

Elói Martins Senhoras  
(Organizador)

# Licenciaturas no Brasil:

Formação  
de professores  
e políticas públicas



Elói Martins Senhoras  
(Organizador)

# Licenciaturas no Brasil:

Formação  
de professores  
e políticas públicas



**Atena**  
Editora  
Ano 2021

**Editora chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Editora executiva**

Natalia Oliveira

**Assistente editorial**

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto gráfico**

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Gabriel Motomu Teshima

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

**Imagens da capa**

iStock

**Edição de arte**

Luiza Alves Batista

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2021 Os autores

Copyright da edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial****Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

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. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins



# Licenciaturas no Brasil: formação de professores e políticas públicas

**Diagramação:** Gabriel Motomu Teshima  
**Correção:** Maiara Ferreira  
**Indexação:** Amanda Kelly da Costa Veiga  
**Revisão:** Os autores  
**Organizador:** Elói Martins Senhoras

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L698 Licenciaturas no Brasil: formação de professores e políticas públicas / Organizador Elói Martins Senhoras. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-758-8

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.588212012>

1. Educação - Brasil. 2. Licenciaturas. 3. Políticas Públicas. I. Senhoras, Elói Martins (Organizador). II. Título.

CDD 370.981

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

contato@atenaeditora.com.br



**Atena**  
Editora  
Ano 2021

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.



## DECLARAÇÃO DA EDITORA

A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.



## APRESENTAÇÃO

No campo epistemológico da Pedagogia, a temática de formação docente inicial e continuada trata-se uma clássica agenda de estudos com ampla relevância no desenvolvimento das políticas públicas educacionais ao possibilitar distintas trajetórias educativas fundamentadas na construção de competências sedimentadas em conhecimentos, habilidades e atitudes dentro e fora do ambiente escolar.

Estruturado em quatorze capítulos, o presente livro, “Licenciaturas no Brasil: Formação de Professores e Políticas Públicas”, trata-se de uma obra coletiva que somente foi possível pelo trabalho colaborativo engendrado por um conjunto de mais de 20 profissionais, oriundos de Instituições de Ensino Básico e Superior, públicas e privadas, de todas as cinco macrorregiões brasileiras.

Partindo de uma diversificada contribuição analítica, alicerçada no campo científico da Pedagogia, esta obra tem o objetivo de analisar a agenda teórica e empírica sobre a formação docente no Brasil com base no estado da arte e na experiência profissional dos pesquisadores e pesquisadoras, subsidiando assim conteúdos e debates para a construção da política educacional.

Por um lado, o recorte metodológico desta obra é caracterizado pela natureza exploratória, descritiva e explicativa quanto aos fins e pela adoção da abordagem qualitativa quanto aos meios, fundamentando-se pelo uso convergente do método dedutivo, partindo de marcos de abstração histórica-teórica-legal até se chegar à análise empírica de fatos e estudos de casos.

Por outro lado, o recorte teórico de estruturação das pesquisas deste livro é fundamentado por um conjunto diferenciado de debates em cada capítulo, demonstrando assim, como resultado global, a existência de um paradigma eclético de fundamentos teóricos e conceituais que reflete um pluralismo teórico.

Conclui-se que as discussões apresentadas neste livro proporcionam aos potenciais leitores a absorção de novas informações e a transdução em novos conhecimentos sobre a realidade educacional brasileira, por meio da oferta de um debate sobre a formação docente que é apresentado por meio de uma didática abordagem afeita aos interesses de um público leigo, não afeito a tecnicismos, e da comunidade epistêmica da área da Educação.

Excelente leitura!

Elói Martins Senhoras

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A FORMAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA ANTE OS PAPÉIS EXIGIDOS HOJE Patricia Ribeiro Tempesta Bertochi  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120121">https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120121</a>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>11</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA RELEITURA DO PROCESSO FORMADOR Zilda Gonçalves de Carvalho Mendonça  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120122">https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120122</a>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>21</b>
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO CAMPO DE ESTÁGIO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DOPARÁ – UFPA Maria do Carmo da Silva Dias  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120123">https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120123</a>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>35</b>
A PARCERIA ENTRE PÚBLICO-PRIVADA E A TERCEIRIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL Márcia Ângela Patrícia Rosângela de Fátima Cavalcante França  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120124">https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120124</a>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>51</b>
A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO PEC- MUNICIPIOS: REFLEXÃO, EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA COMO CATEGORIAS ÚTEIS À FORMAÇÃO CONTINUADA Luciana Cristina Porfório  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120125">https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120125</a>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>63</b>
NARRATIVAS EM UM PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE PEDAGOGIA DE MATO GROSSO: DE QUE FORMAÇÃO DE PROFESSORES FALAMOS? Silvana de Alencar Silva Claudio Afonso Peres  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120126">https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120126</a>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>75</b>
PROFESSORA, EU? SENTIMENTOS E PRÁTICAS VIVENCIADOS DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA Fabiana de Jesus Silva Martins Rosemara Perpetua Lopes  <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120127">https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120127</a>	

**CAPÍTULO 8..... 84**

**A EDUCAÇÃO EM MEIO ÀS DIVERSIDADES CULTURAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS**

Eleno Marques de Araújo

Thais Alves de Souza Aires Vilela

Vania Maria de Oliveira Vieira

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120128>

**CAPÍTULO 9..... 95**

**A ESCOLA QUE ALMEJAMOS: ABORDAGEM HUMANISTA E OS DOMÍNIOS LINGUÍSTICO, SOCIAL E COGNITIVO LADO A LADO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Maristela Pinto

Debora Zoletti

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.5882120129>

**CAPÍTULO 10..... 112**

**PAIP: GESTÃO PEDAGÓGICA, CENTRADA NA REDE COLABORATIVA DE APRENDIZAGENS**

Ana Lúcia Gomes da Silva

José Carlos de Oliveira Silva

Mônica Moreira Oliveira Torres

Olímpia Ramos Viana Gordiano

Amélia Tereza Santa Rosa Maraux

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201210>

**CAPÍTULO 11..... 125**

**ABORDAGENS PEDAGÓGICAS COM O GÊNERO TEXTO TEATRAL EM LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE UM PROCEDIMENTO**

Maiete Sousa Silva Lima

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201211>

**CAPÍTULO 12..... 139**

**PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA “RENATO FRATESCHI” DE UBERABA E SITUAÇÃO ATUAL DIANTE DA PANDEMIA DO COVID/19**

Olivia Cristiane Rosa de Souza

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201212>

**CAPÍTULO 13..... 148**

**A TEMÁTICA DA ELETROQUÍMICA SOB A PERSPECTIVA DAS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS**

Aléxia Batista Fortunato

Bruna Manzani Leite de Castro

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201213>

<b>CAPÍTULO 14.....</b>	<b>156</b>
ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS DO ENSINO: O CONTRASTE ENTRE A MATEMÁTICA CONTEMPLADA NA BNCC E NO CREP PARANÁ	
Helenara Regina Sampaio Figueiredo	
Graziella Amorin Natali Machado	
 <a href="https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201214">https://doi.org/10.22533/at.ed.58821201214</a>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>166</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>167</b>

## A FORMAÇÃO DOS DIRETORES DE ESCOLA ANTE OS PAPÉIS EXIGIDOS HOJE

Data de aceite: 01/11/2021

**Patrícia Ribeiro Tempesta Bertochi**

UFSCar  
Políticas de formação de professores

**RESUMO:** O objetivo deste trabalho é apresentar a mudança dos papéis do diretor ao longo do tempo e a formação específica para esta função.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de diretores escolares; Papel do diretor de escola.

**ABSTRACT:** The objective of this paper is to present the change in the director's roles over time and the specific training for this function.

**KEYWORDS:** Training of school directors; School principal's role

### 1 | INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentar a mudança dos papéis do diretor ao longo do tempo e a formação específica para esta função.

### 2 | UM CAMINHAR PELA ESCOLA

Não é recente a valorização do diretor como principal agente responsável para garantir o cumprimento das leis da educação nas escolas. No entanto, nos discursos, esta visão vem se alterando desde que os estudos passaram a tratar este administrador como um gestor da instituição, buscando descentralizar a

administração/gestão das instituições escolares e ampliando a participação e comprometimento de todos os agentes envolvidos com ela, além do diretor.

É clássica a valorização do diretor como membro mais importante na administração escolar no Brasil. Vitor Henrique Paro, atual referência na área, atenta ao fato de que essa valorização exacerbada do diretor às vezes é utilizada como alibi para as causas do mau ensino, minimizando a carência de recursos e baixos salários. Afirma ainda, que não deixa de ser procedente esta importância, até mesmo porque o diretor é quem responde em última instância, de acordo com a lei, pelo bom funcionamento da escola. Todavia, ressalta que nos estudos de administração ou gestão da escola o que surpreende não é a existência do discurso que valoriza a figura do diretor, pois, como vimos, ele vem se repetindo há muito tempo.

O que intriga é a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa desta instituição (Paro, 2015, p. 21).

Mediante essa escassez de estudos sobre a natureza das funções do diretor, com

base na realidade escolar, pressupõe-se que as formações atuais estão embasadas em outros aspectos que não sejam o dia a dia das escolas e as funções dos diretores à luz da natureza educativa desta instituição que tanto vem se alterando.

Em meio aos relatos sobre o que fazem, os diretores trouxeram dados importantes dentro de três temáticas centrais que os envolvem: autonomia; formação em gestão e intensificação das atividades realizadas no dia a dia da escola. Neste texto, será abordado o tema da formação.

### 3 | DESENVOLVIMENTO

Conforme aconselham Bogdan e Biklen no tocante a definição de foco e posterior avanço no que se defende; o foco/objetivo foi definido: aspectos essenciais para a formação dos diretores de escola. Em seguida, os autores afirmam que para que esse avanço ocorra, deve-se partir da comparação entre aquilo que a sua investigação revelou e aquilo que a literatura refere sobre o assunto, como por exemplo: “vários investigadores têm assumido a posição...” ou “a nossa investigação revelou outra dimensão...” Ou contrasta o que os práticos defendem e o que a sua investigação revela [...] (1994, p.247). Assim, surge a necessidade deste mapeamento.

Com base nestas informações, foi feito um levantamento no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), em maio de 2015, pesquisando os termos: “diretor de escola” e “gestor escolar”. O mapeamento abrangeu tudo relacionado a estes termos tendo em vista que o subtema “formação”, dentro deste universo da gestão escolar, estará incluso nos resultados obtidos.

Na busca por “diretor” foram encontrados 593 registros em 80 áreas distintas, pois abarcam diretores de outras instâncias. Delimitando a busca, por “diretor de escola”, os registros caem para 127, sendo 69 na área da educação e, mesmo assim, nas duas categorias com mais pesquisas aparecem: em primeiro, as relacionadas ao que chamamos de “diversidade de usos do termo” – diretor de departamento, diretor de produção, de teatro ou filme, de penitenciária e, em segundo, aos estudos que tratam das “percepções enquanto partícipe”, isto é, opinião dos diretores sobre algum processo do qual atua como participante, como por exemplo: ideia sobre educação de tempo integral, ciclos, currículos, projetos e programas, inclusão, entre outros. Conforme mostra o gráfico abaixo.

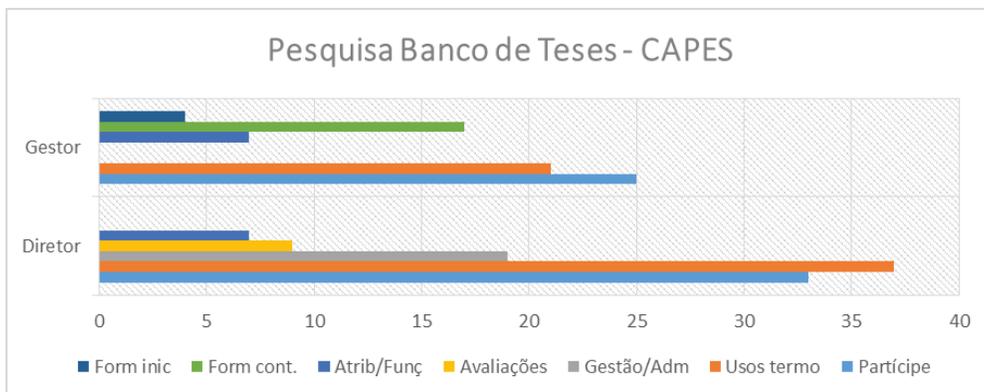


Gráfico 1. Pesquisa realizada no Banco de Teses da CAPES – “diretor de escola” e “gestor escolar”.

Fonte: elaborado pela pesquisadora. Base: resultados do site da CAPES – acesso em maio/2015.

De acordo com o gráfico, observa-se que ao pesquisar por “gestor escolar” surgem estudos voltados para: formação continuada – formação no trabalho; cursos de gestão; ação do gestor na formação e diante de projetos ou programas; reflexos do Progestão e Escola de Gestores; como também, pesquisas sobre a formação inicial destes gestores.

Portanto, ressalta-se alguns aspectos sobre o diretor de escola: a) estudos que valorizam o diretor solicitando suas opiniões a respeito das diversas esferas da educação, nas quais estão envolvidos; b) responsabilização total da direção perante a lei pelo bom andamento da escola; c) escassez de estudos que busquem a natureza das funções destes profissionais a partir de relatos das experiências vividas por eles no cotidiano escolar; d) alterações significativas nas funções delegadas aos diretores frente aos novos dilemas da pós-modernidade e, por fim, e) nova visão de “administrador” para “gestor” escolar, onde há uma crescente preocupação com a formação deste agente, para além da incumbência de fazer cumprir as normas legais do ensino, postas pela administração pública.

Pressupõe-se assim que, se o diretor é responsável pelos rumos da escola, sendo que a mesma necessita urgentemente ser transformada para dar conta dos novos desafios trazidos pelas mudanças sociais e culturais de nossa época. Contudo, faltam trabalhos que ofereçam uma proposta de reflexão sobre sua atuação, suas potencialidades e dificuldades, repercutindo em uma discussão que ressignifique a figura deste profissional tão falado e tão pouco ouvido. Consequentemente, trabalhos que resultem ou divulguem formações significativas destes gestores.

Sobre este tema, formação do diretor, urge a necessidade de que seja voltada para situações reais presentes no cotidiano escolar. Para Heloísa Luck (2000) estas formações têm sido teorizantes, conteudistas e livrescas. A autora afirma que os programas de formação tendem a ter concepção macrossistêmica e distanciam-se do dia a dia das escolas, ou seja, consideram a problemática educacional em seu caráter genérico e amplo,

que resulta em um conteúdo abstrato e desligado da realidade. Lück fala sobre tocar a escola, entendendo

[...] seus aspectos específicos e processuais, para o que generalidades de pouco adiantam[...] a especificidade do diretor demanda atenção especial e para a qual não dispomos ainda de literatura descritiva de estudos de caso, capazes de iluminar tais questões e de possibilitar o estudo objetivo sobre elas (LÜCK, 2000, p.30).

Neste sentido, a autora fala sobre o distanciamento entre a teoria e a prática, na qual há belos discursos, mas impossíveis de serem colocados em prática, diz ela que “na prática, a teoria é outra coisa”. Para tanto, propõe que os cursos sejam focados em componentes necessários para o desempenho profissional que são as habilidades, o saber fazer, e as atitudes, o predispor-se a fazer, ou seja, que os cursos sejam voltados mais para a cognição e menos para a competência. Lück conclui que:

[...]para promover alguma mudança no contexto escolar, é necessário haver muita liderança e habilidade de mobilização de equipe, o que, em geral, não é desenvolvido nos cursos realizados. [...]Conforme Katz e Kahn (1975) apontam, falham por confundir mudanças individuais com modificações organizacionais, que são as preconizadas pela gestão escolar (LÜCK, 2000, p.31).

Ratificando esses aspectos, as diretoras entrevistadas na pesquisa realizada, também falaram sobre formação na área de gestão. Uma delas, chamada de Carolina, sugere que hajam estudos como os que existem para os professores, os *Casos de Ensino*, que ela denominou de *Casos de Gestão*. Ela também comenta sobre as formações na área da gestão.

**Carolina:** [...]curso de pós-graduação lato sensu, na área de Gestão e Planejamento em Organizações Educacionais. Foi uma especialização de 2 anos, que trouxe mais especificamente, a parte gerencial, de planejamento e visão estratégica. Porque eram professores do curso de Administração Pública com alguns de Pedagogia. Então foi muito forte este viés da administração. Contribuiu sim, mas a gente só percebe a contribuição da teoria quando a gente já está um tempo na prática. Acho que hoje que eu consigo começar a fazer algumas articulações entre teoria e prática. Num primeiro momento você nega a teoria, né? “ah, não tem nada a ver...”, mas tem tudo a ver! Quando você tem essa compreensão da escola, esta que a gente estava discutindo mesmo: como parte desta sociedade, que a Educação é uma prática social; que você tem na teoria, né? As concepções de liderança: líder autoritário, líder carismático... dá pra você perceber. Aí você pensa: nossa, eu tô pendendo pra isso e não é isso que eu quero pra mim.

[Formações que problematizem situações da escola]. Sim, confirmo. Mas esse movimento, com a docência, já está começando. Tem várias pesquisas da Pedagogia trabalhando com Casos de Ensino. Acho que lá na Federal [UFSCar] eles são fortes, né? A Graça Mizukami e aquele grupo dela. Eu acho que na gestão também, porque você consegue se aproximar da prática, uma coisa que o estágio, nem sempre dá conta.

Seriam “Casos de Gestão”. Recortes de situações para serem discutidas.

Eu acho que estágio na gestão também é muito superficial. Eu trabalhei com estágio de gestão na UAB, lá da Federal. Eu era mentora. Eu trabalhava com as diretoras que recebiam as estagiárias. [...]Porque o diretor fazia também um acompanhamento pra poder, também, ajudar esse grupo.

[...] Como quando a gente recebe as estagiárias e fala “ah, lê aqui ó”... e não tem aquele compromisso. Porque tem o compromisso de formador também, que quem recebe estagiário tem. Porque vai ser o futuro professor, o futuro diretor...

Eu acho que a gente teria meios de aproximar, né?

E a formação continuada também, do diretor, no caso aqui da nossa rede, ela é bem esporádica. Passou muito tempo sem ter nada! Absolutamente nada específico pro diretor! Aí, depois começaram algumas poucas experiências [...]

Mas como essas formações sempre se restringem muito à formação teórica, sem fazer essa aproximação, nem sempre ela atinge os diretores, da forma como teria que atingir. Principalmente a gente que deixa toda essa complexidade da escola “fervendo” pra participar de uma formação que não dialoga com essa prática. Então, talvez outras formas de formação continuada sejam necessárias.

### Outras diretoras participantes da pesquisa, com codinomes Maria e Nívia, também falam sobre formação.

**Maria:** essas formações têm um perfil de administrar uma escola, como se administra uma empresa. E não é. E não adianta a gente achar que isso vai dar um resultado... Bom, pode, administrativamente, pode até ser que dá resultado. Como a gente vê que têm algumas ferramentas; que você consegue avaliar a escola e consegue fazer uma intervenção diante daquela avaliação. Eu acho que pode até ajudar, mas a gente esbarra muito na questão da autonomia escolar!

Então, não adianta eu falar... eu vou lá, eu faço uma formação que diz assim ó: “Olha, o diretor, ele é responsável por fomentar dentro da sua escola, dentro da sua equipe, todos os projetos que essa equipe desejar; o que essa escola tiver vontade de implantar ou de conseguir”.

Perfeito! Eu acho isso lindo! Eu morro de vontade! Eu acho que é isso mesmo! Aí onde que a gente esbarra?!

Na autonomia.

Quando chega, parou: “Ah, não! Isso pode, isso não pode! Isso dá, isso não dá!”

**Nívia:** Então, eu aprendi um pouco de gestão quando estava lá no fundamental, com o SESI. Foi muito bom! As formações que a gente tinha de gestão eram excelentes! A minha não era direcionada pra diretor, mas era pra coordenador e isso, pra mim, já ajudou muito na escola.

[...]uma coisa que eu aprendi demais na direção, é observar. Observar as coisas, as pessoas... com outro olhar: com um olhar imparcial. Sem juízo de valor. Porque quando você coloca as suas impressões de pessoas, seu

repertório de pessoas, você coloca juízo nas ações das pessoas. Então, isso, atrapalha um pouco as orientações.

[sobre outro curso de gestão] Esse curso, dessa pessoa que deu, embora ela tenha uma visão um pouco... não seria de escola, mas de um outro segmento de trabalho. Um segmento mais assim, comercial, de empresa e tudo mais... só que muitas das coisas que ela fala a gente consegue trazer pra escola [...]. Nós lidamos com pessoas [...] não temos produto, nós temos o ensino e a aprendizagem, mas foi bom.

Um pedido nosso, [...] era que trouxessem pessoas pra fazer formação com o diretor, pra fazer gestão. Nós pedimos! Nós pedimos gestão dos conselhos, que mudam as leis e a gente não fica sabendo. A questão da gestão pedagógica, que agora o Cresça [Programa da rede] tenta fazer... que embora [...] direcione muito para a questão do educador e não como o diretor pode estar auxiliando esse educador, que eu acho que é o que falta um pouco ali. Em vez da gente ir lá e ver o curso de como o educador vai atuar, mas como que esse diretor pode estar sendo um facilitador, um articulador. Então isso faz falta. [...] a gente procurou por ela e falou desta questão: trazer mais formações para os diretores, porque não é estante o conhecimento do professor, mas o nosso também não! Ele não para! Ele tem que seguir! E não tem. São questões à parte. Bem à parte. Muito à parte! É diferente você lidar com uma turma de 5 anos, vinte crianças, do que você lidar com trinta adultos, junto com tantas crianças, tantas famílias!

Então, falta muito! Porém, o que acontece? Muitos colegas não pensam assim. Pensam que as formações são só mais uma ‘formaçãozinha’, uma “coisinha chata” que a gente tem que ir lá. Por exemplo, vamos supor esse caso que a SME [Secretaria Municipal da Educação] está tendo que convocar o diretor, porque ele não acha necessário.

O diretor precisa sim, estar em algum momento reunido [com outros diretores] pra tocar pareceres. Com alguma pessoa que medie pra também não virar [bagunça]. Porquê? Nós temos muitas angústias! Muitas! E nós somos solitários aqui! Embora eu tenha a professora substituta, não é par. Eu tenho a minha parceira, que é a minha supervisora, só que ela também tem outras demandas. Então, o que acontece? Nós vamos criando muitas angústias! E não tem um mediador junto aqui com a gente.

Dois aspectos apontados pelas diretoras merecem destaque: a formação da gestão voltada para administração empresarial e o descaso dos diretores, relatado por Nívea, diante do mesmo perfil destes cursos que participam, sem espaço para o que ela chamou de “troca de pareceres”.

A respeito da formação voltada para administração empresarial, Vitor Paro aponta como um dos males que permeiam discursos e as práticas das políticas educacionais – a razão mercantil, ou seja, privilegia resultados econômicos, menosprezando os fins educativos, procurando reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado (Paro, 2015, p.51).

Neste sentido, desconsideram a especificidade da administração escolar, tratando-a como administração capitalista, de empresa, com fins mercantis de produção, resultados, ranqueamento e eficiência.

Quanto ao outro aspecto destacado, o descaso dos diretores, podemos retomar o que menciona Heloísa Lück, citada anteriormente, que faz uma crítica a estas formações teorizantes, conteudistas e livrescas. Ainda, cita a atenção especial à especificidade do diretor e *falta de literatura descritiva de estudos de caso* para que haja um estudo objetivo sobre essas questões tão singulares.

O que se nota é que no Brasil, desde o surgimento deste cargo até o que atualmente o constitui, é possível traçar um perfil do diretor escolar com algumas características que o compuseram e eram esperadas pelo contexto histórico. No entanto, algumas delas como ser sinônimo de autoridade relacionada a autoritarismo, onde o “bom diretor” é aquele a quem os funcionários, professores e alunos temem. Ou ainda, ser responsabilizado por tudo o que ocorre na escola, em contrapartida à democratização, comprometimento e participação de todos os agentes envolvidos com este processo. Felizmente, essas características estão ultrapassadas mediante as pesquisas e teorias na área de gestão, todavia, infelizmente, ainda são encontradas nas instituições.

Para tanto, as formações devem voltar-se para o contexto encontrado no caminhar pelas escolas, antes mesmo do ideal a ser atingido.

Diante desta lacuna de formações mais relacionadas com o cotidiano escolar e na busca por espaços diferenciados de discussão, a diretora Nívea menciona um grupo criado pelos próprios diretores da rede na tentativa de amenizar essa angústia por momentos de trocas entre eles.

**Nívea:** Quando nós montamos a comissão de “mediadores” que a gente começou a se encontrar e pensar nos problemas da escola e meios de solucionar esses problemas eu percebi que esta angústia é dividida e ela é assim: igualitária. É de todos, com os mesmos problemas. Tem pessoas que são mais avançadas em algumas questões então elas trazem essa problemática e como foi resolvida, e a gente traz isso e tenta adaptar na escola. Essa troca é fundamental! E nós também não temos. Porque o grupo é pequeno, e o geral, que fica? Tem muita gente antiga que tem boas soluções e também tem muita gente nova com ótimas ideias! É uma troca bem rica!

[...] nem que a gente se organizasse por setores pra estar conversando, mas deveria ter esse movimento, porque a gente fica muito ilhado aqui na escola.

Outro aspecto observado nas falas de Nívea e Maria, diz respeito ao que esperam do gestor. O diretor é tido como o guardião da lei e da ordem na escola antes de qualquer outro papel que pretenda realizar, conforme constam os primeiros documentos oficiais que regulamentaram o cargo. Nívea comenta sobre adequar a escola a um documento oficial da rede (o Manual de Procedimentos) e sentir-se cerceada para implementar ideias, Maria também fala da necessidade de justificativas:

**Nívea:** [...]eu sinto ainda, que eu sou uma jovem, que está entrando na puberdade e a mãe precisa orientar sempre. Entendeu? Não que eu me sinta assim, eu até sinto que eu consigo, em muitas frentes da minha escola, lidar com isso. Eu percebo que algumas coisas, depois que vão para a Secretaria,

elas retornam de outro jeito. Não é seguida a autonomia do diretor, porque às vezes... porque tem... é... uma série de normas e às vezes você não consegue acatar aquela norma dentro da sua escola, você toma uma outra medida e... já fui repreendida por isso. Entendeu? Então, é como uma jovem: “Ah mãe eu comprei uma...” “Ah, não era pra comprar! ”

[...] No município não. A gente é chamada pra tudo! A gente não consegue lidar sozinha com os problemas, porque sempre vai ter uma pessoa que vai interferir, que vai... e quando a gente é chamado, a gente é tratado como uma adolescente que está sendo puxada a orelha. Eu... você não vai... [risos – receio de ser repreendida].

**Maria:** Eu não posso tomar nenhuma decisão sem comunicar todo mundo; sem falar que eu tô fazendo isso; sem justificar. Também não posso estabelecer parcerias com alguém que não é do partido, sem ter um prejuízo por conta disso. Entendeu? Uma retaliação ou alguma coisa assim. Ainda que não seja explícito, às vezes ela é até velada. Não é explícita, mas a gente que, acaba sofrendo as consequências.

Dentre este cerceamento e autonomia restrita dos diretores e as novas demandas da escola, podemos citar de forma sucinta os estudos de Andy Hargreaves e suas contribuições na temática da pós-modernidade, buscando estabelecer uma relação destas mudanças sociais com papéis dos agentes da educação, incluindo o diretor que atualmente lidera uma instituição que pouco se alterou desde a sua criação, mas precisa lidar com os dilemas desta época.

De acordo com Hargreaves (1998), as estruturas de escolaridade que hoje possuímos serviam a outros objetivos de outras épocas, isto é, o ensino que estava em função da indústria mecânica pesada permanece hoje, na época pós-moderna e pós-industrial. O autor fala que “A pós-modernidade é uma condição social na qual a vida econômica, política, organizacional e mesmo pessoal passa a ser organizada em torno de princípios muito diferentes daqueles que caracterizavam a modernidade” (p.10).

O autor (op.cit.) fala também, do colapso das certezas surgidas na modernidade, com o iluminismo, onde a certeza científica está a perder sua credibilidade quando descobertas supostamente “duras” são anuladas e contraditas por novas descobertas. Podemos citar a desconstrução das narrativas históricas, a partir de questionamentos sobre o que sabíamos da escravidão e libertação dos escravos; a morte do General James Wolfe contada com versões diferentes, de conforme menciona Hargreaves. Ele diz haver uma brecha incômoda que separa um acontecimento vivido da narração subsequente.

Além da crise das certezas, a modernidade, com sua explosão de conhecimentos, deu origem à proliferação de especializações, muitas vezes contraditórias, como por exemplo: a luz do sol ora é boa para o organismo, ora não é; o álcool é prejudicial à saúde até alguém anunciar que doses de vinho reduzem o colesterol. Portanto, diante dessa provisoriidade do conhecimento científico, surge a incerteza ideológica dos sistemas escolares e, com ela, a crise de identidade e de objetivos.

Juntamente com esse colapso das certezas e provisoriidade dos conhecimentos,

amplia-se e dinamiza-se o acesso às informações, via novas tecnologias de comunicação, como jamais visto na história. Informações que anteriormente estava restrito às escolas. Ainda, a Educação acolhe um outro público, que Miguel Arroyo<sup>2</sup> chamou de “os outros”; “os diversos”; “os diferentes dos que sempre chegavam”; “os das favelas”; “das periferias”... Neste âmbito, deve haver uma mudança de visão e função (social) da escola, antes, educação bancária, que transmitia conhecimento a um grupo seletivo – os que não acompanhavam saíam. Portanto, contrapondo a alguns discursos: a escola não era boa, era péssima! Excludente. Hoje, se o público é outro, as escolas, os professores e os diretores não podem ser mais os mesmos. A escola precisa ser democrática, participativa, autônoma e humanitária. Formar integralmente esses “outros” sujeitos, como também esses diretores, que devem ser outros. Inclusive, resguardando esse público de seus direitos básicos, antes mesmo de trabalhar o seu intelecto. Temos uma dívida a ser paga.

Por todas essas características e necessidades urgentes de transformação, onde o diretor é o articulador dessas demandas, é necessário que ele tenha clareza de seu papel de líder político e seus objetivos. Também, ter conhecimento para trabalhar as várias interfaces presentes na escola atual: social, assistencial, saúde e justiça. Para tanto, deve aliar-se ao conhecimento de leis (direitos e deveres); pedagógico e administrativo. Assim, mesmo que pareça utópico, há de se pensar em uma formação de gestores que contemple todos esses aspectos e, para que seja significativa, necessita iniciar com um levantamento das expectativas dos próprios envolvidos neste processo: os diretores.

Antes de supervalorizar a teoria em detrimento da prática ou vice-versa, a proposta deste texto busca contribuir, para uma reflexão sobre a atuação destes diretores diante de tantas exigências e novos dilemas que têm enfrentado nas suas escolas atualmente, como também, numa perspectiva do desenvolvimento profissional. Com isto, pressupomos que a importância da pesquisa articulada à realidade, procurando explicá-la, captar sua essência, possa trazer possibilidades de reflexão e intervenção mais coerentes, na busca contínua da melhoria do processo educativo, como também, do avanço nos estudos e formações na área.

Em suma, vale reforçar que diante da crise das utopias que surgiram na modernidade, com o positivismo e seu ideal iluminista, faz-se necessário uma readequação dos pressupostos que a mantinham. Especificamente, no caso das formações apartadas da complexidade da escola, com seus imprevistos e situações que demandam respostas imediatas, tomadas pelo bom (ou mal) senso do diretor, vimos não fazer sentido hoje. As diretoras enxergam como desperdício, pois deixam a escola fervendo, como falou Carolina, para ouvirem teorias que não dialogam com a prática. Não se trata de desprezar o que já foi construído e conquistado nesta área de administração e, agora, gestão escolar. Porém, há de se acenar para uma nova visão deste gestor, assim como dos professores e alunos, que merecem uma escola atualizada, viva.

Acredito que a liderança do diretor se relaciona mais diretamente com a sua forma

de atuação do que pelo cargo que ocupa. É bom ressaltar que não adianta apenas ser um ótimo administrador, mas é preciso que se reflita sobre o que faz e para que objetivo está voltado. Conforme disse Vitor Paro, certa vez, que podemos ser eficientes em coisas que eticamente não são boas, como por exemplo, ser um excelente traficante de drogas. Não se trata de uma questão de técnica, mas de política. Por isso, é imprescindível que o diretor, tendo tão grande responsabilidade, possua um espaço para estudos, formação e reflexão do seu papel, pois o repertório e o conhecimento dele são fundamentais para que a instituição tenha clareza de seu papel e objetivos.

É necessário que as universidades saiam do seu estado de contemplação, como já vem ocorrendo em alguns setores, e passem a agir dentro ou em conjunto com as escolas e seus profissionais. O mesmo deve ocorrer na escola, onde seus profissionais devem buscar novas formas de atuação e mesmo de exigir que sejam ouvidos pelos que formulam as políticas públicas da Educação. Assim, o diretor passará a agir sobre as situações conflituosas, avançando na busca de melhorias ao invés de ser dominado por elas, quando não tem tempo de parar para planejar a postura mais adequada a tomar.

Torna-se crucial que os órgãos centrais, via políticas públicas, elaborem as legislações de forma mais flexível e coerente com as necessidades que o diretor de escola possui. Sabemos que a lei é cega, e sendo os diretores os representantes dela na escola, cumprindo-a e fazendo com que cumpram-na, é preciso avisar que eles enxergam. E enxergam muito bem! Inclusive veem o que a própria legislação não consegue prever dentro da imprevisibilidade da Educação. Portanto, devemos ouvi-los e parar de determinar como deve ser antes de verificar como é.

## NOTAS

1. Entrevista de Miguel Gonzalez Arroyo cedida ao Programa “Nós da Educação”, Canal Portal Dia a Dia da Educação, disponível no YouTube, publicado em 30 de janeiro de 2014 e acesso: junho/2015.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert. ; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. [tradutores: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista]. Porto: Porto, 1994.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Alfragide, Portugal : McGraw-Hill, 1998. 308 p. Original em inglês: *Changing teachers changing times*.

LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores*. In: Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/1087/989>> Acesso em 31/05/15.

PARO, Vitor Henrique. *Diretor Escolar : educador ou gerente?* – São Paulo : Cortez, 2015.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA RELEITURA DO PROCESSO FORMADOR

*Data de aceite: 01/11/2021*

**Zilda Gonçalves de Carvalho Mendonça**

UNIRV - Faculdade de Pedagogia  
Rio Verde-GO

**RESUMO:** O século XXI, já nasceu caracterizado como o século mais documentado, mais incerto e mais complexo. Marcado por paradoxos que caracterizam a sociedade, a cultura, a economia, a educação, a política e tantos outros aspectos, exige dos sujeitos disposição para a aprender constantemente a construção de uma história. Neste contexto, (re)pensar a formação de professores, inicial ou continuada, para qualquer nível de ensino, é tarefa que se apresenta como um enorme desafio para qualquer um. Contudo, é um exercício necessário uma vez que o modelo vigente, em seus diferentes aspectos, não atende às necessidades profissionais, pessoais e do mercado de trabalho. Assim, o trabalho se propôs a, mais uma vez, salientar algumas das dificuldades recorrentes no processo formador de professores para a educação básica de modo a contribuir com as discussões sobre as exigências estabelecidas pelos órgãos governamentais para as licenciaturas. Algumas questões orientam o trabalho: Por que as reformas e estudos não resultam em transformações exitosas na formação de professores para a educação básica? Quais as principais dificuldades no processo formador? Tais questões são (re)visitadas sem intenção conclusiva, preferencialmente salientando as interfaces que

continuam em aberto nesse processo formador. O estudo, ora proposto, privilegiou a modalidade descritiva, com abordagem qualitativa através de pesquisa bibliográfica. Esta foi realizada conforme orientações de Severino (2016).

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Processo formador. Dificuldades no processo Formador

**ABSTRACT:** The 21st century, since its inception, has been characterized as the most documented century, but also the most uncertain (Imbernón, 2000). It does not take much effort to recognise the paradoxes that characterize society, culture, economics, education, politics and so many other aspects. In this context, (re) think of the formation of teachers, initial or continuing, for any level of teaching, is a task that presents itself as a huge challenge for anyone. However, it is a necessary exercise since the current model, in its different aspects, does not meet the professional, personal and labour market needs. Thus, the work has proposed, once again, to emphasize some of the recurring difficulties in the teacher-forming process for basic education in order to contribute to the discussions about the requirements established by government agencies for the Degrees. Some issues guide the work: Why reforms and studies do not result in transforming Successful transformations in teacher education for basic education? What are the main difficulties in the processor trainer? Such questions are (re) visited without conclusive intent, preferentially stressing the interfaces that remain open in this process of formation. The study, now proposed, favored the descriptive

modality, with a qualitative approach through bibliographic research. This was performed according to Severino's guidelines (2016).

**KEYWORDS:** Teacher training. Formative process. Difficulties in the trainer process

## 1 | INTRODUÇÃO

O século XXI, desde o seu início, caracterizou-se como o século mais documentado, mas também o mais incerto (Imbernón, 2000). Não é preciso muito esforço para reconhecer os paradoxos que caracterizam a sociedade, a cultura, a economia, a educação, a política e tantos outros aspectos. Neste contexto, (re)pensar a formação de professores, inicial ou continuada, para qualquer nível de ensino, é tarefa que se apresenta como um enorme desafio para qualquer um. Contudo, é um exercício necessário uma vez que o modelo vigente, em seus diferentes aspectos, não atende às necessidades profissionais, pessoais e do mercado de trabalho.

Assim, o trabalho se propôs a, mais uma vez, salientar algumas das dificuldades recorrentes no processo formador de professores para a educação básica de modo a contribuir com as discussões sobre as exigências estabelecidas pelos órgãos governamentais para as licenciaturas. Algumas questões orientam o trabalho: Por que as reformas e estudos não resultam em transformações exitosas na formação de professores para a educação básica? Quais as principais dificuldades no processo formador? Tais questões são (re)visitadas sem intenção conclusiva, preferencialmente salientando as interfaces que continuam em aberto nesse processo formador.

O estudo, ora proposto, privilegiou a modalidade descritiva, com abordagem qualitativa através de pesquisa bibliográfica. Esta foi realizada conforme orientações de Severino (2016).

## 2 | A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES FORMADORES – CONSIDERAÇÕES SOBRE ALGUNS FATORES DESSE PROCESSO

A sociedade atual é letrada, escrita, virtual, digital. Os sujeitos dessa sociedade necessitam, cada vez mais cedo, de formação para viver nesse mundo que, cada vez mais, deixa de ser analógico. Diante disso, a escolarização é uma exigência, cada vez mais acentuada. Em tudo e para tudo se faz necessária a comprovação da escolaridade e os conhecimentos são, o tempo todo, testados através múltiplos meios. Diante do exposto, vale lembrar que

A expansão dos cursos de formação docente no país acompanha, em linhas gerais, a expansão das oportunidades educacionais à população. De escolarização tardia, o Brasil logrou universalizar a frequência ao ensino fundamental obrigatório apenas na virada do milênio. (BARRETO, 2015, p. 681)

Dessa forma, leis e instrumentos governamentais de todas instâncias pretendem democratizar o acesso à escola, uma vez que além da classe média e elites, as classes populares engrossam a demanda pela escola e pela educação. Somam-se nesse contexto as leis que determinam a escola inclusiva, conseqüentemente, a educação inclusiva e, também, a educação profissional.

Para todas as situações são necessários professores enquanto profissionais da educação para o exercício da docência, de acordo com as exigências e necessidades, no chão da sala de aula tradicional ou em qualquer espaço onde haja quem se interesse por aprender. E para todos os contextos, a formação docente se faz exigência.

## **2.1 Como os sujeitos se formam professores**

Para atender a tal demanda, a escola e os professores necessitam se conscientizar que se encontram imersos em uma complexidade que coloca em cheque a profissão docente. Com isso passa a exigir que o processo formador se modifique e supere as concepções de ensino e de aprendizagem as quais já não se reduzem no domínio dos conteúdos das disciplinas (estranques) e de metodologias de ensino. O professor, agora, deve lidar com o conhecimento em construção e de forma interdisciplinar, com o imediatismo, com o utilitarismo e com o relativismo.

Nessa direção, “procurar saber como é que os sujeitos vão se formando professores tem sido uma preocupação dos que vêm pesquisando sobre a formação do educador. No fundo, o que se quer é saber de que modo o professor vai constituindo-se profissional ao longo de sua vida” (CASTRO e CARVALHO, 2001, p. 152). E no processo de enfrentamento rumo a uma proposta mais adequada para a formação do professor necessário, há que se considerar que

Cada nova ideologia, nova moda econômica ou política, pedagógica ou acadêmica, cada novo governante, gestor ou tecnocrata até de agências de financiamento se julgam no direito de nos dizer o que não somos e o que devemos ser, de definir nosso perfil, de redefinir nosso papel social, nossos saberes e competências, redefinir o currículo e a instituição que nos formarão através de um simples decreto. (ARROYO, 2000, p. 24)

E ainda são encontrados fatores de peso nesse processo que contribuem para as coisas não saírem do lugar.

A resistência de alguns e a perplexidade de muitos docentes têm como raiz a quebra da cultura e do pensamento únicos. É o entulho cultural de tempos autoritários que a sociedade e também a escola e os docentes costumamos remover. Continuar apegados a essa cultura pragmática mercantilizada e a esse entulho será continuar reduzindo nosso papel docente a transmitir os conhecimentos científicos e técnicos basicamente nas suas dimensões úteis, práticas, na sua vinculação imediatista com uma visão estreita do conhecimento e da ciência imposta pelo mercado. (ARROYO, 2000, p. 212)

A preocupação com a formação de professores no Brasil, concretamente, iniciou com a criação das Escolas Normais em 1835.

A formação de professores em cursos específicos é inaugurada no Brasil no final do século XIX com as Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos.

Nos inícios do século XX aparece a preocupação com a formação de professores para o secundário (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. A formação desse tipo de professor inicia-se com a criação de universidades. Até então esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. (GATTI e BARRETO, 2009, p. 37)

E desde então, ao tratar sobre este tema há que se embrenhar, primeiramente, nas questões legais que embasam e orientam a criação e exercício de cursos formadores. Tais cursos tomam forma e relevância a partir do que determina a Constituição de 1988 em seu capítulo III, seção I que trata sobre a educação e, especialmente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) de 1996 que determina em seu artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) (BRASIL, 1996, s/p)

Os parágrafos desse artigo tratam sobre a formação docente inicial e continuada, a capacitação de professores de magistério, o acesso e permanência em cursos superiores, as bolsas de iniciação à docência e sobre os currículos dos cursos formadores. Faz-se necessário ainda salientar a questão da Educação à Distância (EAD) como modalidade de educação formal para todos os níveis, o que resulta numa certificação generalizada.

Na determinação do que deve ser observado no processo de formação dos profissionais da educação pela LDB de 1996 é possível perceber muitas mudanças, inclusive muitas lacunas. Diante dessa situação, vale ressaltar que “mover-se em meio à legislação educacional sobre formação de professores, que comporta idas, voltas, remendos, complementos e iniciativas paralelas de poderes públicos, não é simples” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 53).

E com isso, as instituições, muitas vezes, ficam perdidas, confusas em meio a tantas exigências e mudanças. Às vezes, sem que ainda tenham contemplado resultados que advenham em qualquer análise ou reflexão por parte dos formadores, formandos e escolas sobre o que foi proposto para estudo e o que de fato ocorreu.

Mas não é só a questão legal que apresenta amarras para a formação docente. Não é relevante nesse momento, estabelecer ordem de importância e nem dar conta de todas as questões que se apresentam como lacunas, dificuldades, impossibilidades ou qualquer outro entrave para essa tarefa. Contudo, para esse processo, Gatti (2016) enfatiza:

O problema da formação de professores começa na faculdade. Os docentes de pedagogia e das licenciaturas – de matemática, língua portuguesa, biologia etc. – não sabem ensinar para quem dará aula. Isso porque eles mesmos não aprenderam como fazer isso. Para não dizer que a formação didática não existe, podemos dizer que ela é precária. A maioria dos futuros professores não aprende como lecionar. Não recebem na faculdade as ferramentas que possibilitarão que eles planejem da melhor forma possível como ensinar ciências, matemática, física, química e mesmo como alfabetizar. Muitos de nossos professores saem da faculdade sem saber alfabetizar crianças. É um problema grave. (GATTI, 2016, s/p)

**Nota-se que essa situação é decorrência de outra que merece destaque: a formação dos formadores de professores. De maneira geral, essa questão, embora visível pelas instituições e faça parte da consciência da maioria daqueles que atuam enquanto docentes, não é tratada com a devida atenção. Assim,**

Pode-se dizer que, de maneira geral, não há preparação formal para o formador; que em muitas áreas do conhecimento os processos seletivos relacionados à contratação docente em Instituições de Ensino Superior priorizam a linha de pesquisa e não a docência e que as iniciativas visando propiciar processos de desenvolvimento profissional, durante o desempenho das atividades profissionais, têm 'traduções' idiossincráticas, ficando na dependência de como cada instituição, em particular, concebe a formação do formador e como tal formação está contemplada nos respectivos planos de desenvolvimento institucional. (MIZUKAMI, 2005, p.8)

Diante do exposto, é relevante sublinhar que grande parte dos professores são conscientes da insuficiência de sua preparação para docência. Reconhecem a falta de políticas públicas que contemplem a formação de formadores bem como são capazes de identificar outros fatores que culminam com o exercício docente sustentado por faltas ou deficiências: na questão curricular, no domínio de conteúdos e conhecimentos específicos de disciplinas, no entendimento de que a formação passa pela auto formação – individual, coletiva, institucional e da comunidade.

E a gravidade deste problema não encerra só com esta questão da ausência de formação docente dos professores formadores. Durante os cursos de Pedagogia e Licenciaturas, dentre outras situações, há muito o que questionar. As Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso, instituídas através das Resoluções CNE/CP nº1/2002 e CNE nº 2/2002, determinam princípios, fundamentos, procedimentos que devem ser atendidos pelas instituições que formam professores para educação básica, ao estabelecerem as matrizes curriculares para os cursos oferecidos pelas mesmas.

Nesse sentido, não é demais ressaltar que as questões políticas e legais sobre a formação de formadores e professores e, sobre as políticas de formação docente por si mesmas, precisam estar atentas às...

Mudanças amplas e profundas que estão ocorrendo na economia contemporânea vêm tendo repercussões sobre as formas de conceber as políticas educacionais. Ainda que nem sempre seja possível detectar sua

origem por meio de uma aproximação superficial, esses impactos já estão chegando à educação, à escola, aos professores, e deverão ser mais sensíveis no futuro. Se queremos entender o sentido das reformas educacionais em curso, precisamos dirigir o olhar para essas reformas globais que as motivam e imprimem contornos a seus rumos. (VIEIRA, 2015, p. 19)

Mas, tais instituições não conseguem responder à muitas perguntas inerentes a vários aspectos; um deles: a realização dos estágios obrigatórios. Pimenta e Lima (2012), apresentam vários questionamentos sobre o estágio, os quais merecem destaque: O estágio é a imitação de modelos? A prática se resume à instrumentalização técnica? O que se entende por teoria e por prática? Como o estágio superaria a dicotomia destas? De que forma o estágio aproxima o estudante da realidade? Como entender o estágio como pesquisa e como realizá-la no estágio? Que profissional se quer formar? Quais os caminhos da profissionalização docente? Para que serve o estágio para quem não exerce a profissão? E para quem já é professor? Quais fundamentos embasam os estágios nos cursos? Como ocorre a interação estágio com as outras disciplinas formativas? Como cumprir a alta carga horária de estágios no formato dos cursos oferecidos e para estudantes, preferencialmente, noturnos? Como têm sido planejados e operacionalizados os estágios? Quais os espaços de formação dos orientadores de estágios? Como têm sido apresentados os resultados dos estágios?

Essas e muitas outras perguntas sobre o tema são objetos de estudo por muitos pesquisadores. Contudo, a discussão e as propostas apresentadas ainda não chegaram a surtir os efeitos esperados, uma vez todos os envolvidos ainda não mudaram suas concepções e preferem a repetição da cultura enraizada de formação de professores. Isso porque...

O estágio sempre foi identificado como a parte prática dos cursos de formação de profissionais, em contraposição à teoria. Não é raro ouvir, a respeito dos alunos que concluem seus cursos, referências como “teóricos”, que a profissão se aprende na “prática”, que certos professores e disciplinas são por demais teóricos. Que “na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular, está a constatação, no caso da formação de professores, de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação do futuro profissional nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e de prática. (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 33)

É consenso pela maioria das instituições formadoras e empregadoras de professores que a transformação de sua prática resulta da ampliação de sua consciência crítica sobre a prática que exercita. Ocorre que na sociedade contemporânea, a cada dia, são apresentadas novas exigências para a escola e para o trabalho docente em função das incertezas sobre os valores de toda ordem, sobre a relativização do papel das instituições, sobre as necessidades dos estudantes, inclusive as afetivas que, uma vez desconsideradas, serão matrizes de tantos problemas pessoais, sociais e econômicos, dentre outros.

