, 275, 276, 281, 285, 286, 287, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 299, 301, 302, 304, 305, 306, 308, 309, 310, 312, 313, 318, 319, 320, 321, 322, 325, 330, 339, 340, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 378, 382, 383, 385, 386, 388, 389, 390, 391, 394

Trabalho docente 27, 28, 31, 32, 33, 34, 36, 38, 39, 45, 75, 207, 219, 220, 236, 248, 265, 268, 286, 301, 302, 312, 320, 321, 349, 382

U

Uneuro 193, 194, 195, 196, 197, 198, 201

Universidade intercultural 236

 **Atena**
Editora

2 0 2 0