Nesse contexto diverso e complexo, o estágio, enquanto uma das fases da formação

do profissional da educação necessita ser ressignificado de modo a preparar o professor para o enfrentamento dos desafios que caracterizam as situações de ensino e aprendizagem nos diferentes *locus* em que ocorrem. Não é demais salientar que o profissional da educação carece de “competência do conhecimento, de sensibilidade ética e de consciência política” (PIMENTA e LIMA, 2012, p. 15).

Outra questão que precisa ser evidenciada são as tecnologias, a informática e a educação à distância nos projetos para formação de professores. Não é possível negar as contribuições das tecnologias e da informática na otimização do ensino e da aprendizagem, seja no processo tradicional, à distância ou na forma contemporânea de realizar o processo educativo.

Nessa direção, as inovações tecnológicas suscitam transformações nos paradigmas adotados pelos professores formadores de professores no sentido de fazê-los avançar em suas capacitações, no desenvolvimento e aquisição de competências e habilidades com os recursos da informática de modo a transformá-los em auxiliares, facilitadores do processo de produção de conhecimento.

O uso de modernas tecnologias pode, sem dúvida, diminuir as lacunas existentes no processo de ensino e de aprendizagem. No entanto, para obter o máximo de competência no uso da informática na educação, é preciso existir uma constante busca na construção de projetos interdisciplinares de trabalho, criando espaços onde os saberes abram caminho e alarguem fronteiras, através de trabalhos coletivos. (OLIVEIRA NETTO, 2005, p. 107)

Merece destaque na formação dos formadores de professores e na formação docente mesma, a inserção nestas, das mídias e as tecnologias, e através delas, a educação a distância.

A educação a distância cresce, assume proporções gigantescas, notadamente a oferta por instituições privadas de ensino, sem infraestrutura de apoio adequada. Algumas instituições de ensino superior têm apostado no sucesso da EAD, defendendo-a como solução para a baixa escolarização do povo brasileiro. Há certo ufanismo e as críticas são contestadas como fruto de preconceitos e resistências a mudanças. (GARCIA, 2009, p. 160)

A tecnologia educacional sempre existiu se for entendida como uma série de processos e ações, princípios, instrumentos e produtos que contribuam, efetivamente, para promover a aprendizagem. Contudo, ainda hoje, o que prevalece é a negação ou resistência à capacitação tecnológica, a revisão e valorização do trabalho nas instituições educacionais e, conseqüentemente, no processo de formação de professores.

No contexto da evolução que ora se considera, a educação será, constantemente, ressignificada, ganhando novas dimensões uma vez que só através dela novas capacidades, habilidades e competências são (e serão) desenvolvidas. Isto por que os sujeitos não escapam do processo educativo, seja ele qual for.

Considerando o objetivo desse estudo, salientar aspectos que aparecem como

provocação no processo formador de professores, faz-se relevante sugerir a tomada das mídias e das tecnologias como potencializadoras temáticas para busca de fundamentação teórica a qual possa alinhar práticas de estudo, pesquisa e ensino, especialmente no que tange à formação de professores, através delas e para uso das mesmas.

Dentre tantos itens que incomodam quando se trata da formação docente, há que se falar dos analfabetismos. Em nosso país fala-se de analfabetos políticos, analfabetos funcionais, analfabetos digitais... E se se parar para pensar, há ainda outros analfabetismos. É fato que as tecnologias fascinam, seduzem, hipnotizam seus usuários e os que contemplam à distância.

O risco dessa situação se transformar contexto de alienação e fabricação de outras ignorâncias é latente. E nessa teia encontram-se professores, estudantes e toda a sociedade. E o que parece inovador pode ser a porta para novos analfabetismos.

O analfabetismo funcional é definido como:

a incapacidade que uma pessoa demonstra ao não compreender textos simples. Tais pessoas, mesmo capacitadas a decodificar minimamente as letras, geralmente frases, sentenças, textos curtos e os números, não desenvolvem habilidade de interpretação de textos e de fazer operações matemáticas. Também é definido como **analfabeto funcional** o indivíduo maior de quinze anos possuidor de escolaridade inferior a quatro anos letivos. (WIKIPÉDIA, 2018, grifo no original)

O número de brasileiros que, embora aparecem nas estatísticas dos órgãos oficiais do país como alfabetizados, e na verdade são **analfabetos funcionais**, é demasiado grande. Ainda em busca de dados mais precisos, para o momento é relevante destacar que tais pessoas não são capazes de realizar, de forma satisfatória, qualquer função ligada à leitura ou à escrita. Mal conseguem assinar o próprio nome. Às vezes, é necessário que alguém alfabetizado escreva seu nome para, então, copiá-lo, quando caso das eleições.

Ler se aprende lendo. Escrever se aprende escrevendo. Quando estas práticas inexistem, o sujeito não forma o hábito. E sem este, não há alfabetizados, embora tenham frequentado a escola e saibam decifrar as palavras escritas pois não conseguem entender o que está escrito, interpretar os textos.

Já analfabetismo político diz-se das pessoas que não se interessam por política. Não pesquisam, não estudam, não se informam, não participam, se recusam a ver e ouvir qualquer assunto que envolva o tema. Tais pessoas se instalam numa zona de conforto de tal modo que não evidencia qualquer consciência crítica. O discurso sempre será marcado pelas expressões: “detesto política”, “todos políticos são iguais”, “política não se discute”, “política é coisa para desocupado”.

No que tange ao analfabetismo digital, esse representa a ausência de familiaridade com o uso de programas de computador, com navegação através da internet, o que acaba limitando a vivência social, a aprendizagem escolar, a competição no mercado de trabalho.

No mundo contemporâneo, o sujeito precisa ser competente para selecionar,

consumir, recuperar informações e, ao mesmo tempo, disponibilizá-las nas mídias. Nesse contexto em que o ciberespaço se caracteriza como realidade da qual não se pode prescindir, faz-se necessário que todos os sujeitos saibam, minimamente, operar sistemas de computadores para suas necessidades sociais básicas.

Muitos fazem parte dessa situação porque vivenciam o desinteresse pela máquina, se recusam a incluí-la em suas atividades e vivências. Dessa maneira, enquanto analfabetos digitais, não conseguem obter informações por meio da informática e podem engrossar o grupo de excluídos sociais.

Tais analfabetismos, quando presentes nos discursos e práticas dos professores formadores de professores, transformam-se em risco assustador de estar preparando gerações de docentes alienados e conformados.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se propôs a, sublinhar alguns fatores presentes no processo formador de professores para a educação básica. Para tal chamou a atenção para a necessidade de escola e os professores se conscientizarem que se encontram imersos em uma complexidade que desafia a profissão docente.

E para tratar sobre o tema, há que considerar, primeiramente que os professores formadores de professores e as instituições na qual estão inseridos para o exercício de formação fazem parte do cenário do ciberespaço, da sociedade letrada, escrita e, claro, digital. Nesse contexto, vale acrescentar que fazem parte de um todo complexo, diverso, “líquido” que acabam por estabelecer lacunas e até impossibilidades nesse processo formador.

Para a formação de professores, são observadas leis elaboradas especialmente para esse fim, que embasam e orientam a criação e exercício de cursos formadores. Contudo, é consenso que, formalmente, não existe a formação para os formadores de professores, prevalecendo a “exigência” da atitude (e disciplina) da auto formação. Mas a questão legal, sozinha, não representa todas as impossibilidades e impasses para a formação docente.

Questões como os estágios, a relação teoria/prática, a realidade do aluno, os projetos de formação continuada, professores universitários sem formação para formar professores, falta de compromisso e preparo para pesquisa, analfabetismos dentre outros.

Para cada item apresentado como questão são encontradas, na vivência no contexto formador para docência, perguntas, dúvidas, interpretações distorcidas, professores formadores que não sabem formar e mais um sem número de impossibilidades ou entraves.

## REFERÊNCIAS

ANALFABETISMO Funcional. In: **Wikipédia: a enciclopédia livre**. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Analfabetismo\\_funcional](https://pt.wikipedia.org/wiki/Analfabetismo_funcional). Acesso: 30/3/2018.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996.

GARCIA, Dirce Maria F. (Org). **Formação e Profissão Docente em tempos digitais**. Campinas, SP: Alínea, 2009.

GATTI, Bernadete A. e BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A. **Nossas Faculdades não sabem formar professores**. Disponível em: <https://epoca.globo.com/educacao/noticia/2016/11/bernardete-gatti-nossas-faculdades-nao-sabem-formar-professores.html>. Acesso: 15 de março de 2018.

IMBERNÓN, Francisco (org). **A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Armed, 2000.

MOURA, Manoel O. de. A Atividade de ensino como Ação Formadora. In: CASTRO, Amelia D. de. E CARVALHO, Anna Maria P. de. (Org). **Ensinar a Ensinar: didática para a escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

VIEIRA, Sofia Lerche. Políticas de Formação em Cenários de Reforma. In: VEIGA, Ilma A. e AMARAL, Ana Lúcia (Orgs). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papirus, 2015.

# CAPÍTULO 3

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA NO CAMPO DE ESTÁGIO DA ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA

Data de aceite: 01/11/2021

**Maria do Carmo da Silva Dias**

UFPA

**RESUMO:** O presente trabalho aborda a formação docente no campo de estágio, na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, disciplina sociologia. Demonstra as percepções de professores, estagiários e alunos sobre o estágio na educação básica a partir da realidade da sala de aula. Compreendem o estágio como fundamental para a formação docente e reconhecem que a formação possui dimensões técnica e política e que isso fica explícito na sala de aula. Aponta a necessidade da construção de metodologias próprias para esse nível de ensino e demonstra as diversas atividades do campo de estágio.

**PALAVRAS CHAVES:** estágio; formação docente; educação básica.

### INTRODUÇÃO

É sempre um dilema, para muitos pesquisadores, escolher por onde começar quando se trata de falar dos resultados de pesquisa. Como início, a obra de Ítalo Calvino, “As Cidades Invisíveis”, serve de inspiração. Nela, o autor trata das histórias que o grande navegador Marco Polo contava a Kublai Khan, imperador dos tártaros, “pois somente nos relatórios de Marco Polo, Kublai Khan conseguia discernir através das muralhas e das torres

destinadas a desmoronar, o miligrama de um desenho tão fino a ponto de evitar as mordidas dos cupins” (Calvino, 2003). Aí se concentra o arquétipo dessa obra com as questões tratadas neste artigo, a saber, os significados do estágio na formação de professores de sociologia na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, ou seja, o significado do estágio, na percepção dos atores envolvidos.

Historicamente, para Nóvoa (S/D, p. 3), do ponto de vista do estágio, a formação do professor deve contemplar a reprodução do saber e do poder socialmente legítimo, tendo em vista que a formação se dá na “perspectiva dos professores como profissionais produtores de saber e de saber-fazer”. É por meio da formação que se “produz a profissão docente. Mas, mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação do professor é o momento chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, S/D, p. 4).

Segundo Pimenta (2001), a formação do professor ocorre por muitos processos, sendo que o estágio ou a prática de ensino, independente da denominação que se atribua, sempre fez parte na formação docente.

Ela mostra que a formação docente possui marcações históricas bem definidas. De 1930 a 1940, o ensino normal consistia na formação de professores para o ensino primário e a prática de ensino era a repetição e imitação

de experiências bem sucedidas dentro do espaço escolar. Sendo o magistério, uma ocupação predominantemente feminina, contextualizado como uma extensão do papel de mãe e esposa. Nos anos 1960, cresceu a necessidade da mulher contribuir com a renda familiar, essa demanda limitou a escola normal enquanto espaço de formação de professores, pois o magistério já não era o objetivo da formação. As escolas “modelos”, “padrão” de “aplicação” e *tidas como referências para o ensino primário, foram aquelas frequentadas pelos filhos* das elites, cujo resultado foi o fracasso do ensino/aprendizado das crianças que não possuíam os requisitos demandado pelo “modelo” de ensino das elites. O que restou disso foi o fracasso da maioria dos alunos das camadas mais pobres que, ainda, foram culpadas pelo insucesso.

Ainda de acordo com Pimenta (2001), o fracasso escolar desses alunos, o baixo salário do magistério e a perda do status social e econômico dos professores fizeram com que pessoas sem habilitação passassem a ocupar a profissão docente.

Esta autora evidencia que a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692/71 criou a profissionalização no ensino médio, sendo o magistério incluído nessa orientação. A prática se constituiu em “instrumentalização” realizada por disciplinas de didática e metodologia tanto nas universidades como nas escolas. Consistia em aprender novas técnicas para dar aula, o importante era o planejamento, o controle, as ações programadas, “uma Didática instrumental” (CANDAUI, 1984 apud PIMENTA, 2001), pois os recursos técnicos, ainda que importantes, não podem prescindir da análise do real. O resultado foi que os cursos de formação e o ensino primário se distanciaram.

A década de 1980 foi marcada pela insatisfação dos professores, pela abertura política após 20 anos de ditadura, pela constituinte (Constituição Federal de 1988), pela eclosão dos movimentos sociais, o que se converteu em terreno propício para a revisão dos cursos de formação, no tocante à *técnica e à relação teoria e à prática*. Constatando que o fazer pedagógico, o “que ensinar” e o “como ensinar” devem ser relacionados com “para quem” e em “quais circunstâncias”, expressão da unidade entre conteúdo técnico e instrumentos do currículo (PIMENTA, 2001).

Assim, de acordo com a autora, o discente deve dispor de capacidades técnicas e dialogar com a realidade para que o aprendizado se realize, para isso é necessário planejamento, objetivos bem definidos, definição dos conhecimentos a serem disponibilizados como parte de uma realidade histórico-social. Isso, porque a educação é prática social e deve permitir que os seres humanos usufruam dos bens que a sociedade produz (PIMENTA, 2001).

Nóvoa (S/D) demonstra que nos anos 90 as demandas à formação do professor dizem respeito à formação continuada, na qual se aglutinam os êxitos da Reforma do Sistema Educativo e o Estatuto da Carreira Docente, não só no aspecto da reciclagem daqueles educadores, mas também, para o exercício de novas funções, tais como gestores escolares, orientadores, etc.

Essas orientações de várias maneiras também estão presentes nas licenciaturas explicitamente ou de forma latente, tendo em vista que no campo de estágio se coadunam questões muitas vezes expressas pela desvalorização da profissão, inclusive na forma como o professor percebe a si mesmo, dada à desvalorização das experiências acumuladas ao longo da vida profissional, em que não lhe sobra tempo para a reflexão crítica da sua práxis, para compreensão/ação sobre as vinculações políticas nas quais está inserido, que se traduza numa cultura profissional entre os professores e organizacional nas escolas (NÓVOA, S/D).

No contexto dessas transformações sociais, a LDB n°. 9394/96 (BRASIL, 1996) reconhece que à educação cabe “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, art. 27, 1996), e que a finalidade do ensino médio é “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e assegura a “necessidade do exercício da cidadania” (BRASIL, art. 35, 1996).

Assim, a proposição deste artigo é abordar a formação de professores, sobre a perspectiva do campo de estágio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), para alunos do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, por meio das percepções de estagiários, alunos e professores, quer dizer, chamar atenção a sala de aula, para o fazer pedagógico e para a percepção de estagiários, professores da disciplina e alunos da educação básica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA), sobre o estágio.

Os dados apresentados decorrem da pesquisa realizada sobre o ensino de sociologia na educação básica nos últimos quatro anos e das vivências como professora dessa disciplina na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

O artigo está estruturado da seguinte forma: Primeiro, apresenta-se a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, em seguida, procura-se demonstrar a realidade do campo de estágio destacando o ensino da disciplina sociologia e percepção das partes envolvidas. Assim, espera-se contribuir com o debate em torno da formação de professores, a partir da percepção do campo de estágio, da EAUFPA.

## **1 | ESCOLA DE APLICAÇÃO DA UFPA**

A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) foi fundada em março de 1993, pelo então reitor, José Rodrigues da Silveira Neto, com base no dispositivo pelo qual, as empresas com mais de 100 funcionários deveriam oferecer escolaridade aos filhos dos funcionários que delas faziam parte.

Na trajetória de mais de cinquenta anos, a escola, antes denominada Núcleo Integrado Pedagógico (NPI), passou por muitas modificações, sendo que hoje possui os seguintes objetivos: a) desenvolver atividades de pesquisa para o aprimoramento do

trabalho docente e da educação básica; b) servir de campo de estágio às disciplinas de Didática e às licenciaturas; c) atender as demandas da comunidade por meio de atividades de extensão.

A escola atualmente está aberta para receber alunos das comunidades em geral. Possui 1.513 alunos, distribuídos em Ensino Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) e funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, possuindo em seu quadro de professores especialistas, mestres e doutores.

A EAUFPA recebe, em média, 1.000 estagiários ao ano, a maioria dos cursos de licenciaturas, mas também, alunos de medicina, odontologia, serviço social, informática, nutrição, fonoaudiologia e psicologia, oriundos na sua maioria da UFPA, além de acolher alunos de licenciatura de outras instituições de ensino superior.

A gestão é realizada por meio de uma diretoria eleita por voto direto e universal, composta por diretor, vice-diretor e coordenadores, podendo candidatar-se professores e servidores, para os referidos cargos.

A estrutura organizacional dá-se por meio de duas secretarias. A Secretaria Executiva, com a Coordenação de Planejamento, Gestão e Avaliação e Serviço de Saúde Escolar e a Secretaria Acadêmica, da qual fazem parte: 1) Coordenação de Educação Inclusiva; 2) Coordenação de Pesquisa e Extensão (COPEX); 3) Coordenação Pedagógica; 4) Coordenação de Estágio e 5) Coordenações de Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Coordenação de Ensino Noturno e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Dentre essas coordenações, a COPEX coordena os projetos de pesquisa e extensão dos professores, dispõe carga horária para os professores realizarem tais atividades, contudo não dispõe de espaço físico nem de recursos para as pesquisas, que devem ser buscados por meio de editais, dentro e fora dos espaços da universidade. A Coordenação de Estágio é responsável pelas relações com os professores das disciplinas de Práticas de Ensino, no caso das Ciências Sociais, e de Estágios em geral.

Contudo, cabe instigar um debate crítico diante das ideias postas, para que sejam percebidas e superadas as possíveis dissintonias dessas proposições com a realidade da escola, visto que os objetivos da escola estarão comprometidos quando: 1) não se dispõe de infraestrutura física e material em seus espaços para realizar trabalho de pesquisa, planejamento, etc. Principalmente para as disciplinas de Humanas, como por exemplo, a Sociologia e a Filosofia; 2) quando a formação do professor é responsabilidade exclusiva dele mesmo, quer na formação continuada do professor que trabalha na escola, quer para o aluno estagiário; 3) quando o trabalho docente fica amarrado nos cânones burocráticos; 4) quando os processos democráticos de tomadas de decisões são atropelados por interesses – individuais e coletivos de grupos diversos – de várias ordens; 5) quando a relação entre os professores das disciplinas de prática de ensino, no caso das ciências sociais, e os professores do campo de estágio é quase inexistente; 6) quando professores e estagiários

não dispõem de tempo suficiente para planejarem e avaliarem suas práxis, de forma crítica e produtiva, submetidos, na grande maioria das vezes, a exigências burocráticas.

## 1.1 O Projeto Político Pedagógico (PPP)

O Plano Político Pedagógico (PPP/EAUFPA) define que a filosofia da escola consiste em “oportunizar ao educando condições de vir a ser crítico, dialógico, criativo, inovador, consciente de sua própria dignidade e de seu papel como homem histórico” (PARÁ, 2012, p. 20), sendo a missão da EAUFPA, a partir do ano 2000, “ser Escola de referência da UFPA para o ensino, pesquisa e extensão, atuando como veículo de integração entre a Educação Básica e a Educação Superior, tendo em vista o desenvolvimento de projetos educacionais voltados para o homem da Amazônia” estruturado em três eixos: I) formar criticamente os sujeitos; II) tornar-se referência no Estado para a Educação Básica; e III) identificar-se com a Amazônia (PARÁ, 2012).

A filosofia da escola tem caráter interacionista e prevalecem nas relações pedagógicas as “relações em salas de aulas bases, nas salas-ambiente e nos outros espaços de convivência”, tendo como relevância os projetos pedagógicos e os eixos temáticos, tendo como referência o discente, seus interesses e possibilidades (PARÁ, 2012, p. 21).

O processo educativo deve ocorrer em dimensão dialética, democrática de respeito à individualidade e à diversidade, sendo discentes, docentes e técnicos administrativos os sujeitos que produzem conhecimento a partir das relações entre si, no sentido da transformação social. Nesse sentido, as relações e práticas pedagógicas devem ser norteadas por princípios éticos, políticos e estéticos (PARÁ, 2012).

Enquanto laboratório pedagógico para as demais escolas da rede pública de ensino paraense, a escola propõe-se: a) a buscar a produção do conhecimento; b) comprometer-se em levar os discentes a atingirem patamares de excelência independente de condições socioeconômicas; c) a procura promover ações integradoras entre as áreas de saberes e disciplinas; d) a identificar o conhecimento como patrimônio coletivo, tendo em vista os seus significados humanos e sociais; e) a valorizar as experiências e inovações; e f) ao resgate do “papel do educador enquanto interlocutor do conhecimento sistematizado e enquanto mediador entre esse conhecimento e sua prática social, considerando as condições concretas de vida dos discentes” (PARÁ, 2012, p. 21; 22).

Eis a distancia abismal. Por um lado, registra na atualidade, as fortes mudanças no sentido de ser professor, o mesmo já não é visto como alguém que produz conhecimento, mas como “um sujeito que aplica receitas para o sucesso do ensino, surge então as ideias de “treinamento em serviço” e de “serviço de estágio” (EVANGELISTA, 2003, p. 56). Essa concepção encontra amparo sobretudo em professores que ingressaram mais recentemente no magistério, o que tem como consequência a exigência sobre a produtividade docente, deixando um lastro de insatisfação, adoecimento e, questionamentos sobre a formação docente.

Por outro lado, em que pese o Plano Político Pedagógico da EA, na concretude daquela Escola como laboratório pedagógico das licenciaturas, espaço de debate sobre o ensino educação básica em diversas acepções ainda é uma utopia e não se fará de fora para dentro, será preciso romper com o sentido de posse e democratizar todos os espaços da escola. Que sentido de pertencimento existe naquela escola? Que utopias movem professores e alunos? A escola campo de estágio, para a concepção e aplicação de novas teorias pedagógicas como registram os documentos especiais da UFPA, é, ao mesmo tempo, um desafio e um problema. O que se sobressai, é a precarização crescente do trabalho docente, a redução do quadro de pessoal. As atividades pedagógicas, na grande maioria, com exceção das aulas, são realizadas por bolsistas, que ali deveriam estar na condição de aprendizes.

A realidade da EAUFPA, e de falta de funcionários e técnicos o que é minimamente suprida por bolsistas. Faltam psicólogos, pedagogos e orientadores educacionais para atender às dificuldades dos alunos. Bolsistas são aprendizes e, para que se aprendam, faz-se necessário alguém com experiência que os oriente, aponte caminhos e ajude-os a formular perguntas significativas. Bolsistas é hoje, na UFPA, sinônimo de mão-de-obra barata.

Os professores não possuem espaços para as suas pesquisas e a participação em eventos, muitas vezes, torna-se um incômodo, por falta de quem os substituam e por ser uma despesa extra aos mesmos.

Por sua vez, de acordo com o Regulamento do Ensino de Graduação, Resolução nº. 3.633/2008 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEP), que rege os cursos de graduação da universidade, os objetivos do estágio supervisionado – cabendo também neste item, os estágios docentes – são:

I – Possibilitar a ampliação dos conhecimentos teóricos aos discentes em situação real de trabalho;

II – Proporcionar aos discentes o desenvolvimento de habilidades e o aperfeiçoamento técnico cultural e científico, por meio de atividades relacionadas com sua área de formação;

III – Desenvolver atividades e comportamento adequados ao relacionamento profissional.

O referido estágio é atividade curricular obrigatória nas licenciaturas e deve ser distribuído em uma carga horária de 400 horas. Porém, quais os significados desse estágio para os estagiários, professores e para os alunos da EA? Ao refletir o PPP da EA e os objetivos do estágio, cabe indagar como se dão as práticas de ensino dos alunos do curso de Ciências Sociais na EAUFPA?

## **2 | O CAMPO DE ESTÁGIO – COMO ELE SE APRESENTA**

O campo de estágio docente é o lugar central na formação do professor, pois, para

além do conteúdo das disciplinas da grade curricular das licenciaturas, da carga horária legalmente destinada ao estágio, diz respeito também, às múltiplas relações que se desenvolvem no espaço escolar entre professores, entre professores e estagiários, alunos, técnicos, diretores, supervisores, orientadores pedagógicos. Desse modo, a formação do docente processa-se atravessada pelas formas de compreensão, críticas ou não do contexto no qual está inserida, ou seja, pelas formas como se tecem no cotidiano da escola com as questões do seu tempo, pelos processos democráticos ou autoritários presentes nas tomadas de decisão internas e nas metodologias utilizadas na relação ensino *versus* aprendizagem. Pois é lugar do estágio *strito sensu*, onde o graduando, aluno de licenciatura, terá acesso a um ambiente real de exercício da profissão docente. Como se pode perceber na visão dos entrevistados:

- **Professor de Prática de Ensino:** “Estagiário tem um papel fundamental na comunidade escolar, por ser um espaço de formação, oferece vasto campo de pesquisa”.

O estágio é importante, são vivências da realidade profissional (...).

- **Professor de Sociologia da EA:** “É importante porque o estágio é aquela atividade de transição entre a vida acadêmica e a vida profissional, e o aluno estagiário tem que vivenciar essa vida profissional como ela é, a janela que permite fazer esse olhar é o estágio”.

- O estágio é importante e toda comunidade escolar ganha com isso, os professores, pois entre esse e os estagiário se estabelece relações de troca, de aprendizado, para os alunos da educação básica que podem fazer outras interlocuções, vivenciar outros exemplos e aos estagiários, por ser nesses contatos que eles podem formular uma ideia do que é ser professor, experimentar, ser criativo (...).

- **Estagiário:** “o estágio tem o papel de agente desmistificador, Se havia alguma lacuna nas disciplinas ofertadas, estas foram preenchidas com o estágio, com a prática”. “Significou tudo na minha profissão, me fez acreditar que é possível passar uma educação de qualidade quando se ama o que faz. Mesmo que o sistema não nos ofereça estrutura para isso”.

- o estágio é importante, a gente até se empolga dando aula. É bom vê que a gente pode contribuir para mudar a forma como o outro vê o mundo e me surpreende como alguns alunos parecem tão indiferentes.

- **Alunos da educação básica:** “O estagiário ajuda, contribui no aprendizado da gente”; “auxilia o professor ministra as aulas”.

- Eles ajudam a gente. No início é muito estagiário, mas a gente acaba gostando, só que eles são embora e não diz nada, quando a gente já se acostumou. Tens uns que são muito bacanas.

É possível apreender dessas respostas e da própria convivência na sala de aula, que o estágio representa uma etapa muito importante da formação docente, que a presença dos estagiários oferece à escola uma motivação maior, que os estagiários contribuem muito com a formação dos alunos. Contudo, também se pode apreender que as partes envolvidas

no estágio precisam dialogar mais, planejar, avaliar e executar juntas. Pois, sendo a EA um espaço que se destina a formação docente enquanto campo de estágio, a reflexão crítica e a produção de conhecimento sobre essas práxis impera como uma necessidade fundamental.

Percebe-se que há vontade das partes envolvidas de que o estágio seja algo mais dinâmico e que sejam registradas as metodologias desenvolvidas, as formas de superar ou não as dificuldades, mas na grande maioria das vezes, parece que os esforços não se coadunam e com isso, trabalhos maravilhosos são reduzidos a experiências tímidas, sem apoio e sem continuidade, que se perdem prematuramente.

Sendo assim, como é o ensino de sociologia e as interlocuções na sala de aula, de ensino de sociologia?

## **2.1 Ensino de sociologia**

Contextualizar o ensino na educação básica dessa escola é demarcar as especificidades existentes entre ensino diurno e noturno como realidades diversas, lembrando que as investigações que dão origem a esse trabalho foram realizadas no ensino noturno. É mostrar que os estagiários se deparam com uma realidade muito diferente da vivenciada com os alunos do diurno.

O ensino de sociologia na educação básica, ensino noturno, é marcado por alguns desafios: as procedências sociais, a base de formação trazida de outras escolas, notoriamente no caso dos alunos do noturno, e as diversas expectativas dos alunos.

Quais os desafios e as potencialidades presentes no ensino de sociologia a alunos do ensino noturno, da educação básica regular e da Educação de Jovens e Adultos (EJA)? E quais as “respostas”, ou estratégias de ensino/aprendizagem se apresentam ao campo de estágio?

A primeira questão diz respeito à sociologia enquanto disciplina da educação básica. Pois, enquanto ciência, a sociologia está ancorada a grandes correntes teóricas e em linhas de pesquisas capazes de contemplar os mais aguçados interesses e fomentar novos conhecimentos. No que diz respeito à educação, têm-se as correntes pedagógicas do século XX que lhe fazem frente. Mas, como transformar esses conhecimentos em linguagem didática para responder às necessidades do processo ensino-aprendizagem na educação básica?

O desafio é formar, desenvolver metodologias, capazes de tornar prazeroso e significativo o ensino da disciplina. Entende-se que em torno dessas questões deve se debruçar também, o trabalho de professores e estagiários. Trata-se pesquisar, registrar, desenvolver conhecimentos atravessados por outras formas de linguagens (das artes em geral, saberes, memórias) que se constituam em suportes metodológicos para a disciplina na educação básica e ainda, que ao buscar amparo teórico possibilitem a emergência de teorias e metodologias que contemplem a América Latina e as questões da Amazônia.

Como ensinar sociologia a alunos da educação básica da EAUFPA, com a seguinte diversidade: jovens adolescentes que querem ingressar no ensino superior, trabalhadores que voltaram à escola por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e jovens maiores de 18 anos, alunos do ensino noturno com um histórico de reprovações e sem domínio satisfatório das habilidades de leitura e escrita concernente ao seu nível de estudo e que estão inseridos no mercado de trabalho em atividades precárias e informais, querendo “apenas” concluir o ensino médio. A apreensão dessa realidade remete a um trabalho interdisciplinar, com equipe de professores e a alunos estagiários com carga horária e espaço físico para trabalhar. Pois, não se trata de apenas de habilidade técnica, mas de recorrer as matrizes teóricas disponíveis e romper com elas ou não, no sentido de dar consistência aos recursos metodológicos a serem desenvolvidos.

Concepção que direciona o fazer pedagógico na EA, ensino noturno, é de que no ensino da sociologia, as questões devem ser debatidas, planejadas no sentido de despertar inquietação, não a banalização dos problemas sociais, levando-os a uma percepção que se pretende não conformista, não passiva e ética diante de sua realidade.

Talvez seja esse o ponto de encantamento que marca a experiência concreta das salas de aula, na percepção de professores e estagiários, os alunos do EJA sentem-se motivados pela disciplina, debatem, perguntam, afirmam “essa é a oportunidade que tenho de estudar”, possuem dificuldades cognitivas, mas são interessados, além de as turmas do EJA estarem mais jovens e a realidade do ensino ser bastante mutável.

Esses são fragmentos da realidade vivenciada pelos estagiários no ensino de sociologia. As relações que se desencadeiam é de grandes trocas, de problematização de algumas “verdades”, no sentido da desconstrução de estereótipos, de enfrentamento dos preconceitos, do reconhecimento de direitos e da valorização do outro, com suas histórias de vida, seus saberes e da percepção de algumas formas de poder. O que se constitui em desafios assumido pelos estagiários.

Cabe ao estagiário ministrar aula que é também, debater filmes, notícias de jornais, dados estatísticos fazer relatos de experiências, é ancorar os pressupostos teóricos na realidade dos alunos. Espera-se que isso contribua para que entendam que ser professor é estabelecer relações e superar desafios. E, principalmente, compreender o lugar que ocupam ou querem ocupar nas lutas do seu tempo, pois na tessitura da sala de aula há lugar para falsas neutralidades.

## **2.2 Ensino da sociologia e estágio na EA**

O que se espera do ensino de sociologia na educação básica? Já em 1955, o professor Florestan Fernandes (1955), no artigo “O Ensino da Sociologia na Escola Secundária Brasileira” traçava aquilo que seria o escopo da sociologia na escola secundária:

[...] é estabelecer um conjunto de noções básicas e operativas, capazes de dar ao aluno uma visão não estática nem dramática da vida social, mas que lhe ensine técnicas que lhe suscitem atitudes mentais capazes de levá-

lo a uma posição objetiva diante dos fenômenos sociais, estimulando-lhe o espírito crítico e a vigilância intelectual que são social e psicologicamente úteis, desejáveis e recomendáveis numa era que não é mais de mudança apenas, mas da crise, crise profunda e estrutural [...]. (COSTA PINTO *apud* FERNANDES, 1955, p.93).

Fernandes (1955) demonstrava as expectativas em torno do ensino da sociologia, dentre a quais a de se esperar que se contribua para a não banalização das questões sociais, que desperte inquietude diante das injustiças, que chame atenção para o respeito às diferenças e aos direitos fundamentais e para a valorização da ética nas relações sociais, etc., ou seja, contribuir para o exercício da cidadania.

Contudo, torna-se necessário compreender os sentidos atribuídos a formação humana e como isso reverbera no ensino e na formação do professor.

Para a concepção liberal, a humanização relacionada à formação dos sujeitos dá-se abstraída da sua existência. Isso, do ponto de vista da educação, tem efeito letal, uma vez que o trabalho da educação enquanto ideal deveria ser a humanização dos indivíduos que se efetiva mediante a humanização do próprio professor. O objetivo central da educação escolar reside na transformação das pessoas em direção a um ideal humano superior, na criação das forças vivas imprescindíveis à ação criadora, para que seja, de fato, transformadora, tanto dos próprios indivíduos quanto das condições objetivas que sustentam a sua existência (MARTINS, 2007 Apud MARTINS, 2010).

Prossegue a autora, a formação de professores aliada à universalização da educação escolar, mesmo no que se refere aos objetivos da alfabetização, precisa levar em consideração que a universalização da educação no Brasil nasceu aliada ao ideal de “modernização” que “pressupunha instrução dos indivíduos para a produção de conhecimento como uma das condições requeridas à sua implementação” (p. 16).

O que se procura demonstrar a partir das afirmações de Martins (2010) é que, ao longo da história do Brasil, registra-se a vitória da lógica mercantil na educação, orquestrada pelos organismos internacionais, o que confere à educação uma lógica estridente instrumental frente à dinâmica do capital (MARTINS, 2010, p. 18).

Nessa lógica, a propagada formação do professor, agora objeto de política pública, está transvestida pelo discurso da competência e da empregabilidade, que devem se ajustar às orientações das parcerias entre o público e o privado, no sentido da intervenção social.

Mesmo com os esforços pontuais desprendidos, os professores permanecem “fechados” em suas disciplinas, sem que, muitas vezes, tenham conhecimento do que o colega está ministrando para a mesma turma. Isso, aponta para a forma como são organizados os currículos, para as condições do trabalho docente e para própria formação dos professores. Práticas como essa apenas agravam a situação do ensino, uma vez que sobrecarregam os alunos com muitos trabalhos, textos, provas e concorrem negativamente

para a formação dos estagiários.

Em face desses atropelos, geralmente se percebem estagiários e professores envolvidos em grande quantidade de tarefas, responsabilidades a serem cumpridas, submetido a cobranças e ameaças veladas, que se fazem por meio de ofícios, memorandos e outras formas de cobrança. A competência burocrática exacerbada atropela o processo de criação. Então, nesse contexto, a formação do professor pode ser comparada a “mais um rito de passagem” desprovido de emoções.

Em compasso com o modelo econômico social vigente, as análises não podem perder de vista as orientações que primam pela quantidade, demandas que atendem ao projeto neoliberal de formação da mão-de-obra. Trata-se, conforme Frigotto (1995), de demonstrar que em torno do debate sobre os processos educativos e a qualificação humana, esta valorização do homem na condição de trabalhador está materializada no esforço de atender às demandas da “relação de poder econômico-político”, por meio do rejuvenescer da teoria do capital humano em conformidade com as orientações dos seus mentores<sup>1</sup>.

A LDB (Lei 9.394/96) apresenta elementos conceituais da nova dimensão da formação humana, inovando no que concerne à educação formal, no sentido de que esta “deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (FRIGOTO, 1995).

Assim, no que se refere ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da EA, mesmo declaradamente comprometido com questões socioambientais e com as avançadas proposições político-pedagógicas, só restará alguma esperança de não se constituir *em letra morta*, quando as praxes docentes estiverem imbuídas de fortes elementos e ações políticas que se sobreponham à aniquilação da educação pública e das escolas de aplicações propostas pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). As medidas dessa massificação do ensino, nas precarizações das infraestruturas e no fortalecimento do ensino privado.

Cabe reconhecer os méritos dos trabalhadores da educação que se desdobram para desempenhar suas atividades e que sobre condições adversas conseguem realizar muitas coisas maravilhosas, mas encarar a realidade significa reconhecer que apenas boa vontade e excelentes propostas não são suficientes. Convém, portanto, que sejam garantidas as condições objetivas. Nesse sentido, é fundamental que os docentes, os estagiários e os trabalhadores da educação em geral, estejam conscientes de que a questão da educação perpassa por uma questão política e que a luta política deve se dar em todos os espaços possíveis, nas salas de aula, nas urnas e nas ruas. E, é precisamente por isso que tem ocupado a mídia nacional a proposta de “Escola Sem Partido”, a qual tenta cercear o debate de questões políticas nas salas de aula.

---

<sup>1</sup> Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Organização Internacional do Trabalho (OIT), e seus parceiros nacional e regional.

### **a. A realidade do estágio**

A partir de 2002, a carga horária do estágio foi ampliada a fim de possibilitar aos estudantes experiências com trabalhos docentes para além da sala de aula. Nesse sentido, cabe indagar: Como se caracteriza a formação de professor no campo de estágio da EAUFPA?

A resposta a essa indagação pode parecer assustadora. Observou-se que os alunos dentre os quais procuram a EAUFPA para estagiar, encaminhados por professores de prática de ensino de Ciências Sociais, na maioria das vezes, são alunos do final do curso, que associam estágio, outras disciplinas e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em um único semestre. Esses alunos não possuem tempo para a reunião com professor da educação básica, e em muitos casos, nunca ministraram aula para alunos da educação básica. Portanto, suas experiências pedagógicas, do ponto de vista da regência, consistem, muitas vezes, em micro aulas realizadas nas turmas de Prática de Ensino. Esses alunos expressam muito interesse pelo estágio, mas não dispõem de tempo para assumir compromisso para além da sala de aula onde estagiam.

Ainda, no campo específico da formação de professores, os alunos das licenciaturas na condição de bolsistas e voluntários participam do grupo de estudo e pesquisa, das oficinas para elaboração de material didático e do Projeto Boca da Noite, o qual consiste na projeção de curtas seguidos de debates com a participação de alunos da educação básica. Esses alunos costumam declarar que essas experiências são profundamente significativas para as suas formações.

A relação entre os professores do terceiro grau, Prática de Ensino e o professor da educação básica, como mencionado, caracteriza-se pela ausência, “seria muito interessante se a gente tivesse contato mais direto com esse professor, porque às vezes o estagiário vem pra cá, para o campo de estágio, mas o professor orientador não vem, a gente não fala com ele”, declarou um professor da EA.

A experiência pontual de trabalho em conjunto entre os referidos professores, foi assim entendida pelo estagiário “percebi uma boa articulação e muito diálogo entre as duas professoras, ambas buscaram participar do que o aluno estagiário estava fazendo, ambas nos orientaram com o mesmo empenho para fazer o melhor”.

### **b. Outras percepções**

**Professores de Prática de Ensino:** “A coordenação de estágio é muito bem organizada, os professores atenciosos, prestam um ótimo serviço com muito apoio e cooperação no acolhimento e na orientação dos estagiários”;

**Estagiário:** “fui surpreendido quando, ao me receberem, eles declararam que eu seria bem vinda ao estágio e ao inferno”; “a instituição está de parabéns pela forma como nos recebeu, apresentou interesse em nos passar como e para que o estágio contribuiria para a prática docente. Quanto à professora, é unanimidade. Só senti falta de um pouco

mais de interesse dos alunos”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho procurou demonstrar alguns resultados da pesquisa que tem como objeto de estudo o campo de estágio da EA e a formação de professores de sociologia e que faz parte do projeto PIBEX. Pontuou as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, bem como os projetos que são desenvolvidos pela equipe de professores de sociologia.

Em síntese, a EAUFGPA, enquanto campo de estágio para a formação de professores da UFGPA, no que concerne à disciplina sociologia, deixa muitas inquietações e lacunas, dentre as quais se sobressai o distanciamento entre os professores da disciplina Prática de Ensino e de sociologia da educação básica e a falta de tempo dos estagiários para participarem de preparação de aulas, correção de provas, reunião de conselho, dentre outras atividades pedagógicas e, sobretudo, uma definição clara, precisa de estágio que perpassasse todas as disciplinas.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, 1996. *LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO – LDB*. Disponível em: [http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb\\_5ed.pdf](http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf) acesso em 17/05/2016.
- FERNANDES, Florestan. (1955). *Comunicação e debates. Anais do I Congresso Brasileiro de Sociologia*. São Paulo, SBS.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. (1995). Educação e Formação Humana: Ajustes neoconservadores e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomás. *Neoliberalismo qualidade total e Educação*. Petrópolis: Vozes.
- MARTINS, Lígia Márcia. (2010). *O Legado do Século XX para a formação de professores*. Disponível em: <http://books.scielo.org> acesso em 12/05/2016.
- NÓVOA, Antonio. (S/D). *Formação de Professores e Profissão Docente*. Disponível em: [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf) acesso em 05/05/2016.
- PARÁ. (2012). *Projeto Político Pedagógico da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará*. Universidade Federal do Pará – UFGPA.
- PIMENTA, Selma G. (1995). *O Estágio na Formação de Professor: unanimidade entre teoria e prática?* Cad. Pesq. São Paulo, n. 94, ago.
- SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. (2009). Metodologias do Ensino de Sociologia na Educação Básica: Aproximações com os Fundamentos Pedagógicos. In: *Caderno de metodologias de ensino e de*

*pesquisa.* (Org.) Ileizi Luciana Fiorelli Silva [et al.]. Londrina: UEL; SET-PR.

# CAPÍTULO 4

## A PARCERIA ENTRE PÚBLICO-PRIVADA E A TERCEIRIZAÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES NO BRASIL

*Data de aceite: 01/11/2021*

**Márcia Ângela Patrícia**

UNIR

**Rosângela de Fátima Cavalcante França**

UNIR

**RESUMO:** A institucionalização do Guia de Tecnologias Educacionais (2011/2012) foi mais uma política pública do MEC que concedeu ao terceiro setor, por meio de institutos e ONGs, a autorização para a oferta da formação continuada. Nesse contexto, inseriu-se o programa “Além das Letras” compondo o rol de cursos que podem ser “contratados” pelos municípios por meio da parceria público-privada. O “Além das Letras” tem por objetivo investir na formação das equipes técnicas das Secretarias de Educação, para que esses formadores locais invistam, por sua vez, nos coordenadores pedagógicos das unidades escolares. Embasados nessa assertiva, a questão problematizadora dessa investigação foi: até que ponto o programa de formação continuada “Além das Letras” tem promovido mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores? Trata-se de uma pesquisa descritiva exploratória, de abordagem qualitativa, a qual teve duas fases: a bibliográfica e o estudo empírico. Para o levantamento dos dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada, gravada. Foram sujeitos desse estudo 08 professoras alfabetizadoras. Conclui-se que as professoras alfabetizadoras visualizam a aquisição do programa como uma relevante iniciativa do

município, na busca de um aperfeiçoamento na qualidade dos seus profissionais. Nessa ótica, não conseguem perceber que por trás de iniciativas como essa, estão implícitos interesses lucrativos, beneficiando o terceiro setor, escamoteando assim, de forma silenciosa, a mercantilização da formação continuada de professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de Professores alfabetizadores; Políticas públicas; Terceirização.

### INTRODUÇÃO

Com o objetivo de alcançar as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, o Ministério da Educação lançou o Guia de Tecnologias Educacionais (2011/2012) a fim de auxiliar os gestores na melhoria da educação de suas redes. O documento é composto de tecnologias, incluindo diversos cursos de formação continuada, criadas em parte pelo próprio Ministério, mas em sua maioria pelo terceiro setor, como ONGs e Institutos, podendo ser “contratados” pelos municípios, o que caracteriza na atual conjuntura política, a parceria entre o público e privado.

O Programa “Além das Letras” é ofertado pelo “Instituto Avisa Lá” e compõe o rol de cursos que podem ser “contratados”, autorizados pelo Guia de Tecnologias Educacionais do MEC (2011/2012). Trata-se de um programa que tem como objetivo formar as equipes técnicas das Secretarias de Educação para que invistam na formação dos coordenadores pedagógicos das

escolas de sua rede, visando transformá-las em um espaço de formação. O foco maior é, portanto, o coordenador pedagógico.

Ancorando-se legalmente na proposição do MEC quanto à oferta da formação continuada, via institucionalização do Guia de Tecnologias Educacionais (2011/2012), a Prefeitura de Ariquemes, por meio da Secretaria Municipal de Educação, “contratou” em 2008 o Programa “Além das Letras”, para oferecer formação aos professores que trabalhavam no ciclo de alfabetização, o qual teve vigência até o ano de 2012.

Por termos interesse em conhecer essa proposta de formação, vimos na nossa entrada para o Mestrado Acadêmico em Educação da UNIR, a possibilidade de realizarmos um estudo sobre a mesma, o qual teve como objetivo analisar em que medida o programa de formação continuada “Além das Letras” tem provocado mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO. Trata-se de uma pesquisa descritiva exploratória, de abordagem qualitativa, a qual teve duas fases: a bibliográfica e o estudo empírico.

A pesquisa bibliográfica amparou-se em autores nacionais e internacionais, bem como, documentos referentes às políticas públicas de formação continuada.

No estudo empírico, para o levantamento dos dados foi utilizada uma entrevista semiestruturada, gravada. Foram sujeitos desse estudo 08 professoras alfabetizadoras. A pesquisa em pauta foi realizada no primeiro semestre de 2015, tendo como *lócus* 03 escolas municipais de Ariquemes-RO.

Os resultados indicam que as mudanças nas vozes das professoras alfabetizadoras, são traduzidas sob a forma de um planejamento sistematizado das atividades pedagógicas, as quais abrangem conhecimentos relacionados ao trabalho com as sequências didáticas, os projetos didáticos, as modalidades organizativas dos conteúdos, a produção textual, o diagnóstico dos níveis em que os alunos se encontram no processo de aquisição da leitura e da escrita, e a rotina de leitura em voz alta realizada pelo professor. Porém, não se dão conta, de que a terceirização da formação continuada beneficia o terceiro setor, escamoteando assim, de forma silenciosa, a mercantilização dessa formação.

### **Um recorte temporal do contexto da formação inicial e cotinuada de professores no Brasil: avanços e retrocessos**

O século XX foi marcado por grandes avanços e desafios em todas as áreas da sociedade, e em especial na educação, já que a época foi de introdução à era da informação, da globalização, da reestruturação do estado em consequência ao sistema neoliberal, a partir da década de 1990. Nesse século a educação ficou sendo vista por alguns intelectuais como aquela que iria superar as falhas existentes na sociedade. Ante o apresentado, podemos pontuar alguns acontecimentos que foram determinantes aos avanços educacionais, quanto listar outros que, do ponto de vista político não colaboraram para este processo.

Com o fim da ditadura, as transformações ocorridas foram marcantes para a história brasileira. Entre muitos acontecimentos, ocorre o fim do pensamento tecnicista. Na educação, em especial na formação de professores, destacou-se o caráter sócio histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Segundo Freitas (2002) com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou-se no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos.

A partir da década de 1970 e toda a década de 1980, passou-se a discutir as condições do curso de Pedagogia, com atenção ao currículo, habilitações e destinação profissional. Tais discussões, somadas à educação de modo geral, realizada por inúmeros seguimentos, organizada por meio de fóruns, contribuíram com indicativos para a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996, que no que trata da formação de professores, indicou prioridade aos cursos de nível superior.

No entanto, a LDB 9.394/1996 surge em meio à pressão de organismos internacionais, principalmente o Banco Mundial, que impulsionou a intensificação e atribuiu maior importância às políticas para formação de professores seja inicial ou continuada. Porém, a concepção tecnicista de educação, criticada e rebatida na década de 1980, no quadro das reformas educativas em curso, retorna sob nova égide.

O contexto da globalização econômica impõe ao Brasil os enigmas da competitividade, onde todos os setores e, principalmente o educacional se volta para a qualificação de recursos humanos. Os avanços sobre o caráter sócio histórico na formação dos professores começaram a ser sufocados ou ignorados. É oportuno ressaltar, no entanto, que dimensões importantes do ideário crítico que norteava a proposição de um projeto nacional de educação, de acordo com os debates e experiências em curso no país, não foram plenamente contempladas na LDB.

Face ao exposto, presenciamos na LDB 9.394/96, que determinava que todo professor para atuar na educação básica deveria ter formação em ensino superior, conforme Art. 62: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades ou institutos superiores de educação”. Já no Art. 63, Inciso I, criou os institutos superiores de educação e o curso Normal Superior para a formação de docentes. “Os institutos superiores manterão: I: Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental”. O Art. 64 da LDB 9.394/96 trata especificamente do curso de Pedagogia, onde identificamos explicitamente a distinção deste em relação ao Normal

Superior.

O curso Normal Superior e as formações em trabalho sofreram severas críticas, segundo Freitas (2002) por serem considerados de habilitação aligeirados e, ainda possibilitou e facilitou a expansão das instituições de ensino superior particulares. Além de instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese o professor se tornava um prático.

Sobre o privilégio à expansão de novas instituições e novos cursos, principalmente no setor privado, em vez de investimento maciço no aprimoramento das atuais licenciaturas nas universidades públicas, Pimenta (2006) assevera que essas instituições priorizaram tão somente o ensino, deixando de desenvolver a pesquisa, comprometendo de forma incisiva a formação do futuro professor.

Outro apontamento feito por Pimenta (2006) é o de que a formação em Nível Normal Superior já havia sido testada em outros países como Argentina, Portugal e Espanha, dentre outros, e havia demonstrado a ineficácia da formação.

Mesmo com as resistências advindas das entidades acadêmicas e sindicais do campo educacional que, mobilizadas, tentaram influir na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, aprovadas em 2002 (Resolução CNE/CP 1/2002), tendo por base o Parecer do CNE/CP 009/2001, a resolução em pauta manteve em seu Artigo Art. 7º, Inciso VII o curso Normal Superior.

A dualidade que historicamente marcou a formação do professor, normalista/complementarista, Pedagogo/Especialista, Pedagogia/Normal Superior, só foi extinta com a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, por meio da Resolução do CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 que instituiu uma formação única para o pedagogo conforme 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.

Podemos sintetizar que a formação do professor tem sido marcada por avanços e retrocessos associados aos momentos histórico, econômico e político de cada época. São nítidos os avanços, porém, as garantias legais ainda não foram suficientes para a equalização da formação desses profissionais no país.

O ideal é que essa formação inicial, conforme Veiga (2002) deve promover ao aluno um amplo desenvolvimento no âmbito científico, cultural, social e pedagógico oferecendo as bases da formação, ao passo que, em seguida a formação continuada deve promover as respostas às situações práticas vivenciadas no âmbito escolar. O que nos induz a inferir que a formação não se esgota com o diploma de licenciatura, mas deve ser um processo contínuo e inacabado, “por isso a formação não se conclui, ela é permanente” (VEIGA,

2002, p. 16).

A partir da LDB 9.394/96 intensificaram os discursos sobre a necessidade da formação de professores no Brasil. Sem dúvida, o tema ganhou espaço no cenário político brasileiro nas últimas três décadas e, simultaneamente, houve o suposto reconhecimento da importância do papel do professor para todos os seguimentos da sociedade.

Nesse contexto, a formação continuada passa a ser considerada uma das estratégias básicas para a melhoria da qualidade do trabalho do professor, pois se deduz que por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão e do constante contato com novas concepções, o profissional se torna capaz de construir e reconstruir sua prática pedagógica.

Segundo Lima (2007) a formação do professor deve corresponder às necessidades do profissional que tem como objetivo maior, transformar sua realidade por meio da práxis que leve em conta um elo entre as necessidades acadêmicas e as sociais, ou melhor, que tenha o objetivo de auxiliar o aluno em seu processo como pessoa e como cidadão.

Identificamos que a expansão dos cursos de formação continuada de professores pode ser atribuída às mudanças históricas, econômicas, políticas e sociais e da baixa qualidade dos cursos de formação inicial que proliferaram no país. Essa expansão tem também uma direta relação com a pressão de organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, onde pressiona os países subdesenvolvidos a investir na formação de professores, de certa forma, atribuindo à proposta da mudança educacional à formação. Estrela (2006, p. 43) explana que “a preocupação pela formação contínua de professores tem marcado o discurso e a agenda das políticas educativas dos últimos decênios”.

Segundo Estrela (2006) e Imbernón (2009, 2010) há muita formação e pouca mudança. O que nos remete à interpretação de que a formação por si só, sem um conjunto interligado de ações, não possibilitará ao Brasil sair do *ranking* de um dos piores países do globo na qualidade educacional, pois no que concerne à formação continuada há inúmeras lacunas a serem observadas e superadas.

Para Veiga (2002), o que chama a atenção, é que a valorização dos profissionais da educação explicitada nos discursos não tem saído do papel, não por falta de programas permanentes que vem ensinando como o professor deve ensinar e agir em sala de aula, mas por falta de investimento no capital-humano, a desvalorização profissional, salas superlotadas, falta de interesse pela profissão, entre outras.

Neste contexto, a escola é subsidiada pelos órgãos governamentais e para o enfrentamento de problemas educacionais como, por exemplo, defasagem na alfabetização, os programas e projetos desenvolvidos para solucioná-los são elaborados de cima para baixo. Ou seja, não se tem conhecimento da realidade da escola, das salas de aula, como se as dificuldades encontradas fossem iguais em todo o país.

Em se tratando da intensificação da formação continuada de professores, estão alguns discursos, como por exemplo: “existe formação para tudo, o professor não faz se não quiser”, nesse sentido está sendo atribuída à formação do professor responsabilidades

que historicamente têm recaído sobre a escola, como se a formação do professor fosse a única responsável pelo quadro instaurado. Os debates giram em torno da formação, nunca em condições de salário, infraestrutura e condições de trabalho. Imbernón (2009, p. 10) ressalta que “o contexto condicionará as práticas formativas e sua repercussão no professorado e, é claro, a inovação e a mudança”.

Dialogando com o pensamento de Imbernón (2009), Nóvoa (2007), ao tratar do quantitativo de trabalho atribuído ao professor nos últimos tempos, em sua palestra “Nada substitui o bom professor”, enfatiza que todas as demandas sociais são delgadas ao professor trabalhar, além dos inúmeros documentos burocráticos criados por coordenadores ou mesmo por programas de formação, daí Nóvoa dizer que a “escola está transbordando”.

Nesses casos, essa intensificação do trabalho docente tem compelido o professor a atribuir a responsabilidade do pensar sobre a escola aos especialistas, se tornando um mero técnico executor de atividades ditadas por outros. Isso significa que ocorre uma verdadeira racionalidade técnica aplicada à prática pedagógica e a denominada proletarização da profissão docente.

Gatti, Barreto e André (2011) identificaram em municípios e estados alguns obstáculos para a eficácia da formação continuada, apuraram que, por exemplo: não poder retirar o professor da sala de aula para participar das formações, sendo estas ofertadas à noite ou aos sábados, déficit de formação inicial, rotatividade dos professores, resistência dos professores a falarem sobre suas práticas. Nesse sentido, buscamos em Imbernón (2009, p. 42) a seguinte contribuição: “comprovadamente a formação por si só consegue muito pouco se não estiver aliada às mudanças do contexto, da organização, de gestão e de relações de poder entre os professores”.

Outro fator que compromete a formação dos professores é a crescente complexidade social, o que a torna ao mesmo tempo mais complexa. Imbernón (2010) esclarece que métodos educativos com aplicação de técnicas de ensino adotados anteriormente, já não surtem efeitos satisfatórios, contribuindo assim, para que a profissão docente caia no descrédito e conseqüentemente a desvalorização profissional. Na mesma linha de Imbernón, Veiga (2002, p. 35) alude que: “[...] é necessário reconhecer que a globalização impõe novos requerimentos de qualificação profissional, aí incluindo, sem qualquer margem de dúvida, a formação de professores”. A capacitação profissional é indispensável para acompanhar essa evolução global.

Não obstante, as lacunas já mencionadas quanto à formação continuada dos professores, somam-se a essas a problemática referente à atual política pública do MEC, que delega ao terceiro setor autorização para a oferta dessa formação. Nos últimos anos, tem se intensificado a oferta da formação continuada por parte de institutos e ONGs, que se apresentam sempre como “sem fins lucrativos”. A partir da institucionalização do Guia de Tecnologias Educacionais/MEC (MEC, 2011/2012) é possível constatar quão inúmeras são as organizações caracterizadas como institutos e ONGs, autorizados pelo Ministério

da Educação, e como estas têm ampliado a sua oferta. O que do ponto de vista crítico caracteriza a mercantilização\terceirização da formação continuada, embora para o governo seja um sistema de colaboração.

### **As políticas de formação continuada de professores alfabetizadores e a parceria entre público e privado**

No decorrer dos anos, o fracasso e a evasão escolar tornou-se uma preocupação constante para as autoridades frente aos órgãos internacionais, como o Banco Mundial, ONU (Organização das Nações Unidas) e OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). Sendo assim, o Brasil na década de 1990 assumiu o compromisso junto à Declaração Mundial de Educação para todos (Jomtien, Tailândia/1990), que previa a melhoria urgente das condições de trabalho e da situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos.

No que se refere às políticas públicas de formação continuada de professores no Brasil, embora encontremos registros desde a década de 1970, sem dúvida, com a promulgação da LDB 9.394/96 intensificaram proposições de uma rede de formação continuada, abarcando inúmeros programas, inclusive para formação de professores alfabetizadores. É importante destacar que no que concerne a este público, houve um atraso quanto a sua oferta.

Ante o exposto, identificamos em observância ao que prevê a supracitada Lei quanto à formação continuada, em seu art. 8 estatui-se que ao Ministério da Educação compete “coordenar a política nacional de educação articulando os diferentes níveis e sistema de ensino [...]”, incumbindo também à coordenação da formação continuada. No Art. 67, inciso II, imputa aos sistemas de ensino “promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] aperfeiçoamento profissional continuado”. (Cury, 2006).

A LDB 9.394/96 redimensiona o papel da educação e da escola. Assim, com as reformas legislativas ocorridas, a formação continuada passou a ser vista como investimento para uma educação de qualidade, voltada para as diversas etapas de ensino, sendo esta formação de fundamental importância para desenvolvimento das novas ações da escola e do professor.

Não obstante, em 2003 é criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, a mesma é formada por instituições de ensino superior públicas (federais e estaduais) que elaboram materiais de orientação para cursos de formação continuada de professores nas modalidades semipresencial e a distância. As áreas de formação são: alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física. A Rede busca contribuir com os sistemas de ensino e, particularmente, com a formação continuada dos professores como sujeitos do processo educativo.

Ainda no âmbito das políticas públicas para a formação continuada, em 2007 foi

criado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, composto por diretrizes para dar fluência às metas do PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação). O Plano é composto de 28 diretrizes, com destaque aqui para a II e XII no que tange à formação continuada de professores alfabetizadores: II – “alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico”; XII – “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”.

Não diferente do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, a Lei 13.005 de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2011/2020), que dispõe em sua Meta 5: “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”. Destacamos na lei a estratégia referente à formação de professores alfabetizadores: “Promover e estimular a formação inicial e continuada de professores (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras”.

Ante a breve descrição do quadro das políticas públicas de formação continuada de professores pós LDB 9.394/96, ainda nesse âmbito, importa dizer que essas políticas deram fluência a Programas de formação continuada para professores alfabetizadores: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA, 2001), Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER, 2006), Parâmetros Curriculares em Ação (PCN, 1999), Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (PRÓ-LETRAMENTO, 2010), e por último Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012).

Porém, com as inúmeras cobranças de agentes nacionais e internacionais quanto à qualidade da educação no país, principalmente no que se refere à alfabetização, o papel do Estado como indutor do desenvolvimento político é palco de transformações vertiginosas, passando inclusive, a reconfigurar as políticas públicas de formação continuada, cedendo “autorização” por meio do Guia de Tecnologias Educacionais (2011-2012) a oferta a outras organizações. Aos poucos novos atores sociais vão surgindo, reconfigurando-se as parcerias entre o público e o privado e surgindo agências que contribuem para o fortalecimento do chamado Terceiro Setor – organizações não governamentais, segmentos organizados de corporações da sociedade civil, grupos empresariais, comunitários entre outros. Esse movimento tem agido de modo quase imperceptível, mas que já atua em larga escala no setor educacional. De acordo com Vieira (2002, p. 26) “Uma das manifestações desse fenômeno se expressa na “incapacidade” do setor público de responder a certas demandas, uma das quais é a expansão do ensino”.

As parcerias entre o setor público e privado possibilita o surgimento de assessoramentos às prefeituras, a venda de modelos de gestão, os serviços de avaliação institucional, a venda de materiais apostilados e a formação continuada de professores. Estes serviços passam a ser considerados como um bem de serviço, e não um direito,

em alguns casos o lucro sobrepõe a questão educacional. E esta condição oferece riscos e sérias consequências para os educadores e conseqüentemente para os educandos. Segundo Nóvoa (1999, p. 5) “consolida-se um “mercado da formação”, ao mesmo tempo em que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissional”.

O exposto pode ser explicitado no Guia de Tecnologias Educacionais (2011- 2012), o mesmo é composto pelas tecnologias pré-qualificadas em conjunto com as tecnologias desenvolvidas pelo MEC. Segundo o Guia (2011-2012), com essa publicação, o MEC visa oferecer aos gestores educacionais uma ferramenta a mais que os auxilie na aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras.

Dessa forma, cada bloco é composto por tecnologias que estão sendo “implementadas” pelo MEC- elaboradas por suas Secretarias e pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação) ou por parcerias estabelecidas com instituições da área da Educação – e pelas tecnologias apresentadas por “instituições e/ou empresas públicas ou privadas”, que foram avaliadas pela Secretaria de Educação Básica - SEB/MEC e consideradas pré-qualificadas, no âmbito do processo de Pré-Qualificação de Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica (BRASIL, 2011-2012). O Guia está organizado em sete blocos de tecnologias: Gestão da Educação, Ensino-Aprendizagem, Formação dos Profissionais da Educação, Educação Inclusiva, Portais Educacionais, Educação para a Diversidade, Campo, Indígena, Jovens e Adultos e Educação Infantil, como mostra o quadro 1.

Item	Categorias	Tecnologias Desenvolvidas pelo MEC	Tecnologias Externas ao MEC	Total
01	Gestão de Educação	11	07	18
02	Ensino Aprendizagem	09	51	60
03	Formação de Profissionais da Educação	12	15	27
04	Educação Inclusiva	11	1	12
05	Portal Educacional	05	11	16
06	Educação para a diversidade: Campo, Indígena e EJA	17	11	28
07	Educação Infantil	0	08	08
	TOTAL	65	104	169

Quadro 1: Blocos de tecnologias do Guia de Tecnologias Educacionais

Fonte: Guia de Tecnologias Educacionais (BRASIL, 2011, p. 8).

O quadro 1 ilustra que a formação continuada, vista até então como obrigação do Estado, e reafirmada como tal em documentos citados anteriormente, acaba não se efetivando e os cursos de formação continuada passam a ser oferecidos, em grande parte,

pelo setor privado. Nesse contexto, concordamos com Freitas (2002) quando assevera que essa formação passa a ser considerada pelo setor privado como um negócio lucrativo, distanciando-se dos moldes das políticas de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos, ou seja, o Estado transfere parte de sua responsabilidade para o terceiro setor.

Em consonância com o pensamento de Freitas (2002) Dri e Ramos (2002) elucidam que a formação de professores ofertada pelo setor privado caracteriza-se como um processo camuflado de mercantilização da educação pública, sendo o professor treinado para disseminar exatamente os valores do setor privado à comunidade escolar.

Assim, se instaura um processo que para alguns autores, dentre esses Contreras (2002); Vieira (2002); Freitas (2002); Dri e Ramos (2002), Moreira (2002) e Nóvoa (1999), pode ser considerado como uma mercantilização/terceirização da formação continuada de professores e especificamente de alfabetizadores, visto que boa parte dos programas de formação do Guia de Tecnologias Educacionais (2011-2012) prioriza esta área. Especificamente Moreira (2002, p.19) alude que tais ações, caracterizam-se como “pacotes comerciais, idealizados por improvisados formadores que se encontram distantes da realidade escolar e estão mais interessados na Formação Continuada como um *negócio lucrativo*”. Em relação às pesquisas educacionais sobre esta prática, não há registros de produção, sendo um campo descoberto pelos pesquisadores.

### **Programa “Além das Letras”: contribuições? em que medida? Análises e resultados**

Neste tópico apresentamos o programa “Além das Letras” na visão de 8 professoras alfabetizadoras, via entrevista semiestruturada. As falas dos sujeitos deram origem a categorias de análises (Bardin, 2011). Tais categorias foram criadas levando em consideração critérios da similaridade e frequência das respostas.

Na primeira questão referente ao programa levantamos o seguinte questionamento: *Questão 1: Você tem informação de como o Programa “Além das Letras”, bem como os materiais da formação foram elaborados?*

Ao analisarmos as respostas dos sujeitos, foi possível com base nas falas abaixo, criarmos a seguinte categoria de análise:

#### **Categoria 1: Planejamento da formação dissociada da realidade dos professores.**

Sim. O Programa e os materiais foram criados pelo Instituto Avisa Lá, que tem uma escola modelo, onde desenvolvem e testam seus métodos de ensino. **(P.B).**

As formadoras da SEMED expuseram que o programa era um modelo de formação continuada do Rio Grande do Sul que deu certo e o Instituto descobriu que esse tipo de formação, o coordenador local trabalhar diretamente com a sua comunidade, com seus professores, era uma forma que dava certo. Como deu certo lá, o instituto resolveu oferecer para outros municípios. **(P.C).**

Evidenciamos nas falas das professoras que o programa “Além das Letras”, referente à sua elaboração, não é diferente de tantos outros programas, inclusive os ofertados por meio de outras políticas públicas para formação de professores alfabetizadores via Ministério da Educação. São programas elaborados em um contexto externo à realidade vivenciada pelos educadores, pensados para e não pelos próprios. Onde incorre em oferecer formação que funcionou em um determinado lugar, mas que em outro poderá colocar professores e alunos em condições de submissão. Como expõe Imbernón (2009, p. 35), “uma formação transmissora e uniforme, distante dos problemas práticos reais”. E Contreras (2002, p. 224) acrescenta “Os docentes não só são excluídos do processo de concepção da educação, mas também permanecem à margem do debate político sobre a prática do ensino da qual são seus protagonistas mais imediatos”.

Dessa forma, inferimos que enquanto a escola e usuários não discutir o que acreditam que deveria ser a prática educativa, estarão realizando ajustes de demandas e necessidades que não são deles, mas sim atuando como agentes isolados, guiados por interesses individuais, não sociais.

Em continuidade a investigação, propomos o seguinte questionamento:

Questão 2: *Exemplifique como as atividades da formação do Programa “Além das Letras” eram colocadas em prática.* As respostas dos sujeitos nos permitiram construir uma categoria de análise, a qual foi:

#### **Categoria 1: Contribuição voltada para o trabalho específico dos conteúdos em sala de aula**

A gente trabalhou muito com leitura em voz alta, as formadoras perguntavam como foi feito e quais as leituras escolhidas, a gente trabalhou também com reescrita de texto, a reescrita de texto foi bem interessante porque tinha uma ideia e aí a gente fazia no quadro, na sala e trazia a produção das crianças para os encontros. **(P.B).**

A gente aprendeu a dar condições didáticas, organizar o nosso trabalho em sequências didáticas. Hoje eu não consigo de outra forma, meu trabalho todo é em cima de produção de texto. A produção de texto foi a que eu mais usufruí. **(P.D).**

Mediante as respostas das professoras alfabetizadoras, pudemos constatar que o foco maior das atividades de sala de aula girou em torno da leitura e da produção de texto com os alunos. O que não poderia ser diferente, uma vez que o programa prioriza “uma alfabetização que tenha como objetivo formar leitores e escritores plenos (participantes da cultura escrita) pressupõe um trabalho didático que contemple a leitura feita pelo professor”.

Porém, esses conteúdos estão sendo priorizados desde 2001, constantes em programas de formação continuada, ofertados pelo MEC, dentre esses o PROFA, o PRÓ-LETRAMENTO e PNAIC, este último ainda vigente.

Buscando identificar as contribuições do programa pesquisado, elaboramos a questão a seguir. Questão 3: *Descreva em que medida o Programa “Além das Letras”*

*contribuiu para a sua prática pedagógica.*

As respostas obtidas proporcionou a criação da categoria abaixo exposta:

### **Categoria 1: Planejamento sistematizado das atividades pedagógicas**

[...] A organização do meu trabalho em projetos e sequências me ajudou a obter mais segurança, pois eles nos fornecem todos os passos e orientações a serem seguidas. **(P.C)**.

Me levou a refletir sobre a prática, principalmente em relação a avaliação dos textos produzidos pelos alunos, como diagnosticar etc. **(P.H)**.

Evidenciamos mudança nas quais se inserem no âmbito de um planejamento sistematizado que abarca o diagnóstico, as sequências didáticas, as modalidades organizativas e a produção textual. Isto embora possa significar um redimensionamento das ações implementadas na prática pedagógica, não significam inovações ao fazer dos professores que atuam nessa etapa de ensino, visto que, tais atividades é o que se espera que estejam intrinsecamente incorporadas ao repertório das práticas alfabetizadoras.

A fala dos sujeitos nos remete a inferir sobre a insipiência dos cursos de formação inicial e continuada. Sobre o primeiro, no que tange a formação de professores alfabetizadores, há uma carga horária insuficiente nas disciplinas relacionadas à alfabetização, incluindo aí o Estágio Supervisionado. Porém temos claro que os cursos de formação de professores podem seguir diferentes caminhos, nem todas condizentes com a efetiva melhoria da profissão, como evidencia o modelo na racionalidade técnica.

A formação continuada deve procurar responder as situações vividas pelos professores. Daí se compreende que a formação docente deve guardar a unidade entre a formação inicial e a continuada. Nessa perspectiva, associamos o conceito de formação de professores ao inacabamento do homem. Podemos relacionar a formação à ideia de percurso, processo, trajetória de vida pessoal e profissional.

A quarta questão questiona sobre a compra do programa por parte do município. Questão 4: *Qual a sua opinião sobre o município comprar um programa de formação continuada?*

### **Categoria 1: Posicionamento com um olhar acrítico**

Foi uma ótima iniciativa, pois muitos conhecimentos/sugestões deram certo para ser aplicado em sala de aula, eu diria que 85%. **(P.C)**.

É importante buscar o aperfeiçoamento e o município sabe dessa necessidade, por isso busca capacitação de excelência. **(P.E)**.

Uma forma de investimento voltado para a educação na formação dos professores e na prática desenvolvida em sala de aula com os alunos. **(P.F)**.

Muito bom, pois o município está investindo na qualidade de seus profissionais. **(P.G)**.

O Programa é interessante, mas não tenho opinião a respeito da compra do Programa. **(P.H)**.

Constatando o que dizem as professoras alfabetizadoras e o que está disposto no documento norteador em pauta, usando apenas o senso comum, verificamos que o ao ampliarmos nosso olhar, inferimos que as ações pertinentes ao trabalho dessas professoras cumprem um receituário, cabendo a essas desempenharem a função de tarefas. Pensar a formação nesses moldes nos remete às programa de formação investigado, atende todas as necessidades formativas, no entanto, convencionais formações apontadas por Marin (1995) com características de treinamento, aperfeiçoamento e capacitação, tirando dos professores a possibilidade de pensar sobre sua própria prática, tematizando-a, transformando-a e assim garantindo a autonomia do seu fazer pedagógico. Não obstante a essa ótica soma-se a essa problemática a atual política pública do MEC, que delega ao terceiro setor autorização para a oferta dessa formação. Nos últimos anos, tem se intensificado a oferta da formação continuada por parte de institutos e ONGs, que se apresentam sempre como “sem fins lucrativos”. A partir da institucionalização do Guia de Tecnologias Educacionais (MEC, 2011/2012) é possível constatar quão inúmeras são as organizações caracterizadas como institutos e ONGs, autorizados pelo Ministério da Educação, e como estas têm ampliado a sua oferta.

Diante dessa afirmativa nos ancoramos no pensamento de Freitas (2002, p.148) para a qual “a formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos”.

Na mesma linha de pensamento de Freitas, Dri e Ramos (2002, p.79) complementam: “A inserção do setor privado na formação de professores é uma vertente dentro de um processo camuflado de mercantilização da educação pública”.

Compatibilizando o pensamento de Freitas (2002) e Dri e Ramos, (2002), não podemos desconsiderar o que está silenciado na parceria público e privado no que tange à oferta de programas de formação continuada, os quais não traduzem, mas ficam implícitas suas reais intenções de mercantilização\terceirização desse processo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao concluirmos esse estudo, que teve como objetivo geral analisar em que medida o programa de formação continuada “Além das Letras” tem provocado mudanças na prática pedagógica dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes-RO, tecemos as seguintes considerações atinentes aos seus resultados.

Em se tratando do contexto histórico da formação inicial no Brasil, a realidade desvelada apresenta que até recentemente houve uma dualidade quanto à oferta de seus cursos, os quais tendiam a formação de professores aprendizes e complementaristas. Ainda abordando essa questão, sob a égide da LDB 9.394/96 a formação em pauta persistiu com esse modelo, sendo superado somente com a Resolução do CNE/CP N° 1, de 15 de maio

de 2006.

Sobre as lacunas da formação continuada, essas atrelam-se à questões como desvalorização profissional, a crescente complexidade social, programas dissociados da realidade, formação uniforme e por fim a atual política pública do MEC quanto á mercantilização/terceirização, que somadas, comprometem consideravelmente a sua efetivação com qualidade.

Os estudos realizados sobre as políticas públicas para a formação continuada de professores alfabetizadores apontaram a criação das garantias legais para essa oferta gerando programas como o PROFA, o PRALER, o PRÓ-LETRAMENTO e por fim o PNAIC. Concomitantemente são desenvolvidos modelos relacionados à parceria público-privada, o que o MEC, por meio do documento Guia de Tecnologias educacionais (2011-2012) autoriza o terceiro setor, por meio de ONGs e Institutos a oferta dessa formação.

No tocante às mudanças, por meio do “Programa Além das Letras”, nas vozes das professoras alfabetizadoras, essas são traduzidas sob a forma de um planejamento sistematizado das atividades pedagógicas, as quais abrangem conhecimentos relacionados ao trabalho com as sequências didáticas, os projetos didáticos, as modalidades organizativas dos conteúdos, a produção textual, o diagnóstico dos níveis em que os alunos se encontram no processo de aquisição da leitura e da escrita, e a rotina de leitura em voz alta realizada pelo professor.

Acerca da caracterização e da avaliação da formação continuada dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Ariquemes no “Programa Além das Letras”, a oferta aconteceu no período de 2008 a 2012, sendo o programa contratado pela secretaria municipal de ensino, o que envolveu as coordenadoras pedagógicas e professoras alfabetizadoras da rede. Na visão simplista das professoras alfabetizadoras, os dados revelam um entendimento de que a formação em pauta atendeu todas as necessidades formativas, uma vez que, visualizam o referido processo como uma ótima iniciativa do município na busca de um aperfeiçoamento na qualidade dos seus profissionais. Nessa ótica, não conseguem perceber que por trás de iniciativas como essa estão implícitos interesses lucrativos beneficiando o terceiro setor, escamoteando assim, de forma silenciosa, a mercantilização da formação continuada de professores.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2011). **Análise de conteúdo** (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). São Paulo: Edições 70, Livraria Martins Fontes (Obra original publicada em 1977).

BRASIL. Ministério da Educação (2011). **Guia de Tecnologias Educacionais 2011/2012**. Brasília. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9909-guias-tecnologias-2011-12&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9909-guias-tecnologias-2011-12&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em 20 fev. 2015.

BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre o **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2007/Decreto/D6094.htm). Acesso em: em 16 de junho de 2016.

BRASIL. Resolução nº 01/2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Pedagogia**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em 15 de maio de 2015.

BRASIL. Portaria ME nº 1.328, de 23 de Setembro de 2011. Institui a **Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc\\_download&gid=10039...](http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=10039...) Acesso em: 13 de Junho de 2015.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CURY, C. R. J. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei 9.394/96. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ESTRELA, M. T. A formação contínua entre a teoria e a prática. In: N. S. C. Ferreira. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, H. C. L. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. Educ. Soc., Campinas, 2002. v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. & ANDRE, Marli E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**: UNESCO, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO AVISA LÁ. **Formação continuada de educadores**. Disponível em: <http://www.avisala.org.br/index.php/quem-somos/>. Acesso em 20 de junho de 2014.

\_\_\_\_. **Programa Além das Letras**. Disponível em: <http://www.avisala.org.br/index.php/programas/programa-alem-das-letras/>. Acesso em 10 de março de 2014.

LIMA, C. M. Formação contínua do professor de ensino fundamental e educação a distância: reflexões sobre potencial de aprendizagem. In: M. A. Granville (org). **Teorias e práticas na formação de professores**. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

MARIN, A. J. **Educação Continuada**: Introdução a uma análise de termos e concepções. Cadernos Cedes, Campinas: Papyrus, 1995. n. 36, p. 13-20.

MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores**: entre o imprevisto e a profissionalização. Florianópolis: Insular, 2002.

NÓVOA, A. Nada substitui o bom professor. In: SINPRO: Sindicato dos Professores de São Paulo

(Palestra). **Desafio do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo, SP: SINPRO, 2007. Acesso em: [http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto\\_novoa.pdf](http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf). Disponível em: Recuperado em 13 de janeiro de 2014.

NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto, 1999.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: S. M. Pimenta & E. Ghedin (Org's.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. D. e DRI, W. I. O. **O setor privado no sistema educacional brasileiro**: uma vertente da mercantilização da educação. Maringá, PR, 2012. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/15828>. Acesso em 12 de março de 2014.

SACRISTÁN, J. G. Tendências investigativas na formação de professores. In: S. M. Pimenta & E. Ghedin (Org's.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VEIGA, I. P. A. Professor: Tecnólogo do ensino ou agente social? In: I. P. A. Veiga & A. L. Amaral. **Formação de professores**: Políticas e debates. Campinas, SP: Papyrus, 2002,

VIEIRA, L. & Albuquerque M. G. M. **Política e planejamento educacional**. 3. ed. rev. Fortaleza: Edição Demócrito Rocha, 2002.

# CAPÍTULO 5

## A PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO PEC- MUNICIPIOS: REFLEXÃO, EXPERIÊNCIA E MEMÓRIA COMO CATEGORIAS ÚTEIS À FORMAÇÃO CONTINUADA

Data de aceite: 01/11/2021

**Luciana Cristina Porfírio**

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Regional de Jataí, Goiás

Unidade de Educação

<http://lattes.cnpq.br/6453994038461677>

<http://orcid.org/0000-0001-8438-4352>

A partir da Lei 13.635, de 20 de março de 2018, por desmembramento da Universidade Federal de Goiás (UFG), a Regional Jataí desta universidade, passou a ser Universidade Federal de Jataí (UFJ).

**RESUMO:** O artigo discute três categorias recorrente na formação continuada de professores. De caráter qualitativo, tendo como fonte primária o material didático impresso do PEC-Municipios (2006 a 2008) constatou-se que o discurso científico em torno da reflexão, experiência e memória têm servido para legitimar políticas educacionais reformistas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas Públicas. Pedagogia. Formação Continuada.

THE PROFESSIONALIZATION OF TEACHERS IN PEC- MUNICIPIOS: REFLECTION, EXPERIENCE AND MEMORY AS USEFUL CATEGORIES FOR CONTINUING EDUCATION.

**ABSTRACT:** The article discusses three recurring categories in continuing teacher education. Of qualitative nature, using as primary

source the printed didactic material of the PEC-Municipios (2006 to 2008) it was found that the scientific discourse around reflection, experience and memory have served to legitimise reformist educational policies.

**KEYWORDS:** Public Policies. Pedagogy. Continuing Education.

### 1 | INTRODUÇÃO

No contexto dos movimentos internacionais, nos últimos 30 anos as pesquisas sobre a docência e seus saberes foram produzidas na América do Norte, na Europa e em diferentes países de cultura anglo-saxônica, sendo publicado, anualmente, um número extraordinário de obras e artigos que tem como foco os saberes dos professores. Os textos de Nóvoa (1991a, 1991b, 1999, 2001, 2002) são exemplos dos textos que circulam e enfatizam a profissionalização mobilizando os aspectos da postura reflexiva e crítica sobre o ensino, a autonomia, os fundamentos teóricos para compreender e aperfeiçoar a prática, a valorização da experiência, dentre outros temas. O surpreendente volume da literatura publicada na segunda metade do século XX sobre os professores e a sua formação são provenientes de diversos campos e correntes epistemológicas e vem contribuindo para o desocultamento da profissão e a desmitificação da resistência dos professores às mudanças, de acordo com Estrela (1997).

A exigência legal de formação em nível superior e a retórica política das novas funções perante os desafios da globalização trouxeram a tona o fenômeno conhecido como universitarização docente, apresentado como uma das formas mais eficazes de qualificação dos professores (SARTI, 2005), discurso estes validados pelas políticas de formação de professores. E, a partir dessa compreensão, é que Estados e Municípios firmaram, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96) as parcerias com as universidades para promover a profissionalização docente em nível superior, a partir de cursos de formação inicial para àqueles que exerciam a profissão tendo como formação o magistério cursado em nível de Ensino Médio (EM). Ao mesmo tempo, tratava-se de formação continuada, por já exercerem atividade docente por mais de duas a três décadas.

Um das ações de formação continuada para cumprir a exigência da LDB/96 e dos Planos decenais de Educação que estabelecia que a docência na Educação Infantil e nos Anos iniciais do Ensino Fundamental fosse exercida por profissionais que tivessem concluído o curso de Pedagogia em nível superior. A partir destes dispositivos legais surgiram parcerias entre secretarias de educação estaduais e municipais e as universidades. Em uma destas ações surgiu o PEC-Municípios que já havia finalizado a edição estadual<sup>1</sup>. Para compreender que tipo de pensamento e saberes norteavam estas propostas formativas foi que se analisou a produção de um quadro discursivo de natureza científica que associado a outros conhecimentos passou a reconfigurar o estatuto profissional do professor.

A cultura profissional docente, ao longo da história, foi marcada por aspectos distintos, mas foi a partir de 1990, conforme apontaram Borges e Tardif (2001) que a valorização das experiências, a evocação das memórias, competências e a reflexão foram priorizadas na literatura e nas ações de formação com vistas a ressignificar a identidade profissional do professor. A partir daí colocou-se a prática pedagógica em evidência associando formação e trabalho como uma forma de superar a dicotomia entre teoria e prática. A temática pode ser sintetizada pela complexidade das exigências que precisa corresponder: sociais, políticas, pedagógicas, dos alunos e seus familiares e, por isso mesmo, a revisão de concepções e práticas torna-se uma retórica recorrente nas propostas formativas.

As ambiguidades nos novos padrões de trabalho exigidos dos professores trouxeram novas facetas nas relações entre profissionais do ensino, seu trabalho e sua identidade e pode ser compreendida a partir da analogia com o conceito de “performatividade” desenvolvido por Law (2001) e pelas “pedagogias visíveis e invisíveis” de Bernstein (1996), porque focam na instauração de uma cultura baseada no desempenho do professor. Na análise de Santos (2004, p. 152) estas exigências instituem uma espécie de “cultura do

---

1 O PEC - Formação universitária estadual ocorreu entre os anos de 2002 a 2004, como uma iniciativa da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) em parceria com as Universidades Estaduais Paulistas “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e a União Nacional dos Diretores Municipais de Educação (UNDIME). Os cadernos utilizados como fontes da pesquisa que engendrou esse artigo compunham o acervo impresso do material didático do PEC – Formação Universitária, em sua versão municipal, no período de 2003 a 2006.

desempenho” que mantém similaridades com as “pedagogias visíveis”, na medida em que publicizam e definem uma classificação hierárquica das funções a serem executadas. Por outro lado faz emergir “pedagogias invisíveis”, que se aproxima daquilo que Law (2001) chamou de “cultura da performatividade”, porque instaura no profissional um modo de agir em que ele assume total responsabilidade por todos os problemas ligados ao exercício do seu ofício e tornam-se pessoalmente comprometidos com o bem-estar das instituições, pautado na crença de que isso poderá melhorá-las e também as aprendizagens de seus alunos.

Para Ball (2005) a performatividade é uma estratégia de regulação porque se volta somente para a questão da qualidade, enfatizando apenas o que é negativo nas instituições, prejudicando a imagem delas ou inculcando a mítica de que existe uma política de investimentos por parte do executivo e suas políticas públicas, o que não é real, mas que todas as mazelas seriam, portanto, decorrentes de uma má-formação ou (in) competências de seus profissionais.

Constata-se que tanto em termos de políticas públicas quanto em práticas discursivas estes programas, tal comom o PEC-Municípios, mas muitos outros existentes em várias localidades do país, estabelecem essa associação entre a formação e a melhoria do desempenho, da carreira e da qualidade dos sistemas educacionais. Ao fazer isso faz emergir também os mecanismos de verificação desse desempenho através de uma cultura avaliativa, criada e materializada nos estados e municípios brasileiros sob o argumento de uma gestão democrática e transparente empenhada em melhorar a educação no país.

Mas estas políticas formativas e a circularidade de seus discursos para consolidar reformas enviesadas, já tem sido alvo de críticas e não passam despercebidas. Os aspectos negativos passíveis de serem apontados, têm sido feita por alguns autores, ancorados em correntes mais críticas, dentre os quais, insere-se os trabalhos de Thomas Popkewitz (2002; 2004), Ball (2005) e Pacheco (1995), dentre outros que vêm questionando estas formações pautadas em torno da “cultura do desempenho” e de “competências” que têm servido para reforçar o discurso político apoiado na falácia dos investimentos em formação continuada para obtenção de resultados imediatos coletados pelos sistemas avaliativos.

Um exemplo elucidativo do que foi exposto no parágrafo acima são alguns dos programas de formação em serviço, continuada ou de “aperfeiçoamento” pensados e desenvolvidos pelo poder público. Resguardadas as especificidades e objetivos estabelecidos em cada um deles, o fato é que surgiram como uma forma de minimizar os problemas ligados à aprendizagem dos alunos. Apesar de serem formações válidas, uma vez que há estudos que constataam necessidades formativas dos profissionais ante as demandas sociais dinâmicas e sistêmicas, o que aponta-se comom questionável é a sua utilização *na e pela* retórica política, já que não se menciona o fato de avaliações externas, como o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do estado de São Paulo (SARESP) e outros indicadores avaliativos como Índice de Desenvolvimento da Educação

Básica (IDEB) gerarem, ao menos no Estado de São Paulo, uma política de pagamentos por resultados obtidos nestas avaliações.

## 2.1 A “REFLEXÃO”, A “EXPERIÊNCIA” E AS “MEMÓRIAS”: CATEGORIAS ÚTEIS?

No Brasil e em muitos outros países o discurso circular na formação continuada indicam a essencialidade de se fomentar a “experiência reflexiva”, tanto pelo reexame das crenças pedagógicas que sustentam suas práticas quanto pela narrativa de suas histórias de vida, em contante análise dos conteúdos com os quais interagem. É assim que *reflexão*, *experiência* e *memória* passam a ser categorias articuladoras destas formações e, ao mesmo tempo, categorias úteis às políticas de formação docente engendradas e favorecedoras de reformas políticas, aparentemente comprometidas com a qualidade da educação.

### 2.1 A “Reflexão” como ferramenta para transformação

A formação centrada na profissionalização estabelece mudanças nas formas de conceber a educação e o próprio trabalho docente, conforme Nóvoa (2001) e Gil-Pérez (1991) que defendem a investigação e da reflexão como uma forma de preparar os professores para serem analistas de suas práticas. Perrenoud (1999) afirma que a prática reflexiva permite a produção de práticas pedagógicas e de pesquisas a partir do desenvolvimento de “atitudes científicas” que favoreçam a produção de conhecimentos pelo próprio professor e não como aplicadores de conhecimentos elaborados por outros.

Já para Schön (1995), a produção de conhecimentos pelo professor é tratada como a habilidade de solucionar os problemas do dia a dia, por meio da tomada de decisões, após o diagnóstico de um ou vários problemas, sendo a “reflexão” a ferramenta promotora dessa habilidade. Para Coll (2003) é a partir de uma atitude “crítico-reflexiva” que se obtém autonomia e se afasta de ações automatizadas que o cotidiano rotineiro impõe. Na esmagadora maioria da literatura encontrada sobre o professor reflexivo o discurso tem como cerne a relação entre o pensar e o fazer.

Para Pimenta e Ghedin (2008) o termo reflexivo não tem sentido em si, já que a capacidade de refletir é própria do ser humano, em um estudo sobre gênese e crítica desse conceito de reflexão, analisam que a expressão tomou conta do cenário educacional confundindo à “reflexão” enquanto adjetivo com um “movimento teórico” de compreensão acerca do trabalho docente. Trata-se de distinguir o uso do termo como um atributo dos professores (adjetivo) e o movimento do professor reflexivo (conceito).

Libâneo (2008) afirma que a ideia do “professor reflexivo” já aparecia na literatura pedagógica brasileira no final da década de 1970, associado a um conjunto de mudanças educacionais, expressas pela ideia de que “novos tempos” requerem “novas qualidades educativas”. Zeichner (1993) afirma que o professor precisa analisar as condições de

produção de seu trabalho, levando em consideração as condições sociais, políticas e econômicas que interferem na sua prática pedagógica.

Foi justamente esta perspectiva “reflexiva” ou da “reflexividade” tanto na literatura nacional quanto internacional resumida nos parágrafos anteriores que se orientou a aprendizagem profissional dos professores no PEC-Municípios. A perspectiva da reflexividade como algo a ser cultuado e determinante de um dado perfil docente, são parâmetros que, na formação continuada transformam os professores em solucionadores de problemas e desafios sociais que impactam a escola e os alunos.

A reflexão assume o duplo papel de atributo e ferramenta, assegurada pela legitimidade científica evocada em textos de origem internacional e nacional que circularam no material didático do PEC-Municípios e em tantos outros, aqui não mencionados. A seleção dos conteúdos nestes materiais são sempre litigiosos, pautados na crença de que realizar tais letiruas podem “formar” e “transformar” os professores em pesquisadores de suas práticas e das teorias (com todo o sistema de crenças) que as sustentam. A tendência parece ser uma resposta à necessidade de formação pedagógica e científica, cujos saberes se constituiriam a partir de uma reflexão na e sobre a prática subsidiada pelo discurso político do desenvolvimento pessoal e profissional.

## **2.2 A formação centrada nos saberes da experiência na ótica da literatura**

A experiência ou vivências dos professores tem sido amplamente valorizadas em cursos de formação continuada e funcionou, como ainda funciona, como uma estratégia didática orientada para o reconhecimento do papel ativo dos sujeitos na aprendizagem, enfatizando-se temas e atividades que resgatam suas histórias e memórias de vida. Para Almeida (2005) a prática profissional se desenvolve ao longo da carreira dos professores, desde que se mobilize os saberes teórico-práticos, considerados as bases para a investigação do seu ofício e, a partir disso, constituirão seus saberes de forma autônoma e contínua.

Pimenta (2008) considera que o resgate das histórias e memórias dos professores precisa levar em conta o jogo de forças contraditórias conjunturais e estruturais da sociedade, motivo pelo qual há que se repensar o processo de formação atrelado aos da profissão. Nóvoa (1991a; 1999) destaca que essa valorização dos saberes experienciais possibilita a transformação das experiências em conhecimentos fundamentais da profissão, desde que se leve em conta as condições objetivas em que os professores atuam.

Para Tardif (2002, p.247), a prática é o eixo desse movimento de profissionalização e objetiva renovar os fundamentos epistemológicos do ofício porque “[...] no mundo do trabalho aquilo que distingue as profissões de outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo”. Os conhecimentos relativos à profissão docente são constitutivos da sua identidade e por meio dos quais se estruturam os seus modos de ser, agir e se relacionar com os alunos, colegas e com a própria instituição. Trata-

se de um conjunto de conhecimentos teóricos, práticos, de competências, habilidades e atitudes que estruturam as práticas e garantem a sua atuação profissional.

A natureza dos saberes e as formas de se agrupá-los é tratado por Tardif (2002, p.34). Para ele, o professor lida com diferentes tipos de saberes, porém “[...] com intencionalidade pedagógica (de apoio intencional à aprendizagem e formação dos alunos) e de construção da profissão, recriando-os conforme o contexto, os recursos, sua história de vida, opções pessoais e as necessidades dos alunos”. Contrapondo-se a algumas tendências, esse autor afirma que os saberes práticos se integram e são constituintes da própria prática.

Para Nóvoa (1995) eles são construídos na ação e seu conhecimento e valorização suscitam reflexões teóricas em torno de suas ações. Já Pimenta (1999) associa essa valorização da prática aos saberes e às pesquisas sobre a identidade profissional a partir da valorização social dada à profissão, um dos motivos pelos quais os saberes tornaram-se o ponto de partida da formação continuada. Isto porque, os profissionais desenvolvem saberes específicos baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio que, por sua vez, surgem da experiência e são por ela validado e incorporado, individual e coletivamente sob a forma de *habitus* e saberes práticos. As experiências narradas se traduzem pela socialização das biografias, orais ou escritas, em que os professores discutem os pontos em comuns e as especificidades dos modos de ensinar existente entre eles.

Na visão de Tardif (2002, p. 37) os saberes pedagógicos apresentam-se como um conjunto de concepções ou doutrinas, que emergem das reflexões sobre a prática educativa e que possibilitam a sua condução, tal como aquelas, centradas na ideologia da escola nova: “[...] as doutrinas dominantes são incorporadas à formação profissional dos professores, fornecendo, por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas”.

Para Tardif e Lessard (2001), Compreender a formação do educador, nessa perspectiva implica em admitir que o professor é produtor de saberes específicos ao seu próprio trabalho, mas que há também a necessidade de consolidar essa formação com um toque mais intelectual a partir de formação universitária e a edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino. Os saberes transmitidos pelas instituições formadoras são oriundos das ciências da educação e os experienciais da interpretação e compreensão da prática do professor (individual ou coletiva) é que norteiam suas decisões e ações, em uma espécie de releitura dos outros saberes da sua prática. Os saberes profissionais seriam o ponto de confluência de todos eles.

### **2.3 Memórias e histórias de vida na fabricação de identidade docente**

O discurso sobre a importância das memórias no PEC-Municípios, por exemplo, recebeu um caderno próprio e um um dos eixos articuladores para a construção da identidade profissional. Seu conteúdo priorizou leituras e atividades que possibilitavam a

reflexão sobre a prática pedagógica e a experiência profissional dos professores cursistas.

As memórias foram mobilizadas por dois encartes – denominados de “cadernos”, as “Vivências Educadoras” e “Memórias”, nos quais os professores cursistas foram convidados a recordar momentos pessoais vividos na infância junto à família, amigos, na escola, além dos contextos históricos de cada uma dessas passagens pelo que na história é chamada de “memória coletiva”, a fim de recuperar as lembranças que são próprias da cultura institucional na qual estes profissionais foram formados.

A incorporação da proposta fundamentou-se na crença de que há uma relação direta entre história e memória. Os estudos de Halbwachs (2004), Pollak (1989) e Bosi (1994) sobre a memória reconhecem que ela é um fenômeno individual e coletivo, sendo a primeira estruturada a partir da segunda. Eles partem do princípio de que as lembranças operam com dados do presente e podem ser simuladas a partir das vivências em grupo com base em representações do passado ou de uma memória histórica.

Ao inserir o registro das experiências vividas como parte de suas atividades, dentro e fora da escola, como alunos ou profissionais, esperava-se que os cursistas identificassem semelhanças e diferenças vivenciadas em ambos os papéis, uma tentativa de fazer os participantes reverem suas posturas e reconhecerem a importância da instituição na constituição do sujeito e na preservação de uma identidade nacional. O trecho a seguir, foi extraído do caderno “Memórias” de Orientações aos Professores-Tutores (OPT, 2003-2006), é elucidativo dos objetivos propostos nestas atividades:

Espera-se que o professor compreenda a memória como um elemento que viabiliza a construção de uma relação de pertinência do sujeito a um determinado grupo social, possibilitando tanto a reconstrução do passado, por meio de sua ressignificação, quanto à orientação do futuro. Também se espera que o aluno-professor entenda a memória individual como sendo construída pela memória social do grupo ao qual pertence, além de marcada pela história e pela cultura. Espera-se, ainda, que o aluno-professor compreenda a memória como um processo individual de significação das experiências vividas. (p.05)

Nesse sentido, parte-se da premissa de que as chamadas às consciências individuais e o contraponto das lembranças históricas mobilizadas nestas atividades, bem como o compartilhamento delas nos espaços formativos permitiriam influências mútuas entre os participantes a fim de assegurar uma determinada coesão de grupo. O resgate coletivo dos acontecimentos e das interpretações do passado se constitui em tentativas, mais ou menos conscientes, de reforçar sentimentos de pertencimento e fronteiras sociais entre coletividades de tamanhos distintos:

Manter a coesão interna dos grupos e defender as fronteiras daquilo que um grupo tem em comum são as duas funções essenciais do trabalho com a memória. Isso significa fornecer um quadro com pontos de referências similares, o que torna possível falar em “memória enquadrada”, um termo mais específico do que memória coletiva. Para Pollak

(2009) o enquadramento da memória tem limitações porque não pode ser construída arbitrariamente:

[...] O trabalho de enquadramento da memória se alimenta do material fornecido pela história, [...] passível de ser interpretado e combinado a um sem número de referências associadas, guiado pela preocupação não apenas em manter as fronteiras sociais, mas também modificá-las, esse trabalho reinterpreta incessantemente o passado em função dos combates do presente e do futuro. (p. 9)

As memórias evocadas nas atividades do PEC-Municípios foram assumidas como constitutivas da identidade admitindo-se que a escola veicula seu próprio passado e a imagem que dela se forjou. Por conseguinte, não se pode mudar totalmente essa imagem construída por um determinado coletivo de forma abrupta, mas antes obter a adesão dos envolvidos e reconhecer, nas novas interpretações, tanto o passado individual quanto o da organização a qual esses sujeitos pertenceram.

A dimensão pessoal da formação profissional do professor foi centrada na exploração da reflexão, da experiência e do resgate das memórias. As atividades oferecidas resumiram-se a leitura de pós-fatos, textos produzidos especificamente para o curso, exibição de vídeos-aulas sobre memória e identidade, nas quais os cursistas tinham que anotar fatos ou processos que lhe viessem à mente a respeito de sua trajetória profissional com linhas históricas já demarcadas. O trabalho com as memórias foi organizado em momentos e resgatavam desde a trajetória escolar dos cursistas, diferentes olhares e lugares sobre o próprio curso, os sentidos nas práticas avaliativas até as questões diretamente relacionadas à aprendizagem dos conteúdos de alfabetização e matemática. Foi um exercício de registro para compor um portfólio de lembranças das trajetórias escolares e profissional dos participantes.

Os cursistas aprendiam na prática o que deveriam fazer com os alunos. A oferta desse modelo ficou evidenciada ao se observar as formas de registro da identidade docente, tendo como eixos específicos à vida escolar, a formação e o olhar destes profissionais sobre inúmeros aspectos da escolarização. Os relatos autobiográficos foram usados como estratégia para estabelecer relações entre o processo de formação e a atuação profissional. A evocação de lembranças auxiliava na composição de um quadro sobre os significados das experiências para os cursistas e do mesmo modo foram reveladoras dos elementos que faziam parte da cultura escolar deles.

A reflexão em torno das memórias e experiências também se configurou como uma forma de agregar as narrativas dos professores à vida escolar e a sua profissão, a partir de símbolos e marcas comuns que permitiam o reconhecimento de que pertencem a uma comunidade de sentidos ou "imaginadas", como prefere Anderson (2009). No âmbito destas representações em um determinado espaço geográfico, símbolos e figuras culturais vão sendo sucessivamente repetidas pelos antepassados e, conseqüentemente, incorporadas

às mentes das pessoas e partilhadas entre todos. É nesse sentido que o autor afirma que os sistemas de representação cultural criam suas comunidades simbólicas que são tomadas como real. Fullan e Hargreaves (2000) assinalam que ao partilhar ideias e concepções no âmbito do trabalho de um determinado coletivo é que se forma o pensamento comum.

Quando esse pensamento de grupo, que é também a identidade destes profissionais em formação é ignorado eles não se sentem representados e, ao sentirem-se assim refutam qualquer coisa que lhes sejam apresentadas. É justamente nesse ponto que a formação continuada demonstra compreender que a pessoa e o profissional são faces indissociáveis da sua identidade e então se busca, estrategicamente, conquistar a adesão voluntária dos cursistas por meio da valorização de suas experiências anteriores.

A experiência assume, portanto, um papel estruturante nos processos de formação, possibilitando aos professores-cursistas significarem e ressignificarem não só a sua vivência profissional, mas também a sua inserção na proposta de educação continuada, na qual estavam envolvidos, e as relações com os conhecimentos aos quais teriam acesso.

### **3 | À GUIA DE CONSIDERAÇÕES**

A circulação de saberes no material impresso do PEC-Municípios revelou os dispositivos organizacionais e curriculares de um processo de certificação e qualificação docente que ocorreu no Estado de São Paulo mediado pela SEE/SP em parceria com duas renomadas universidades. Mais especificamente, o discurso presente na formação continuada oferecida teve a ideia da reflexão, experiência e o resgate da memória como categorias úteis para o reexame das crenças pedagógicas que sustentavam as práticas dos professores cursistas; a narração de histórias de vida – pessoais ou profissionais como âncora da análise temática dos conteúdos com os quais os cursistas interagiam.

Os conhecimentos oriundos das ciências da educação buscaram oferecer legitimidade científica ao tipo de formação proposta, em nível superior a todos que já atuavam nos sistema público de ensino. O campo que se delineou tornou-se fértil para a utilização de linguagens especializadas e normativas organizadas pelos agentes universitários, mas tendo em vista as necessidades formativas do próprio Estado e as interpretações da comunidade acadêmica participante.

Por meio de um conjunto de temas apresentou-se um quadro discursivo pautado pela aquisição de conhecimentos especializados, de natureza intelectual e também técnica com a utilização das experiências trazidas pelos participantes. Os processos formativos circulam e fazem circular um conjunto de saberes e conhecimentos encontrados na literatura internacional e nacional, em âmbitos locais estão integrados a um movimento amplo de profissionalização e inseridos em políticas e ações que enfatizam os novos desafios provocados pela globalização e pela chamada sociedade do conhecimento.

Conclui-se que, colocada na ordem de prioridades, a formação continuada encontrou

nessas iniciativas públicas - tendo as universidades como parceiras conveniadas, o espaço privilegiado para a disseminação de um discurso político e especializado e que foi sendo enunciado como parte dos esforços do Estado para melhorar a educação. O conhecimento profissional não se resumiria a saberes, competências, mas também pela mobilização deles na ação e por isso as atividades foram conduzida em torno destas três categorias. Evitava-se assim qualquer “estranheza” diante do discurso científico a ser apresentado, presumindo que essa estratégia seria capaz de modificar práticas e representações, estabelecendo uma ligação entre aquilo que os professores-cursista já faziam há mais de três décadas e o que seria proposto em termos deste modelo de formação.

Na prática, ao se enfatizar a legitimação das experiências orientou-se por uma perspectiva de revalorização da dimensão pessoal e ética dos professores para o desenvolvimento no âmbito profissional, porém isso foi feito suprimindo-se outros aspectos que envolveriam a valorização da docência, tais como políticas salariais, planos de carreira, condições infraestruturais, materiais, recursos humanos e didático-pedagógicos para o desenvolvimento do seu trabalho e que sequer eram mencionados no material.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. Formação contínua de professores. In: BRASIL (MEC). Formação Contínua de Professores. **BOLETIM 13** - Salto Para o Futuro. Agosto. 2005, pp. 3-10.

ANDERSON, B. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v.35, n.126, set./dez., 2005, pp. 539-564.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BOURDIEU, P. Sociologia. In: ORTIZ, Renato (organizador). Pierre Bourdieu: **Sociologia**. Tradução de Paula Montero e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1983. 1983,

BORGES, C. M. F.; TARDIF, M. Apresentação. In: **Educação & Sociedade** - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Campinas, SP. Ano XXII, nº. 74, abril, 2001. pp. 11-26.

BORGES, C. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. In: **Educação & Sociedade** - Dossiê: Os saberes dos docentes e sua formação. Ano XXII, nº. 74, abril, 2001, pp. 59 a 76.

BOSI, E. **Memória e Sociedade**: lembranças de Velhos. São Paulo: Companhia das Letras. 1994.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). [Acesso em 02 de outubro de 2009].

CANÁRIO, R. A Escola e a abordagem comparada: Novas realidades e novos olhares. **Sísifo**: Revista de Ciências da Educação, n.º. 1, 2006. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> [Acesso em 04 de março de 2011].

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

CARVALHO, A.M.P.; GIL-PÉREZ, D. O saber e o saber fazer dos professores. In: CASTRO, Amélia Domingues; CARVALHO, A. M. P. (Org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira - Thompson Learning. 2001.

COLL, C. et al. **Construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2003.

ESTRELA, M.T. (org.). **Viver e construir a profissão docente**. Porto, Pt: Porto Editora, 1997.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. 2ª edição. Porto Alegre, Artmed, 2000.

GIL-PÉREZ, D. *¿Qué hemos de saber y saber hacer los profesores de Ciencias?*. Enseñanza de las Ciências, v.9, n.1, 1991, pp. 69-77. HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, jul./dez. 2001. Pp. 117-130.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção magistério: Série Form. do professor).

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991, pp. 15-38.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991b. NÓVOA, A. (org.). Profissão Professor. Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, A. *État des lieux de l'éducation comparée: paradigmes, avancées, impasses*". In: **L'apport de l'éducation comparée à l'Europe de l'Éducation**. Paris: Institut EPICE, 2000. (Tradução de Geraldo Sabino Ricardo Filho).

NÓVOA, A.(1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.25, n.1, janeiro a junho. 1999.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. In: **Revista Nova Escola**, São Paulo, n.142, maio, 2001, pp.13-15. (Entrevista concedida a Paola Gentile).

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

PACHECO, J.A. **Formação de professores: teoria e práxis**. Braga: Universidade do Minho, 1995.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. In: **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, n.12, 1999.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. In: **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v.2, n.3. 1989.

POPKEWITZ, T.S. A reforma como administração social da criança: a globalização do conhecimento e do poder. In: BURBULES, N.; TORRES, C. (org.) **Globalização e educação**: perspectivas críticas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POPKEWITZ, T. S. *Imaginarios nacionales, el extranjero indígena y el poder*: investigación en educación comparada. In: SCHRIEWER, J. (org.). **Formación del discurso en la educación comparada**. Barcelona: Ediciones Pomares, 2002.

PORFÍRIO, L.C. **A circulação de saberes na formação continuada dos professores**: uma análise do PEC-Municípios na perspectiva dos estudos comparados em educação. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). 2012.

SANTOS, L.L. Formação de professores na cultura do desempenho. In: **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, 2004 pp. 1145-1157, set./dez. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> [Acesso em 30 de junho de 2010].

SARTI, F. M. (2005). **Leitura profissional docente em tempos de universitarização do magistério das séries iniciais**. São Paulo. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). 2005.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; GAUTHIER, C. **Formação dos professores e contextos sociais**. Porto: Rés, 2001.

ZEICHNER, K.M. (1993). **A formação reflexiva de professor**: Ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

Fontes primárias (Material impresso do Programa PEC-Municípios)

CARVALHO, A.M. et al. **Vivências Educadoras**: PEC-Municípios. 2ª edição. São Paulo. 2003/2006. In: PEC-Municípios. (USP/PUC-SP/UNDIME/FDE/SEE/SP)

SÃO PAULO: USP; PUC-SP; UNDIME; FDE/SEE-SP. Programa PEC: Formação Universitária Municípios. **Memórias**: Minha avaliação: PEC-Municípios. 2ª edição. São Paulo. 2003/2006. (USP/PUC-SP/UNDIME/FDE/SEE/SP)

## NARRATIVAS EM UM PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE PEDAGOGIA DE MATO GROSSO: DE QUE FORMAÇÃO DE PROFESSORES FALAMOS?

*Data de aceite: 01/11/2021*

**Silvana de Alencar Silva**

(PPGE/UFMT) – Cuiabá  
<http://lattes.cnpq.br/2907853570663636>

**Claudio Afonso Peres**

(PPGE/UFMT) – Cuiabá  
<http://lattes.cnpq.br/7821335253852521>

**RESUMO:** O presente artigo trata de narrativas de formação presentes em um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública de Mato Grosso. Objetiva-se compreender narrativas contempladas em um Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia de uma IES de Mato Grosso, considerando o diálogo entre os marcos legais, referenciais teóricos e as relações e contradições entre os pressupostos norteadores em âmbito institucional-local do PPC construídos pelos formuladores da IES. Em termos teóricos apoia-se em discussões sobre formação de professores a partir do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD). Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo análise documental. Considera-se que houve esforços dos envolvidos na construção do PPC para que este atendesse principalmente as determinações e orientações dos documentos normativos e com o principal referencial teórico clássico sobre o tema do DPD. A análise indicou também no PPC resquícios de uma educação tecnicista voltada para a adequação do homem à sociedade. Nesse

sentido, propõe-se uma nova abordagem de formação de professores, entendida pela via do DPD, enquanto processo contínuo, diverso e múltiplo situado num tempo e lugar, produzido na relação permanente entre pessoal e social e, tendo em consideração a perspectiva intercultural da sociedade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia. Projeto Pedagógico de Curso. Narrativas. Desenvolvimento Profissional Docente.

### NARRATIVES IN A PEDAGOGICAL PROJECT OF A PEDAGOGY COURSE IN MATO GROSSO: WHAT TEACHER TRAINING ARE WE TALKING ABOUT?

**ABSTRACT:** The present article deals with narratives of formation present in a Pedagogical Course Project (PPC) of Pedagogy of a public Higher Education Institution (IES) of Mato Grosso. The objective is to understand narratives contemplated in a Pedagogical Project of Pedagogy Course of an HEI of Mato Grosso, considering the dialog among the legal landmarks, theoretical references and the relations and contradictions among the guiding assumptions in institutional-local scope of the PPC built by the formulators of the HEI. In theoretical terms, it is based on discussions about teacher education from the concept of Professional Teacher Development (PDD). In methodological terms, this is qualitative research of the documentary analysis type. It is considered that there were efforts made by those involved in the construction of the PPC so that it mainly met the determinations and orientations of the normative documents and the main classical theoretical reference on the

subject of PDD. The analysis also indicated in the PPC remnants of a technician education focused on the adequacy of man to society. In this sense, a new approach to teacher education is proposed, understood through the PDD, as a continuous, diverse and multiple process situated in a time and place, produced in the permanent relationship between personal and social, and taking into consideration the intercultural perspective of society.

**KEYWORDS:** Pedagogy. Pedagogical Course Project. Narratives. Teacher Professional Development.

## 1 | INTRODUÇÃO

A formação no curso de Pedagogia enfrenta discussões em torno do perfil profissional desde a sua criação em 1939. Segundo Aguiar e Melo (2005), as diferentes interpretações sobre a Pedagogia, as diversas identidades atribuídas ao curso de Pedagogia abrangem desde uma concepção de licenciatura separada do bacharelado, de corte positivista, a uma concepção de curso de estrutura única, envolvendo a relação intrínseca entre ambos, com base num enfoque globalizador.

Nesse contexto, desde a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCN) ficou estabelecido que o curso deve formar prioritariamente para magistério dos anos iniciais do ensino fundamental (PARECER CNE/CN 05/2005; RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2006). Além disso, a formação no curso deverá assegurar a articulação entre a docência (magistério para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, Gestão em Ambiente Escolar e não escolar) e a produção do conhecimento na área da educação pela pesquisa.

O grande destaque das DCN é o sentido ampliado da docência ao articular a ideia de trabalho docente a ser desenvolvido em espaços escolares e não escolares. Além disso, foram acrescidas 400 horas ao curso, totalizando 3.200h, distribuídas entre atividades formativas, estágio supervisionado e atividades teóricas e práticas.

A partir das DCN ficou estabelecido que o curso de Pedagogia deveria assegurar a 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 serviço e apoio escolar em outras áreas nas quais estejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006).

Todavia, a aprovação das DCN não significou o encerramento das discussões em torno da formação e da atuação do Pedagogo. Isso, fica destacado quando Silva (2015) identifica quatro narrativas contraditórias presentes nas DCN: 1. a defesa do curso de Pedagogia Bacharelado (MAZZOTTI, 1996; PIMENTA, 1996; LIBÂNEO, 2006; FRANCO *et al*, 2007; SAVIANI, 2007; 2008 e outros); 2. a defesa do curso de Licenciatura em Pedagogia com base na docência (AGUIAR *et al*. 2006; SCHEIBE, 2007; SCHEIBE; DURLI, 2011; BERALDO e OLIVEIRA, 2010; DOURADO, 2013 e outros) 3. a defesa do curso Normal e 4. a defesa da Pedagogia Empresarial, em que se advoga a formação do pedagogo para

atuar em instituições educativas não escolares, narrativa abraçadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas.

Portanto, as DCN representaram a vitória provisória do grupo em defesa da concepção ampliada de docência. Essa vitória só foi possível porque essa narrativa conseguiu se vincular ao grupo ora divergente que defende o curso Bacharelado mas, que apesar de suas diferenças se articularam em torno de um bem comum que é defesa de uma educação e de uma sociedade democrática, bem como a valorização da pesquisa no processo de formação do Pedagogo.

Para Brzezinski (2011), às atuais DCN representam a “negociação possível entre conflitos instalados na arena política, em que eclodiam choques de temporalidade e de concepções de mundo, de sociedade, de formação, de docência, de pedagogo” (p.128). A autora caracteriza as DCN como o documento que delinea “a identidade consensuada do pedagogo” (idem).

Em 2015, sob o argumento de que os cursos de licenciatura não preparam os professores para a realidade da escola, a Resolução nº 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior em cursos de Licenciaturas, inclusive a Pedagogia, ocasionado alteração na distribuição da carga horária em virtude do aumento de 100h para o estágio supervisionado e a inclusão de 400 horas para a denominada atividades práticas.

Nesse contexto, o Pedagogo ao longo de sua história foi se constituindo de narrativas oficiais e contra narrativas, que tentam definir o curso de Pedagogia, seu perfil profissional para uma determinada sociedade. Portanto, compreendo que a problemática da formação do Pedagogo sempre esteve alicerçada na dicotomia discutida por Nóvoa (1995), entre:

Instrução ou Educação? Aprendizagem ou Ensino? Interesse ou Esforço?  
Integração ou Seleção? Igualdade ou Mérito? Liberdade ou Autoridade?  
Métodos ou Conteúdos? Valorização do sujeito ou do conhecimento? (p.40)

Para o autor, a pedagogia nunca existiu apenas num destes lugares, mas sempre, inevitavelmente, numa tensão entre eles. Tal perspectiva, encaminha para a compreensão de que a definição do que é ser Pedagogo é impossível diante das multiplicidades histórica de vida, de formação e de atuação profissional, permeados por contextos diversos. Esse panorama, encaminha a problematização de concepções.

Em termos teóricos compreendemos que a formação é um dos momentos do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), entendido como um contínuo, com o entrelaçamento de movimentos de significado e ressignificações atribuídos à dinâmica profissional em um contexto situado (MONTEIRO, 2017) em que se constroem estratégias que facilitam a reflexão sobre a sua prática “[...] que contribui para a geração de conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência” (MARCELO, 1999, p.144) e, que envolve as dimensões do pessoal/subjectividade emoções, do profissional, do contexto e do organizacional e institucional-administrativo/cultura organizacional.

(MARCELO, 1999, 2009; DAY, 2005).

Assim, a formação inicial “[...] pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente” (NÓVOA, 1995, p.27). Para isso é importante valorizar os paradigmas de formação que favoreçam a preparação de professores reflexivos. Portanto, o curso de formação inicial e seu Projeto Pedagógico de curso têm papel fundamental no desenvolvimento profissional docente.

Ademais, a diversidade encontrada no âmbito da comunidade escolar demanda reconhecer narrativas de formação como expressão de identificações múltiplas, o que por si só apresenta uma perspectiva intercultural, pois a comunidade escolar é formada pela diversidade. Essas identificações múltiplas pressupõe reconhecer a crise da concepção das identidades fixas e essencialistas e reconhecer processos de identificação contínuos e relacionados aos estudos culturais (HALL, 2019).

Nesse contexto, a fim de atingir os objetivos propostos, parece salutar trazer à baila narrativas de formação de professores presentes no Projetos Pedagógico de Curso de Pedagogia de uma IES de Mato Grosso.

Indagamos então: Que narrativas permearam o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Pedagogia investigado? E, que relações são estabelecidas entre os marcos normativos, o referencial teórico, as relações e contradições entre os pressupostos norteadores em âmbito institucional-local do PPC construídos pelos formuladores da IES?

Por essa via, objetivou-se compreender narrativas de formação de professores contempladas em um Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia de uma IES de Mato Grosso, considerando o diálogo entre os marcos legais, referenciais teóricos e as relações e contradições entre os pressupostos norteadores em âmbito institucional-local do PPC construídos pelos formuladores da IES. Em termos metodológicos nos orientamos pela abordagem de pesquisa qualitativa (BODGAN; BILKLEN, 1994) e pela análise do tipo documental (CELLARD, 2008), em articulação aos referenciais teóricos que tratam da formação a partir do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD).

Nesses pressupostos, realizamos análise de um Projeto Pedagógico de Curso de Pedagogia de uma Instituição pública de Ensino Superior de Mato Grosso, disponibilizado pelo site institucional e acessado em meados de setembro de 2020.

Promovemos a análise do PPC no diálogo deste entre narrativas legais que orientaram a formulação e reformulação do referido documento com os principais referenciais teóricos dedicados aos estudos do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) discutidos também pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Formação Docente GEPForDoc/CNPq da qual fazemos parte.

A escolha por analisar o PPC se justifica por ele representar uma tomada de posição em relação a um projeto de formação na qual se explicitam narrativas diversas resultando em um embate sobre quais pressupostos deverão fundamentar tal projeto (SANTIAGO, 2008).

Organizamos as informações do PPC de modo que o curso e a (IES) não fossem identificados. Para as análises, atribuímos sigla alfabética ao curso e numérica ao PPC. Conforme quadro 1 abaixo:

Categoria administrativa IES	Curso	PPC	Ano de produção do PPC	Prazo de integralização curricular
Pública	A	1	2013	4-6

QUADRO 1. Caracterização do curso de Pedagogia

Fontes: dados organizados e sistematizado pelos autores

O quadro 1 indica que o curso A pertence a uma IES pública. Demonstra, ainda, que o prazo mínimo e máximo para integralização curricular do curso de Pedagogia está entre quatro e seis anos. Ademais, O PPC do curso A entrou em vigor no ano de 2013, sendo posteriormente reformulado por meio de resolução do conselho da IES no ano de 2015. São ofertadas semestralmente 40 vagas no período noturno. O curso possui carga horária 3.460 considerando o somatório das disciplinas e atividades complementares. Para atender ao proposto, o PPC organiza-se seu currículo escrito/formal em três núcleos, a saber, Estudos Básicos (NEB); de Aprofundamento e Diversificação de Estudos (NADE) e de Estudos Integradores (NEI)

### **Que narrativas foram encontradas no PPC?**

Narrativas dizem respeito a um conjunto múltiplo de concepções de homem, de sociedade, de educação, de currículo, de avaliação da aprendizagem em diálogo com a comunidade epistêmica e ainda frente às determinações legais.

Considerando o exposto, enfatizamos nesse espaço narrativas de formação de professores que permearam a construção PPC ora em estudo. Observamos que um documento escrito traz em seu bojo várias narrativas que concorrem entre si para atender a diferentes interesses, neste caso de formação de professores alicerçada numa concepção de Pedagogia que compreende a práxis educativa e a relação intrínseca entre a teoria e a prática, com desdobramentos para a vida em sociedade, ao considerar outros espaços em que ocorre processos educacionais. Nesse contexto, o objetivo do curso

[...] prioriza a formação do Licenciado em Pedagogia, para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Mas, também oferta elementos formativos para o exercício da docência na Educação de Jovens e Adultos e para a atuação educativa em espaços não-escolares (PPC1, 2015, p. 5).

Nessa direção, a noção de docência é ampla ao considerar o magistério na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, a gestão e a pesquisa em ambiente escolar e não escolar, em consonância com as DCN. Segundo o PPC1:

**Pedagogo- especialista em Pedagogia**, pesquisador e divulgador dos assuntos da educação e do processo de aprendizagem, especialmente, capaz de exercer a função docente na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como coordenar projetos e pesquisas; gestão e planejamento de ações ou atividades educacionais em ambientes escolares e não escolares e responder às necessidades educacionais da escola e da sociedade (PPC1, 2013, p.18, grifo nosso).

O documento ainda sublinha: “As práticas de docência orientam os licenciados à observação, planejamento, sistematização, implementação e avaliação da aprendizagem e da organização do trabalho docente em ambientes escolares e não escolares” (PPC1, 2013, p.20).

Ao adotar uma perspectiva ampla de docência, o curso se aproxima de uma concepção de docência alargada entendida como o magistério, a gestão e a pesquisa (AGUIAR *et al.* 2006; SCHEIBE, 2007; SCHEIBE e DURLI, 2011; BERALDO e OLIVEIRA, 2010; DOURADO, 2013), representadas por associações do campo educacional como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Fórum de Diretores das Faculdades/Centros de Educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR).

Em consonância com o pensamento de Zeichner (2008), a narrativa presente no documento em análise, evidencia a proposta do professor pesquisador e reflexivo, apto a contribuir para a construção da gestão democrática na escola. Segundo consta no PPC1:

O curso de Pedagogia tem como compromisso a formação **crítico-reflexiva** de um profissional **pesquisador**, capaz de intervir criativamente na realidade educacional com vista a transformá-la. Esta formação objetiva proporcionar a este profissional aporte **teórico-prático** para que possa compreender a multidimensionalidade do trabalho educativo e, ao mesmo tempo, desenvolver o perfil profissional do futuro pedagogo comprometido com a formação humana, visando a construção de conhecimentos e saberes necessários à docência, bem como participar, de forma integrada e cooperativa, da **gestão democrática** da instituição escolar (PPC1, 2013, p.15, grifo nosso).

Para Zeichner (2008) o movimento que desenvolveu modelos de formação docente considerando a importância da reflexão representa uma reação dos professores contra modelos de reforma educacional “de cima para baixo”, pois até então eles eram considerados como meros técnicos executores de tarefas.

Ademais, a prática da reflexão solitária para resolver conflitos inerentes à ação leva ao que o próprio Zeichner (2003) denominou de “esgotamento do professor” ou “estresse do professor”, pois ao responsabilizar-se solitariamente o professor traz para si a sensação de que os dilemas e os conflitos surgidos na prática docente são exclusivamente seus, não havendo qualquer relação com os de outros professores, ou com a estrutura e os sistemas escolares (ZEICHNER, 2003).

Além disso, O PPC1 frisa ainda que a formação tem como fio condutor a articulação entre a pesquisa e a prática docente.

[...] concebe-se uma formação que tem como fio condutor a **articulação indissociável entre a pesquisa e a prática docente**, num processo constante de trocas, conexões e construções de saberes sobre a educação, interligado ao processo de constituição da identidade do pedagogo (PPC1, 2013, p. 16).

Segundo, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) a formação do professor reflexivo de sua prática tem uma visão da docência como profissional prático.

[...] essa é uma atividade cujos saberes coincidem com os saberes, experiências, os quais são moldados por valores e propósitos dos professores e professoras que constroem sua própria prática educativa (p. 51).

Ao considerar as diversas dimensões do trabalho docente, os teóricos apontados e o PPC em análise promovem a reflexão sobre a influência dos saberes, relações múltiplas e experiências contínuas que constituem os processos de DPD, promovendo a reflexão sobre os diversos processos de identificação que ocorrem na formação e na atuação docente, o que leva também a uma percepção intercultural sobre os processos educativos.

No trecho seguinte, salienta-se que a reflexão parte de uma perspectiva crítica, ou seja, uma reflexão que possibilite ao professor intervir na realidade educacional com vistas a sua transformação:

O curso de pedagogia aqui proposto concebe um educador com a formação crítico-reflexiva, possibilitando-lhe a construção de conhecimentos gerais e específicos indispensáveis à compreensão humanista, técnica e científica de um profissional pesquisador capaz de intervir criativamente na realidade educacional com vista a transformá-la (PPC1, 2013, p. 16).

Segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2005), essa perspectiva foi importante por contribuir para questionar o conhecimento como saber acadêmico ou como saber “científico”, o que permitiu uma visão crítica mais avançada que pode ajudar “[...] também a conectar a reflexão prática docente as agendas sociais de emancipação e igualdade, permitindo à reflexão prática uma reflexão social e crítica, bem como pessoal e local.” (GARCIA, HYPÓLITO e VIEIRA, 2005, p.51).

O academicismo e o cientificismo podem levar a atuação docente para uma perspectiva funcional de sua atividade, em alusão ao pensamento de Walsh (2012), que defende uma perspectiva “intercultural” crítica em oposição à visão funcionalista que as abordagens conservadoras e tecnicistas dão ao processo educacional.

A interculturalidade crítica apresenta-se como verdadeiro projeto político, social, epistêmico e ético de transformação social e superação dos processos de dominação cultural, discriminação, inferiorização e desumanização de grupos socioculturais diversos e ou minoritários (IDEM). Portanto, uma perspectiva que interessa a formação de professores no sentido de buscar uma educação aberta, que valorize as diferenças como algo positivo para o ensino, para a aprendizagem e para a vida.

Contudo, no curso A, em outro trecho do PPC1, apregoa-se uma formação “diferenciada”, capaz de integrar os indivíduos na sociedade.

[...] ofertar uma formação docente diferenciada, com ênfase na promoção de práticas docentes diferenciadas capazes de conciliar o aprimoramento dos aspectos individuais de auto realização, sobretudo, aqueles que contemplem a **integração dos indivíduos na sociedade**. Desta forma, o referido curso é de fundamental relevância à formação inicial acadêmica porque permite a construção de relações identitárias com o saber docente ao conceber as dimensões humanas, técnica e político-social como parte do processo de ensinar e aprender (PPC1, 2013, p. 9, grifo nosso).

Essa perspectiva de “integrar os indivíduos à sociedade” remete a formação baseada na racionalidade técnica, proposta contrária à apresentada anteriormente pelo mesmo curso. Isso sinaliza narrativas divergentes de formação de professores numa disputa pela legitimação de sentido, o que representa diferentes demandas de formação de professores entre os envolvidos com o curso. Mesmo uma proposta inovadora de PPC acaba por denunciar pela semântica o “ranço” do conservadorismo presente ainda na mentalidade dos docentes que vão levando seus DPD em processos contínuos de avanços e recuos.

Nesse contexto, Zeichner (2008) afirma que “[...] de acordo com o modelo da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas.” (p. 22). De outro lado, narrativas de formação de professores calcadas no modelo prático suscita que o professor busque sua autonomia ao pensar sua prática educativa a partir de sua experiência.

Para Damasceno e Monteiro (2007) investir na formação dos professores é fundamental desde que essa formação supere a racionalidade técnica. É preciso uma “[...] proposta de formação para que os professores possam refletir e agir sobre e no seu trabalho pedagógico” (p. 196).

Segundo Zeichner (2008) a formação de professores reflexivos não garante a formação de professores críticos, com o propósito de trabalhar para a justiça social em uma sociedade democrática. Por isso [...] “É importante considerar o que queremos que os professores reflitam e como” (p.545).

### **Algumas considerações**

O exercício de análise das narrativas trouxe à baila reflexões acerca da importância de estudos considerando o PPC, pois, os sentidos ali presentes representam significações e ressignificações de concepções diversas que têm impactos na formação inicial de professores e por consequência em todo o processo de ensino aprendizagem na escola bem como no DPD. Ademais, o caráter multifacetado das DCN favoreceu espaços para a recontextualização dos pressupostos norteadores da organização curricular no campo da prática pedagógica, evidenciando continuidades e rupturas em relação à constituição da profissionalidade do professor da educação básica

Em geral, o documento estudado está alinhado às propostas dos marcos reguladores que definem a estrutura e funcionamento dos cursos de pedagogia, com aprofundamento político e teórico mais acurado, mais voltado às concepções teóricas de seus formuladores.

A alusão a “integrar o indivíduo a sociedade”, que também aparece subliminarmente no documento, demonstra que, apesar dos avanços que a formação de professores tem experimentado nos últimos tempos, carecemos de novas perspectivas sobre o tema. Porém, as contradições reveladas nos pressupostos fundamentais de organização curricular oferecem espaços para reinterpretações e para a criação de novos significados e sentidos, possibilitando processos formativos diferenciados daquele proposto pelas políticas curriculares oficiais

Com efeito, longe de pretendermos propor o ideal de um PPC, observamos que, para além do atendimento aos marcos regulatórios e do alinhamento com as principais concepções teóricas vigentes, os cursos de formação inicial e as propostas formativas em geral, carecem de reconhecer as velozes, contínuas e significativas mudanças que ocorrem na contemporaneidade, que desfazem muito rapidamente as teorias estabelecidas acerca de Desenvolvimento Profissional e processos de identificação.

As experiências vivenciadas no contexto da pandemia provocadas pela covid-19, causada pelo coronavírus e as danosas consequências para os processos de ensino-aprendizagens e para os processos de inclusão, forçam reflexões que já vinham sendo promovidas por alguns estudiosos, sobre novas abordagens teóricas acerca da formação de professores.

Essas novas abordagens pressupõem reconhecer as mudanças e movimentos como inerentes à vida humana e formar o professor minimamente preparado para um processo de DPD contínuo e sem garantias de verdades, que permita conceber o curso com sua complexidade e diversidade na perspectiva intercultural, também em constante movimento, desenvolvendo processos de identificação nas relações diversas que sejam favoráveis ao docente e a comunidade. Levar essas ideias a publicações teóricas e a documentos como o que foi analisado é um desafio para o presente, para o qual o Grupo de Pesquisa que pertencemos está disposto a enfrentar.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; MELO, Márcia Maria de Oliveira. Pedagogia e as diretrizes Curriculares do curso de Pedagogia: polêmicas e controvérsias. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 11, 2005.

AGUIAR, Márcia Ângela da Silva; BRZEZINSKI Iria; FREITAS Lopes, SILVA, *Costa Helena*; Pereira Soares Marcelo; PINO, Rodrigues Ivany. Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, out. 2006.

ANPED *et al.* Pronunciamento conjunto das entidades da área da educação em relação às diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação em Pedagogia. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 97, set./dez., p. 1361-1363, 2006.

BERALDO, Tânia Maria Lima; OLIVEIRA, Ozerina Victor. Comunidades epistêmicas e desafios da representação nas políticas curriculares do curso de Pedagogia. **Revista Teias. Rio de Janeiro RJ.** v. 11 n. 22, p. 113-132, maio/ago. 2010.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, maio. 2006.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União** Brasília, DF, jul. 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto, 1994.

BRZEZINSKI Iria (org). **ANFOPE em movimento:** 2008-2010. Brasília: Liber livro/ Anfope/ CAPES, 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: **A Pesquisa Qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis RJ: Vozes, 2008. p. 295-316.

DAY, Christopher. **Formar docentes:** cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado. Madrid: Narcea Ed, 2005.

DAMASCENO, Kelly Katia; MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda. **A formação contínua das professoras do 1º ciclo de uma escola da rede pública Estadual do Município de Várzea Grande-MT.** In: Congresso Estadual Paulista sobre a formação de educadores. IX de 2007. São Paulo-SF. **Anais eletrônicos.**

FRANCO, Santoro Amélia Maria. LIBÂNEO, Carlos José. **PIMENTA, Garrido Selma. Elementos para formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. Cadernos de Pesquisa,** v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

DOURADO, Fernandes Luiz. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. **RBPPE,** v. 29, n. 2, p. 367-388, mai/ago. 2013.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.31, n. 1, p.45-56, jan./abr. 2005.

HALL. Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Tradução: Tomaz Tadeu da Silva & Guaciara Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educ. Soc.,** Campinas, v. 27, n. 96, 2006.

MAZZOTTI Bonilha Tarso. Estatuto de cientificidade da Pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez. 1996.

MONTEIRO, Filomena Maria de Arruda (Org.) **Pesquisa, formação e docência:** processos de aprendizagem e Desenvolvimento Profissional docente em diálogo. Cuiabá: Editora Sustentável, 2017.

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

MARCELO, Carlos. **Desenvolvimento Profissional Docente:** passado e futuro. Sísifo Revista de Ciências da Educação, 08, j a n / a b r 0 9, pp. 7-22, 2009.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação.** (Coord.). Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.

NÓVOA, António. **Pedagogia:** A Terceira Margem do Rio. 2011.

PIMENTA, Selma. Garrido. **Para uma resignificação da Didática:** ciências da educação, Pedagogia e Didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e Formação de Professores-** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº. 130, jan./abr., p. 99-134, 2007.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil:** História e Teoria. Campinas-SP: Autores associados, 2008. (Coleção memória da educação).

SANTIAGO Fontella Rosa Anna. **Projeto Político Pedagógico e organização curricular:** desafios de um novo paradigma. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico:** novos desafios para a escola. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 141-173.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa.** **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan/abr., 2007.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica:** questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.

SCHEIBE Leda, DURLI Zenilde. Curso de Pedagogia no Brasil: Olhando o compreendendo o presente. **Revista Espaço em Foco**, ano 14, n. 17, p. 79-109, julho 2011.

SILVA, Silvana de Alencar. A reforma Curricular dos cursos de Pedagogia em Mato Grosso a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia (DCNP) de 2006. (Universidade Federal de Mato Grosso) 2015. 176f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2015.

ZEICHNER M. Kenneth. Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores:** desafios e perspectivas. São Paulo: UNESP, 2003. p. 35-55.

ZEICHNER M. Kenneth. A Pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. D.; ZEICHNER, K.M. (Org.). **Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67-89.

WALSH Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez, 2012.

## PROFESSORA, EU? SENTIMENTOS E PRÁTICAS VIVENCIADOS DURANTE O ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA

Data de aceite: 01/11/2021

Data de submissão: 06/09/2021

### Fabiana de Jesus Silva Martins

Programa de Pós-graduação em Educação  
para Ciências e Matemática  
Instituto Federal de Goiás  
Jataí, Goiás, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/6150945503159137>

### Rosemara Perpetua Lopes

Universidade Federal de Goiás  
Faculdade de Educação  
Goiânia, Goiás, Brasil  
<http://lattes.cnpq.br/9979314394689470>  
<https://orcid.org/0000-0002-5498-2025>

**RESUMO:** Apresentamos reflexões sobre sentimentos e práticas vivenciados por uma estudante do Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma universidade pública federal durante as suas primeiras experiências como professora, propiciadas pelo Estágio Curricular Supervisionado. Tais vivências ocorreram no interior do projeto de regência intitulado “À medida de um passo, cresço um pedaço: brincando com as medidas”, que teve como objetivo geral familiarizar os alunos com o conteúdo matemático, especificamente, medidas não-padronizadas e padronizadas. Desenvolvido em 2016, em uma escola pública municipal de Jataí, Estado de Goiás, com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental, o projeto

adotou como metodologia a investigação da realidade escolar, a partir do conceito teórico de “garimpagem”, desenvolvida por observação e entrevista, a partir dos eixos temáticos: escola; professor, incluindo prática e formação; aluno, na faixa etária de seis a dez anos de idade; gestão, composta por coordenação pedagógica e direção escolar. Neste artigo, priorizamos os resultados concernentes à aprendizagem do conteúdo matemático pelos alunos, privilegiando a aprendizagem da docência, que se tornou latente durante o desenvolvimento do projeto. Os resultados comportam análise de aspectos desafiadores, que fizeram aflorar sentimentos e levaram a reconhecer o estágio como componente essencial para a formação inicial do professor da Educação Básica, fundamental para a construção dos quadros referenciais para a docência.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio. Formação de professores. Ensino Fundamental.

### TEACHER, ME? FEELINGS AND PRACTICES EXPERIENCED DURING THE SUPERVISED CURRICULAR INTERNSHIP OF THE PEDAGOGY COURSE

**ABSTRACT:** We present reflections on feelings and practices experienced by a student of the Degree in Pedagogy of a public federal university during her first experiences as a teacher, provided by the Supervised Curricular Internship. Such experiences occurred within the regency project entitled “As one step, I grow a piece: playing with measures”, which aimed to familiarize students with mathematical content,

specifically, non-standard and standardized measures. Developed in 2016, in a municipal public school in Jataí, State of Goiás, with students in the fourth year of elementary school, the project adopted as methodology the investigation of school reality, from the theoretical concept of “mining”, developed by observation and interview, from the thematic axes: school; teacher, including practice and training; student, in the age group of six to ten years old; management, consisting of pedagogical coordination and school direction. In this article, we prioritize the results concerning the learning of mathematical content by the students, focusing on the learning of teaching, which became latent during the development of the project. The results include the analysis of challenging aspects, which brought out feelings and led to the recognition of the internship as an essential component for the initial training of Basic Education teachers, essential for the construction of referential frameworks for teaching.

**KEYWORDS:** Internship. Teacher training. Elementary school.

## 1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho apresentamos e discutimos resultados do projeto de regência intitulado “À medida de um passo, cresço um pedaço: brincando com as medidas”, desenvolvido durante o Estágio em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental IV, do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, atual Universidade Federal de Jataí, no período de outubro a novembro de 2016, voltado a alunos do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal da cidade de Jataí, Estado de Goiás, com foco nos sentimentos vivenciados pela estagiária, futura professora da Educação Básica, aqui concebida como “aprendiz da docência”.

O projeto teve como objetivo geral familiarizar os alunos com medidas padronizadas e não-padronizadas, permitindo distinguir formas de medir e sua representação simbólica. Os objetivos específicos consistiram em: tratar do conceito de medida e expor os alunos a situações cotidianas envolvendo classificação, reconhecimento de valores e de instrumentos de medidas de comprimento, volume e peso.

Estruturamos o texto a seguir em: referencial teórico, contendo pressupostos que fundamentaram a proposta e seu desenvolvimento; metodologia, que comporta ações adotadas para alcançar os objetivos supracitados; resultados e discussão, em que analisamos dificuldades encontradas pela estagiária durante a execução do projeto e os sentimentos oriundos das mesmas, que marcaram sua formação no curso superior de modo singular; considerações finais, contendo síntese do exposto.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Segundo Cunha (2012), a formação do professor precisa passar pelo exercício de descoberta do que ele pensa ser um bom professor. Nesse sentido, afirma a autora que

A formação do educador é um processo, acontecendo no interior das condições históricas em que ele mesmo vive. Faz parte de uma realidade concreta determinada, que não é estática e definitiva. É uma realidade que se

faz no cotidiano. Por isso, é importante que este cotidiano seja desvendado. O retorno permanente da reflexão sobre a sua caminhada como educando e como educador é que pode fazer avançar o seu fazer pedagógico. (CUNHA, 2012, p. 151).

De acordo com a autora, a formação do professor é um processo que perpassa sua constituição pessoal, social e histórica e sua atuação pedagógica reflete a realidade vivenciada em sua trajetória escolar, como aluno.

Na formação inicial em curso de licenciatura o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) surge como momento da descoberta, de expectativas, incertezas e confronto com a realidade do campo de atuação do professor. Estágio não é prática, mas teoria e prática, num movimento de ir e vir constante, relação dialética que permite ressignificar concepções.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) 2, de 19 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002a), que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, o estágio é um componente curricular com carga horária de quatrocentas horas, a serem desenvolvidas, preferencialmente, a partir do quinto período do curso de licenciatura, cuja especificidade é a formação de professores. Este delineamento é ratificado pela Resolução nº. 02, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019).

Ao curso de Licenciatura em Pedagogia cabe formar o professor polivalente, que irá ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre outros conteúdos. Sem pretender tratar, aqui, das particularidades dessa formação, concordamos com Passos e Romanatto (2010, p. 20), quando apontam a necessidade de que “[...] na formação inicial, os futuros professores tivessem uma visão e uma experiência mais realista do que se entende por Matemática, assim como discussões sobre questões internas à própria disciplina”.

Nos primeiros anos escolares, o ensino de matemática deve priorizar a “estruturação do pensamento e o desenvolvimento do raciocínio lógico” (PASSOS; ROMANATTO, 2010, p. 29), tornando os alunos capazes de analisar, elaborar hipóteses e sistematizar o pensamento matemático, por meio de situações-problema mediadas pelo professor, que estimulem a reflexão e instiguem a busca por soluções, a exemplo do que propõe Brousseau (2008).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997, p. 129), “é no contexto das experiências intuitivas e informais com a medição, que o aluno constrói representações mentais, que lhe permitem, por exemplo, saber que comprimentos como 10, 20 ou 30 centímetros são possíveis de se visualizar numa régua”.

### 3 | METODOLOGIA

A elaboração do projeto aqui abordado teve início em 2016, ao final do Estágio

em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental III, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Goiás, Regional Jataí, por meio de práticas investigativas da realidade escolar, interpretadas a partir de André (1996) e seu conceito de “garimpagem”, desenvolvidas por observação e entrevista informal, a partir dos eixos: escola; professor, abrangendo formação e prática; aluno, com faixa etária de seis a dez anos de idade; gestão, abrangendo coordenação pedagógica e direção escolar.

O planejamento incluiu as atividades: leitura em ambiente digital; uso de vídeo do Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia (INMETRO); bingo matemático; competição de medidas; resolução de problemas e cálculo mental. Abarcou, também, os recursos: computador, *Datashow*, *software* educacional, calculadora, quadro branco, pincel, anilina. Os planos de aula abrangeram conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, compreendidos em conformidade com Zabala (1998), privilegiamos “unidades de medida”, conforme previstas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em “Grandezas e medidas”. Esses planos foram formulados a partir de Lopes (2012), que propõe a articulação entre as ações pedagógicas e a realidade dos alunos.

Assim, desenvolvemos um projeto voltado ao ensino de matemática nos primeiros anos escolares, priorizando, neste trabalho, resultados relativos às dificuldades encontradas pela estagiária, futura professora que irá ensinar matemática, relativas à aprendizagem da docência durante Estágio Curricular Supervisionado, dado o impacto das vivências desse período na constituição de seus “quadros referenciais para a docência”, conforme conceituados por Mizukami (1996).

## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Destacamos o sentimento de insegurança do futuro professor, aluno de curso de licenciatura que se prepara para o exercício da profissão docente, o medo de não conseguir obter a atenção dos alunos e a participação deles ou de que não entendam o que está sendo ensinado, aspecto que envolve comunicação e linguagem, entre outros, relacionadas, essas, às opções metodológicas e à ansiedade pelo encerramento de uma aula que parece nunca acabar, na qual os alunos se tornam intimidadores, por falta de domínio do manejo da sala de aula.

Analisando esses sentimentos à luz de Rios (2010) e de Cunha (2012), constatamos que a tão almejada segurança em sala de aula torna-se ilusória, quando consideradas a imediatividade, a complexidade e imprevisibilidade próprias do trabalho realizado nesse local, apontadas por Mizukami (1996). Essa perspectiva leva a reconhecer que, por mais bem preparado que esteja um professor, não há garantia de que a aula correrá conforme planejado. Quando o futuro professor assume a postura de sujeito “aprendente”, conforme conceituada por Ponte (2000), deixa de se incomodar tanto com as dificuldades e passa a encará-las como oportunidade de desenvolvimento profissional.

Segurança não pode estar atrelada à (e decorrer da) “ausência de erros” ou de imprevistos na sala de aula, visto que não é de erros e de acertos que se trata e se constitui a prática escolar, mas de escolhas, opções metodológicas fundamentadas em nossa própria constituição profissional e epistemológica. Nessa perspectiva, os erros tornam-se situações que permitem confirmar ou refutar pressupostos teóricos e seguir adiante. Indo além, do ponto de vista cognitivo, situações desafiadoras podem gerar conhecimento, num processo que envolve acomodação, assimilação e adaptação do novo objeto aos esquemas mentais do sujeito (FLAVELL, 1996) ou a “ancoragem” possibilitada por “conceitos subsunçores” (MOREIRA, 2011).

Na escola, durante o desenvolvimento do projeto, notamos que, quando as atividades executadas em sala de aula não despertam o interesse dos alunos, geram, de um lado, frustração e angústia ao aprendiz da docência, de outro, reflexão. Esta última, enquanto exercício de análise do vivido, com finalidade de compreensão e/ou mudança e fundamentada teoricamente, contribui para a construção do pensamento do professor, e este é um aspecto primordial, na perspectiva de que o que o professor pensa orienta o que ele faz (MARCELO, 1998).

Na universidade e na escola confirmamos a premissa de que a “reflexão implica sempre uma análise crítica do trabalho que realizamos. Se estamos fazendo uma reflexão sobre o nosso trabalho, estamos questionando sua validade, o significado que ele tem para nós e para os sujeitos com que trabalhamos” (RIOS, 2010, p. 46). Enquanto professores, cabe-nos refletir sobre o aluno e a sociedade em que está inserido e para a qual é formado, bem como sobre outros elementos que constituem o campo de atuação docente e determinam a prática pedagógica. Na perspectiva de professores pesquisadores, orientarmo-nos pelo paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), que pressupõe atenção aos detalhes que compõem o todo investigado, partindo do entendimento de que a parte (detalhe) carrega o todo o qual constitui e pelo qual é constituída.

Dando continuidade à análise, destacamos uma situação envolvendo uma atividade sobre o índice de massa corporal, para a qual planejamos medição da altura e da quantidade de massa dos alunos, percebendo, em seguida, que a escolha não foi adequada, porque deu margem a uma atitude inesperada por parte de um dos alunos, que protagonizou uma brincadeira de mau gosto com o colega, relacionada ao peso do mesmo, a qual agitou os demais e requereu a intervenção da professora da turma. Analisando essa situação inusitada à luz de Rios (2010), compreendemos que, boas ou más, todas as situações imprevistas vivenciadas em sala de aula merecem atenção, pois envolvem mais do que a dimensão pedagógica, colocando à prova a “competência” do professor.

O manejo do tempo em sala de aula mostrou ser outro elemento desafiador ao aprendiz da docência. A falta dele fez com que uma situação que abrangia leitura do livro “Quem vai ficar com o pêssego”, seguida da explanação de imagens com formas distintas e relacionadas ao tema, a qual, visivelmente, despertou o interesse dos alunos, fosse pouco

aproveitada, devido ao nervosismo e à preocupação em desenvolver todo o plano de aula dentro do tempo previsto. Analisando o ocorrido a partir de Paulo (2014), consideramos que é preciso não descuidar de aspectos operacionais que compõem a dimensão técnica, pois ela é parte da prática político-pedagógica. Não se trata, pois, de restringir a prática ao instrumental ou de conferir-lhe, tão somente, esse caráter, mas de considerar que o domínio da técnica é necessário para o exercício da profissão docente.

Considerando, ainda, as abordagens de ensino previstas por Mizukami (1986), compreendemos que, em sala de aula, o aluno é o que, nós, professores, fazemos dele, pois, nesse local, tanto podemos lançar mão de atividades orientadas por princípios epistemológicos behavioristas, quanto humanistas, cognitivistas ou sóciointeracionistas. À luz dessas teorias, constatamos que a participação que almejamos decorre do interesse do aluno e este, por sua vez, tem como corolário nossas opções metodológicas, entre outros fatores. A adoção de estratégias simples, como a contação de história por mídia digital, imagens exibidas por *Datashow*, pode mobilizar e envolver os alunos, ressalvadas as particularidades de cada turma e contexto.

O desenvolvimento do projeto comportou, também, a realização de uma prática experimental em sala de aula, utilizando água misturada à anilina, acondicionada em frascos distintos, com a finalidade de propiciar aos alunos a familiarização com a unidade de medida “litro”. Todos participaram, oralmente, apontando valores, resolvendo questões. Verificamos que atividades experimentais podem ser promissoras no processo de ensino e aprendizagem, dado que foram bem aceitas pelos alunos e pareceram contribuir para a compreensão do conceito abordado. Cunha (2012) corrobora essa perspectiva, ao afirmar que é importante trabalhar com situações que propiciam ao aluno a relação entre os seus conhecimentos prévios e o saber científico, produzindo novos saberes.

Também foi proposta a resolução de problemas em grupos, compostos, cada qual, por três alunos, com o suporte de um gabarito de respostas e premiação para os três primeiros grupos que completassem a tarefa. Cientes de que essa estratégia é própria da abordagem comportamentalista (MIZUKAMI, 1986), ao adotá-la, obtivemos como resultado a adesão de quase todos alunos, com destaque para um deles, que sempre brincava (dispersava) nas aulas anteriores, e empenhou-se na resolução, demonstrando interesse pela premiação e apresentando maior participação nas aulas subsequentes. Ressalvado o caráter behaviorista da atividade proposta, para Gómez-Granell (2008), a resolução de problemas é uma estratégia didática “significativa”, no sentido ausubeliano do termo, quando se almeja a aprendizagem matemática.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Juntamente com Mizukami *et al.* (2002), consideramos a formação docente um processo contínuo, do qual faz parte a licenciatura, concebida por Gatti, Barretto e André

(2011) como a base da profissionalização docente. Da formação inicial, focalizamos o Estágio Curricular Supervisionado, analisando e discutindo sentimentos vivenciados por uma aluna do Curso de Licenciatura em Pedagogia durante o desenvolvimento do projeto “À medida de um passo, cresço um pedaço: brincando com as medidas”, realizado em 2016, em uma escola pública do município de Jataí, Estado de Goiás, com alunos do quarto ano do Ensino Fundamental.

Os resultados evidenciam que, ao propiciar ao aluno de um curso de licenciatura o primeiro contato com a sala de aula, o estágio possibilita confirmar ou refutar teorias, enxergar a sala de aula sob outra perspectiva e constatar que futuros professores que têm em mente um campo de atuação ideal podem sofrer o choque de realidade apontado por Lima (2004), ao se defrontarem com uma realidade escolar complexa, imediata e imprevisível. O estágio propicia, ainda, a compreensão de que os resultados de um planejamento de ensino dependem de vários fatores, um deles é o reconhecimento do aluno em suas singularidades, como ser social, histórico, político e cultural. Pensando na prática pedagógica, implica dizer que ao aluno deve ser enxergado na relação com o meio que o constitui e pelo qual é constituído, de outro modo, poderá não corresponder às expectativas de um professor alheio às suas reais particularidades. Esta reflexão dá margem a perguntas às quais não pretendemos responder, mas que insistem em se pronunciar: é possível ensinar desconsiderando aquele que aprende? É possível a um professor dizer que ensinou, se o aluno não aprendeu?

Para conhecer o lugar chamado “escola básica”, é preciso depurar o olhar e refletir, continuamente, sobre o aluno que temos e aquele que queremos formar, conscientes de que todo ato pedagógico é, também, político, como afirmam Veiga (2003) e Saviani (2012). A escola não pode “parar no tempo”, o mesmo se aplica ao professor, cuja prática pedagógica não pode remontar ao século XVIII. Este raciocínio gera implicações, inclusive, sobre os cursos de licenciatura e seus currículos. Talvez, privilegiando as especificidades do campo de atuação docente, conforme propõem a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002b) e a Resolução CNE/CP 2/2019, anteriormente, citada, consigamos formar professores que sintam menos o peso palavra “iniciante”, ao ingressar na profissão docente.

Ainda conjecturando, talvez, situando a profissão num cenário cultural distinto, consigamos formar futuros professores que enxerguem no Estágio Curricular Supervisionado algo mais que um suplício, algo que não realizariam se não fosse obrigatório, sentimento reforçado pela relação estabelecida entre a comunidade escolar e o estagiário, aqui apenas mencionada, e superem o mal-estar que o mesmo parece causar, explicado por fatores que extrapolam o âmbito do referido componente curricular e deste texto. Essa perspectiva sugere que o mal-estar docente pode ter início na formação em curso de licenciatura.

Em face do exposto, finalizamos com as palavras de Barthes (2004, p. 47, grifo do

autor): “Vem talvez agora a idade de uma outra experiência, a de *desaprender*”.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. O papel da pesquisa na formação do professor. *In*: REALI, Aline M. M. R.; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EdUFSCar, 1996. p. 95-105.

BARTHES, Roland. **Aula**. 12. ed. São Paulo, SP: Editora Cultrix, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002b, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002a, Seção I, p. 9.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2019. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 115-119.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: matemática. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BROUSSEAU, Guy. **Introdução ao estudo da teoria das situações didáticas**: conteúdos e métodos de ensino. São Paulo: Ática, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 24 ed. Campinas: Papirus, 2012.

FLAVELL, John H. **A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget**. 5. ed. São Paulo: Ed. Pioneira, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GÓMEZ-GRANELL, Carmen. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado *In*: TOLCHINSKY, Liliانا; TEBEROSKY, Ana (Orgs). **Além da alfabetização**: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática.. 4. ed. São Paulo. Ed. Ática, 2008. p. 257-282.

LIMA, Emília Freitas de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 85-98, jul./dez. 2004.

LOPES, Antônia Osima. Planejamento de ensino numa perspectiva crítica de educação *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord). **Repensando a didática**. 29. ed. Campinas: São Paulo: Papirus, 2012. p. 55-64.

MARCELO, Carlos. Pesquisa sobre a formação de professores – o conhecimento sobre aprender a ensinar. **Revista Brasileira de Educação**, n. 9, p. 51-75, set./out./nov./dez. 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. *In*: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996. p. 59-91.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. 2. ed. São Paulo, SP: EPU, 2011.

PASSOS, Cármem Lúcia Brancaglioni; ROMANATTO, Mauro Carlos. **A matemática na formação e professores dos anos iniciais**: aspectos teóricos e metodológicos. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

PAULO, Iliana. A dimensão técnica da prática docente. *In*: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 93-111.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios? **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 24, p. 63-90, 2000.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Editora Penso, 1998.

## A EDUCAÇÃO EM MEIO ÀS DIVERSIDADES CULTURAIS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

*Data de aceite: 01/11/2021*

### **Eleno Marques de Araújo**

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação no Centro Integrado de Educação  
CIA/Universidad Del Sol  
UNADES – PY,  
linha de pesquisa – Formação de Professores

### **Thais Alves de Souza Aires Vilela**

### **Vania Maria de Oliveira Vieira**

**RESUMO:** No Brasil de hoje, temos que lidar com as diferenças culturais, étnicas, gênero entre outros elementos que são critérios de estratificação social. Desse modo, para minimizar os impactos causados pela falta de aceitação que os seres humanos têm em lidar com as diferenças das outras pessoas, surgir-se-á, assim, as leis. Entretanto, existe um grande dilema sobre as questões legais. Entre elas a descriminalização de certos atos e a criminalização de outras práticas, por exemplo. Contudo, não deixou de haver diferenças entre as pessoas, e podemos até dizer que as leis podem ter parecido mais um entrave de que solução, pois com essas leis vieram novos obstáculos e, mais uma vez, aqueles que deveriam ser protegidos por elas, foram ridicularizados. Como problema a ser investigado neste ensaio, estabelecemos o seguinte: qual o papel das políticas públicas e suas ações fundamentais na sociedade para diminuir a desigualdade social.

O objetivo foi analisar as políticas públicas e os resultados das mesmas até o presente momento, visando a diminuição da pobreza, muito embora, ironicamente, existem mais pobres do que ricos. A metodologia investigativa constituiu-se da revisão literária que já abordou o assunto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cotas. Cultura. Educação. Políticas Públicas.

**ABSTRACT:** In Brazil today, we have to deal with cultural, ethnic and gender differences, among other elements that are criteria for social stratification. Thus, to minimize the impacts caused by the lack of acceptance that human beings have in dealing with other people's differences, laws will emerge. However, there is a big dilemma over legal issues. Among them, the decriminalization of certain acts and the criminalization of other practices, for example. However, there were still differences between people, and we can even say that the laws may have seemed more like an obstacle than a solution, because with these laws came new obstacles and, once again, those that should be protected by them were ridiculed. As a problem to be investigated in this essay, we establish the following: what is the role of public policies and their fundamental actions in society to reduce social inequality. The objective was to analyze public policies and their results so far, with a view to reducing poverty, even though, ironically, there are more poor than rich. The investigative methodology consisted of the literary review that has already addressed the subject.

**KEYWORDS:** Quotas. Culture. Education. Public politics.

## INTRODUÇÃO

Na medida em que a sociedade vai se evoluindo ao longo dos tempos, surgem com essas evoluções as novas oportunidades de melhorias de vida, e esse mundo, no qual estamos vivendo, é muito exigente. Não cria e educa mais os filhos na zona rural e nem se vive mais só da plantação de subsistência. As famílias estão cada vez mais interessadas em dar uma boa educação para seus filhos. Porém, a desigualdade social e, em especial as étnicas, faz com que os atingidos por ela desistam. Seja por condição financeira ou mesmo por vergonha e medo de serem ridicularizados.

Para amenizar estes problemas, as políticas afirmativas vieram em socorro dessas pessoas. Mas o problema é que, na medida em que se tenta evitar a desigualdade, acaba por se só sendo motivo de preconceito aos olhos de muitos. Um exemplo disso é a Lei nº 12.711/2012. Na busca de criar condições de igualdade na sociedade, fez com que a mesma levantasse indagações sobre o que seria essa igualdade. Tal lei, garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas 59 universidades federais e 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, em cursos regulares ou da educação de jovens e adultos. Os demais 50% das vagas permanecem para ampla concorrência. (BRASIL, 2012).

Com a lei das contas surgiram alguns questionamentos, entre eles, se os “negros” em questão, são incapazes intelectualmente? Isso, para muitos juristas, seria uma controvérsia ao princípio da isonomia, previsto na Constituição Federal 1988, onde todos são iguais perante a lei. Assim Mello também nos questiona,

Qual o critério legitimamente manipulável – sem agravos à isonomia – que autoriza distinguir pessoas e situações em grupos apartados para fins de tratamentos jurídicos diversos? Afinal, que espécie de igualdade veda e que tipo de desigualdade faculta a discriminação de situações e de pessoas, sem quebra e agressão aos objetivos transfundidos no princípio constitucional da isonomia? (MELLO, 1978, p. 11).

Como bem dizia Aristóteles, a igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais. As ações afirmativas ou políticas públicas, têm esse importante trabalho de diferenciar, embora existam as divergências de opiniões, até mesmo entre os grandes doutrinadores do direito. Diferenciar no sentido de priorizar aqueles a quem se talvez não houvesse essas práticas políticas não teriam chance de se igualar à sociedade. E elas vem de qualquer parte, até mesmo de empresas particulares. Não precisa, necessariamente, vir do governo. O fato é que, ainda hoje, existe muito preconceito.

Não se corrigirá a desigualdade abandonando os desiguais à própria sorte. Nem sempre igualdade significa justiça. Será justiça, em uma competição de judô, um anão de quarenta quilos enfrentar um gigante de cem? De acordo com os grandes estudiosos do Direito, o princípio constitucional da igualdade deve ‘tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na exata medida da sua desigualdade’. Por isso, qualquer ação que vise

reduzir as desigualdades necessita ser regulamentada e operacionalizada de modo a estar constantemente buscando esta exata medida, evitando os extremos, de um lado o protecionismo exacerbado, que patrocina a auto piedade e a estagnação e, por outro lado, o extremo diametralmente oposto da indiferença, que desampara e exclui. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (GIL, 2016, p. 1).

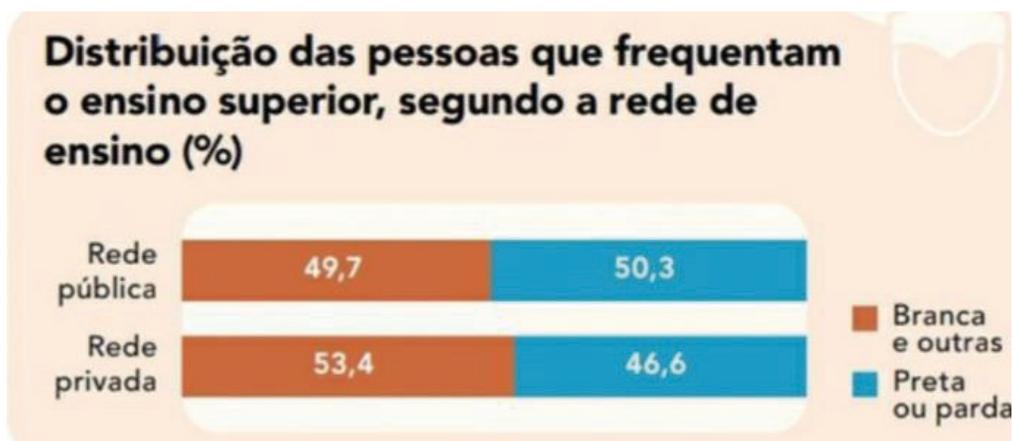
Conforme fica evidenciado na citação acima, o Brasil ainda precisa progredir muito em políticas afirmativas para que as desigualdades sociais sejam, se não supressas, pelo menos reduzidas em números significativos.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada na elaboração deste trabalho consiste na revisão bibliográfica de trabalhos publicados no decorrer dos anos. Selecionamos textos que abordam a temática discutida neste ensaio. Assim, foram usados como fonte de pesquisa: livros, artigos, reportagens jornalísticas, entre outras, a fim de obter o máximo de informação, e transpor uma compreensão simples aos leitores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

No quadro 1 apresentamos um percentual das pessoas que frequentam o ensino superior.



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Segundo os dados do gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), felizmente, o percentual de ingresso de alunos negros em cursos superior em 2018 é bem significativo. O IBGE explica que o aumento em comparação entre pessoas negras e brancas nas universidades se dá pelas oportunidades que são oferecidas pelo governo.

Com vistas a ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior, uma série de medidas foi adotada a partir dos anos 2000: na rede pública, a institucionalização do sistema de cotas, que reserva vagas a candidatos de determinados grupos populacionais, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni e o Sistema de Seleção Unificada - SiSU; e, na rede privada, a expansão dos financiamentos estudantis, como o Fundo de Financiamento Estudantil - FIES e o Programa Universidade para Todos - Prouni. Nesse contexto, e com a trajetória de melhora nos indicadores de adequação, atraso e abandono escolar, estudantes pretos ou pardos passaram a compor maioria nas instituições de ensino superior da rede pública do País (50,3%), em 2018. Entretanto, seguiam sub-representados, visto que constituíam 55,8% da população, o que respalda a existência das medidas que ampliam e democratizam o acesso à rede pública de ensino superior. (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, 2018)

Com a formação superior surgem, também, as oportunidades de ingresso no mercado de trabalho. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Justiça publicou, no final de setembro, a Resolução nº 336/2020, que estabelece o percentual mínimo de 30% de vagas oferecidas nos programas de estágio nos órgãos do Poder Judiciário para estudantes negros. Os tribunais, como o Tribunal de Justiça Militar do Rio Grande do Sul (TJMRS), já estão se adaptando e promovendo editais com essa cota. Aqui entra, do mesmo modo, a discussão no que diz respeito à comunidade indígena, essa realidade, embora com todas as leis que asseguram a educação e a preservação de seus costumes e crenças, ainda enfrenta um verdadeiro obstáculo.

Segundo um artigo publicado pelo site Infoescola Navegando e Aprendendo:

Em 2004, existiam mais de 2 mil professores cursando o magistério indígena, no Mato Grosso do Sul. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, que foi lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 1998, reafirmou o direito do ensino bilíngue, que é essencialmente importante para o conhecimento dos costumes e história de cada nação (XAVIER, 2014, p. 1).

Isso nos leva a reafirmar a importância do governo na criação das políticas públicas, que demonstra preocupação com essa classe e, ao mesmo tempo, incentiva a população a respeitar as diferenças.

No quadro 2 temos uma demografia dos povos indígenas na condição de alfabetizados.

### Distribuição percentual das pessoas indígenas de 15 anos ou mais de idade, por localização do domicílio segundo a condição de alfabetização - Brasil - 2010



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

No entanto, segundo os dados obtidos através da do site do IBGE, em 2010 não se teve um resultado satisfatório no número de indígenas alfabetizados.

A taxa de alfabetização das pessoas indígenas de 15 anos ou mais de idade revelou-se abaixo da média nacional, situada em 90,4%, sendo que nas Terras Indígenas 32,3% ainda são analfabetos. Esse dado demonstra que a expansão das políticas públicas na área da educação indígena constitui um desafio permanente, com destaque para a população que vive nas Terras Indígenas. (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, 2010).

Como pode ser analisado no gráfico anterior, o número de alfabetizados é grande, mas ainda está abaixo da média nacional. O problema maior está nas comunidades indígenas localizadas dentro de suas terras, quase metade desse povo não é alfabetizada. A propósito, existe outra barreira muito grande para o enfrentamento desse problema, e nesse sentido cabe ressaltar as dificuldades que os índios, ou seja, as comunidades indígenas e quilombolas têm para o acesso ao estudo. O acesso a essas terras e a falta de profissional com graduação intercultural tende a ser um obstáculo para o governo e, principalmente, para os moradores que precisam se deslocar para outro lugar em busca do ensino. Como bem observa Xavier (2014, p. 1). “nada melhor que os integrantes da tribo para articular e orientar o conhecimento de seus ancestrais, sua cultura e identidade em amplos aspectos”. Por isso, faz-se necessária a inclusão das etnias nas universidades.

Mesmo que cada vez mais a população indígena esteja em contato próximo à “civilização”, existe a dificuldade de preservar os costumes dessa cultura. Embora as escolas indígenas tenham uma educação diferenciada, a falta de profissionais indígenas, causa prejuízo ao desempenho das atividades. É importante o ensino da língua portuguesa, porém, na mesma medida, é imprescindível que se mantenha a cultura deles, e isso inclui o estudo de suas línguas.

Assim, o papel da educação indígena é reafirmar as identidades étnicas, valorizando suas línguas e ciências e garantindo aos índios e as suas comunidades, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e das demais sociedades seja elas indígenas ou não (OLIVEIRA, 2021, p. 1).

Muito embora já exista certa integração dos povos indígenas à nossa sociedade, ainda existem as dificuldades de ingressar-se na educação. Isso pode ser consequência de baixa estima, relacionada ao preconceito dos próprios colegas. Tais fatos geram neles a sensação de negação, tudo pelo medo de serem rejeitados, e acaba por não frequentar as escolas. De forma geral, a sensação de fracassados, cabe aos negros também, pois embora a política de cotas venha a beneficiá-los, muitos deles têm vergonha em assumir sua negritude e reivindicar seu direito.

Para Gil (2014, p. 1):

As cotas para negros não devem ser encaradas como um estímulo à vitimização e nem tampouco como assistencialismo. Do ponto de vista psicológico, precisam ser entendidas como um acelerador do processo de cura deste mal social, como um remédio temporário contra uma doença invisível que assola milhões de pessoas no Brasil e que certamente devolverão, aos descendentes das próximas gerações negras, a autoconfiança e a plenitude das suas capacidades, corrigindo a visão distorcida de si mesmos pelo sentimento de inferioridade de seus antepassados, humilhados e diminuídos pelos golpes da escravidão.

No quadro 3 fica demonstrado a real situação dos povos até 2010.

**População indígena, por situação do domicílio, segundo a localização do domicílio – Brasil - 2010**

Localização do domicílio	População indígena por situação do domicílio		
	Total	Urbana	Rural
Total	896 917	324 834	572 083
Terras Indígenas	517 383	25 963	491 420
Fora de Terras Indígenas	379 534	298 871	80 663

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Para evidenciarmos essa situação, trazemos outro gráfico onde os dados nos mostram a população indígenas no Brasil, dentro e fora de suas terras, e percebemos que há um número bem insigne, que traz, mais uma vez, a reflexão de quão eles precisam de apoio pedagógico nessas regiões.

O Censo Demográfico 2010 contabilizou a população indígena com base nas pessoas que se declararam indígenas no quesito cor ou raça e para os residentes em Terras Indígenas que não se declararam, mas se consideraram indígenas. [...] O Censo 2010 revelou que, das 896 mil pessoas que se declaravam ou se consideravam indígenas, 572 mil ou 63,8 %, viviam na área rural e 517 mil, ou 57,5 %, moravam em Terras Indígenas oficialmente reconhecidas. (IBGE 2010). O número de domicílio nas terras indígenas é superior aos domicílios fora das terras indígenas, e isso não deveria ser um problema já que essas terras fazem parte da cultura e da origem deles. (Instituto Brasileiro de Geografia Estatística, 2010).

**No que concerne aos negros, segundo Martins (1996, p. 207):**

O tratamento desigual ao qual estaria sujeita a população negra está previsto no Plano Nacional de Direitos Humanos quando propõe desenvolver ações afirmativas para acesso dos negros aos cursos profissionalizantes a universidade e as áreas de tecnologia de ponta e formular políticas compensatórias que promovam social e economicamente a comunidade negra por força da vigência dos tratados Internacionais ratificados pelo Brasil.

Embora na carta magna de 1988 já tenha sido elencado diversos direitos à pessoa humana, em especial em seu artigo 4º, inciso VIII, onde claramente repudia ao racismo. Isso parece não ter ficado tão aparente como deveria, e foi preciso ao logo dos anos a criação e implementação de novas garantias aos desiguais. Assim, o Decreto Nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009 prevê que a igualdade e proteção dos direitos das populações negras, historicamente afetadas pela discriminação e outras formas de intolerância, devem ser reparadas.

**Além do mais, Martins (1996, p. 207) explica que:**

O princípio da ação afirmativa está estritamente ligado ao ideal de criação de uma sociedade democrática que tenha como objetivo promover a igualdade de tratamento e oportunidade comprometendo o conjunto da sociedade com a superação das desigualdades historicamente construídos em relação a alguns indivíduos por motivos de raça gênero etnia etc.

Até que ponto essa democracia que o autor se refere é livre? Em um texto publicado por Fiorin (2009) “A construção da identidade nacional brasileira”, traz-nos uma reflexão de quão hipócrita são os seres humanos. Essa mistura que os brasileiros fazem com raça, é bem uma farsa, uma hipocrisia para que se tenha uma boa imagem de acolhedores. O que é constatado mesmo é uma forte desigualdade em todas as partes da sociedade. Onde pobre e rico não se misturam. Onde os brancos têm mais valor do que um negro, como se a cor da pele de uma pessoa fosse uma qualificadora de sua essência. A realidade brasileira enfrenta, sim, diversos obstáculos, inclusive a respeito do preconceito. O povo brasileiro é

visto, em geral, como um povo receptivo. Mas até que ponto essa recepção é verdadeira? É como se já nascêssemos com um sentimento de individualização. Na verdade, a sociedade é sectária e não mistura as diversas culturas que a compõem, isto é um fato. Para muitas pessoas é questão de valor e, muitas vezes, o que acreditam jamais pode ser contestado por outro indivíduo.

Nas palavras de Fiorin (2009, p. 124):

A cultura brasileira euforizou de tal modo a mistura que passou a considerar inexistentes as camadas reais da semiose onde opera o princípio da exclusão: por exemplo, nas relações raciais, de gênero, de orientação sexual etc. A identidade auto descrita do brasileiro é sempre a que é criada pelo princípio da participação, da mistura. Daí se descreve o brasileiro como alguém aberto, acolhedor, cordial, agradável, sempre pronto a dar um 'jeitinho'. Ocultam-se o preconceito, a violência que perpassa as relações cotidianas etc.

Por outro lado, de fato, há uma mistura entre os gostos, a culinária, as músicas, os lugares etc. Porém, os costumes são princípios que são carregados com cada um. Nenhuma cultura nasce do nada, é necessário um passado. Todo esse preconceito que envolve a cor de pele, em especial, nada mais é do que um resultado de uma cultura cruel onde havia escravidão.

Onde os negros eram propriedades de homens brancos. E com o fim dessa cultura, através de leis, que puseram fim a tal escravidão, com a “abolição” da escravatura, as pessoas negras ainda vêm sofrendo com a desigualdade na sociedade.

Um país não pode fechar os olhos para o seu passado. Não há como ignorar que a situação desfavorável dos negros hoje na sociedade brasileira tem relação direta não só com a escravidão, mas com a discriminação de que foram e continuam sendo vítimas após a abolição da escravatura. Ademais, a afirmação da injustiça desta compensação se lastreia numa premissa excessivamente individualista, que ignora a possibilidade da existência de relações entre grupos, que podem inclusive assumir uma dimensão Inter geracional, e dar margem ao surgimento de direitos coletivos, titularizados também por grupos. Por isso, o argumento de justiça compensatória parece-nos, no mínimo, uma razão coadjuvante para a adoção das medidas de discriminação positiva. (SARMENTO, 2007, p. 203).

Desta forma, pelo fato de haver muitos preconceitos, os negros foram excluídos da sociedade, onde, o estudo por muitos e muitos anos, mesmo após extinção da escravidão, era uma realidade para poucos. Apesar disso, com a evolução da educação, veio a lei de Cotas mencionada anteriormente no texto. Esta é uma forma de recompensar uma etnia que foi tão prejudicada por tanto tempo. Nesse sentido, transcrevemos também o pensamento de Walters (1996), citado por Martins, que assegura ser

À ação afirmativa é um conceito que indica que a fim de compensar os negros, outras minorias em desvantagens e as mulheres pela discriminação sofrida no passado devem ser distribuídos recursos sociais como empregos educação moradia etc. de forma a promover o objetivo social final de igualdade (MARTINS, 2009, p. 207).

Nessa mesma linha de raciocínio, manifesta Joaquim Barbosa Gomes (2001, p.1):

De caráter compulsório, facultativo ou voluntário, concebidas com vista são combate à discriminação racial, de gênero e de origem nacional, bem como para corrigir os efeitos presentes da discriminação praticada no passado, tendo por objetivo a concretização do ideal de efetiva igualdade de acesso a bens fundamentais, como a educação e o emprego.

No entanto, a desorganização das próprias políticas em oferecer essas vagas faz com que outras pessoas tomem proveito, e com isso ocasionando fraude no sistema de cotas, e é um problema, porque mais uma vez retira-se dos povos indígenas e dos negros a chance de buscar uma vaga nas universidades.

Segundo o canal de notícia Brasil Escola,

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) criará uma comissão para validar a auto declaração étnico-racial em seus processos seletivos, o que incluiu o Vestibular Estadual. A proposta também vale para cursos de pós-graduação. No momento a UERJ reserva 45% das vagas para cotistas, sendo 20% das vagas para negros, quilombolas e indígenas. Brasil Escola (FRANCO, 2021, p. 1).

Atualmente, o governo vem criando novas oportunidades para essa classe, e as universidades vêm abrindo as portas, cada vez mais, para esse povo tão sofrido. Em 2015 a Universidade Federal de Santa Catarina formou sua primeira turma, composta só por índios, e segundo o site de notícias

O juramento na colação de grau da primeira turma de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da UFSC, na noite de quarta-feira, 9 de abril, falava de cultura, liberdade, autonomia, luta pela terra, autodeterminação, alegria e crianças saudáveis. Os discursos reiteravam a preocupação com o futuro e com manter tradições e costumes para os filhos (BIANCHINI, 2015, p. 1).

O texto acima demonstra o sonho e a esperança de pessoas e povos indígenas que veem na educação uma possibilidade real de mudar o rumo trágico de sua história até aqui. Na e com a educação tudo poderá mudar para estas pessoas e povos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo o conteúdo abordado no presente ensaio foi com intuito de levar aos leitores a importância da preservação das diversidades Culturais. A sociedade evoluiu, no entanto, não se pode esquecer de uma história que derramou tanto sangue, sem um mínimo de respeito.

Devemos, enquanto sociedade brasileira, extinguir o pensamento de que o outro por diferença de cor de pele, ou raça, tem capacidade insuficiente de aprendizado. Aliás, todos nós, de distintas culturas, somos importantes para diversificar o ensino e a aprendizagem. Sobretudo, o que se deve trazer para o nosso momento são “os padrões de comportamento

da vida atual”, sem que se perca os elementos culturais que são diversos.

A intenção do governo é, de certa forma, igualar todos, mesmo que ironicamente, pois a igualdade, em sentido literal, não existe. E as cotas raciais, embora pareçam, de certa forma, preconceituosas, são um portal para a educação daqueles que não se imaginava jamais cursar ensino superior, levando em consideração que os brancos ainda possuem condições financeira melhor. Dessa forma, as políticas públicas são necessárias porque buscam diminuir a desigualdade social que, conseqüentemente, gera a desigualdade econômica.

## REFERÊNCIAS

BIANCHINI, Fábio. **Universidade brasileira forma sua primeira turma composta só por índios**. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades: /Jornalista da Agecom /DGC/UFSC. Disponível em: <<https://ceert.org.br/noticias/direitoshumanos/6725/universidade-brasileira-forma-sua-primeira-turma-composta-so-por-indios>>.17/04/2015. Acessado em: 14/04/2021.

FIORINI, José Luiz. **A construção da identidade nacional brasileira**. BAKHTINIANA, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1º sem. 2009

FRANCO, Giullya. **Brasil Escola**. Disponível em:

<<https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/noticias/uerg-cria-comissao-para-validar-cotaetnico-racial/349669.html>>. 2021. Acessado em: 16/03/2021.

GIL, Adolfo Modesto. **Reflexões psicológicas sobre cotas para negros nas universidades**. Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades. disponível em:

<<https://ceert.org.br/noticias/educacao/14855/reflexoes-psicologicas-sobre-cotas-para-negrosnas-universidades>>.15/12/2016. Acessado em: 14/04/2021.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: O direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA**. São Paulo: Renovar, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Estudos e Pesquisas (IBGE). Informação Demográfica e socioeconômica. n. 41. Disponível em:<[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf)>. 2019. Acessado em: 14/04/2021.

MARTINS, Sergio da Silva. **Ação afirmativa e desigualdade racial no Brasil**. Revista Estudos Feministas, v. 4, n. 1, p. 207, 1996.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **O conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. Revista dos Tribunais, p.11. 1978.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Entenda as cotas para quem estudou todo o ensino médio em escolas públicas**. Ensino superior. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html>>. 2012. Acessado em: 14/04/2021.

OLIVEIRA, Emanuelle. **Educação Indígena**. Infoescola. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/educacao-indigena/>>. Acessado em: 14/04/2021.

SARMENTO, Daniel “A igualdade Étnico-Racial no Direito Constitucional Brasileiro: Discriminação “De Facto”, Teoria do Impacto Desproporcional e Ação Afirmativa”, in CAMARGO, Marcelo Novelino (org.). **Leituras Complementares de Constitucional: Direitos Fundamentais**. 2. ed. Bahia: Juspodivm. 2007. p. 203.

[WALTERS Ronald. **O Princípio da Ação Afirmativa e o Progresso Racial nos Estados Unidos Estudos Afro Asiáticos Centro de Estudos Afro Asiáticos**. CEAA, 1996.

XAVIER, Raquel Keyla N. **Escolas Indígenas: uma busca pela cultura sufocada**. Infoescola. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/educacao/escolas-indigenas-uma-busca-pelacultura-sufocada/>>. Acessado em: 14/04/2021.

## A ESCOLA QUE ALMEJAMOS: ABORDAGEM HUMANISTA E OS DOMÍNIOS LINGUÍSTICO, SOCIAL E COGNITIVO LADO A LADO NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA

*Data de aceite:* 01/11/2021

*Data de submissão:* 11/11/2021

**Maristela Pinto**

(DL/IM/UFRRJ)

<https://orcid.org/0000-0003-0385-9534>

**Debora Zoletti**

(DL/IM/UFRRJ)

<https://orcid.org/0000-0003-1922-4883>

**RESUMO:** Após análise crítica de materiais didáticos de língua espanhola e de uma inquietação comum a essas duas professoras dos Cursos de Licenciatura em Letras da UFRRJ, nos dedicamos a leituras, formações e práticas que nos levaram a unir em nossas propostas didático-pedagógicas a abordagem humanista e os domínios linguístico, social e cognitivo (Hodges e Nobre, 2012). Tal estudo se justifica, diante da dicotomia existente, muitas vezes, nos materiais disponíveis, pois estes ou focam apenas em atividades que desenvolvem a questão linguística, ou focam apenas em questões sociais e, em ambos os casos, não exploram a diversificação das operações cognitivas. Pautadas nessa realidade, nosso objetivo, como educadoras, é tentar dirimir essa realidade, visando uma escola que seja vista e vivida como um lugar no qual: (i) a construção de conhecimento e a transformação social predominem, (ii) o conhecimento orientado seja verdadeiramente significativo y focado na vivência do sujeito, (iii) haja um olhar para o outro

e uma inter-relação entre as diferentes culturas, (iv) as atividades propostas desenvolvam as múltiplas operações cognitivas dos sujeitos, e, por fim, (v) ao final do processo, tenhamos sujeitos ativos, éticos, letrados, críticos e conscientes de seu papel na sociedade. De acordo com o educador português José Pacheco (2012), a intencionalidade educativa que serve de referencial a essa escola que almejamos, orienta-se no sentido da formação de pessoas e cidadãos cada vez mais cultos, autônomos, responsáveis, solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potencializem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano. Assim, coadunando as concepções de Hodges e Nobre (2012) à prática educativa defendida por Pacheco, construímos algumas atividades didático-pedagógicas, as quais implementamos em uma oficina e em um curso de extensão e as compartilharemos a seguir com cada um de vocês.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação humanista, propostas didático-pedagógicas, língua espanhola

### LA ESCUELA A LA QUE ASPIRAMOS: UN ENFOQUE HUMANISTA Y LOS DOMINIOS LINGUÍSTICO, SOCIAL Y COGNITIVO LADO A LADO EN LAS CLASES DE ESPAÑOL

**RESUMEN:** Tras un análisis crítico de los materiales didáticos de la lengua española y una inquietud compartida por estas dos profesoras de los Cursos de Licenciatura en Letras de la UFRRJ, nos dedicamos a lecturas, formación y

práticas que nos llevaron a unir un enfoque humanista y pedagógico en nuestras propuestas el enfoque humanista, el que nos mueve, y los dominios lingüístico, social y cognitivo (Hodges y Nobre, 2012). Este estudio se justifica, dada la dicotomía existente, a menudo, en los materiales disponibles, ya que o bien se enfocan solo en actividades que desarrollan la cuestión lingüística, o se enfocan solo en temas sociales y, en ambos casos, no exploran la diversificación de operaciones cognitivas. A partir de esta realidad, nuestro objetivo como educadoras es intentar resolver esta realidad, apuntando a una escuela que se vea y se viva como un lugar en el que: (i) prevalece la construcción del conocimiento y la transformación social, (ii) el conocimiento guiado es verdaderamente significativo y centrado en la experiencia del sujeto, (iii) hay una mirada al otro y una interrelación entre diferentes culturas, (iv) las actividades propuestas desarrollan las múltiples operaciones cognitivas de los sujetos, y, finalmente, (v) al final del proceso, tengamos sujetos activos, éticos, letrados, críticos y conscientes de su función en la sociedad. Según el educador portugués José Pacheco (2012), la intención educativa que sirve de referencia a esta escuela a la que aspiramos, está orientada hacia la formación de ciudadanos cada vez más cultos, autónomos, responsables, solidarios y comprometidos democráticamente en la construcción de un destino colectivo y un proyecto de sociedad que potencia la afirmación de las cualidades más nobles y elevadas de cada ser humano. Así, haciendo coincidir las concepciones de Hodges y Nobre (2012) con la práctica educativa defendida por Pacheco, construimos actividades didáctico-pedagógicas implementadas en un taller y en un curso de extensión, y las compartiremos a continuación.

**PALABRAS CLAVE:** educación humanista, propuestas didáctico-pedagógicas, lengua española

## 11 O PARADOXO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

“Vivemos um momento paradoxal na educação brasileira”<sup>1</sup>, nos afirma Ana Claudia Arruda Leite, coordenadora de Educação e Cultura da Infância do Instituto Alana, em uma entrevista para um site especializado em pensar a educação. Estamos diante de uma significativa melhoria na garantia de acesso à escola básica, porém, dois importantes aspectos figuram como nossos maiores desafios: a qualidade e a transformação. É fato que o modelo tradicional de ensino, baseado em uma divisão do conteúdo acadêmico por disciplinas isoladas, em um professor expositor como única figura detentora do saber e em estudantes tratados como uma tabula rasa ou como “folhas em branco”, não encontra mais espaço no panorama do século XXI. A escola de nosso século precisa empenhar-se em criar novos paradigmas para a educação, transformando-se em um espaço de aprendizagem, verdadeiramente, transformador.

Segundo estudos de Leite (2015), já se percebe que algumas escolas estão buscando alternativas a esse desafio e repensando seus projetos político-pedagógicos. Discussões importantes, como a reformulação do currículo e do sistema de avaliação, temas como inclusão e a diversidade, são alguns dos pontos que estão sendo incorporados à prática cotidiana daquelas poucas escolas. Essa visão mais humana da educação é

<sup>1</sup> Disponível em: < <https://alana.org.br/entrevista-a-educacao-deve-olhar-para-as-potencialidades-da-crianca/>>. Acesso em 04 set. 2018

urgente e necessária, conforme acredita e nos sinaliza a estudiosa: “Acreditamos que precisamos sim transpor os muros da escola no que tange a espaço e tempo, concretos e simbólicos, mas tão importante quanto isso é fortalecer a escola como uma comunidade de aprendizagem, construída por sujeitos, pois ela é, antes de tudo, espaço de relação humana. Sem afeto, vínculo e socialização, a educação se desumaniza.” (LEITE, Ana C. Arruda, 2015) Interessada no aluno como pessoa integral, completa e total, essa escola abre portas às novas formas de ensino. A partir do fomento do espírito coletivo e cooperativo, é um lugar em que posturas autoritárias e egocêntricas são rejeitadas, visto que deixa à disposição dos estudantes o resgate de seus próprios conhecimentos e experiências, a fim de que eles as retomem quando necessário. Estamos apontando para a necessidade de uma educação humanista que parta da concepção da pessoa humana como sujeito-agente dotado de consciência, livre e racional e que considere que a educação é um processo intencional que implica a compreensão, afirmação e transformação do mundo e do próprio sujeito. Portanto, acreditamos e lutamos por uma escola como um lugar de construção de conhecimento acadêmico e de transformação social com foco no sujeito-aprendiz, ou seja, que foque nos interesses dos estudantes sempre considerando os parâmetros curriculares. Um lugar no qual o conhecimento orientado seja verdadeiramente significativo, sendo a vivência daqueles sujeitos o norte de seu planejamento. Uma escola que em que o olhar para o outro e a inter-relação entre as diferentes culturas sejam cotidianos. Um espaço de aprendizagem no qual as atividades propostas desenvolvam, de fato, as múltiplas operações cognitivas dos sujeitos e que, durante o processo, o sujeito tome consciência de quais operações cognitivas utilizou para consolidar seu conhecimento. Por fim, um espaço em que a base da formação esteja solidificada segundo os aspectos humanísticos, a partir da qual, ao final do processo, encontremos sujeitos ativos, éticos, letrados, críticos, conscientes de seu papel na sociedade.

## **2 | COMO ALCANÇAR ESSA PRÁTICA NAS AULAS DE LÍNGUA ESPANHOLA?**

Embora os livros didáticos de Espanhol venham apresentando um enriquecimento significativo, principalmente no que concerne aos temas abordados e às questões de compreensão escrita, ao longo de nossa prática docente, tanto como professoras do Ensino Básico, no passado, quanto hoje, como professoras do Ensino Superior com pesquisas voltadas ao ensino de Língua Espanhola, nos deparamos com uma prática pedagógica baseada, no geral, em propostas didáticas que ainda não, necessariamente, propiciam a formação de sujeitos letrados, éticos, ativos e críticos, visto que ou priorizam apenas as questões sociais, mas não dão as ferramentas linguísticas para que o aprendiz se expresse enquanto sujeito ou priorizam as questões linguísticas isoladas de significado para a vivência desse estudante.

Outra incongruência em que nos deparamos em nossa caminhada acadêmica é que

os livros, as pesquisas de ensino e os docentes, em sua maioria, priorizam as atividades de compreensão escrita, seguida das de produção escrita, embora, os documentos norteadores da Educação Básica Brasileira (PCN, OCEM, PCN+), apontem para a necessidade de que as aulas de língua estrangeira estejam sempre pautadas, harmoniosamente, no trabalho com as quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever).

Percebemos a predominância de propostas de atividades didático-pedagógicas vinculadas às habilidades de leitura e escrita e, conseqüentemente, uma ausência de atividades voltadas para a produção e a compreensão oral, bem como uma deficiência no trabalho com os textos literários do universo hispânico. Além desse cenário limitador, a filosofia educacional em que acreditamos, baseada no trato de questões humanistas, também foi esquecida ao longo dessas experiências vivenciadas no processo de ensino-aprendizagem. Mais um aspecto que merece destaque ao lembrarmos tais vivências é o fato de que as atividades não se preocupavam com as questões referentes à cognição. Isto é, não se detinham em propostas que pudessem, de alguma maneira, estimular os processos mentais que o sujeito aprendiz realiza e que pelos quais o conhecimento é adquirido, armazenado e recuperado para resolver problemas. Focando, desse modo, em uma educação apenas do saber e não do pensar.

Diante de tal cenário, nos dedicamos a sair do mundo das ideias e a pensar em algo mais propositivo, debruçando-nos, portanto, na elaboração de um tipo de proposta didático-pedagógica que contemple uma formação mais abrangente, linguística, social, cognitiva e humana, e assim, conseqüentemente, mais significativa nas aulas de Língua Espanhola. Para isso, é imprescindível que consigamos despertar no sujeito-aprendiz a consciência crítica em relação à linguagem, explorando os aspectos sociopolíticos da língua, de forma que a aprendizagem esteja permeada pelas “várias formas de se viver a experiência humana” (PCN, p.24,1998). Percebemos assim, o ensino de Espanhol, sempre que vinculado a valores, a processos afetivos e a processos cognitivos, como parte integrante daquela educação com base na formação humanista.

### **3 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Estamos de acordo com o sociólogo polonês Zygmunt Bauman ao afirmar, em “O Mundo é inóspito à Educação?(1)”, que vivemos uma crise da educação que não é inédita. Segundo o autor, ao longo da história da educação, sempre existiram espaços de discussão acerca dos pressupostos e das estratégias tradicionais, aparentemente confiáveis e respeitadas, mas que, em certo momento, perdiam contato com a realidade e precisavam ser revistos ou reformados. Hoje não é diferente. Com as mudanças provocadas pelos processos de globalização e de revolução tecnológica, principalmente após meados do século XX, a escola e suas práticas pedagógicas tiveram seus papéis questionados. O modelo tradicional de ensino conteudista e desvinculado das vivências do aprendiz não

cabe mais no cenário do século XXI e isso se deve por uma razão clara: as pessoas simplesmente não são mais as mesmas. Se o protagonista de um ensino de qualidade é o humano, é inconcebível insistir na manutenção de uma metodologia estática diante de uma realidade totalmente dinâmica. Essa metodologia deve dar espaço às novas propostas que estejam de acordo com nosso estudante do mundo contemporâneo.

Assim, para fundamentarmos nossa proposta, nos baseamos nos estudos de Hodges e Nobre (2012) quando descrevem o processo de aquisição da leitura e da escrita na alfabetização a partir dos processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos. Segundo as autoras, a aquisição dessas duas habilidades é complexa e multifacetada, devendo perpassar pelos domínios linguístico, social e cognitivo. O domínio linguístico está formado por cinco ramos da linguística – fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática –, que se enquadram em três grandes dimensões: a forma, o conteúdo e o uso. Já o domínio cognitivo consiste nos processos internos da mente humana envolvidos em extrair sentido do ambiente e decidir que ação deve ser apropriada. Esse domínio apresenta funções cognitivas que estão ligadas “a atenção, percepção, aprendizagem, memória, linguagem, resolução de problemas, raciocínio e pensamento” (Eysenk; Keane, 2007, p.11). Portanto, trata-se do domínio que abrange atos e processos envolvidos no conhecer de cada sujeito aprendiz. Por último, mas não menos importante, o domínio social que consiste nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior. Acreditamos, com base em Vygotsky (1991), que esses três domínios estão intrinsecamente interligados, posto que é por meio da linguagem (prática social) que o homem interage em sociedade, o que fundamenta o surgimento das funções cognitivas.

Além de nos basearmos nos três domínios (linguístico, social e cognitivo) para fundamentar nossas propostas de atividades didático-metodológicas, nos apropriamos das concepções acerca da educação humanista defendida pela coordenadora de Educação e Cultura da Infância do Instituto Alana, a pesquisadora Ana Claudia Arruda Leite (2015). Segundo ela, a escola deve se fortalecer como um espaço de convivência e de leitura crítica e criativa do mundo, capaz de possibilitar tanto a apropriação do patrimônio simbólico e material da humanidade, como a construção de vínculos e de significados para a vida, no âmbito individual e coletivo. Esse espaço é possível a partir de uma educação humanista, pois assim forma sujeitos aprendizes com base na reflexão, na criatividade, na sensibilidade, usando seu conhecimento de forma prudente e responsável e transformando a “árvore do conhecimento” na “árvore da vida”.

A fim de que concretizemos esse novo olhar para a escola e ponhamos em prática tais ações, é imprescindível que, em diálogo com o educador José Pacheco, idealizador da Escola da Ponte, livre-mos “dos jeitos de ser que se sedimentaram em nós, e que nos levam a crer que as coisas têm de ser do jeito que são” (Pacheco, 2001, p.11), que compreendamos que “não passa de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a

escolaridade for concebida como um mero adestramento cognitivo” (Pacheco, 2014, p.13) e que, por fim, se ofereça aos estudantes uma formação cuja base esteja solidificada segundo os aspectos humanísticos. A esta visão humanista da educação, somaremos as concepções acerca daqueles três domínios a fim de pensar e elaborar novas propostas didático-pegagógicas para as aulas de Língua Espanhola.

#### **4 | ALGUMAS DE NOSSAS PROPOSTAS: NOVOS CAMINHOS, NOVOS HORIZONTES...**

Como estamos diante de dois desafios na educação brasileira - qualidade e transformação e ainda vivenciando um momento pandêmico, decidimos criar e semear em meio ao caos, e, em meados de 2020, oferecendo primeiro uma oficina remota e depois um curso de extensão também remoto. Ao longo deles, apresentamos o arcabouço teórico que nos guia, exemplos de atividades didático-pedagógicas que acreditamos ser o caminho para uma educação mais igualitária, pensante, crítica, significativa e humanista. Por fim, lançamos aos participantes o desafio de construírem suas próprias atividades com esse viés, ou seja, perpassando, igualmente, os domínios linguístico, social e cognitivo, a partir de uma abordagem humanista. A seguir, apresentamos algumas dessas atividades construídas.

##### **Proposta 1: Pensando junto (parte 1), um breve passo a passo...**

### **Como poderíamos explorar os três domínios nessa charge?**



Disponível em: [https://www.seacidadania.com.br/public/imagenes/generaciondormaterial-complementar/ensino-medio/maratonas/MARATONA\\_SESC\\_2019\\_1E\\_Espanol\\_Gladysa.pdf](https://www.seacidadania.com.br/public/imagenes/generaciondormaterial-complementar/ensino-medio/maratonas/MARATONA_SESC_2019_1E_Espanol_Gladysa.pdf)  
Acesso 20 set 2020

Pensando no **domínio linguístico (DL)**, podemos abordar os tempos verbais usados no cartaz a fim de verificar a intenção do autor em sua escolha. No que concerne ao **domínio cognitivo (DC)** focamos na compreensão, tendo de examinar os tempos verbais escolhidos e identificar o porque dessa escolha. No que se refere ao **domínio social (DS)**, levamos à reflexão de que cada situação comunicativa pede um postura específica e o tempo verbal expressa nossa intenção perante determinada situação.

## E como levar a formação humanista para a vida a partir dos domínios abordados?



Disponível em: [https://www.sociedadania.com.br/public/imagen/generador/material-completo/par/ensino-medio/maratonas/MARATONA\\_SESC\\_2019\\_1E\\_Espanhol\\_Gladya.pdf](https://www.sociedadania.com.br/public/imagen/generador/material-completo/par/ensino-medio/maratonas/MARATONA_SESC_2019_1E_Espanhol_Gladya.pdf)  
Acesso 20 set 2020

Focando na abordagem humanista (AH), indicamos que o que vale é usar o conhecimento de forma prudente e responsável, desse modo, o cadeirante usou do poder de sua fala para lutar pelos seus direitos.

**A seguir, um exemplo elaborado com base em nossa proposta**



**Pré-Leitura**



Etapa em que "apresentamos" o assunto que será trabalhado na etapa "leitura" de forma que se ative o conhecimento de mundo do aprendiz. Pode ser explorado em qualquer gênero textual.



Disponível em:

<https://www.engemed.med.br/2018/05/17/dicas-para-um-bom-relacionamento-interpessoal-com-pessoas-com-deficiencias/> Acesso em 20 set 2020

1. A que ou a quem se refere esse texto não-verbal?
2. Você conhece alguém nessa situação? Qual sua relação com ele/ela? Já se colocou em seu lugar? O mundo os respeita?

## Leitura

Etapa em que “apresentamos” um texto-base e a partir dele propomos atividades **que perpassam** os três domínios (DS, DL, DC + a abordagem humanista-AH). O texto-base, desde que de relevância, pode ser pertencente a qualquer gênero.



Texto-base selecionado

Proposta que contempla os três domínios e a abordagem humanista

Nesse cartaz se retrata a temática da acessibilidade (DS). Identifique, compare e analise (DC) linguisticamente (DL) os verbos presentes nesse cartaz. Em seguida, reflita (DC) acerca do uso desses tempos verbais para indicar o sentimento/postura do cadeirante para com o sujeito “sem” deficiência (DS). Aponte (DC) como um indivíduo ético e letrado deve se portar frente a esse tema em seu dia a dia (AH).

## Pós-Leitura

Etapa em que propomos que os estudantes produzam algo com relação ao que foi trabalhado, pensando sempre nos três domínios e na abordagem humanista. Essa produção pode focar em algo que se faça dentro ou fora do espaço escolar e que possa ser apresentada, posteriormente, para os colegas, e/ou comunidade escolar. **O intuito da pós leitura é compartilhar o conhecimento com a comunidade escolar, levar para sua prática cotidiana.**

Faça um post em seu facebook escrevendo relatando um caso em que você não tratou de forma prudente, responsável, ética, respeitosa e empática uma pessoa com deficiência e veja a reação dos seus “amigos virtuais”. Veja se eles te reprovam ou aprovam sua postura. Desse modo, você verá o perfil mais ou menos humanista de seus “amigos virtuais”.

Em seguida, saia pela rua com seu post e os comentários e pergunte se seus vizinhos já passaram por tal situação e se sim, como se sentiram.

**Vamos promover a empatia!!!**

Proposta 2: Pensando junto (parte 2), buscando inspirar os participantes da oficina/curso extensão remotos...

## Como poderíamos explorar os três domínios nessa charge?



Pensando no domínio linguístico, podemos abordar o signo linguístico - significante e significado. Embora as três “cestas, sextas e sextas” tenham os mesmo significantes – sons – apresentam significados distintos. No que concerne ao domínio cognitivo focamos na compreensão, tendo de examinar os vocábulos descritos e identificar que embora apresentem os mesmos significantes, têm significados distintos. No que se refere ao domínio social, levamos à reflexão de que as pessoas se equivocam na escrita, muitas vezes, porque apresentam o mesmo significante.

## E como levar a formação humanista para a vida, a partir dos domínios abordados?



Disponível em: <https://qualusar.wordpress.com/2017/11/10/cesta-ou-sesta-ou-sexta/>. Acesso em 15 out 2019

Focando na abordagem humanista, indicamos que o que vale é usar o conhecimento de forma prudente e responsável, desse modo, não ter preconceito com o outro que se equivoca na escrita e sim tentar entender o que o levou a cometer tal “equivoco”, no caso em questão, terem os mesmo significantes.

Proposta 3: Colocando em prática (parte 1), foco no gênero propaganda - modalidade oral ...

## Pré-Leitura

Etapa em que “apresentamos” o assunto que será trabalhado na etapa “leitura” de forma que se ative o conhecimento de mundo do aprendiz. Pode ser explorado em qualquer gênero textual.

1. ¿Qué cambiaste en tu vida tras el corona vírus?
2. ¿Tu país creó publicidades para concientizar su población? Comparte con nosotros.



## Leitura

Etapa em que “apresentamos” um texto-base e a partir dele propomos atividades que perpassam os três domínios (DS, DL, DC + a abordagem humanista-AH). O texto-base, desde que de relevância, pode ser pertencente a qualquer gênero.

La publicidad se adapta al coronavirus

Texto-base  
seleccionado



Disponível em: <https://youtu.be/wX4kwyJKd4>  
Acesso em 20 set 2020

## Leitura



Etapa em que "apresentamos" um texto-base e a partir dele propomos atividades que perpassam os três domínios (DS, DL, DC + a abordagem humanista-AH). O texto-base, desde que de relevância, pode ser pertencente a qualquer gênero.



Proposta que contempla os três domínios e a abordagem humanista



1. En la publicidad de TV, hay reflexión acerca de que también las publicidades deben tener en cuenta las actuales medidas de precauciones adoptadas en la pandemia (DS). Tras oír la directora ejecutiva de la EMEA, identifica (DC) a qué país esta representa (DL). ¿Qué representa esa preocupación del punto de vista capitalista y qué representa la misma preocupación del punto de vista humanista (AH)?

2. !!!Ahora es tu vez!!!

## Pós-Leitura



Etapa em que propomos que os estudantes produzam algo com relação ao que foi trabalhado, pensando sempre nos três domínios e na abordagem humanista. Essa produção pode focar em algo que se faça dentro ou fora do espaço escolar e que possa ser apresentada, posteriormente, para os colegas, e/ou comunidade escolar. O intuito da pós leitura é compartilhar o conhecimento com a comunidade escolar, levar para sua prática cotidiana.



Busca en la red publicidades de distintos lugares hispanos, tras la pandemia, y preséntalas a tu familia. Haz lo mismo con publicidades brasileñas de distintas regiones y pregúntales si notan de dónde son esas publicidades y si todas reflejan las consecuencias de la pandemia, señalando preocupación con su población. Pregúntales si él estuviera en el poder o si fuera ejecutivo de una agencia de publicidad como trataría la cuestión. Tras eso, hazlo pensar cómo la publicidad puede influir en la vida de toda una población y del poder que tiene, para hacer el bien o no y cómo un gobierno puede cuidar más o menos de su población con medidas sencillas y más, qué gobiernos están, de hecho preocupados con la pandemia y cuáles están preocupados con las próximas elecciones solamente. !Por una conciencia social!

## Proposta 4: Colocando em prática (parte 2), foco no gênero conto – modalidade escrita...

### PRÉ-LEITURA

Etapa em que “apresentamos” o assunto que será trabalhado na etapa “leitura” de forma que se ative o conhecimento de mundo do aprendiz. Pode ser explorado em qualquer gênero textual.

Los videos animados surgen como una forma divertida de transmitir un determinado mensaje a través de una breve historia. El video “El pasto más verde en el patio del vecino” trata de una situación emocional que nos puede pasar a cualquiera de nosotros.

1. ¿Eres capaz de identificar que situación es esa?
2. ¿Alguna vez te has sentido como el personaje “Fulano”? Comparte con nosotros tu experiencia. ¿Tienes alguna hipótesis que explique porqué, a veces, nos sentimos de la misma manera que “Fulano”?



<https://www.youtube.com/watch?v=rA0-ZlrVGXw>

### LEITURA

Etapa em que “apresentamos” um texto-base e a partir dele propomos atividades que perpassam os três domínios (DS, DL, DC + a abordagem humanista-AH). O texto-base, desde que de relevância, pode ser pertencente a qualquer gênero.

Texto-base  
selecionado

### La mosca que soñaba que era un águila

[Minicuento - Texto completo.]

Augusto Monterroso

Había una vez una Mosca que todas las noches soñaba que era un Águila y que se encontraba volando por los Alpes y por los Andes.

En los primeros momentos esto la volvía loca de felicidad; pero pasado un tiempo le causaba una sensación de angustia, pues hallaba las alas demasiado grandes, el cuerpo demasiado pesado, el pico demasiado duro y las garras demasiado fuertes; bueno, que todo ese gran aparato le impedía posarse a gusto sobre los ricos pasteles o sobre las inmundicias humanas, así como sufrir a conciencia dándose topes contra los vidrios de su cuarto.

En realidad no quería andar en las grandes alturas o en los espacios libres, ni mucho menos.

Pero cuando volvía en sí lamentaba con toda el alma no ser un Águila para remontar montañas, y se sentía tristísima de ser una Mosca, y por eso volaba tanto, y estaba tan inquieta, y daba tantas vueltas, hasta que lentamente, por la noche, volvía a poner las sienes en la almohada.

FIN

Disponível em: <https://ciudadseva.com/>

## LEITURA

Etapa em que "apresentamos" um texto-base e a partir dele propomos atividades que perpassam os três domínios (DS, DL, DC + a abordagem humanista-AH). O texto-base, desde que de relevância, pode ser pertencente a qualquer gênero.

Proposta que contempla os três domínios e a abordagem humanista

1. Las fábulas son textos literarios que cumplen una función didáctica importante al exponer o criticar aspectos de la sociedad en general (DS). Busca (DC) en el texto "la mosca que soñaba ser un águila" los recursos estilísticos/literarios que caracterizan una fábula (DL). Luego, relaciona (DC) el uso de dichos recursos al significado (DL) de la crítica social implícita (DS) que se consolida en la fábula seleccionada. Por fin, evalúa (DC) la inquietud de la mosca y apunta (DC) un consejo que le darías si fueras tú una mosca también. (AH)

2. !!!Ahora es tu vez!!!

## PÓS-LEITURA

Etapa em que propomos que os estudantes produzam algo com relação ao que foi trabalhado, pensando sempre nos três domínios e na abordagem humanista. Essa produção pode focar em algo que se faça dentro ou fora do espaço escolar e que possa ser apresentada, posteriormente, para os colegas, e/ou comunidade escolar. O intuito da pós leitura é compartilhar o conhecimento com a comunidade escolar, levar para sua prática cotidiana.

Cuéntales a tus familiares la historia de "La mosca que soñaba en ser un águila" escrita por el escritor Guatemalteco Augusto Monterroso. Después, pregúntales si comprendieron la enseñanza (la moraleja) que la fábula expresa y debatan acerca del tema. Piensen juntos y elaboren una nueva fábula con base en alguna experiencia real vivida por ustedes. Elaboren por escrito el guión de la historia y después graben un video de animación a partir de la nueva historia creada (máximo de 3 minutos) y que lo presentarás a todos en clase. No te olvides de que la moraleja debe estar implícita o explícita en la fábula.

Acreditamos que com esse tipo de atividades passamos a envolver, efetivamente,

a consciência linguística e crítica dos estudantes, além dos processos cognitivos, tendo como base uma formação humanista.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Almejamos, com esse estudo, fomentar a criatividade e a consciência dos licenciandos, dos professores em atuação e dos futuros professores, para novas formas de explorar os três domínios – linguístico, social e cognitivo, a partir de uma abordagem humanista. Acreditamos que ao se lançar um olhar mais humano à educação, com conteúdos mais significativos e aplicáveis na vivência de seus sujeitos- aprendizes, colocando-os como centro da produção de seu conhecimento, construiremos uma escola com “corpo” e “alma” da sociedade atual. Uma escola que acompanha as mudanças tecnológicas, concretas e abstratas da sociedade, tornando-se um espaço de aprendizagem acolhedor e com sentido de existir, atendendo, desse modo, às necessidades acadêmicas e humanistas deste século.

## REFERÊNCIAS

ALONI, Nimrod. **Educação Humanística**. Tradução: Sílvia Moreira Leite. Disponível em: <www2.unifap.br/Borges> Acesso em: 10/03/2018.

ALVES, Rubens. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Editora Papirus, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **44 Cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CUNHA, Juliana Alves dos Santos Gaêta. Funções cognitivas e aprendizagem: a abordagem de Reuven Feuerstein. **Estação Científica**, Juiz de Fora, nº 18, jul-dez/2017.

HODGES, Luciana Dantas. NOBRE, Alena Pimentel. Processos cognitivos, metacognitivos e metalingüísticos na aquisição da leitura e escrita. In: **Revista Teoria e prática da Educação**. V.15, n.3, p. 7-21. Set/dez2012.

LEITE, Ana Claudia Arruda. “Educação integral: um olhar para as potencialidades da criança.” Entrevista (21/09/2015) disponível em: <<https://alana.org.br/educacao-integral/>> Acesso em: 04 de set.2018.

PACHECO, José. Escola da Ponte. **Formação e transformação da educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

PACHECO, José. PACHECO, Maria de Fátima. **Avaliação da aprendizagem na escola da Ponte**. Editora Wak: Rio de Janeiro, 2012.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e cultura**. São Paulo, v. 24, n. 9, p. 803-809, set. 1972.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização por Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

## PAIP: GESTÃO PEDAGÓGICA, CENTRADA NA REDE COLABORATIVA DE APRENDIZAGENS

*Data de aceite: 01/11/2021*

### **Ana Lúcia Gomes da Silva**

Universidade do Estado da Bahia  
Uneb – Campus IV/Jacobina  
<http://lattes.cnpq.br/2930871385446150>  
<https://orcid.org/0000-0002-3880-3322>

### **José Carlos de Oliveira Silva**

Secretaria Estadual de Educação.(SEC- BA)  
Salvador- BA  
<http://lattes.cnpq.br/9361993354199494>

### **Mônica Moreira Oliveira Torres**

Universidade do Estado da Bahia  
Uneb – Campus XI/Serrinha  
<http://lattes.cnpq.br/8874724356329167>

### **Olímpia Ramos Viana Gordiano**

Coordenadora Pedagógica da rede Municipal  
de Salvador- BA  
<http://lattes.cnpq.br/5809722363270040>

### **Amélia Tereza Santa Rosa Maraux**

Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Conceição do Coité-BA  
Departamento de Educação-Campus XIV/  
<http://lattes.cnpq.br/2208634403379162>

**RESUMO:** Este artigo apresenta, de modo panorâmico, as ações do Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica da Rede Estadual de Ensino (PAIP), realizado no período de (2012-2015), um projeto de gestão pedagógica permanente, que sistematizou a riqueza de múltiplas experiências e saberes vivenciados

pelos atores sociais, que são estimulados a conhecer criticamente a realidade da escola onde atuam, a fim de que o diagnóstico sirva de parâmetro para uma prática educativa mais comprometida e estruturada em rede, reconhecendo suas potencialidades e lacunas. Essa organização da educação em rede possibilita uma aprendizagem contínua e estabelece um compromisso coletivo e colaborativo de toda sociedade com a qualidade social da educação. As ações estruturantes da Secretaria de Educação, aliadas às singularidades e às diversidades de cada Diretoria Regional – DIREC e de cada Unidade Escolar, são fatores decisivos para transformar o PAIP em uma política pública de fortalecimento do processo de ensino e de aprendizagens do estado. Este texto tem como objetivo apresentar o processo de implementação do referido projeto, socializar as reflexões, aprendizados, conquistas, resultados e desafios do trabalho dos educadores/as e gestores/as que fizeram acontecer a materialização do PAIP em todo o território baiano. Esta ação é uma iniciativa da Secretaria do Estado da Bahia, gestada pela Superintendência da Educação Básica (SUDEB), desenvolvida em articulação com os diversos setores da Secretaria Estadual da Educação (SEC).

**PALAVRAS-CHAVE:** Política de Educação Básica. Gestão Pedagógica. Rede Colaborativa de Aprendizagem.

**ABSTRACT:** This article presents, in landscape mode, the actions of the Project Monitoring, Monitoring, Evaluation and Educational Intervention of the State Education Network

(IPAP), a permanent educational management project that has systematized the richness of multiple experiences and knowledge experienced by actors social, who are encouraged to critically understand the reality of the school where they work, so that the diagnosis will serve as a parameter for an educational practice more committed and structured networking, recognizing their strengths and weaknesses. This organization's network education enables continuous learning and establishes a collective and collaborative commitment of the entire company with the quality of education. The structuring actions of the Department of Education, combined with the uniqueness and diversity of each Regional Board - DIREC and each school unit, are decisive factors to transform the IPAP in a public policy to strengthen the teaching and learning process state. This text aims to present the process of implementing this project, socialize reflections, learning, achievements, results and challenges of the work of educators / managers and the / those who make things happen the materialization of IPAP throughout the state territory. This action is an initiative of Secretary of State of Bahia, gestated by the Superintendency of Basic Education (SUDEB), developed in conjunction with the various sectors of the State Department of Education (SEC).

**KEYWORDS:** Basic Education Policy. Pedagogical Management. Collaborative Learning Network

## INTRODUÇÃO

[...] É necessário pensar em novos paradigmas fundamentados em uma cultura de aprendizagem, ao invés de uma cultura de ensino, centrada na interação, na construção do conhecimento de forma colaborativa e cooperativa, em um espaço de convivência onde educador e aluno sejam participativos e responsáveis pelo processo educacional, uma vez que aprende-se no viver e conviver cotidiano. (MANTOVANI, BACKES e SANTOS, 2012, p.78 ).

Iniciamos este texto com uma epígrafe que contextualiza de forma exemplar o fundamento da ação do Paip na rede<sup>1</sup>, através da cultura de aprendizagem, cujo foco é a construção do conhecimento de modo colaborativo e em rede, aliado ao pressuposto básico para a discussão central da ação de gestão pedagógica, que é a garantia do direito à educação de qualidade às crianças, jovens e adultos, alicerçada numa Gestão Democrática. Para tanto, busca-se assegurar o acesso, a permanência, o sucesso escolar do estudante associados à consolidação de políticas, diretrizes e ações destinadas à universalização dos diversos níveis e modalidades da Educação Básica.

A gestão compartilhada proposta pelo PAIP traz, como foco principal, o direito de aprender do estudante, por meio de uma cadeia ampliada de processos de procedimentos, de instrumentos e mecanismos de ação que envolvem a política educacional baiana.<sup>2</sup> Entende-se essa gestão, como espaço de discussão participativa, que inclui, desde a análise dos indicadores educacionais, perpassando pelo planejamento coletivo, definição de metas e procedimentos avaliativos para a intervenção colaborativa no espaço escolar.

1 Ver para aprofundamento: Educação básica na Bahia: compreendendo contextos formativos no livro *Iniciação à docência: diálogos educacionais no Pibid de Licenciatura em C. Biológicas*. Ref. completa ao final.

2 A gestão proposta pelo Paip toma como referência o Compromisso n. 9 "Estimular as inovações e o uso das tecnologias como instrumentos pedagógicos e de gestão escolar" no contexto do Programa de Governo "Todos Pela Escola"

Os desafios estão postos e, nesse contexto, serão apresentadas as discussões acerca do projeto de gestão pedagógica da rede estadual de ensino, intitulado PAIP, o qual é disseminado pelos 26 territórios de identidade do Estado da Bahia.

## 1 | CONTEXTUALIZANDO O PAIP: PRINCÍPIOS E OPERACIONALIZAÇÃO

O Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica da Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia (PAIP)<sup>3</sup> implantado a partir de janeiro de 2012, configura-se como um projeto de gestão pedagógica permanente, concebido como uma ação integrada, sistêmica e inovadora da rede estadual. Tem como objetivo atingir a qualidade do ensino e da aprendizagem em todos os níveis e modalidades a partir da colaboração de todos os envolvidos com a educação pública deste estado, monitorando, acompanhando, avaliando e intervindo coletivamente no trabalho pedagógico das escolas da rede estadual baiana. Neste sentido, contribui, também para a efetivação das políticas e diretrizes educacionais oficiais e, de forma dialógica, possibilita à Secretaria de Educação definir e reorientar ações e políticas para toda a rede de ensino, balizada na análise dos contextos e nas demandas oriundas do território baiano, considerando os princípios do Projeto Paip.

Estes princípios estão centrados em quatro grandes conjuntos, a saber:

1. “Pedagogia da aprendizagem colaborativa”, centrada no grupo e não em indivíduos isolados. O indivíduo aprende, no coletivo, mas, individualmente, também contribui para a aprendizagem dos outros. A rede colaborativa de aprendizagem aponta para um imbricamento/interdependência entre a aprendizagem colaborativa e a aprendizagem individual;
2. Utilização das tecnologias de informação e comunicação, bem com as digitais, a serviço da gestão pedagógica, do currículo e dos processos de ensino e de aprendizagem, a fim de dar celeridade/ dinamismo e sistematização aos processos;
3. Contribuição, junto ao coletivo da escola para a transformação das práticas e cultura organizacional burocráticas e tradicionais que ainda persistem na educação, acentuando a retenção/evasão/repetência e exclusão social, cujos desafios postos, é educar crianças, jovens e adultos, proporcionado um desenvolvimento humano integral: escola como “comunidade de aprendizagem”;
4. Intervenção implicada, na realidade escolar a partir do conhecimento das escolas da rede, em suas singularidades e diversidades, considerando os “conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino”, os sujeitos, as políticas públicas da Secretaria Estadual de Educação, os Projetos Educacionais/Estruturantes, para que, coletivamente, apontem caminhos institucionais para o enfrentamento dos indicadores críticos diagnosticados, acionando todos os órgãos/setores da Secretaria de Educação para a ação intersetorial/intrasetorial, focada nas

---

3 O PAIP é uma iniciativa gestada através da Superintendência da Educação Básica em articulação com diversas Superintendências e setores da SEC.

responsabilidades de cada um/a no processo de gestão do Paip.

Segundo Romanó (2003) os ambientes colaborativos de aprendizagem têm vantagens para todo o coletivo neles inseridos, considerando as dimensões que caracterizam os sujeitos, os processos e a gestão integrada. Ao nível pessoal: 1) aumenta as competências sociais, de interação e comunicação efetivas; 2) incentiva o desenvolvimento do pensamento crítico e a abertura mental; 3) permite conhecer diferentes temas e adquirir novas informações; 4) reforça a idéia de que cada estudante e cada professor são aprendizes; diminui os sentimentos de isolamento e receio da crítica; 5) aumenta a autoconfiança, a autoestima e a integração no grupo; 6) fortalece o sentimento de solidariedade e respeito mútuo, baseado nos resultados do trabalho em grupo e na formação continuada da equipe.

**A operacionalização do Paip**, dessa forma, e considerando seus princípios apresentados, inspira-se na metodologia de Pesquisa-ação, (THIOLLENT, 1985) em que se almeja tanto produzir a compreensão (pesquisa), quanto mudança (ação). A referida metodologia visa ao aprimoramento da prática por meio da combinação sistemática e cíclica entre ação e investigação a respeito da ação. Isso implica no planejamento, na implementação e na descrição da ação e avaliação da mudança promovidos, produzindo, assim, novo conhecimento a respeito da prática e da investigação, com a finalidade de gerar efeitos sobre o social. Neste sentido, as ações do Paip ocorrem de forma interligada e são definidas observando as seguintes etapas: avaliação, intervenção pedagógica, acompanhamento e monitoramento da rede. Além disso, pressupõem formação contínua das equipes técnicas que atuam no Projeto.

Na etapa da **Avaliação** em diferentes níveis de atuação,<sup>4</sup> os envolvidos no Projeto, partem da análise coletiva dos indicadores educacionais tais como IDEB,<sup>5</sup> AVALIE<sup>6</sup> e rendimento e abandono escolar, distorção idade-série, fornecidos pelo Sistema de Gestão Escolar<sup>7</sup>; dentre outros indicadores importantes para a compreensão do cenário escolar. Esse momento precede a elaboração do **Plano de Intervenção**, construído coletivamente pela comunidade escolar e pelo técnico do Nupaip Regional durante o acompanhamento a cada unidade escolar, a partir da análise dos seus dados.

A construção do Plano pressupõe a definição de um conjunto de medidas e ações para melhoria da prática educativa e, conseqüentemente do processo de ensino e aprendizagem adotando estratégias bem delineadas, metas claras e objetivas para redução e/ou melhoria dos índices de evasão e/ou abandono escolar, baixo rendimento, dentre outros aspectos.

As etapas que envolvem o acompanhamento, feito *in lócus* às escolas pelo/a

4 Os envolvidos no projeto de acordo com níveis de atuação são: técnicos do Nupaip Central/órgão Central; técnico do Nupaip Regional/Direc; e comunidade escolar/gestores/ professores e coordenadores.

5 IDEB – índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

6 AVALIE – Sistema de Avaliação Baiano da Educação.

7 SGE – Sistema de Gestão Escolar.

técnico/a do Nupaip Regional, compreendem a troca constante de informações entre os diferentes segmentos do PAIP e as UE, de modo a se obter, continuamente uma análise quali-quantitativa do desempenho das atividades de cada escola, detectando de forma precoce, eventuais problemas. Esse processo dialógico implica no monitoramento contínuo das ações planejadas, daquelas em fase de desenvolvimento e realizadas, indicando a necessidade de possíveis re-planejamentos durante o processo.

Este acompanhamento pedagógico ocorre, a partir de uma dinâmica que demanda um aporte de instrumentos de gestão: Agenda compartilhada da Direc/Nupaip Regional, Plano de intervenção da UEE e Relatórios de dados consolidados. Em conjunto, os Nupaip Central e Regional acompanham o conjunto de unidades escolares, avaliando os indicadores das escolas, além de orientar quanto à articulação com os Projetos Estruturantes, que colaboraram para a melhoria do desempenho da aprendizagem dos estudantes.

Esse diálogo é realizado principalmente via ambiente AVT/Paip (Ambiente Virtual de Trabalho) e via nos fóruns temáticos e reuniões online, bem como por meio do SIMPAIP (Sistema Informatizado do PAIP) que disponibiliza, para análise da equipe do Paip, gestores/as da SEC e das Direc, Relatórios provenientes das informações fornecidas pelo Sistema de Gestão Escolar -SGE, SEC ONLINE. Desta forma pode-se evidenciar o cenário de cada escola e assim, definem coletivamente as formas de intervenção para se aproximar de uma referência de acompanhamento para as escolas da rede, de modo contextual, durante todo o ano letivo, com vistas a atingir aos resultados esperados quanto à qualidade do ensino e sucesso do estudante em sua trajetória escolar.

O Paip, como sistema de gestão pedagógica coordenado pela SEC, atua na seguinte perspectiva: Fortalecimento da dimensão pedagógica da rede estadual e Formação continuada dos técnicos do Paip.

## **2 | FORTALECIMENTO DA DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA REDE ESTADUAL**

A rede estadual, aqui analisada, apresenta uma gestão direcionada para a aprendizagem do estudante, implantando um conjunto de ações voltadas para esta finalidade. As discussões recorrentes da rede têm, como objetivo maior, um fazer pedagógico implicado e corresponsável para a garantia do direito do estudante a aprender com qualidade e, no seu desdobramento, contribuir para a qualidade social da escola e seus agentes. Para assegurar as diversas possibilidades de êxito e sustentabilidade do PAIP, estão envolvidos diretamente os diversos atores sociais: professores, coordenadores pedagógicos e gestores educacionais, dentre outros colaboradores. Estes, identificando-se com o propósito do trabalho, tem se comprometido com o referido projeto e buscado otimizar a implementação das suas ações na tentativa de transformar a realidade de cada Unidade Escolar e, conseqüentemente, do seu território de atuação, exercitando sua função pedagógica e social.

Nesse sentido, dialogamos com Pimenta (2012), em que as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida em que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a da sala de aula e da escola como um todo, o que pressupõe conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Entretanto, essa é uma tarefa para muitos e não apenas para os docentes. Espera-se que essas transformações sejam implementadas e enfrentadas por: gestores/as, professores /as estudantes, equipe técnica do Paip, coordenadores pedagógicos, pais e requerem fazer “frente as situações únicas, ambíguas, incertas, conflitivas e, por vezes, violentas das situações de ensino, nos contextos escolares e não escolares”. (PIMENTA, 2012, p.18). Este é o desafio que ancora os princípios das propostas educacionais da SEC, que tem, no Paip, o seu vetor de chegada a cada escola através da mediação reflexiva, crítica e colaborativa, visando às transformações desejadas para a educação baiana, através dos diagnósticos de cada UEE.

Dentre as ações acompanhadas pelo PAIP, com foco no fortalecimento da aprendizagem do estudante, destacamos: o enfrentamento dos indicadores educacionais críticos, a implementação do Projeto Político Pedagógico da escola, a articulação dos projetos Estruturantes<sup>7</sup> com o currículo, valorização das Atividades Complementares (AC) como espaço de construção de conhecimento; Conselho de Classe como mecanismo contínuo de acompanhamento; efetivação da Recuperação Paralela dentre outras ações da Secretaria de Educação.

No item a seguir, abordaremos sobre a formação continuada no contexto do Paip e suas implicações para o acompanhamento pedagógico na rede estadual.

### **3 | FORMAÇÃO CONTINUADA NO CONTEXTO DO PAIP: CONHECIMENTOS EM REDE E AUTOFORMAÇÃO**

A sistemática de formação continuada das equipes técnicas tem como objetivo fortalecer os Nupaip Central e Regionais em torno do Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica (PAIP), a fim de consolidar o papel dos Nupaip quanto à qualificação do trabalho de acompanhamento e de intervenções pedagógicas nas Unidades Escolares, priorizando a aprendizagem dos estudantes e, consequentemente, elevando o IDEB no Estado da Bahia<sup>8</sup>.

No panorama das inúmeras formações continuadas realizadas durante o desenvolvimento do projeto PAIP na rede, ressaltamos as formações continuadas ocorridas presencialmente nas 33 Diretorias Regionais – DIREC e as videoconferências. São realizadas, ainda, as reuniões técnico-pedagógicas através do sistema de IPTV, bem

<sup>8</sup> Secretaria de Educação do Estado da Bahia definiu através da portaria 4202/2012, publicada no DOE de 21 e 22.04.2012 e republicado em 02. 04. 2014. O Projeto de monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica da rede Estadual de Ensino (PAIP), e os Projetos Estruturantes. Cf para aprofundamento. Disponível em:<https://dool.egba.ba.gov.br/>

como do espaço formativo e interativo através do Ambiente Virtual de Trabalho (AVT/PAIP), utilizando a ferramenta *moodle*, assim como a realização dos Grupos de Trabalho e Estudo (GTE/PAIP) que acontecem semanalmente no Nupaip Central e nos Nupaip Regionais. Todas essas atividades de formação ocorrem com a participação efetiva das equipes técnico-pedagógicas que compõem os Nupaip Regionais das DIREC.

### **3.1 Videoconferências**

A videoconferência, enquanto estratégia pedagógica, estrutura-se com base nas tecnologias da informação e comunicação, permite a interação ampliada nos processos de formação continuada realizada mensalmente pelo Paip e transmitida via satélite para as 40 salas distribuídas no Estado. Durante as videoconferências, são discutidas várias temáticas formativas do âmbito pedagógico e da gestão educacional com a participação dos técnicos dos NUPAIP.

### **3.2 AVT/PAIP**

A partir de 2012, o PAIP adota a estratégia de gestão fundamentada no uso das tecnologias informação e na comunicação que busca a simultaneidade na participação dos sujeitos quanto às decisões e encaminhamentos dos processos educacionais. O Moodle, ferramenta usada em cursos à distância, on-line, ou seja, em ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) é uma das ferramentas adotadas para otimizar e operacionalizar o acompanhamento pedagógico junto às escolas da rede por meio do Projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica (Paip) na Rede. O AVT/ PAIP é o ambiente virtual que dá suporte à formação e comunicação dos gestores e técnicos dos Nupaip e é também utilizado para a postagem de instrumentos de gestão como Agenda Compartilhada, Plano de Intervenção, Relatórios diversos.

### **3.3 O Grupo de Trabalho e Estudos do Paip – GTE/PAIP**

O Grupo de Trabalho e Estudos do Paip funciona dentro da estrutura do órgão central Paip, constituído por integrantes do Nupaip Central, Diretoria Central, Coordenação Executiva, realizando interface com as Coordenações da Sudeb. Tem por objetivo desenvolver atividades de estudo e trabalho relacionadas ao aprimoramento, ao acompanhamento das ações do Paip e à qualificação das orientações pedagógicas às escolas. Além disso, objetiva também fortalecer a compreensão dos fundamentos pedagógicos, educativos e legais relacionados ao sistema educacional da Educação Básica na Bahia. Constitui-se, portanto, em um espaço de formação, auto formação continuada dos técnicos/as e coordenadores/as do Paip, na medida em que discute temáticas relacionadas com a educação, gestão, avaliação da aprendizagem, desenvolvimento curricular e pedagógico com foco nos níveis e modalidades da Educação Básica ofertados atualmente, no Estado da Bahia. Além dos estudos e reflexões realizadas, o grupo também desenvolve trabalhos específicos e relacionados com a gestão do Paip, a exemplo de relatórios e análise de informações educacionais da rede de ensino produzidos pelo Avalie, SGE, IDEB, dentre

outros.

O GTE- Paip foi implementado a partir de 2013 e vem sendo realizado às terças, no turno vespertino e nas quintas no turno noturno, na sala do Paip/Sudeb. Conta ainda com a participação das coordenações setoriais e Inter setoriais da Sec através da mediação da Coordenação Executiva e Diretoria do Paip. Ao longo dessa caminhada o GTE, dentre outras temáticas, discutiu: Avaliação do Ensino e Aprendizagem; Recuperação Paralela das aprendizagens; Plano de Gestão e a Dimensão dos Projetos Estruturantes; Resignificação da Aprendizagem e Distorção Idade/Série; Educação de Jovens e Adultos - EJA; Currículo: concepções e operacionalização.

#### 4 | SIMPAIP: SISTEMA INFORMATIZADO DO PAIP

Tendo em vista o aprimoramento e agilização das informações, foi realizado o redesenho dos processos e reformulados os instrumentos de gestão do referido projeto que passam a integrar o Sistema Informatizado de Monitoramento do PAIP – SIMPAIP, visando possibilitar a gestão integrada de seus processos de forma ágil, transparente e segura. Assim, o SIMPAIP fortaleceu a capacidade de execução das atividades educacionais do Estado da Bahia a partir da obtenção de informações atualizadas “online”, e relatórios gerenciais consistentes, elevando a capacidade operacional das UEE e contribuindo para o sucesso educacional dos estudantes da rede estadual, conforme figuras e 2 a seguir.

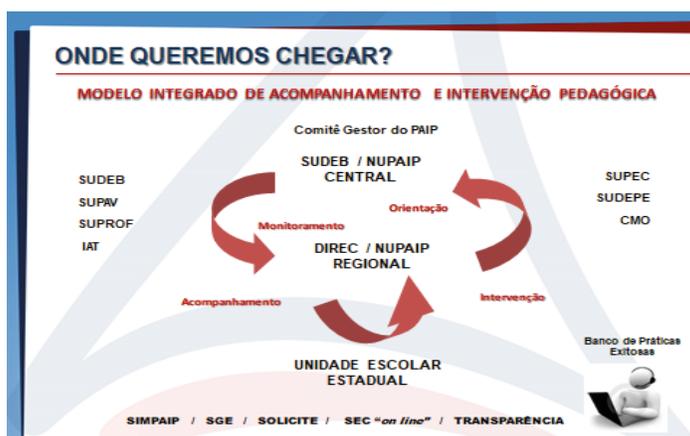


Figura 1 – Simpaip – Sistema de monitoramento Integrado de acompanhamento e intervenção pedagógica

Fonte: Projeto de Redesenho do PAIP.SEC/BA, 2013.

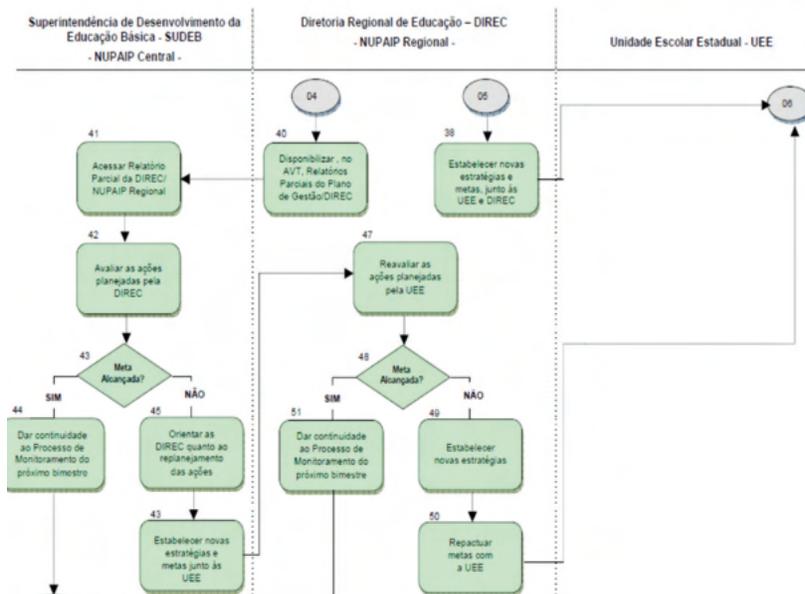


Figura 2 – Simpaip – Sistema de monitoramento Integrado de acompanhamento e intervenção pedagógica

Fonte: Projeto de Redesenho do PAIP.SEC/BA, 2013.

Compreendemos então, o SIMPAIP, segundo a concepção de Cebrián (1998) ao enfatizar que vivemos uma era da inteligência conectada, portanto, essa ferramenta:

Não se trata simplesmente da interconexão de tecnologias e, sim, da interconexão de seres humanos pela tecnologia. Não é uma era das máquinas inteligentes, mas de seres humanos que, pelas redes podem combinar sua inteligência, seu conhecimento e sua criatividade para avançar na criação de riqueza e desenvolvimento social. Não é apenas uma era de conexão de computadores, mas de interconexão da inteligência humana. (CEBRIÁN, 1998 apud BELLUZZO, 2006, p.82).

Nesse contexto, ratifica-se que a prática pedagógica permeada pelo uso da tecnologia pode contribuir cognitivamente para construção de novos conceitos e estratégias, de modo a fortalecer as redes de aprendizagens colaborativas, desenvolvidas, mediante um modelo de gestão compartilhada, potencializada pelo PAIP, e, sobretudo, motivada pela participação, interatividade e autonomia dos sujeitos que nela atuam. É nessa rede colaborativa que fortalecemos o potencial de cada profissional atuante, uma vez que sendo efetivo do quadro, vai constituindo o capital social responsável para dar continuidade e aprimoramento ao referido projeto.

Diante dessa concepção, pode-se afirmar que o sistema SIMPAIP propicia a interface com os demais sistemas informatizados existentes na SEC, a exemplo do SECONLINE, TRANSPARÊNCIA, provocando assim, uma mudança qualitativa no processo de gestão da política educacional e, conseqüentemente, no processo de ensino e de aprendizagem,

uma vez que facilita o acesso e gerenciamento das inúmeras informações do conjunto de indicadores educacionais das unidades escolares que compõem a rede estadual, oferecendo um leque de possibilidade de construção de conhecimentos e práticas de gestão pedagógica pela comunidade que dele faz uso.

## **5 | ALGUNS RESULTADOS OBTIDOS NAS EXPERIÊNCIAS DE GESTÃO DO PAIP: AS VOZES DOS SUJEITOS**

Na metodologia do trabalho pedagógico desenvolvida nos polos de formação das DIREC, identificou-se o contexto do Paip na rede, quanto ao processo de acompanhamento às Unidades Escolares, bem como, o registro satisfatório dos resultados obtidos das principais ações desenvolvidas pelas DIREC e Unidades Escolares com a implementação do projeto PAIP, na educação baiana, conforme os relatos expressos pelos educadores/as que atuam nos diferentes Nupaip Regionais.

Assim se pronunciam os sujeitos:

*Creio ser uma proposta interessante que a cada dia amadurece e constitui uma base mais sólida. Os problemas são comuns aos demais departamentos e programas. Temos avaliado constantemente nossas ações e paradigmas, mas acredito que o investimento em material de estudo e orientações, recursos de informática, jornada estendida, logística darão conta de trazer os resultados almejados. (Ipsis litteris) Solange Fayal /Gestora do Colégio Estadual José Ribeiro de Araújo- DIREC 6 – Canará.*

*O PAIP vem permitindo fazer o diagnóstico das dificuldades de aprendizagens das turmas da Educação de Jovens e Adultos e a partir desse resultado estamos traçando metas com o objetivo de acompanhamento e intervenção, buscando soluções para situações como: redução das taxas de evasão e melhoria do rendimento escolar. A atuação da equipe do PAIP da Direc/20, junto a Unidade Escolar, tem proporcionado o fortalecimento das ações do Projeto Político-pedagógico. (Ipsis litteris) Renilucia Lobo/Coordenadora Pedagógica do Colégio Estadual Kleber Pacheco de Oliveira – DIREC 20 - Vitória da Conquista.*

Os depoimentos revelam não apenas a importância do projeto mas o preenchimento de uma lacuna existente na rede estadual, que era a ausência do acompanhamento sistemático e continuado às unidades escolares a partir de dados sobre a realidade de cada escola. Consequentemente estabeleceu-se um estreitamento das relações entre o órgão central, diretorias regionais e escolas e as intervenções gestadas no coletivo para reverter os indicadores críticos diagnosticados.

*O Projeto de Monitoramento, Acompanhamento e Intervenção Pedagógica veio sistematizar e executar o plano de gestão das Unidades Escolares da Rede Pública Estadual de Ensino. O esforço e dedicação por parte dos gestores e professores tem sido notório [...]. Para a Equipe da DIREC 21, a função do PAIP não pode limitar-se a diagnosticar e preencher formulários, mas essencialmente dar aporte em fortalecer o planejamento e*

sobretudo intervir pedagogicamente objetivando garantir uma educação de qualidade aos educandos da sociedade baiana.

No primeiro bimestre todas as escolas de nossa circunscrição elaboraram seus Planos de Intervenção com a meta de superar indicadores críticos, os técnicos do PAIP acompanham o plano e toda a dinâmica exigida para que as respectivas ações sejam executadas, em todas as UE investiu-se prioritariamente na primeira jornada pedagógica na elaboração do plano de intervenção com a colaboração do corpo docente, lançamento dos dados da matrícula no SGE, formação e regularização dos Colegiados Escolares.

[...](Ipsis litteris) **Maria do Socorro Leite Vasconcelos/ CODEB - DIREC 21 – Irecê**

Na DIREC 29, o grupo do NUPAIP Regional, a partir da proposta de acompanhar as Unidades

Escolares circunscritas, tem se dedicado a estudar toda a relação da Secretaria de Educação Estadual com a DIREC e da DIREC com as escolas. Todo o conhecimento prévio e o adquirido são compartilhados entre os integrantes, promovendo capacitação, socialização e a troca de experiências. Desta forma a equipe do PAIP torna-se uma interface poderosa, favorecendo o pensar coletivo e a atuação fundamentada nas abordagens previstas aos gestores, à equipe docente e à comunidade escolar, com o intuito de conhecer os problemas que a escola enfrenta e se dispor a ajudar a resolvê-los. Na DIREC 29, a Gestora, juntamente com a Coordenadora da Educação Básica, auxiliada pelos membros do NUPAIP Regional, têm empreendido esforços no sentido de assegurar os acompanhamentos mensais às escolas, a coleta de dados reais, a discussão e os devidos encaminhamentos. O trabalho do NUPAIP tem buscado incessantemente a melhoria da qualidade da educação na rede estadual de ensino, ao reunir forças e inteligências capazes de contribuir no processo pedagógico, visando minimizar as dificuldades enfrentadas. [...](Ipsis litteris).

**Elias Andrade –Professor - Técnico do NUPAIP/ DIREC 29 –Amargosa Fonte:**

Depoimentos registrados nos Relatórios de Gestão do Paip.

Os registros dos sujeitos das Direc de Irecê, Amargosa e Vitória da Conquista constituem a concretização de um conjunto de ações implementadas nas etapas de acompanhamento e intervenção pedagógicas definidas coletivamente, de modo a se configurar numa corresponsabilidade da comunidade escolar. Além disso, apresenta como significativo o estudo permanente acerca das orientações elaboradas pela Secretaria para a atuação qualificada dos núcleos de acompanhamento nas escolas e ainda a troca de experiências e conhecimento sobre a relação do órgão Central/Direc/ escolas e suas atribuições no projeto.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC credita ao Paip como projeto

de gestão pedagógica permanente da rede pública estadual de ensino, o fortalecimento dos processos de ensino e aprendizagem das/os estudantes. Dentre os muitos desafios que se colocam na agenda da educação baiana, no que tange à garantia do direito à aprendizagem do estudante, o projeto PAIP, é, sem dúvida, a possibilidade de concretização de uma política pública de gestão, indutora de qualidade, aliada à cultura de avaliação e análise crítica dos indicadores educacionais. O Paip ainda propiciou uma maior ênfase à necessidade de qualificação dos educadores/as da rede, sendo um mobilizador do processo de positivas mudanças nos índices de desempenho dos estudantes da rede pública estadual da Bahia.

O PAIP como projeto de Monitoramento, Acompanhamento, Avaliação e Intervenção Pedagógica na Rede Estadual de Ensino do Estado da Bahia, reafirma a importância da escola pública e valoriza o saber daqueles que nela vivenciam para compreendê-la, legitimá-la e propor soluções aos problemas encontrados. Nesse sentido, o acompanhamento pedagógico realizado pelo Nupaip Regional às escolas ocorre, a partir de uma visão sistêmica, buscando compreender sua complexidade, os resultados produzidos com o trabalho e as possibilidades de mudança, sem perder de vista as condições objetivas e históricas em que as unidades escolares se encontram, as dificuldades enfrentadas, as lacunas e fragilidades, e as potencialidades de cada profissional envolvido, gestores/as públicos.

Enfim, acredita-se que todas as ações implementadas pelo PAIP fundamentam-se na convicção de que uma educação voltada para o respeito às identidades dos estudantes, significando a garantia da construção de uma educação de qualidade social referenciada para a sociedade baiana.

## REFERÊNCIAS

BELLUZZO, Regina Célia Baptista. O uso de mapas conceituais e mentais como tecnologia de apoio à gestão da informação e da comunicação: uma área interdisciplinar da competência em informação. IN *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*: Nova série, São Paulo, v.2, n.2, p.78-89, dez 2006. Disponível em: <http://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/19/7>. Acesso: 30 jul.2014.

CARNEIRO, Breno Pádua; BATISTA, Hildonice de Souza; SOUSA, Mísia Pontes de Almeida; TORRES, Mônica Moreira O. Educação básica na Bahia: compreendendo contextos formativos. p.261-275. In: BATISTA, Hildonice de Souza; MALTA, Arlene (org). *Educação básica na Bahia: compreendendo contextos formativos no livro Iniciação à docência: diálogos educacionais no Pibid de Licenciatura em C. Biológicas*. Salvador: Edufba, 2013.

MANTOVANI, A. M.; BACKES, L.; SANTOS, B. S. Formação do Educador no Contexto da Cibercultura: possibilidades pedagógicas em Metaversos (Mundos Digitais Virtuais Em 3 Dimensões MDV3D *Contrapontos* (UNIVALI) (Cessou em 2008. Cont. ISSN 1984-7114 *Contrapontos* (Online), v. 12, p. 77-86, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Redes de aprendizagens: boas práticas de municípios que garantem o direito de aprender. Disponível em: [http://www.unicef.org/brazil/pt/Redes\\_de\\_aprendizagem.pdf](http://www.unicef.org/brazil/pt/Redes_de_aprendizagem.pdf). Acesso em: 28 de julho /2014.

ONÇAI, Solange Toderó V. *A escola das classes populares: contribuindo para a construção de políticas públicas*. 1 ed. Rio Grande do Sul:Unijui, 2006.

PORTAL DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. <http://institucional.educacao.ba.gov.br/paip>. Acesso em -2 de julho de 2013. ROMANÓ, R. S. (2003). Ambiente Virtuais para a Aprendizagem Colaborativa no Ensino fundamental. ATHENA, *Revista Científica de Educação*. n.º 2 (vol.2), 73-88. Disponível em <http://www.faculdadeexpoente.edu.br/upload/noticiasarquivos/1204057841.pdf#page=73>. Acesso em 26.07.2014.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA – Relatórios de Gestão do Paip (2012-2013). Salvador: 2013.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

# CAPÍTULO 11

## ABORDAGENS PEDAGÓGICAS COM O GÊNERO TEXTO TEATRAL EM LIVRO DIDÁTICO: ANÁLISE DE UM PROCEDIMENTO

*Data de aceite: 01/11/2021*

*Data de submissão: 20/09/2021*

**Maiele Sousa Silva Lima**

Instituto Federal Goiano

Iporá-Goiás

<http://lattes.cnpq.br/6793443589295187>

**RESUMO:** Pesquisas recentes, tais como as da historiadora Bittencourt (2004), mostram que o livro didático (LD) tem se tornado objeto de investigação sob diversas concepções, principalmente no que se refere à sua atuação na escola atual, já que o material é considerado a ferramenta mais empregada por professores e alunos na sala de aula. Diante desse panorama, busco apresentar nesta pesquisa as diferentes possibilidades que uma atividade didática com o gênero “texto teatral” oferece aos docentes e discentes no espaço escolar. Para a realização do objetivo descrito, realizei uma investigação, por meio da metodologia de caráter qualitativo-interpretativista, estabelecendo seu foco no processo de uso da linguagem, conforme descreve Moita Lopes (1996). Além da abordagem de base interpretativista, recorri ainda ao método da análise de conteúdo, de Bardin (2011), e utilizei, como aprofundamento teórico, contribuições de Bakhtin (2011), Jurado e Rojo (2006), Marcuschi e Cavalcante (2005), Schneuwly & Dolz (2004), Felício (2009), dentre outros. Com base em tais autores, analisei uma atividade didática sobre o gênero secundário

“texto teatral”, apresentada pelo livro didático de Língua Portuguesa “Texto e Interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos”, dos autores Cereja & Magalhães (2013). No que tange aos resultados, considero que as atividades com o gênero “texto teatral” são significativas para o trabalho do professor e para a aprendizagem do aluno pelo fato de auxiliarem e corroborarem com a ampliação das habilidades e competências linguísticas relativas à leitura, compreensão, escrita, oralidade, além de favorecerem a dramatização e a encenação. Também foi possível mostrar que tais atividades incentivam o desenvolvimento da criatividade, despertam a curiosidade pelo teatro e favorecem o trabalho em coletividade. Assim, os alunos têm a oportunidade de conhecer e aplicar seus conhecimentos sobre o gênero “texto teatral” e de produzi-lo melhor na escola ou em outra esfera social.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro Didático. Gênero. Texto Teatral. Escola.

### PEDAGOGICAL APPROACHES WITH THE THEATRICAL TEXT GENRE IN TEXTBOOK: ANALYSIS OF A PROCEDURE

**ABSTRACT:** Recent researches, such as those of the Bittencourt (2004), show that the textbook has become an object of investigation according different conceptions, especially with regard to its acting in the current school, since the material is considered to be the tool most used by teachers and students in the classroom. In this context, I seek to present in this research the different possibilities that a didactic activity with the

“theatrical text” genre offers teachers and students in the school space. To reach the proposed goal, I carried out an investigation, using a qualitative-interpretative methodology, establishing its focus on the process of using language, as described by Moita Lopes (1996). In addition to this approach, I also used the method of content analysis, by Bardin (2011), and as a theoretical base, I used contributions from Bakhtin (2011), Jurado and Rojo (2006), Marcuschi and Cavalcante (2005), Schneuwly & Dolz (2004), Felicio (2009), among others. Through such theorists, I analyzed a didactic activity about secondary genre “theatrical text”, presented in the Portuguese Language Textbook “Texto e Interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos”, of the authors Cereja & Magalhães (2013, single volume). Regarding the results, I consider that activities with “theatrical text” genre are significant for the teacher’s work and for the student’s learning because they help and corroborate with the expansion of linguistic skills and competences related to reading, comprehension, writing, orality, in addition to favoring drama and staging. It was also possible to show that such activities encourage the development of creativity, arouse curiosity for the theater and favor collective work. In this way, students have the opportunity to get to know and apply their knowledge about the “theatrical text” genre, but mainly to better produce this secondary genre in school or in another social sphere.

**KEYWORDS:** Textbook. Genres. Theatrical Text. School.

## 1 | INTRODUÇÃO

O trabalho com os conteúdos de leitura, literatura, produção de texto e análise da língua no ensino médio é essencial para o aluno desenvolver as competências linguístico-discursivas (ouvir, falar, ler e escrever) exigidas pelo currículo escolar. Este trabalho passou a ser mais produtivo com o ensino significativo da língua materna por meio de gêneros, pautado na teoria de Bakhtin (2011), que afirma que “a utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana”. (BAKHTIN, 2011, p.2)

Bakhtin (2011) desenvolve uma classificação para os gêneros do discurso, separando-os em dois grupos: gêneros discursivos primários e gêneros discursivos secundários. Os gêneros primários equivalem aos gêneros simples ou do cotidiano e são produzidos nos locais em que cada esfera da atividade humana se realiza, materializando-se em seu contexto específico, como a conversa informal realizada pessoalmente ou os bilhetes pessoais. Já os gêneros secundários são os gêneros complexos, mais elaborados, como romances, pesquisas científicas, artigos, cartas, teatro; esses gêneros são desenvolvidos com base em um convívio cultural mais formal e são, geralmente, produzidos na modalidade escrita da língua.

Deste modo, há uma coletânea indeterminada e diversa de gêneros discursivos e variados textos e eles são primordiais enquanto objeto de ensino para desenvolver a competência discursiva do educando, por isso propõe-se a análise de uma atividade didática sobre o gênero secundário “texto teatral”, apresentado no livro didático de Língua

Portuguesa “Texto e Interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos” dos autores Cereja & Magalhães (2013, volume único).

## 2 | JUSTIFICATIVA

Cereja e Magalhães são autores de livros didáticos que frequentemente têm seus livros aprovados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de Língua Portuguesa e que, por conseguinte, são adotados por muitas escolas. Esses autores são adeptos das teorias de ensino de Línguas por meio da diversidade de gêneros, por isso, em seus livros, oferecem ao aluno o contato com vários gêneros do discurso (textos literários e não-literários) que circulam socialmente - carta pessoal, hipertexto/gêneros digitais, relato pessoal, texto de divulgação científica, resumo, relatório, resenha, gêneros instrucionais, texto de campanha comunitária, cartaz, texto teatral, debate regado em público, artigo de opinião, poema, dentre outros. Contudo, Cereja e Magalhães não deixam de lado o trabalho com os tipos de textos – narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo, injuntivo, dialogal – e, para uma melhor apropriação da língua, levam os educandos a perceberem as diferenças entre os gêneros e os tipos textuais.

Vale ressaltar que não foi apenas pelos motivos supracitados que decidi desenvolver esta pesquisa com a atividade do livro “Texto e Interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos”. A razão principal foi pelo gênero “texto teatral” propiciar ao aluno o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, oralidade, dramatização e encenação do texto teatral.

Conforme as autoras Jurado e Rojo (2006), devido o livro didático ser a principal fonte de leitura da maioria dos alunos, ele tem papel essencial na formação dos leitores e produtores de textos. Portanto, é pertinente e viável a pesquisa, isto é, a descrição e a análise da atividade “texto teatral”.

Marcuschi e Cavalcante (2005) ressaltam que é para aprimorar a qualidade do LD que há a necessidade de ele ser descrito, debatido e avaliado. As autoras também salientam que, para o mesmo material ser considerado eficaz, ele precisa estar em consonância com as necessidades dos alunos, dos professores, possibilitando alternativas eficientes ao trabalho escolar, contribuindo com a formação do educando, sem apresentar erros de conceitos e de preconceitos.

Conforme tudo isso, descrevo as possibilidades que a atividade “texto teatral” do livro didático “Texto e Interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos” proporciona aos professores e educandos em sala de aula.

## 3 | ANÁLISE DE DADOS

A atividade estudada faz parte da unidade 4, capítulos 11 e 12, do livro em questão.

Essa unidade propõe o trabalho com o gênero “texto teatral escrito” e “texto teatral escrito: leitura dramática e encenação” em consonância com um projeto intitulado “Teatro de todos os tempos”, fomentando a pesquisa e a produção de textos no intuito de realizar uma mostra de teatro, com leitura dramática e encenação de textos ao final da unidade.

O capítulo 11 inicia o conteúdo com uma explicação sobre o trecho da peça teatral “A vida de Galileu” (Figura 1), a ser disponibilizado para a leitura, interpretação e produção de texto. Os autores do livro têm o cuidado de contextualizar histórico e socialmente a obra e o respectivo escritor para que os alunos comecem a conhecer e a ter uma compreensão geral do texto a ser estudado.

## TRABALHANDO O GÊNERO

O texto a seguir é um trecho da peça teatral *A vida de Galileu*, do poeta e teatrólogo alemão Bertolt Brecht.

A peça narra uma parte da vida do sábio italiano Galileu, e a história começa com o cientista vivendo em Pádua, onde lhe davam liberdade para pesquisar, mas lhe pagavam baixo salário. Apropriando-se de uma luneta, instrumento ainda desconhecido na Itália, passa por seu inventor e é recebido em Florença, onde começa a residir. As observações que faz sobre o sistema solar levam-no a reconsiderar como verdadeira a concepção de Copérnico segundo a qual a Terra e os astros girariam em torno do Sol. A Igreja Católica, na época, defendia a concepção de Ptolomeu, para quem a Terra seria o centro do Universo.

O trecho faz parte da cena em que Galileu, servindo-se da luneta, confirma a seu amigo Sagredo o sistema copernicano e é advertido por ele das possíveis consequências de sua pesquisa.

Figura 1. Trecho da peça teatral “A vida de Galileu”.

Dando continuidade ao estudo do gênero, o texto é disponibilizado para a leitura e análise da peça teatral. Com a leitura, os alunos entendem sobre o assunto da peça e começam a perceber as características do gênero “texto teatral” com mais vivacidade. Os professores, ao ler e analisar a obra com os educandos, têm a função de questioná-los a respeito da compreensão do excerto, do suporte e/ou o veículo em que ele é encontrado, da autoria do escritor Galileu, da importância do cientista para a ciência, da forma como o texto é apresentado.

Como afirma Bakhtin (2011), o gênero, para ser considerado como tal, precisa abranger os três elementos essenciais: conteúdo temático, estilo e construção

composicional. Sendo assim, é de suma importância para o professor de LP destrinchar as características específicas – finalidade, perfil dos interlocutores, veículo ou suporte, temática, estrutura, linguagem, do texto, para que os alunos percebam o que é, como é, e como produzir o gênero com o qual estão tendo contato.

Geralmente, os alunos já têm um conhecimento anterior sobre o gênero “texto teatral”, pois ele é de fácil acesso na internet, na televisão, na própria escola, em eventos em que são apresentadas peças teatrais. Ademais, os próprios alunos já conhecem textos narrativos, visto que em algum momento de sua vida social ou escolar se deparam com fábulas, contos, lendas, piadas, dentre outros, o que para os próprios educandos facilita o entendimento do gênero.

Prosseguindo com o estudo da peça teatral, os professores têm disponíveis, no mesmo capítulo, nove questões de interpretação (Figuras 2, 3 e 4) que desenvolvem a leitura proficiente do aluno, especificando as condições de produção do texto, o reconhecimento do gênero e/ou do tipo de texto em questão, as semelhanças com outros gêneros do narrar, a localização de informações explícitas, a inferência de informações implícitas, a junção entre os elementos do texto.

1. Sagredo adverte Galileu sobre as possíveis consequências de sua pesquisa. Galileu ser queimado vivo pela Inquisição, como ocorrera a Giordano Bruno, dez anos antes.

a) Quais poderiam ser elas?

b) Baseado em que Galileu se mostra determinado a desafiar os dogmas da Igreja na época?  
Na crença dele na razão humana.

2. O texto teatral tem semelhanças com o texto narrativo: apresenta fatos, personagens, tempo e lugar.

Figura 2. Atividade de interpretação.

3b. Resposta pessoal. Sugestão: Galileu é um pesquisador, dedicado ao trabalho, entusiasta, agitado, acredita na razão humana; Sagredo é atencioso, ponderado, teme pelo futuro do amigo.

a) Onde ocorre a cena? No quarto de estudos de Galileu Galilei, em Pádua, na Itália.

b) Quando ela acontece?

Em dez de janeiro de 1610.

3. Comparando a estrutura do texto teatral com a dos gêneros narrativos, como o conto e a fábula, por exemplo, observamos que ele se constrói de uma forma diferente.

a) Há no texto teatral lido um narrador que conta a história? Não.

b) O texto nos possibilita ter uma visão acerca das personagens. Que ideia você faz de Galileu e de Sagredo?

c) De que forma as características de cada personagem nos são reveladas no texto lido?

A caracterização de cada personagem se dá por meio do que ela revela sobre si mesma em suas falas, por meio de suas ações e do que a outra personagem diz a respeito dela.

4. Em outros gêneros narrativos, como no conto, a fala das personagens é introduzida geralmente depois de verbos como *dizer*, *perguntar*, *exclamar*, *afirmar*, chamados *dicendi*. No texto teatral escrito, as falas das personagens são introduzidas de forma diferente.

a) No texto teatral lido, como o leitor sabe quem é que está falando? Antes da fala das personagens, aparece o nome delas, grafado em letras maiúsculas.

b) A fala das personagens é reproduzida pelo discurso direto ou pelo discurso indireto?

Pelo discurso direto.

5. O texto teatral apresenta trechos em letra de tipo diferente – no texto lido, o itálico. Veja estes exemplos:

SAGREDO (*Olhando pelo telescópio, a meia voz*)

SAGREDO (*gritando*)

GALILEU ... (*Agitado*.)

Figura 3. Atividade de interpretação.

9. Tem por finalidade servir à representação teatral, expressar sentimentos, emocionar, entreter o leitor. O locutor é o autor, e o destinatário é o público em geral. Seu suporte é a leitura dramática ou livros. Os temas são variados. Apresenta geralmente uma estrutura organizada em atos e cenas. Costuma caracterizar o cenário, que corresponde ao lugar onde ocorre a ação das personagens. Utiliza o discurso direto como estrutura básica de construção do texto e desenvolvimento das ações. Identifica a personagem antes de suas falas. Apresenta rubricas de interpretação e de movimento. A linguagem empregada é adequada às personagens e ao contexto.

Esses trechos são chamados de rubricas. Qual é a função das rubricas? Sua função é indicar como as personagens devem se movimentar e falar em cena.

6. Que tipo de variedade linguística foi empregado pelas personagens? Uma variedade de acordo com a norma-padrão.

7. Quando um texto teatral é lido, o leitor é o interlocutor da história vivida pelas personagens. Quando o texto teatral é encenado, quem é o interlocutor? O público (a plateia) que assiste ao espetáculo.

8. Qual é o suporte do texto teatral escrito, isto é, como ele é veiculado para atingir o público a que se destina? A leitura dramática ou livros.

9. Reúna-se com os colegas de seu grupo e conclua: Quais são as características do texto teatral escrito? Ao responder, considerem os seguintes critérios: finalidade do gênero, perfil dos interlocutores, suporte ou veículo, tema, estrutura, linguagem. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do texto teatral escrito.

Figura 4. Atividade de interpretação.

Continuando com a análise da atividade proposta pelos autores Cereja e Magalhães, têm-se o trabalho com a produção escrita do texto teatral. Na primeira questão, os autores sugerem duas propostas de atividades para os alunos realizarem (Figura 5). Em ambas

as sugestões os alunos têm dois cenários 1 e 2 prontos para criarem uma peça teatral com todas as características do gênero aprendidas durante o capítulo. Além de sugerirem os cenários para a produção escrita, os autores também deixam os educandos livres para criarem suas cenas de teatro, caso queiram, oportunizando, assim, a criticidade e criatividade dos alunos.

1. Escolham um dos cenários descritos a seguir e escrevam uma cena teatral que se desenvolva nele. Se quiserem, criem outro cenário.

#### CENÁRIO 1

Uma pequena praça, onde desembocam duas ruas. Uma à direita, seguindo a linha da ribalta, outra à esquerda, ao fundo, de frente para a plateia, subindo, enladeirada e sinuosa, no perfil de velhos sobrados coloniais. Na esquina da rua da direita, vemos a fachada de uma igreja relativamente modesta, com uma escadaria de quatro ou cinco degraus. Numa das esquinas da ladeira, do lado oposto, há uma vendola, onde também se vende café, refresco, cachaça etc.; a outra esquina da ladeira é ocupada por um sobrado cuja fachada forma ligeira barriga pelo acúmulo de andares não previsto inicialmente. O calçamento da ladeira é irregular e na fachada dos sobrados veem-se alguns azulejos estragados pelo tempo. Enfim, é uma paisagem tipicamente baiana, da Bahia velha e colonial, que ainda hoje resiste à avalanche urbanística moderna.

Devem ser, aproximadamente, quatro e meia da manhã. Tanto a igreja como a vendola estão com suas portas cerradas.

(Dias Gomes. *O pagador de promessas*. 54. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011. p. 70.)

#### CENÁRIO 2

A ação se passa na sala e na biblioteca de um apartamento classe média. Ambas são visíveis ao público, separadas por uma porta. As outras portas são a da entrada social, a do lavabo, além das passagens que levam à cozinha e aos quartos.

É final de tarde.

Inês, vinda da porta que dá acesso aos quartos, entra esbaforida na sala, pronta para sair. Afobada e atrasada, procura pelas chaves do carro e verifica tudo para ter certeza de que não se esqueceu de nada.

(Marcos Caruso. *Trair e caçar é só começar*. São Paulo: Benvirá, 2011. p. 17.)



2. Cena da peça *Trair e caçar é só começar*.

Figura 5. Atividade de produção escrita.

Já na segunda questão, os autores colocam um roteiro preparado para os alunos produzirem suas cenas teatrais, o que inclui os elementos básicos da história: fatos, personagens, lugar e tempo (Figura 6). Em contrapartida, na terceira e última questão, os autores, assim como na primeira, dão autonomia aos alunos e a liberdade para a criação da cena teatral (Figura 6).

2. O roteiro a seguir inclui fatos, personagens, lugar e tempo. Criem uma cena de texto teatral com base nesses elementos e acrescentem outros que julgarem necessários.
  - **Fatos:** cinco amigos se reúnem para preparar uma festa pró-formatura. Um dos participantes é pessimista e atrapalhado, e todas as ideias são criticadas e desestimuladas por ele.
  - **Personagens:** cinco amigos, vestidos de forma bem descontraída.
  - **Lugar:** pátio da escola, em cujas paredes há desenhos e quadros de avisos.
  - **Tempo:** época atual, começo da noite.
3. Criem uma cena teatral com cenário, personagens, fatos, tempo e lugar imaginados por vocês.

Figura 6. Atividade de produção escrita.

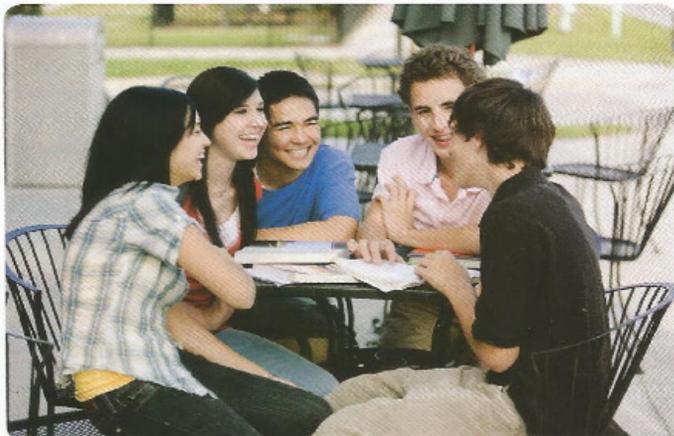
Fica claro em todas as atividades descritas acima que são consideradas neste capítulo do livro didático “Texto e Interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos” as condições de produção do texto teatral escrito. Assim, a finalidade de emocionar, expressar sentimentos, entreter o leitor é exposta; o locutor e o locutário são sempre explicitados; o suporte – livros e leitura dramática – é mencionado; a estrutura – atos, cenas, cenário e rubricas de interpretação e movimento – é sempre lembrada.

Além disso, os autores não param nas propostas de atividades. Eles têm a preocupação com o planejamento, a revisão e a reescrita textual (Figuras 7 e 8).

## PLANEJAMENTO DO TEXTO

Ao redigir seus textos teatrais, levem em conta as orientações a seguir.

- Discutam a caracterização de cada personagem (modo de falar, temperamento, tiques, etc.) e do lugar.
- Planejem o que vão escrever. Pensem no(s) fato(s) que comporá(ão) o texto e como as ações vão se encaminhar para criar um conflito entre as personagens. Discutam como prender a atenção da plateia e como encaminhar a(s) cena(s) para um desfecho triste ou cômico.
- Ao escrever, lembrem-se de indicar o nome das personagens antes de suas falas, adequar a linguagem às personagens e ao contexto, fazer as indicações de cenário, de figurino, etc. e inserir as rubricas de movimento e de interpretação. Procurem dar dinamismo ao diálogo, criando uma tensão crescente entre as personagens.



Kevin Dodge/Corbis/LatinStock

Figura 7. Atividade de planejamento textual.

## REVISÃO E REESCRITA

Façam primeiramente um rascunho do texto. Depois releiam-no, observando se ele:

- mostra o desenvolvimento das ações;
- evidencia um conflito que possa prender a atenção da plateia;
- apresenta rubricas indicativas do cenário e da movimentação dos atores no palco e se elas estão em letra de tipo diferente;
- apresenta uma linguagem condizente com as personagens e o contexto;
- está de acordo com o suporte e o veículo nos quais será veiculado.

Façam as alterações necessárias e passem o texto a limpo.

No projeto **Palavra em cena**, que a classe desenvolverá no final da unidade, vocês irão fazer a leitura dramática e a encenação do texto.

Figura 8. Atividade de revisão e reescrita textual.

No capítulo 12 há a continuidade do estudo do gênero discursivo “texto teatral escrito: leitura dramática e encenação” (Figura 9). Desta vez, é exposta uma breve síntese da peça teatral “O pagador de promessas”, de Dias Gomes e uma curta crítica social do enredo. Assim como na primeira atividade já analisada, os autores do livro contextualizam histórico e socialmente a produção para que os alunos conheçam e compreendam o texto a ser estudado.

O texto teatral escrito: leitura dramática e encenação

**TRABALHANDO O GÊNERO**

O texto a seguir é um fragmento da peça teatral *O pagador de promessas*, de Dias Gomes.

A peça conta a história de Zé-do-Burro, um camponês que promete levar uma cruz tão pesada quanto a de Cristo até a igreja de Santa Bárbara, em Salvador, se seu burro de estimação se recuperar de um acidente. Ao tentar cumprir a promessa, ele vai enfrentar a oposição do vigário e de outras autoridades. O desenrolar das cenas constitui uma crítica aos políticos, à Igreja Católica, à polícia e à imprensa e leva a uma reflexão sobre a influência da religião na sociedade.

Na cena que constitui o fragmento, Zé-do-Burro e sua mulher Rosa chegam à praça em que fica a igreja de Santa Bárbara.

Figura 9. Síntese da peça teatral “O pagador de promessa”.

São disponibilizadas ainda mais atividades de interpretação e compreensão textual (Figura 10), tais como a localização de informações explícitas, a inferência de informações implícitas, a variedade linguística utilizada, o reconhecimento de expressões e vocábulos regionalistas, típicos do texto de Dias Gomes, que fazem com que os alunos fixem as

## características específicas do gênero discursivo em pauta.

**1b.** O palco estará quase às escuras; apenas um jato de luz à direita lançará um pouco de claridade no cenário.

**1.** No fragmento do texto teatral lido há; antes do diálogo entre as personagens, um trecho em itálico no qual são indicados os elementos que, no palco, compõem o espaço em que ocorre a ação. Com base nesse trecho, responda:

*Em uma pequena praça de uma cidade da Bahia velha e colonial; na praça há uma igreja*

- a) Em que lugar ocorre a ação? *modesta e uma escadaria.*
- b) A ação inicia-se, aproximadamente, às quatro e meia da manhã. Como o espectador terá noção de que a ação se inicia nessa hora?
- c) Quando as cortinas se abrirem, o espectador ouvirá algum som? *Sim, o som, ao longe, de atabaques de um candomblé.*

**2a.** Na variedade padrão, embora apresentem traços de oralidade, como, por exemplo, o emprego de *pra* e de *a gente* em lugar de *nós*.

d) O trecho em itálico dá indicações sobre a caracterização das personagens, bem como sobre o figurino. O que esses elementos revelam quanto à condição social das personagens? *Que elas são pessoas humildes, provavelmente do campo.*

**2.** Observe as falas das personagens.

- a) Em que tipo de variedade linguística elas estão? Justifique sua resposta.
- b) A ação da peça ocorre na Bahia. Levando esse dado em conta, responda: Há na linguagem do texto palavras ou expressões regionalistas? Exemplifique. *Apenas o emprego da palavra *oxente* e a inversão da palavra *não* na frase "Sei não".*

Figura 10. Atividade de interpretação e compreensão textual.

Após as atividades de interpretação textual, têm-se as orientações e os critérios para a realização da leitura dramática e/ou encenação do texto teatral (Figura 11). Os alunos tanto podem encenar as peças teatrais que eles mesmos criarem quanto as que eles estudarem em sala de aula. Nesta atividade, o público dos alunos será a própria classe, visto que os educandos ainda estarão se habituando com a leitura do texto dramático e com a encenação. A timidez, a entonação da voz, a postura psicológica e corporal dos alunos-atores são tópicos a serem trabalhados para que possam adquirir autoconfiança e para que, posteriormente, também possam apresentar a peça teatral para um outro público.

Neste momento, o oral como texto deve ser enfatizado e trabalhado. Schneuwly & Dolz (2004) afirmam que, ainda que a linguagem oral esteja presente nas salas de aula, ela não é ensinada, a não ser casualmente. Para que isso possa ocorrer de uma maneira mais planejada e controlada, o professor pode trabalhar a oralidade juntamente com esta atividade em questão. Discussões sobre conceitos de língua, linguagem, variedades linguísticas, níveis de formalidade e informalidade podem ser propostas pelo professor antes de o aluno realizar a leitura dramática e/ou encenação. Sobre isso, os PCN salientam, “cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates seminários, apresentações teatrais.” (BRASIL, 1998, p. 25) Sabemos que a linguagem espontânea já faz parte da vida cotidiana do aluno, porém ele precisa aprender a utilizar a linguagem formal e informal nas diferentes situações de comunicação e entender que todas as variações da língua são importantes para a comunicação.

Outro ponto a ser destacado acerca da atividade de leitura dramática e/ou encenação

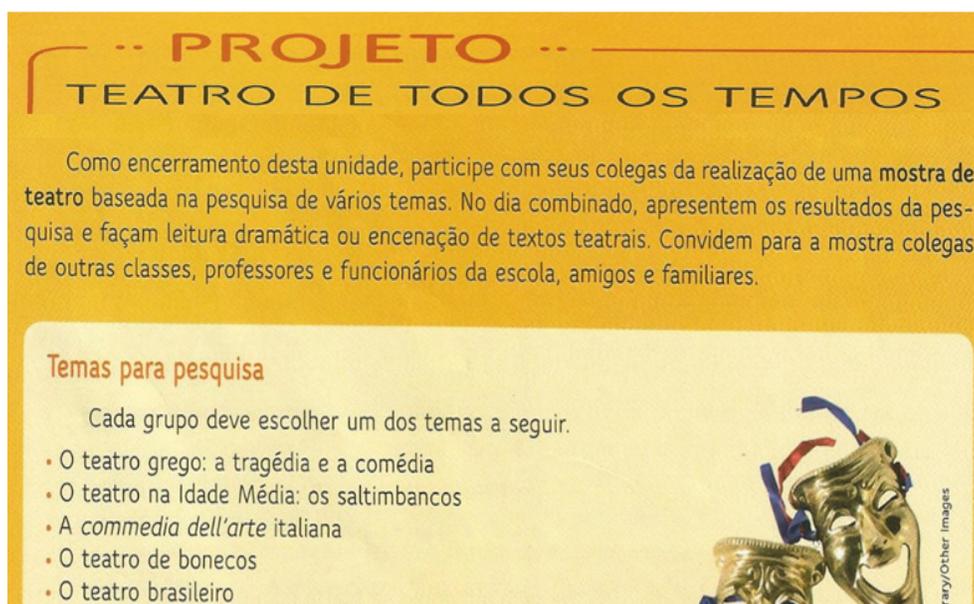
é no quesito interação com os colegas. Os alunos, frequentemente, podem interagir uns com os outros, ensaiar os textos teatrais e rever o que precisa ser melhorado, compartilhar conhecimentos, isto é, executar o trabalho proposto no livro didático.

## FAZENDO A LEITURA DRAMÁTICA E/OU ENCENAÇÃO DO TEXTO TEATRAL

Reúna-se com seus colegas de grupo e escolham um texto teatral entre os que foram estudados ou produzidos por vocês para fazer uma leitura dramática e/ou encenação. Neste capítulo, a plateia de vocês será a classe. No capítulo seguinte (**Projeto**), ela será composta pelos convidados para assistir a uma mostra sobre teatro que toda a classe deverá produzir.

Figura 11. Atividade de leitura dramática e/ou encenação do texto teatral.

Para finalizar a unidade sobre textos teatrais, Cereja e Magalhães propõem a realização do Projeto “Teatro de todos os tempos” (Figura 12). Para tanto, convidam os alunos a realizarem uma mostra de teatro baseado em uma pesquisa temática ligada ao conteúdo aprendido. À vista disso, os autores, além de propiciarem aos educandos o trabalho com projetos, instigam os mesmos à pesquisa e à prática da dramatização e encenação. Não obstante, os autores ainda dão enfoque ao tema do trabalho para nortear os educandos a respeito do estudo a ser feito.



**.. PROJETO ..**  
**TEATRO DE TODOS OS TEMPOS**

Como encerramento desta unidade, participe com seus colegas da realização de uma **mostra de teatro** baseada na pesquisa de vários temas. No dia combinado, apresentem os resultados da pesquisa e façam leitura dramática ou encenação de textos teatrais. Convidem para a mostra colegas de outras classes, professores e funcionários da escola, amigos e familiares.

**Temas para pesquisa**

Cada grupo deve escolher um dos temas a seguir.

- O teatro grego: a tragédia e a comédia
- O teatro na Idade Média: os saltimbancos
- A *commedia dell'arte* italiana
- O teatro de bonecos
- O teatro brasileiro



Figura 12. Projeto “Teatro de todos os tempos”.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O gênero “texto teatral” torna a aprendizagem possível, pois é trabalhado no livro didático de Cereja e Magalhães a partir da perspectiva das teorias de Bakhtin (2011), dando ênfase ao tema, à estrutura composicional e ao estilo do texto, propiciando, assim, a ampliação da competência linguística e discursiva dos alunos. Logo, os discentes aprendem a dominar o “texto teatral”, conhecem-no melhor e, conseqüentemente, produzem-no melhor na escola ou em outra esfera social.

Schneuwly & Dolz (2004) consideram o gênero “texto teatral” como um *meainstrumento* de ensino e aprendizagem, visto que é um excelente suporte para a atividade nas situações de comunicação. Além de o gênero “texto teatral” servir como um instrumento de ensino para os aprendizes, ele também desenvolve a habilidade da oralidade, haja vista que os educandos utilizam a fala para a leitura dramática e para a encenação dos textos teatrais. Por isso, como afirmam Assunção, Mendonça e Delphino (2013), é dever da escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas.

Em diversas pesquisas sobre atividades de escrita no livro didático, muitos estudiosos afirmam que um dos problemas, desvantagens ou divergências das propostas são em relação às condições de recepção do texto ou do trabalho produzido pelos alunos. Marcuschi e Cavalcante (2006), por exemplo, comprovaram em suas pesquisas, realizadas com duas coleções aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático 2005, que o aluno continua produzindo o seu texto para cumprir os objetivos da própria escola (letramento escolar) e não para a função social da linguagem (letramento social). Para se referir a isso, as autoras utilizam termos específicos. São eles: produção *endógena*, primeiro exemplo, isto é, textos que se originam em uma esfera social e se esgotam nela mesma, e produção *mimética*, textos que imitam os gêneros de circulação social. Desta maneira, é imprescindível que o texto do aluno seja veiculado em outras esferas sociais que não seja a escola, haja vista que o trabalho do discente precisa ser apreciado por novos olhares, por uma *crítica externa*.

Na unidade analisada neste trabalho, percebe-se que há uma preocupação dos autores do livro, em imitar os textos teatrais que circulam na sociedade, produção *mimética*. Isso torna as atividades dos alunos mais *reais* e mais significativas para eles.

Na mesma unidade proposta por Cereja e Magalhães, em alguns momentos, nota-se também a preocupação com o interlocutor externo. Mesmo que o ambiente continue sendo o escolar, a plateia pode ser advinda de outros ambientes sociais. Os autores sugerem a dramatização e a encenação das peças teatrais criadas pelos alunos ou até mesmo peças de escritores renomados trabalhadas em sala de aula, que podem ser realizadas na escola, porém com a participação da comunidade, familiares, amigos, colegas dos discentes, e que não ficarão apenas no ambiente escolar - recebidos por alunos, colegas de classe e

professores – pois as peças teatrais serão apresentadas para outro público, com um novo olhar e com uma crítica social.

De acordo com os PCN do Ensino Médio,

A linguagem verbal, oral e escrita, representada pela língua materna, ocupa na área o papel de viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. É com e pela língua que as formas sociais arbitrárias de visão e divisão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e comunicação. (BRASIL, 2000, p. 10)

Dessa forma, é importante que o educando tenha contato direto com a linguagem e suas mais variadas formas para que ele consiga desenvolver uma formação crítico-reflexiva, sabendo agir em determinadas situações, podendo se expressar, falar, discordar, interferir, interpor, adaptar, completar ou, como afirma o próprio Bakhtin (2011), replicar. O trabalho com a linguagem de gêneros teatrais/teatro, possibilita, além do que foi dito, um eficaz recurso educacional para o ensino de Línguas, pois, como afirma Dominguez (1978, apud FELÍCIO et al. 2009), os textos teatrais auxiliam no ensino/aprendizagem de conteúdos determinados pelo currículo, instigam o aluno a pensar e a refletir sobre os problemas sociais encontrados, trabalham valores tais como o respeito às regras, geram responsabilidades e ainda desenvolvem as capacidades de intuição e compreensão da realidade.

Sendo assim, percebe-se que as atividades com o gênero “texto teatral”, propostas pelos autores Cereja e Magalhães, são pertinentes para o trabalho do docente e para a aprendizagem do discente. Além de elas desenvolverem as habilidades e competências linguísticas em relação à leitura, escrita, oralidade, dramatização e encenação, também aguçam a imaginação, despertam o interesse pelo teatro e promovem o trabalho em grupo.

## REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, C; MENDONÇA, M; DELPHINO, R. Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In: BORTONI-RICARDO, S. M. e MACHADO, V. R. (Orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BARDIN, L. (1977). **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BITTENCOURT, C. M. F. Em foco: história, produção e memória do livro didático. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, set. 2004. p. 471-473.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – (Ensino Fundamental)**. Brasília, MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir dos gêneros**. 4. ed. São Paulo: Atual Editora, 2013.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard, DOLZ, Joaquim et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.149-185.

FELÍCIO, W. et al. Teatro e a Escola: funções, importâncias e práticas. **Revista CEPPG – CESUC – Centro de Ensino Superior de Catalão**, Ano XI, n. 20, p. 172-181, 1/2009.

JURADO, S; ROJO, R. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz?. In: BUNZEN, C. e MENDONÇA, M. (Orgs.), **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MARCUSCHI, B; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: MARCUSCHI, Beth; VAL, Maria da Graça Costa (Orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 237-260.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

## PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL ATRAVÉS DO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE MÚSICA “RENATO FRATESCHI” DE UBERABA E SITUAÇÃO ATUAL DIANTE DA PANDEMIA DO COVID/19

*Data de aceite: 01/11/2021*

**Olivia Cristiane Rosa de Souza**

CEM

<http://lattes.cnpq.br/6617653315422072>

**RESUMO:** Este trabalho apresenta a trajetória histórica sobre o funcionamento do Conservatório Estadual de Música “Renato Frateschi” (CRF) localizado na cidade de Uberaba e como ele segue em funcionamento atualmente no contexto da pandemia do covid 19. Este conservatório integra o grupo dos primeiros Conservatórios criados em Minas Gerais no governo de Juscelino Kubitschek, que propôs na década de cinquenta a criação dessas escolas visando além do desenvolvimento da cultura artista e musical mineira a formação de professores de música, cantores e instrumentistas, segundo Decreto-Lei nº 3879/1952.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conservatório Estadual de Música “Renato Frateschi”, Educação Musical, formação de professores de música.

### HISTORICAL COURSE OF MUSICAL EDUCATION THROUGH THE “RENATO FRATESCHI” STATE CONSERVATORY OF MUSIC IN UBERABA AND CURRENT SITUATION FACING THE COVID/19 PANDEMIC

**ABSTRACT:** This work presents the historical trajectory of the functioning of the State Conservatory of Music “Renato Frateschi” (CRF)

located in the city of Uberaba and how it continues to operate today in the context of the covid 19 pandemic. This conservatory is part of the group of the first Conservatories created in Minas Gerais during the government of Juscelino Kubitschek, who proposed the creation of these schools in the 1950s, in addition to the development of artistic and musical culture in Minas Gerais, to train music teachers, singers and instrumentalists, according to Decree-Law No. 3879/1952.

**KEYWORDS:** State Conservatory of Music “Renato Frateschi”, Music Education, music teacher training.

### INTRODUÇÃO

A ênfase dada neste texto visa a busca de significados e/ou interpretações, sobre a História das Instituições Escolares, para entender a contribuição do CRF para a sociedade uberabense (CHERVEL, 1990); (MARINHO, 2004). Procuramos também abordar a organização curricular do CRF e a formação de profissionais em nível técnico.

Como suporte para a pesquisa, reunimos documentos históricos sobre o tema para fazermos um cruzamento entre as fontes. Dentre as fontes selecionadas para esse estudo figuram relatórios, jornais, fotografias, bem como, legislações e outros documentos oficiais.

### Um pouco da história<sup>1</sup>

Nosso objeto de estudo é o “Conservatório

<sup>1</sup> Um documento importante sobre a história do CRF é: RIBEIRO, Maria Conceição Magnabosco. O Conservatório estadual de

Estadual de Música “Renato Frateschi”, antigo “Conservatório Musical de Uberaba” (CMU) que foi fundado em 04 de abril de 1949, pelo casal Maestro Alberto Frateschi e Alda Lóes Frateschi.

Essa entidade, inicialmente particular, foi instalada à Rua Artur Machado, nº. 137. Contava com 6 professores e cerca de 30 alunos matriculados.



ANTIGO PRÉDIO DO CRF – Rua Arthur Machado/ Uberaba-MG

Fonte: <https://www.uberabaemfotos.com.br/2017/01/conservatorio-de-musica-renato.html>

Um importante momento para o CMU foi a expectativa para o reconhecimento oficial pelo governador do Estado de MG. Na edição de 10 de novembro de 1954, o jornal Lavoura e Comercio estampou na primeira página a notícia sobre a vinda do governador Juscelino Kubitschek para Uberaba/MG, mostrando os ânimos da cidade para este acontecimento.

## **ENTUSIASMO EM LIBERABA PELO RECONHE- CIMENTO DO CONSERVATORIO MUSICAL**

Cumprida mais uma promessa do governador Juscelino Kubitschek — Manifestação de júbilo em todos os círculos sociais — Os benefícios da medida governamental — A palavra de gratidão do diretor do estabelecimento, prof. Alberto Frateschi

Respostado no Jornal Lavoura e Comercio do dia 16 de setembro de 1955

Fonte: [memoria.bn.br](http://memoria.bn.br)

Música Renato Frateschi (1949-1987) em Uberaba/MG: a educação musical sob a tutela de Minas Gerais. IFTM, 2013. Informações também sobre o CRF nas redes sociais: <http://www.conservatoriofrateschi.com.br/e> <https://www.facebook.com/cem.frateschi.7>





Alunos e Docentes da Escola de Música em 1971

Fonte: <https://cemrf.wordpress.com/>

Os Conservatórios Estaduais de Músicas Mineiros<sup>2</sup> são instituições que integram a rede de escolas estaduais. Eles oferecem cursos de formação profissional que tem como objetivo preparar músicos, instrumentistas e cantores para o exercício de ocupações artísticas definidas no mercado de trabalho (Resolução nº 718, de 18 de novembro de 2005, Art. 9-10). O CRF faz parte desse conjunto de Conservatórios de Música da rede pública de Minas Gerais que foi citado acima.



FACHADA DO ATUAL PRÉDIO - Av. Nelson Freire, 800 - Leblon, Uberaba – MG

Fonte: Acervo da autora

<sup>2</sup> São 12 instituições que estão localizados nas cidades de Araguari, Ituiutaba, Uberaba e Uberlândia, no Triângulo Mineiro; em São João del-Rei, Juiz de Fora, Leopoldina e Visconde do Rio Branco, cidades da Zona da Mata; em Montes Claros, no Norte de Minas; Diamantina, no Vale do Jequitinhonha; e em Pouso Alegre e Varginha, cidades do Sul do Estado.

## Um pouco da Estrutura e funcionamento curricular

Quanto aos objetivos para quem procurar a matrícula em um dos 12 conservatórios estaduais espalhados por diversas cidades de MG, destacamos:

Os Conservatórios ofertam cursos regulares de Educação Musical, que representam o ensino fundamental em áreas musicais para crianças, jovens e adultos, e cursos técnicos em instrumento e canto, representando o ensino médio técnico em música, também para o mesmo público. Além do ensino regular, desenvolvem cursos e projetos de extensão sobre a música e suas correspondências com teatro, dança, artesanato, design, empreendedorismo e produção cultural (SEE/MG, 2021).

É obrigatório ao se matricular no CRF que os alunos frequentem aulas teóricas, de musicalização e percepção musical e aulas práticas de acordo com a escolha do instrumento.

O Conservatório de Uberaba atende hoje (2017) aproximadamente a 3000 mil alunos distribuídos nas diversas modalidades de ensino: anos iniciais alunos da Educação Musical (1º,2º,3º,4º,5ºano) podem cursar dois instrumentos oferecidos pela escola, além do Canto Coral e Musicalização.

Os demais alunos (6º ano para frente) participam das aulas de instrumento, musicalização, percepção, canto coral, prática de conjunto, oficina-multimeios, além de uma atividade artística complementar: dança, artesanato, atividade rítmica, educação auditiva e podem participar dos diversos projetos/conjuntos musicais desenvolvidos no Conservatório. Segue a tabela com alguns dos projetos que já foram executados no CRF:

Violino Infante Juvenil	Percussão Pop
Harmonia Popular	Sopro da Vida
Orquestra de Violão	Orquestra de Cordas
Projeto Teclado	Projeto Guitarra
Batucada Som	Coral
Conjunto de Violão Infante Juvenil	

Fonte: criação da autora

## As aulas do CRF durante a Pandemia do Covid19

O conservatório Estadual de Música Renato Frateschi como as outras escolas das redes públicas e privadas de todo o país, e todo o mundo, também foram afetadas pela pandemia do coronavirus.

Cada instituição seguindo o plano de estudo não presencial, orientado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, teve que se organizar internamente para as aulas remotas e uso de tecnologias digitais que conectasse alunos e professores para as aulas de música teóricas e práticas.

A Secretaria Estadual de Educação proporcionou também a realização de um evento on line com “o objetivo de promover a aproximação entre os profissionais dos 12 Conservatórios da rede estadual de ensino, aprofundar o conhecimento do trabalho realizado em cada unidade e ampliar horizontes” (SEE/MG-2021).



Cartaz do Evento

Fonte: <https://www2.educacao.mg.gov.br/>

Toda a dinâmica do Encontro entre os Conservatórios foi embasado no Regime de Estudo não Presencial. Cada conservatório participou através de vídeos com programações especiais apresentados no evento realizado em novembro de 2020. Na programação consta a participação do CRF de Uberaba/MG.

O fechamento das escolas, causado pela pandemia da Covid-19, fez com que os Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais (CEM) se reinventassem e encontrassem alternativas para continuar trocando ideias, discutindo projetos e espalhando muita arte. Uma opção desenvolvida pelas unidades foi a realização do “I Encontro Online dos Conservatórios Estaduais de Música de Minas Gerais”. A iniciativa está acontecendo ao longo desta semana (SEE/MG. 2021).



Cartaz do Evento

Fonte: <https://www2.educacao.mg.gov.br/>

Em outubro desse ano (2021) foi novamente realizado o evento on line devido ainda as restrições decorrentes da pandemia.

### **Relato como Docente do CRF**

Em março de 2020 as aulas foram suspensas presencialmente e consequentemente entramos no sistema online.

Foi um grande desafio para nós os professores adequarmos a essa realidade visto que o ensino da música no conservatório é e sempre foi presencial.

Precisei elaborar um didática que atendesse a necessidade do momento, foi desafiador mas, também compensador. Para mim como professora não senti muita dificuldade, pois, em 2019 ingressei no curso Bacharelado em Música Instrumento Teclado, no Centro Universitário do Sul de Minas, um curso EAD. Através deste curso tive o privilégio de conhecer metodologias usadas para o ensino online e acesso a recursos que facilitam o aprendizado mesmo à distância.

Elaborei meu programa de ensino dentro desta experiência como aluna de um curso de música EAD. Através das tecnologias acessíveis entrei em contato com os alunos por chamadas de vídeo para cada aula. Durante as aulas faço explicações do conteúdo programado e executo a performance musical para que o aluno visualize a técnica. Assim, o aluno reproduz em seu instrumento para que as correções necessárias sejam feitas.

As lições das minhas aulas são gravadas em vídeo e enviadas para que os alunos tenham a visualização correta da performance musical, para ter mais esclarecimentos diante de possíveis dúvidas.

Os professores e profissionais da área musical podem e devem lançar mão da

utilização de ferramentas que ultrapassam a visão tradicional.

O uso de recursos tecnológicos favorecem muito a aprendizagem do aluno, permitindo ao aluno a apreciação e análise de sua performance no instrumento.

Através do seu celular e outros dispositivos eletrônicos o aluno pode gravar seus estudos, performance e avaliar de forma crítica e construtiva seus erros e acertos. Tudo que é trabalhado visa o aprimoramento da performance musical dos alunos para atingir resultados esperados:

O fazer musical envolve o desenvolvimento total do corpo, conclamando o sentido aural, tátil e da consciência kinestésica. (“sensação” de espaço e movimento). Trabalhar em uma perspectiva integralizada, causará mudanças altamente positivas na performance musical. (Lieberman, 1991). Ao buscar os meios para alicerçar compromissos satisfatórios integrando as circunstâncias físicas, químicas e biológicas do organismo, bem como sua realidade afetiva e relacional imersas da realidade social, estar-se-á edificando o processo básico de saúde (Costa, 2003). (IN: PEDERIVA, 2004, P. 57)

Diante desse momento pandêmico o uso de recursos tecnológicos nunca esteve em tão grande evidência. A tecnologia hoje permite encurtar distâncias, podemos dizer que percebemos pontos negativos e também positivos com as aulas online. As tecnologias digitais estão desempenhando um papel importante e necessário para a interação e comunicação entre todos.

Nas aulas presenciais o professor acompanha de perto o desenvolvimento dos seus alunos apontando as dificuldades e observando seu crescimento diário.

Já nas aulas remotas é necessário disciplina, dedicação e empenho dos alunos para assistirem as aulas. Como também o comprometimento com o que se aprende e estudo também contínuo como no presencial. No entanto, com as aulas online o aluno se viu obrigado a observar mais atentamente o acompanhamento rítmico do seu instrumento. E com isso desenvolveu autonomia. O que muitas das vezes próximo ao professor demorava para assimilar a pulsação rítmica do instrumento.

É evidente que jamais pensávamos em viver uma mudança tão rápida no sistema de ensino, no entanto a tecnologia somou significativamente para o desenvolvimento pedagógico, autônomo e crítico dos alunos, afinal essa tecnologia a cada dia é mais presente entre os estudantes e porque não usar esses recursos para o desenvolvimento integral do discente.

O surgimento das novas tecnologias o acesso as informações e conhecimentos se tornaram bem mais acessíveis, hoje está tudo a um clique, em nossas mãos, na internet. O mais importante é saber aliar a tecnologia positivamente à construção do saber e ao melhor desenvolvimento da performance no instrumento.

Através dos recursos tecnológicos disponíveis compartilhamos conhecimentos, experiências e novos meios de comunicação. A interação e a colaboração entre professores e alunos tem feito um grande diferencial nesse momento de isolamento social.

A aprendizagem só acontece seja no âmbito educacional presencial ou online quando existe a cumplicidade e a colaboração entre o aprendiz e o que transmite o conhecimento.

A construção do conhecimento acontece a partir do momento em que eu transmito e recebo o aprendizado.

## REFERÊNCIAS

CHERVEL, A. **História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Revista Teoria e Educação, Porto Alegre, v.2, 1990. p. 177-229.

GONÇALVES, Lília Neves. **Educar pela Música: um estudo sobre a criação e as concepções pedagógico-musicais dos Conservatórios Estaduais Mineiros na década de 50**. Dissertação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes, Rio Grande do Sul, 1993.

MARINHO, Vanildo Marinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Org.). **Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música**. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

MINAS GERAIS. **Resolução nº 718 , de 18 de Novembro de 2005**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino de música nos Conservatórios Estaduais de Música e dá outras providências.

PEDERIVA, Patricia. **A APRENDIZAGEM DA PERFORMANCE MUSICAL E O CORPO**. MÚSICA HODIE, 2004.

RIBEIRO, Maria Conceição Magnabosco. **O Conservatório estadual de Música Renato Frateschi (1949-1987) em Uberaba/MG: a educação musical sob a tutela de Minas Gerais**. IFTM, 2013.

SEE/MG. **Conservatórios Estaduais de Música da rede estadual de ensino realizam encontro on-line**. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/leis/story/11134-conservatorios-estaduais-de-musica-da-rede-estadual-de-ensino-realizam-encontro-on-line> . Acesso em: 09 de novembro de 2021.

UBERABA. **Projeto Político Pedagógico do Conservatório Estadual de Música “Renato Frateschi”**. 2012

# CAPÍTULO 13

## A TEMÁTICA DA ELETROQUÍMICA SOB A PERSPECTIVA DAS QUESTÕES SOCIOCIENTÍFICAS

*Data de aceite: 01/11/2021*

*Data de submissão: 08/11/2021*

### **Aléxia Batista Fortunato**

Universidade Federal da Grande Dourados  
(UFGD)  
Dourados – Mato Grosso do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/2835337210186913>

### **Bruna Manzani Leite de Castro**

Universidade Federal da Grande Dourados  
(UFGD)  
Dourados – Mato Grosso do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/4854223213621072>

**RESUMO:** A QSC é uma metodologia que permite desenvolver o pensamento crítico, a tomada de decisão, envolve questões que estão sendo discutidas nas mídias e ações cidadãs, além disso, a contextualização ajuda o processo de ensino aprendizagem, relacionando o conhecimento científico com o cotidiano. O presente trabalho utilizou-se da relação existente entre o conceito químico e ações do cotidiano dos alunos para a elaboração de uma sequência de aulas para as turmas dos segundos anos do Ensino Médio da rede pública, na cidade de Dourados, durante o estágio supervisionado de ensino. A metodologia utilizada foram as Questões Sociocientíficas (QSC) e o conteúdo abordado foi eletroquímica. Utilizou-se de um projeto presente na cidade, conhecido como Papa Pilhas para relacionar o conteúdo com o cotidiano dos alunos, a partir disso verificou-

se o conhecimento prévio dos mesmos sobre pilhas e baterias, apresentou-se a temática, os malefícios e benefícios das pilhas, como também os conscientizou sobre o descarte. A ação cidadã utilizada foi o recolhimento de pilhas e baterias de toda escola e da comunidade para o projeto Papa-pilhas. Concluimos que, a abordagem de temas próximo do dia a dia dos alunos, os aproxima do conteúdo, desenvolve o pensamento crítico e a aprendizagem significativa, bem como a participação em ações cidadãs.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contextualização. Eletroquímica. Questões Sociocientíficas. Ensino de Química. Formação de Professores.

### THE THEMATIC OF ELECTROCHEMISTRY FROM THE PERSPECTIVE OFSOCIO-SCIENTIFIC ISSUES

**ABSTRACT:** QSC is a methodology that allows the development of critical thinking, decision-making, involves issues that are being discussed in the media and citizen actions, in addition, the contextualization helps the teaching-learning process, relating scientific knowledge to everyday life. The present work used the relationship between the chemical concept and the daily actions of students to prepare a sequence of classes for second-year high school classes in public schools, in the city of Dourados, during the supervised internship of teaching. The methodology used was Socio-Scientific Questions (QSC) and the content covered was electrochemistry. A project present in the city, known as Papa Batteries, was used to relate the content to the daily lives of students, from

which it was verified their previous knowledge about batteries and the theme, harms and benefits batteries, as well as making them aware of disposal. The citizen action used was the collection of batteries from the entire school and the community for the Papa-pilhas project. We conclude that the approach to topics close to the students' daily lives brings them closer to the content, develops critical thinking and meaningful learning, as well as participation in citizen actions.

**KEYWORDS:** Contextualization. Electrochemistry. Socioscientific Issues. Chemistry teaching. Teacher training.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho buscou evidenciar a relação intrínseca existente entre um conceito químico e as ações do cotidiano do aluno. A metodologia didática utilizada fundamentou-se na contextualização. Ela pode ser entendida como uma estratégia, na qual, facilita a compreensão de fatos do cotidiano dos alunos e conhecimentos formais escolares, estabelecendo a relação entre o conteúdo da educação formal e o dia a dia, facilitando assim, o processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2000).

Ressalta-se ainda, a importância de respeitar as diversidades de cada um, visando à formação do cidadão e o exercício de seu senso crítico.

A contextualização numa perspectiva social impõe inevitavelmente uma discussão das ideias de libertação propostas por Paulo Freire (1987, 2002, 2004).

Para Freire, não existe educação neutra, ela é vista como construção e reconstrução de significados de uma dada realidade e prevê a ação do homem sobre essa realidade (FEITOSA, 1999).

Sobre o surgimento dessa metodologia, especificamente no ensino de Química, aconteceu devido à importância que os professores passaram a atribuir a essa perspectiva de ensino após a implementação dos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio).

De acordo com Martínéz Pérez *et al.*, as questões sociocientíficas (QSCs) envolvem controversas públicas que são permanentemente discutidas na mídia, e que também, abrangem aspectos éticos e morais, assim como análises de riscos e impactos globais.

Sobre as QSC<sup>1</sup>, estas, surgem como possibilidades de efetivação de uma Educação da Ciência para a cidadania, tendo a participação pública, o posicionamento crítico, planejamentos e projeções de ações sociais, democráticas e transformadoras, uma vez que, a busca pelo ensino de qualidade e a construção de um cidadão crítico é assídua, tanto pelos educadores do ensino básico, quanto os docentes da educação superior, embora, ainda seja uma pequena parcela desses profissionais.

Uma relação importante é a aquela existente entre um contexto social e as metas educacionais, as quais, demandam a formação de cidadãos críticos e participativos. A

---

<sup>1</sup> Questões Sociocientíficas

respeito do pensamento crítico TENREIRO-VIEIRA e VIEIRA (2001) descreve

[...] o pensamento crítico envolve tanto disposições, que dizem respeito aos aspectos mais afectivos, como capacidades, que se referem aos aspectos mais cognitivos. O conjunto de disposições de pensamento crítico traduz o que o autor designa por espírito crítico, isto é, uma tendência, compromisso ou inclinação para agir de forma crítica. Incluem: procurar estar bem informado, utilizar e mencionar fontes credíveis, procurar razões, procurar alternativas, ter abertura de espírito e procurar tanta precisão quanta o assunto o permitir (p. 176).

## 2 | METODOLOGIA

As alunas autoras deste trabalho, realizaram em seu estágio curricular supervisionado de ensino IV durante a graduação do curso de licenciatura em química, uma sequência de aulas didáticas e que contemplaram uma perspectiva QSC com relações ao contexto social dos alunos.

Como objetivos específicos: Introduzir os conceitos químicos; conceituar, exemplificar e relacionar com o tema contextualizado os conteúdos propostos; e esclarecer aos alunos quaisquer dúvidas a respeito dos conceitos abordados referentes ao tema contextualizado.

Essa atividade foi desenvolvida nos segundos anos do ensino médio, em uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado do Mato Grosso do Sul, na cidade de Dourados. O conceito químico trabalhado foi eletroquímica e a questão sociocientífica foi sobre as pilhas e baterias.

Na primeira aula foi realizada a abordagem sociocientífica, com auxílio de slides e em seguida, foram debatidos as consequências de uma tomada de decisão, a respeito do descarte de pilhas e baterias.

Realizamos alguns questionamentos aos alunos, sobre a temática das pilhas e baterias, a fim de sabermos o que eles tinham de conhecimentos sobre o conteúdo. Segue abaixo alguns dos questionamentos realizados e algumas respostas dos alunos:

- Onde vocês descartam pilhas e baterias após seu vencimento? Por quê?
- Quais as consequências dessa atitude, caso seja errada?

Com auxílio de slides, apresentamos a temática com intuito de conscientizá-los sobre as consequências de um mal-uso desses materiais e, sobre o descarte dos mesmos.

Foi feita também, a explicação sobre os malefícios das pilhas e baterias, tanto para a saúde humana quanto para o meio ambiente.

Como forma de mobilização, propusemos aos alunos que levassem de suas casas, as pilhas e baterias que não estavam sendo utilizadas, e se possível, recolhessem de seus vizinhos e familiares, e sempre alertando a todos o perigo que esses materiais oferecem quando não utilizados ou descartados de maneira correta.

Os alunos sentiram-se empolgados e para uma coleta com maiores resultados,

resolvemos contatar a direção da escola e assim, essa mobilização foi feita em todas as salas e períodos.

Para melhor visualização, foi feito um panfleto e distribuídas suas cópias em todas as salas de aula.



**CUIDADO**

**RISCO DE CONTAMINAÇÃO.**

**Você sabia?**

Que no meio ambiente os metais pesados contidos em pilhas e baterias podem atingir os **lençóis freáticos**, o **solo** e a **alimentação**?

Que uma única pilha pode contaminar o solo por **50 anos** em média?

Que pilhas e baterias possuem substâncias que podem provocar **anemia**, **problemas neurológicos** e desenvolvimento de alguns tipos de **câncer**?

**As pilhas contém substâncias cancerígenas, que quando entram em contato com a pele através do líquido que soltam, ou quando engolidas, causam doenças renais e diversas outras, sofrimento e até mesmo paralisia.**

Faça sua parte! Traga de casa pilhas e baterias que não estão em uso, comunique seus pais e familiares.

Conscientize seus amigos e comunidade. A informação pode salvar Vidas

A escola terá uma caixa coletora entre os dias 23/10 à 30/10. Contamos com a ajuda de cada um. Desde já, o nosso muito Obrigado!

Responsáveis: Aléxia e Bruna - Química (UFGD). 19/10/17

Figura 1 – Panfleto sobre pilhas e baterias.

Na aula seguinte, aplicou-se a introdução ao conteúdo de eletroquímica, porém, com perspectivas QSC, com intuito de abordar uma aula dinâmica e polemizada.

É notório que a eletroquímica, assim como outros conceitos químicos, está muito presente no nosso dia a dia, basicamente, em pilhas e baterias, as quais são utilizadas em aparelhos eletrônicos, tais como, celular, controle remoto, filmadoras, calculadoras, brinquedos eletrônicos, computadores, e muitos outros.

A respeito disso, Pérez e Carvalho (2012) afirma: “A abordagem de QSCs em sala de aula pode favorecer o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico nos

estudantes, tais como a habilidade para resolver problemas e tomar decisões” (p. 739).



Figura 2 – Ponto de coleta de pilhas e baterias na escola.

Foi elaborado também, um ponto de coleta, para que todos que visitassem ou chegassem na escola pudessem contribuir para essa ação.

Em outra aula foi abordado todo conceito de números de oxidação e pilhas de Daniell, e sempre retomando os pontos mais relevantes da aula contextualizada, em busca de utilizar exemplos e situações colocadas nos slides, para que os alunos sentissem a química mais próxima e envolvida no cotidiano de cada um.

Foram trabalhados os seguintes conteúdos da eletroquímica: oxidação e redução, número de oxidação (NOX), e agentes oxidantes e redutores.

### 3 | RESULTADOS

Apresentamos na primeira aula uma reportagem sobre um projeto existente em

Dourados, chamado Papa Pilhas<sup>2</sup>, e perguntamos aos alunos se eles conheciam, e todos disseram que não. Entre os pontos de recolhimento citados, um deles era onde um aluno trabalhava, porém, ele disse que não sabia sobre.

Notamos também, por meio dos questionamentos, que os alunos não faziam o descarte correto e tão pouco sabiam dos riscos, desta forma, propusemos aos alunos para que eles, além de divulgar o que eles aprenderam na aula, conscientizar os amigos e familiares, e que trouxessem pilhas e baterias que tivessem em casa e também de vizinhos, para que pudéssemos levar a um dos pontos de coleta da cidade e assim, faríamos a nossa parte, a nossa ação cidadã. Os alunos ficaram empolgados com a proposta.

Ao final da aula, um aluno veio até nós (estagiárias) nos parabenizar pela aula, que segundo ele, nunca havia aprendido tanto sobre algo tão simples e do cotidiano dele, além da maneira como abordamos, que foi muito didática. A professora regente também nos parabenizou e nos disse sobre seu interesse em fazer este projeto na escola, entretanto, estava faltando um incentivo.

Tal obstáculo colocado pela professora, é relatado por Barreiros (2008) que aborda uma possível solução.

A motivação no contexto escolar é um determinante na qualidade da aprendizagem e no desempenho, e o professor tem um grande impacto na motivação dos alunos. Essa motivação é ameaçada quando o professor apresenta ausência de motivos, frustração em não ter alcançado seu sucesso ao longo de sua carreira ou de experiências negativas, ou seja, existe a desmotivação (p. 24).

Em uma semana foi possível coletar uma quantidade considerável de pilhas e baterias que deviam ser descartadas. Tanto os alunos, quanto a equipe pedagógica da escola ficaram muito felizes e orgulhosos do resultado. Muitos alunos se empenharam, além disso, destacaram o quanto sentiram-se especiais pela ação que desenvolveram.

---

<sup>2</sup> Papa Pilhas: Um projeto de sustentabilidade da cidade de Dourados (MS), cujo objetivo é conscientizar a população sobre a importância da destinação correta dos materiais tóxicos, cujos resíduos oferecem risco à saúde pública.



Figura 3 – Resultado da coleta de pilhas e baterias.

Em seguida, levamos todo esse material coletado a um ponto de coleta da cidade e que posteriormente seria destinado ao estado de São Paulo, para que assim, fosse realizada a reciclagem.

#### 4 | CONCLUSÃO

Na realização do estágio, não se espera saber tudo, mas o suficiente para alcançar resultados consequentes da junção entre o conhecimento acadêmico e a experiência vivenciada no ambiente escolar e profissional. Para isso, o estágio proporciona visões mais fáceis, pois, complementa na prática os temas, livros, perspectivas e ações de aprendizagem abordadas nas aulas da universidade.

Segundo Paulo Freire, “a missão do professor é possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos, onde o professor tem como objetivo de inquietar os seus alunos”. O profissional da área da educação deve levar seus alunos a conhecer conteúdos e conceitos diversos, ampliar seus conhecimentos, argumentar, questionar, mas não ter essas, como sendo verdades absolutas.

Ao completar essa fala, apresentamos uma citação de Perrenoud *et al.* (2002) quando diz que, “O ensino deve ter por meta qualificar o aluno a utilização de tais recursos cognitivos. O professor tem um papel de destaque nesta qualificação, pois através das metodologias aplicadas ele qualificará e aprimorará o aluno”.

Enfim, os estágios curriculares supervisionados de ensino são marcados pelo momento de transição entre o docente em formação e o profissional da educação. Neste sentido, é indispensável como componente curricular do curso de Licenciatura, uma vez que o graduando necessita desse preparo, para que possa identificar e interpretar problemas e propor soluções para os mesmos, os quais enfrentará no cotidiano da profissão.

Dessa maneira e diante de todo o contexto que permeia a atuação profissional na

educação, concluímos o quão importante é o aprimoramento dos conhecimentos na área, das necessidades sociais, da investigação da própria prática docente e a busca de temas atuais, ou seja, ser um professor pesquisador, pois assim, a educação terá inúmeras opções de ser contextualizada, ter interdisciplinaridade, proporcionar aos alunos, a construção de seu conhecimento permeado pelo seu contexto social, histórico, político, religioso, entre outros; Indubitavelmente, rico na diversidade.

## REFERÊNCIAS

BARREIROS, J. L. **FATORES QUE INFLUENCIAM NA MOTIVAÇÃO DE PROFESSORES**. 2008/ jun. 104 p. Monografia (PSICOLOGIA) — Centro Universitário de Brasília, Brasília, FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO E DA SAÚDE.

FEITOSA, S. C. S. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1999.

FREIRE, A. M. **Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos. Colóquio: Modelos e Práticas de formação Inicial de Professores**, Lisboa, Portugal, p. 1 – 76, 2001. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Disponível em: <[www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf)> Acesso em: 03/05/2018.

PÉREZ, L. F. M.; CARVALHO, W. L. P. de. **Contribuições e dificuldades da abordagem de questões sociocientíficas na prática de professores de ciências\***. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 3, p. 727 – 741, jul. /set. 2012.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora. 2002.

TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. **Promover o pensamento crítico dos alunos: propostas concretas para sala de aula**. Porto, Portugal: Porto editora, 2001.

## ANÁLISE DOS DOCUMENTOS CURRICULARES OFICIAIS DO ENSINO: O CONTRASTE ENTRE A MATEMÁTICA CONTEMPLADA NA BNCC E NO CREP PARANÁ

*Data de aceite: 01/11/2021*

### **Helena Regina Sampaio Figueiredo**

Docente do Programa de Pós-Graduação em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias. Universidade Pitágoras Unopar - Londrina - Paraná. Doutora em Educação para a Ciência e a Matemática

### **Graziella Amorin Natali Machado**

Licenciada em Matemática, orientanda de iniciação científica da Universidade Pitágoras Unopar

**RESUMO:** A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é o documento que visa nortear e padronizar a Educação Básica em todo território brasileiro, porém, diante da realidade de cada estado, faz-se necessário a adaptação do referido documento de acordo com as orientações do próprio currículo de cada rede estadual. A pesquisa, apresentada neste artigo, tem o objetivo de comparar o documento nacional, intitulado BNCC (Brasil, 2018) com o CREP (Currículo da Rede Estadual Paranaense), formulado em 2019. Como objetivo específico, destaca-se: (i) analisar como é feita a abordagem da disciplina de Matemática nos dois documentos citados; (ii) investigar os conteúdos de números e álgebra – direcionados ao 6º do Ensino Fundamental – nesses mesmos documentos; e (iii) verificar se ambos os documentos estão em consonância. O método utilizado consiste na pesquisa de análise documental, na qual se realiza a investigação do objeto em estudo a partir de fontes impressas ou

*on-line* de documentos originais e autênticos. Os resultados indicaram que professores precisam considerar a importância dos dois documentos, dessa forma, sem que a elaboração da aula valde a Base em detrimento do CREP.

**PALAVRAS-CHAVE:** Documentos da Educação Básica. BNCC. CREP – PR. Matemática.

### ANALYSIS OF OFFICIAL CURRICULUM DOCUMENTS OF TEACHING: THE CONTRAST BETWEEN MATHEMATICS CONTEMPLATED IN BNCC AND CREP PARANÁ

**ABSTRACT:** The Common National Curriculum Base (Brazil, 2018) is the document that aims to guide and standardize Basic Education throughout Brazil, but, given the reality of each state, it is necessary to adapt this document according to the guidelines of the curriculum of each state network. The research, presented in this article, aims to compare the national document, entitled BNCC (Brazil, 2018) with the CREP (Curriculum of the State Network of Paraná), formulated in 2019. As a specific objective, it is highlighted: (i) to analyze how the approach of the discipline of Mathematics is done in the two documents cited; (ii) investigate the contents of numbers and algebra - directed to the 6th of elementary school in these same documents; and (iii) verify that both documents are in line. The method used consists of the documentary analysis research, in which the investigation of the object under study is carried out from printed or online sources of original and authentic documents. The results indicated that teachers need to consider the importance of both documents, thus, without the

preparation of the class validating the Base to the detriment of CREP.

**KEYWORDS:** Basic Education Documents. BnCC. CREP - PR. Mathematic

## INTRODUÇÃO

O Currículo da Rede Estadual Paranaense (Paraná, 2020) apresenta-se como um documento complementar que visa auxiliar a comunidade escolar na compreensão dos conhecimentos os quais devem ser adquiridos pelos estudantes ao longo de sua trajetória escolar. Além disso, o CREP (Paraná, 2020) facilita o processo de avaliação e escolhas metodológicas dos professores, por considerar a realidade do estado paranaense, isto é, parte da construção social contemplada no bojo das questões educacionais discutidas pelo estado.

À luz da proposta dos documentos norteadores do ensino e da realidade prática do cotidiano escolar que cercam as escolas paranaenses, o objetivo da pesquisa apresentada neste artigo é comparar o documento nacional, intitulado BNCC (Brasil, 2018) com o CREP (PARANÁ, 2020). Desse modo, desdobrando-se os seguintes objetivos específicos: (i) analisar como é feita a abordagem da disciplina de Matemática nos dois documentos citados; (ii) investigar os conteúdos de números e álgebra – direcionados ao 6º do Ensino Fundamental – nesses mesmos documentos; e (iii) verificar se ambos os documentos estão em consonância, para que se garanta a oferta do ensino de acordo com a BNCC (Brasil, 2018), que é atual norteadora da educação brasileira.

Justifica-se a importância da investigação descrita, visto que os documentos norteadores do ensino são a chave para o sucesso metodológico do professor mediador do conhecimento, justamente, por direcionar a prática quanto ao saber ensinar frente aos distintos contextos e realidades. Para ancorar a presente reflexão, a seguir, encontra-se o referencial teórico utilizado na pesquisa.

### Documentos de ensino: referencial teórico

A Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) é o documento que assegura o direito das aprendizagens essenciais que todo estudante deve ter contato na Educação Básica, assim como consta no Plano Nacional de Educação (PNE, 2018). Além dessa função essencial, a BNCC age como documento integrante da política educacional do país, por contribuir com a construção de outras políticas e ações – federais, estaduais e municipais – tais como a formação de professores, avaliação, elaboração de conteúdos educacionais e critérios de infraestrutura adequada para o desenvolvimento da educação (Brasil, 2018).

Pode-se afirmar que a BNCC (Brasil, 2018) se apresenta como a garantia da qualidade do ensino brasileiro, devido a propor um patamar comum de aprendizado a todos os estudantes da rede pública e privada. Dessa forma, na Base são abordadas as competências e habilidades que os estudantes devem adquirir ao longo de sua jornada

escolar.

Por competência compreende-se a mobilização de conhecimentos e habilidades que funcionam como práticas cognitivas e socioemocionais – atitudes e valores para resolver problemas do cotidiano, bem como exercer a cidadania e se reconhecer inserido no mundo corporativo (BRASIL, 2018, p. 8). Portanto, a Base Nacional Comum Curricular estabelece dez competências gerais para a Educação Básica, sendo estas: o “conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania” (BRASIL, 2018, p. 9).

De caráter inovador, a BNCC exige ampla formação docente para que seja executado com êxito. De acordo com Gatti (2019), a partir de 1996, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) instituiu a obrigatoriedade de formação superior para professores da Educação Básica e com o Decreto nº 9.057/ 2017 que facilitou, de certa forma, a abertura de cursos superiores sem rigorosa avaliação prévia, é preocupante o cenário de formação de professores, pois sem atentar-se ao aspecto qualitativo dos cursos, forma-se um professorado carente de uma formação concreta e minuciosa.

De acordo com o Referencial Curricular do Paraná (2020), os objetivos de aprendizagens são comuns, no entanto, os currículos de cada estado apresentam-se como documentos norteadores diferentes, uma vez que as regiões possuem seus próprios contextos para elaboração de um currículo adequado, pautado em sua realidade local e social. Posto isto, a Base é o documento orientador dos currículos estaduais, conforme descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

O CREP (Paraná, 2020), Currículo da Rede Estadual Paranaense, foi elaborado visando complementar o Referencial Curricular do Paraná (2018), que se ampara nos princípios, direitos e orientações. O CREP aborda conteúdos voltados para os componentes curriculares do Ensino Fundamental, e, também, apresenta uma sugestão de distribuição desses conteúdos no decorrer do ano (SEED, 2018).

De acordo com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, o documento mencionado (Paraná, 2020), tem o intuito de consolidar o trabalho da rede de ensino, fortalecendo o processo de ensino e aprendizagem, evidenciando os conteúdos contemplados no Currículo para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados com maior êxito e, através dele, o professor possa escolher/elaborar a metodologia e o processo de avaliação com o qual os alunos se adaptem. Cabe destacar que os conteúdos abordados são aqueles que os educandos devem se apropriar no decorrer dos anos letivos, alcançando os objetivos mencionados no Referencial Curricular do Paraná com foco no processo do ensino como um todo.

É importante ressaltar, ainda, que cada local tem sua realidade, portanto, o professor deve traçar suas estratégias de acordo com as especificidades e demandas de sua escola.

Essas particularidades devem ser respeitadas e constar nas Propostas Pedagógicas Curriculares, denominadas de PPC (SEED, 2021).

O CREP (Paraná, 2020), ao contrário da BNCC (BRASIL, 2018), é um documento pertencente à Rede Estadual de Educação do Paraná (2021), portanto, suas instruções não se aplicam ao ensino ofertado pela rede privada, ou mesmo, pelas escolas municipais. No entanto, apesar de ser direcionado à rede pública, as escolas das esferas privadas que tiverem interesse em fazer uso do CREP, de forma total ou parcial, poderão fazê-lo. Além disso, o documento possui uma coluna com códigos específicos do Referencial Curricular do Paraná, que estabelecem uma sequência, e, os livros do PNLD estão organizados com os códigos da BNCC para melhor associação entre ambos.

Segundo a SEED do Paraná, o CREP (Paraná, 2020) teve início em 2019, em versão preliminar, que passou por consulta pública onde recebeu contribuições e ajustes. Em 2020, o documento foi reformulado e melhorado, também, passando por consulta pública a partir da colaboração dos professores.

Em 2021, foi concebida a versão consolidada do CREP como orientador da construção da Proposta Pedagógica Curricular (PPC). Logo, os conteúdos foram apresentados separados por disciplina.

## **Material e Métodos**

A presente pesquisa discorrida ampara-se no método qualitativo, mais precisamente focalizada na análise documental, na qual realizamos o levantamento bibliográfico que orientou a investigação a partir de fontes documentais, como BNCC (Brasil, 2018) e CREP (PARANÁ, 2020).

De acordo com Gil (2002, p. 133), a análise qualitativa consiste em etapas de trabalho, sendo necessário a atenção à natureza dos dados, seguido principalmente do instrumento da pesquisa a ser utilizada, dos pressupostos teóricos e da elaboração de uma sequência de atividades que envolve a categorização e interpretação dos dados obtidos juntos aos participantes da pesquisa. Nas palavras do autor, “Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório”.

Para Lakatos (2003), a pesquisa documental tem como característica uma fonte primária de coleta de dados, interpretadas como documentos, sendo estes arquivos documentais escritos, ou não.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Para este momento do texto, expõe-se um quadro que apresenta um comparativo entre a BNCC (Brasil, 2018) e o CREP (Paraná, 2020) referente ao quesito números e álgebra para o 6º ano do Ensino Fundamental. Os quadros, a seguir, apresentam as habilidades relacionadas às competências e objetivos dos documentos de acordo com a

disciplina de Matemática conforme mencionado:

Documentos	BNCC	CREP
Habilidades (BNCC)/ Objetivos do conhecimento (CREP)	(EF06MA01) Comparar, ordenar, ler e escrever números naturais e números racionais cuja representação decimal é finita, fazendo uso da reta numérica.	Reconhecer, comparar, ordenar, ler, escrever e representar números naturais e números racionais não negativos cuja representação decimal é finita, fazendo uso, ou não, da reta numérica.
Análise	O CREP faz menção aos números racionais não negativos e o uso ou não de reta numérica enquanto a BNCC que faça o uso da reta.	

Quadro 1 – Habilidades

Fonte: Retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 301) e do CREP (Paraná, 2020, p. 86).

Documentos	BNCC	CREP
Habilidades (BNCC)/ Objetivos do conhecimento (CREP)	(EF06MA02) Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais em sua representação decimal.	Reconhecer o sistema de numeração decimal, como o que prevaleceu no mundo ocidental, e destacar semelhanças e diferenças com outros sistemas, de modo a sistematizar suas principais características (base, valor posicional e função do zero), utilizando, inclusive, a composição e decomposição de números naturais e números racionais não negativos em sua representação decimal.
Análise	A BNCC e o CREP são iguais.	

Quadro 2 – Habilidades

Fonte: Retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 301) e do CREP (Paraná, 2020, p. 86).

Documentos	BNCC	CREP
Habilidades (BNCC)/ Objetivos do conhecimento (CREP)	(EF06MA03) Resolver e elaborar problemas que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com e sem uso de calculadora.	Resolver e elaborar problemas, extraídos de diferentes contextos, que envolvam cálculos (mentais ou escritos, exatos ou aproximados) com números naturais, e/ou expressões numéricas, por meio de estratégias variadas, com compreensão dos processos neles envolvidos com ou sem uso de calculadora.
Análise	O CREP menciona que esses problemas devem ser extraídos de diferentes contextos, e que podem ser feitos com números naturais e/ou expressões numéricas.	

Quadro 3 – Habilidades

Fonte: Retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 301) e do CREP (Paraná, 2020, p. 87).

<b>Documentos</b>	<b>BNCC</b>	<b>CREP</b>
Habilidades (BNCC)/ Objetivos do conhecimento (CREP)	(EF06MA04) Construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se um número natural qualquer é par).	Construir algoritmo em linguagem natural e representá-lo por fluxograma que indique a resolução de um problema simples (por exemplo, se um número natural qualquer é par).
Análise	A BNCC e o CREP são iguais.	

Quadro 4 – Habilidades

Fonte: Retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 301) e do CREP (Paraná, 2020, p. 87).

<b>Documentos</b>	<b>BNCC</b>	<b>CREP</b>
Habilidades(BNCC)/ Objetivos do conhecimento (CREP)	(EF06MA05) Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”, “é divisor de”, “é fator de”, e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000.	Classificar números naturais em primos e compostos, estabelecer relações entre números, expressas pelos termos “é múltiplo de”, “é divisor de”, “é fator de”, e estabelecer, por meio de investigações, critérios de divisibilidade por 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 100 e 1000.
Análise	A BNCC e o CREP são iguais.	

Quadro 5 – Habilidades

Fonte: Retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 301) e do CREP (Paraná, 2020, p. 89).

<b>Documentos</b>	<b>BNCC</b>	<b>CREP</b>
Habilidades (BNCC)/ Objetivos do conhecimento (CREP)	(EF06MA06) Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisor.	Resolver e elaborar problemas que envolvam as ideias de múltiplo e de divisores de números naturais.
Análise	O CREP deixa especificado que são dos números naturais.	

Quadro 6 – Habilidades

Fonte: Retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 301) e do CREP (Paraná, 2020, p. 89).

<b>Documentos</b>	<b>BNCC</b>	<b>CREP</b>
Habilidades (BNCC)/ Objetivos do conhecimento (CREP)	(EF06MA07) Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.	Compreender, comparar e ordenar frações associadas às ideias de partes de inteiros e resultado de divisão, identificando frações equivalentes.
Análise	A BNCC e o CREP são iguais.	

Quadro 7 – Habilidades

Fonte: Retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 301) e do CREP (Paraná, 2020, p. 89).

<b>Documentos</b>	<b>BNCC</b>	<b>CREP</b>
Habilidades (BNCC)/ Objetivos do conhecimento (CREP)	(EF06MA08) Reconhecer que os números racionais positivos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal, estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.	Compreender, reconhecer que os números racionais não negativos podem ser expressos nas formas fracionária e decimal e estabelecer relações entre essas representações, passando de uma representação para outra, e relacioná-los a pontos na reta numérica.
Análise	A BNCC e o CREP são iguais.	

Quadro 8 – Habilidades

Fonte: Retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 301) e do CREP (Paraná, 2020, p. 92).

<b>Documentos</b>	<b>BNCC</b>	<b>CREP</b>
Habilidades (BNCC)/ Objetivos do conhecimento (CREP)	(EF06MA09) Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado seja um número natural, com e sem uso de calculadora.	Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo da fração de uma quantidade e cujo resultado e representação sejam um número natural, utilizando, ou não, a calculadora e outros recursos.
Análise	A BNCC e o CREP são iguais.	

Quadro 9 – Habilidades

Fonte: Retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 301) e do CREP (Paraná, 2020, p. 92).

<b>Documentos</b>	<b>BNCC</b>	<b>CREP</b>
Habilidades (BNCC)/ Objetivos do conhecimento (CREP)	(EF06MA10) Resolver e elaborar problemas que envolvam adição ou subtração com números racionais positivos na representação fracionária.	Resolver e elaborar problemas que envolvam adição e/ou subtração com números racionais não negativos na representação fracionária com denominadores iguais e diferentes.
Análise	CREP menciona que, nos problemas, os denominadores das frações devem ser iguais e diferentes.	

Quadro 10 – Habilidades

Fonte: Retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 301) e do CREP (Paraná, 2020, p. 92).

<b>Documentos</b>	<b>BNCC</b>	<b>CREP</b>
Habilidades (BNCC)/ Objetivos do conhecimento (CREP)	(EF06MA11) Resolver e elaborar problemas com números racionais positivos na representação decimal, envolvendo as quatro operações fundamentais e a potenciação, por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.	Resolver e elaborar problemas com números racionais não negativos na representação fracionária e decimal, envolvendo as operações fundamentais por meio de estratégias diversas, utilizando estimativas e arredondamentos para verificar a razoabilidade de respostas, com e sem uso de calculadora.
Análise	A BNCC inclui a potenciação.	

Quadro 11 – Habilidades

Fonte: Retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 301) e do CREP (Paraná, 2020, p. 92).

<b>Documentos</b>	<b>BNCC</b>	<b>CREP</b>
Habilidades (BNCC)/ Objetivos do conhecimento (CREP)	(EF06MA12) Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima	Fazer estimativas de quantidades e aproximar números para múltiplos da potência de 10 mais próxima.
Análise	A BNCC inclui a potenciação.	

Quadro 12 – Habilidades

Fonte: Retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 301) e do CREP (Paraná, 2020, p. 92).

<b>Documentos</b>	<b>BNCC</b>	<b>CREP</b>
Habilidades (BNCC)/ Objetivos do conhecimento (CREP)	(EF06MA13) Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em contextos de educação financeira, entre outros.	Resolver e elaborar problemas que envolvam porcentagens, com base na ideia de proporcionalidade, sem fazer uso da “regra de três”, utilizando estratégias pessoais, cálculo mental e calculadora, em diferentes contextos, inclusive de educação financeira, entre outros.
Análise	BNCC e CREP são iguais.	

Quadro 13 – Habilidades

Fonte: Retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 301) e do CREP (Paraná, 2020, p. 93).

<b>Documentos</b>	<b>BNCC</b>	<b>CREP</b>
-------------------	-------------	-------------

Habilidades (BNCC)/ Objetivos do conhecimento (CREP)	(EF06MA14) Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar essa noção para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.	Reconhecer que a relação de igualdade matemática não se altera ao adicionar, subtrair, multiplicar ou dividir os seus dois membros por um mesmo número e utilizar as propriedades para determinar valores desconhecidos na resolução de problemas.
Análise	BNCC e CREP são iguais.	

Quadro 14 – Habilidades

Fonte: Retirado da BNCC (Brasil, 2018, p. 303) e do CREP (Paraná, 2020, p. 93).

Documentos	BNCC	CREP
Habilidades (BNCC)/ Objetivos do conhecimento (CREP)	(EF06MA15) Resolver e elaborar problemas que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.	Resolver e elaborar problemas, de diversos contextos, que envolvam a partilha de uma quantidade em duas partes desiguais, envolvendo relações aditivas e multiplicativas, bem como a razão entre as partes e entre uma das partes e o todo.
Análise	BNCC e CREP são iguais, no entanto, o CREP só menciona que os problemas são de diversos contextos.	

Quadro 15 – Habilidades

Fonte: Elaborado pela autora e adaptado de BNCC (Brasil, 2018, p. 303) e do CREP (Paraná, 2020, p. 93).

## Síntese das análises

No documento, foram contempladas as disciplinas de Arte, Ciências, Educação Física, Ensino Religioso, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática para os anos iniciais e finais, nesse caso, apenas com acréscimo da disciplina de Língua Inglesa para os anos finais.

De acordo com resultados contemplados nos quadros, verifica-se que os professores que levarem em consideração somente o CREP (Paraná, 2020) podem deixar algumas descrições importantes da BNCC (Brasil, 2018), uma vez que o documento paranaense é um complemento da Base Nacional, porém, o mais adequado seria a leitura atenta tanto da Base quanto do CREP que adequada a realidade de cada Estado ao processo de ensino e aprendizagem. Ainda assim, é possível observar um cuidado maior no documento do Paraná, de forma a mencionar com recorrência a pluralidade de contextos, além de apresentar certa maleabilidade em relação a alguns conteúdos ausentes na Base Nacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo, que discorreu sobre a pesquisa em andamento, buscou investigar tanto os conteúdos de números e álgebras na BNCC (Brasil, 2018) quanto no CREP (Paraná, 2020) direcionados ao 6º do Ensino Fundamental da Educação Básica, com atenção maior quanto ao critério de verificação, isto é, constatar se ambos os documentos

estavam em consonância. Posto isto, identificou-se que diferenças nos dois documentos que necessitam de investigar as implicações das orientações dos documentos no decorrer do trabalho docente.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional.** Legislação, Brasília, DF, dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 01 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF, 2018. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 01 jun. 2021.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** [S.l.: s.n.], 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **CREP: Currículo da Rede Estadual Paranaense.** Curitiba: SEED, 2020. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669>. Acesso em: 01 jun. 2021.

PARANÁ. Secretaria do Estado da Educação do Paraná. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações.** Curitiba, SEED, 2018. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial\\_curricular\\_parana\\_cee.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bncc/2018/referencial_curricular_parana_cee.pdf). Acesso em: 01 jun. 2021.

## SOBRE O ORGANIZADOR

**Dr. Elói Martins Senhoras**- Professor associado e pesquisador do Departamento de Relações Internacionais (DRI), do Programa de Especialização em Segurança Pública e Cidadania (MJ/UFRR), do Programa de MBA em Gestão de Cooperativas (OCB-RR/UFRR), do Programa de Mestrado em Geografia (PPG-GEO), do Programa de Mestrado em Sociedade e Fronteiras (PPG-SOF), do Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional da Amazônia (PPG-DRA) e do Programa de Mestrado em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação (PROFNIT) da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Graduado em Economia. Graduado em Política. Especialista pós-graduado em Administração - Gestão e Estratégia de Empresas. Especialista pós-graduado em Gestão Pública. Mestre em Relações Internacionais. Mestre em Geografia - Geoeconomia e Geopolítica. Doutor em Ciências. *Post-Doc* em Ciências Jurídicas. *Visiting scholar* na Escola Nacional de Administração Pública (ENAP), no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), na University of Texas at Austin, na Universidad de Buenos Aires, na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, México e na National Defense University. *Visiting researcher* na Escola de Administração Fazendária (ESAF), na Universidad de Belgrano (UB), na University of British Columbia e na University of California, Los Angeles. Professor do quadro de Elaboradores e Revisores do Banco Nacional de Itens (BNI) do Exame Nacional de Desempenho (ENADE) e avaliador do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS) do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). Professor orientador do Programa Agentes Locais de Inovação (ALI) do Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE/RR) e pesquisador do Centro de Estudos em Geopolítica e Relações Internacionais (CENEGRI). Organizador das coleções de livros Relações Internacionais e Comunicação & Políticas Públicas pela Editora da Universidade Federal de Roraima (UFRR), bem como colunista do Jornal Roraima em Foco. Membro do conselho editorial da Atena Editora.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Alunos 7, 9, 14, 16, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 33, 36, 45, 46, 48, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 85, 86, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 158

Aprendizagem 6, 13, 17, 18, 27, 28, 43, 49, 53, 55, 56, 58, 65, 67, 68, 69, 70, 73, 75, 78, 80, 82, 83, 92, 96, 97, 98, 99, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 123, 124, 125, 136, 137, 138, 146, 147, 148, 149, 153, 154, 155, 158, 164

Atividades pedagógicas 26, 33, 36, 46, 48

### B

Banco Mundial 31, 37, 39, 41

BNCC 7, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

Brasil 2, 4, 5, 1, 7, 12, 13, 14, 20, 23, 30, 33, 35, 36, 37, 39, 41, 43, 47, 48, 49, 50, 54, 60, 62, 64, 71, 72, 73, 75, 77, 81, 82, 84, 85, 86, 89, 90, 92, 93, 110, 134, 137, 138, 149, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

### C

Competências 4, 13, 17, 38, 52, 53, 56, 60, 115, 125, 126, 137, 155, 157, 158, 159

Conhecimento 6, 8, 9, 10, 13, 15, 17, 25, 28, 30, 39, 42, 56, 59, 60, 62, 64, 65, 69, 79, 82, 87, 88, 95, 97, 98, 99, 110, 113, 114, 115, 117, 120, 122, 129, 137, 144, 147, 148, 154, 155, 157, 158, 160, 161, 162, 163, 164

CREP 7, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165

cultura 11, 12, 13, 16, 23, 45, 51, 52, 53, 57, 58, 62, 65, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 111, 113, 114, 123, 139, 147

Cultura 10, 31, 84, 96, 99

Currículo 13, 22, 37, 61, 67, 96, 114, 117, 119, 126, 137, 156, 157, 158, 165

### D

Diretores 5, 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 27, 52, 68

Discente 22, 25, 136, 137, 146

Docência 4, 13, 14, 15, 19, 20, 51, 52, 60, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 82, 83, 113, 123

### E

Educação 4, 6, 1, 2, 3, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 82,

84, 85, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 110, 112, 113, 114, 115, 117, 118, 119, 121, 122, 123, 124, 137, 138, 139, 140, 143, 144, 147, 149, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 163, 164, 165, 166

Educador 6, 10, 13, 25, 56, 69, 76, 77, 95, 96, 99, 113, 123

Eletroquímica 6, 148, 150, 151, 152

Ensino 4, 7, 1, 3, 4, 6, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 56, 59, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 136, 137, 138, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 164

Escola 5, 6, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 33, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 55, 56, 57, 58, 61, 65, 68, 70, 72, 73, 75, 76, 78, 79, 81, 83, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 125, 129, 134, 136, 138, 141, 142, 143, 148, 150, 151, 152, 153, 158, 166

Escrita 12, 18, 19, 29, 36, 42, 45, 48, 97, 98, 99, 108, 110, 125, 126, 127, 130, 131, 132, 136, 137, 138

Estagiário 5, 24, 27, 29, 32, 81

Estágio 5, 4, 5, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 32, 33, 46, 64, 65, 75, 76, 77, 78, 81, 87, 148, 150, 154

## **F**

Formação continuada 5, 3, 5, 19, 22, 24, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 59, 62, 72, 115, 116, 117, 118

Formação de professores 2, 4, 5, 1, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 30, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 52, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 75, 77, 81, 82, 83, 84, 139, 148, 157, 158

Formação docente 4, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 25, 27, 28, 46, 49, 54, 66, 68, 70, 74, 80, 158

## **G**

Gêneros discursivos 126

Gestão escolar 2, 4, 9, 10, 113, 115, 116

Gestão pedagógica 6, 6, 112, 113, 114, 116, 121, 123

## **H**

Habilidades 4, 4, 17, 26, 29, 56, 98, 99, 125, 127, 137, 151, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164

## I

Identidade 8, 52, 55, 56, 57, 58, 59, 62, 65, 69, 72, 88, 90, 91, 93, 114

IES 63, 65, 66, 67

## L

LDB 14, 23, 31, 33, 37, 39, 41, 42, 47, 49, 52, 158

Leitura 4, 18, 29, 36, 42, 45, 48, 58, 62, 78, 79, 98, 99, 110, 125, 126, 127, 128, 129, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 164

Língua Espanhola 6, 95, 97, 98, 100

Língua Portuguesa 15, 89, 125, 126, 127, 138, 164

Livro 4, 6, 72, 79, 113, 123, 125, 126, 127, 128, 132, 133, 135, 136, 137

## M

Matemática 7, 15, 41, 58, 75, 77, 78, 80, 82, 83, 156, 157, 160, 164

MEC 31, 35, 36, 40, 43, 45, 47, 48, 49, 60, 82, 87, 94, 110, 123, 137, 138, 165, 166

Memória 5, 51, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 73, 99, 137

Música 6, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147

## O

ONU 41

## P

PAIP 6, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124

Pandemia 6, 71, 139, 144, 145

PCN 42, 77, 78, 98, 134, 137

PEC-Municípios 52, 53, 55, 56, 58, 59, 62

Pedagogia 4, 5, 4, 11, 15, 37, 38, 49, 51, 52, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 81, 114

Políticas públicas 2, 4, 6, 10, 15, 35, 36, 41, 42, 45, 48, 51, 53, 84, 85, 87, 88, 93, 114, 124, 166

PPC 63, 64, 66, 67, 69, 70, 71, 159

PPP 25, 26, 31

Processo formador 5, 11, 12, 13, 18, 19

Professor 5, 6, 13, 14, 16, 17, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 44, 45, 48, 49, 50, 52, 54, 56, 57, 58, 61, 62, 68, 69, 70, 71, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 96, 115, 117, 122, 125, 129, 134, 138, 141, 146, 153, 154, 155, 157, 158, 166

Profissionalização 5, 16, 22, 49, 51, 52, 54, 55, 59, 81

Projeto pedagógico 5, 63, 66

## **Q**

QSC 148, 149, 150, 151

Química 15, 148, 149, 150, 152

## **S**

Sala de aula 13, 21, 23, 27, 28, 29, 32, 39, 40, 45, 46, 61, 78, 79, 80, 81, 117, 125, 127, 134, 136, 151, 155

Sociologia 5, 21, 23, 24, 27, 28, 29, 30, 33, 60

## **T**

terceirização 36, 41, 44, 47, 48

Terceirização 35

TERCEIRIZAÇÃO 5, 35

Texto teatral 6, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 133, 134, 135, 136, 137

## **U**

Universidade 5, 21, 23, 24, 26, 33, 51, 61, 62, 73, 75, 76, 78, 79, 87, 90, 92, 93, 112, 147, 148, 154, 155, 156, 166

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# Licenciaturas no Brasil:

Formação  
de professores  
e políticas públicas



  
Ano 2021

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)   
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)   
[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)   
[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# Licenciaturas no Brasil:

Formação  
de professores  
e políticas públicas

