

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Formação inicial e continuada de
PROFESSORES
e a identidade docente



Atena
Editora
Ano 2022

Willian Douglas Guilherme
(Organizador)

Formação inicial e continuada de
PROFESSORES
e a identidade docente



Atena
Editora
Ano 2022

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Daphynny Pamplona

Luiza Alves Batista

Natália Sandrini de Azevedo

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2022 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2022 Os autores

Copyright da edição © 2022 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. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

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 Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa



Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade Católica do Salvador
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
Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof^ª Dr^ª 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
Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
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
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Prof^ª Dr^ª 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. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^ª Dr^ª 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
Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof^ª Dr^ª 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



Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente

Diagramação: Camila Alves de Cremo
Correção: Yaidy Paola Martinez
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizador: Willian Douglas Guilherme

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F723 Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2022.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-258-0104-9

DOI: <https://doi.org/10.22533/at.ed.049222906>

1. Professores - Formação. I. Willian Douglas Guilherme (Organizador). II. Título.

CDD 370.71

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br



Atena
Editora
Ano 2022

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

O e-book “Formação inicial e continuada de professores e a identidade docente” traz uma coleção de onze artigos subdivididos em dois grupos.

O primeiro grupo debate diretamente a questão da formação de professores no contexto da formação inicial e continuada, dialogando com a prática cotidiana e dos saberes docentes que envolvem a prática da profissão.

O segundo grupo, vai de encontro com a identidade docente, não abandonando o contexto da sua formação e continuada, reúne estudos em torno da vivência docente, da psicanálise, do brincar e dos riscos do processo de ensino e aprendizagem.

São discussões fundamentais para quem busca conhecimento e entendimento no contexto da formação inicial e continuada de professores, na direção de uma identidade profissional docente.

Uma ótima leitura a todos!

Willian Douglas Guilherme

SUMÁRIO

PARTE I

CAPÍTULO 1..... 1

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Giácomo Romanini

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229061>

CAPÍTULO 2..... 9

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA DELIBERAÇÃO CEE/SP 111/2012: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

Cláudio Rodrigues da Silva

Agnes Iara Domingos Moraes

Julio Cesar Torres

Maria Denise Guedes

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229062>

CAPÍTULO 3..... 22

A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES FRENTE AOS DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA

Aline da Silva Xavier Magela

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229063>

CAPÍTULO 4..... 35

INSERÇÃO DE PROFESSORES NA CARREIRA DOCENTE: O OLHAR DA LITERATURA DA ÁREA SOBRE O TEMA

Ginaldo Cardoso de Araújo

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229064>

CAPÍTULO 5..... 49

A FORMAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Deize Heloiza Silva Degrande

Ana Paula Mendes da Silva

Juliana Antoniassi Moreno

Joselene Maria Mangureira Carvalho

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229065>

PARTE II

CAPÍTULO 6..... 61

INCLUSÃO DO ALUNO COM BAIXA VISÃO NAS AULAS DE BIOLOGIA

Benilson Silva Rodrigues

Edna dos Santos Lobato

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229066>

CAPÍTULO 7	67
PRODUÇÕES ACADÊMICAS APRESENTADAS NA ANPED E NO GRUPECI SOBRE O PROINFANTIL	
Isabel Cristina de Jesus Brandão	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229067	
CAPÍTULO 8	79
PSICANÁLISE NA UNIVERSIDADE: INTERSECÇÕES SOBRE UMA POSSIVEL ARTICULAÇÃO	
Adriana de Oliveira Limas Cardozo	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229068	
CAPÍTULO 9	87
EXPERIENCIANDO A VIVÊNCIA DA BRINCADEIRA E DO BRINQUEDO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Lisaura Maria Beltrame	
Tamires Rodrigues	
Francieli Petry Rodrigues Pereira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.0492229069	
CAPÍTULO 10	96
DIMENSÕES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REVISÃO TEÓRICA E ASPECTOS PRÁTICOS	
Aline Pinto Amorim	
Larissy Alves Cotonhoto	
Mariella Berger Andrade	
Vanessa Battestin	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.04922290610	
CAPÍTULO 11	108
O DOCENTE SOB FOGO CRUZADO: OS INCIDENTES CRÍTICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	
Antônio Oscar Santos Góes	
Alfredo Dib Abdul Nour	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.04922290611	
SOBRE O ORGANIZADOR	118
ÍNDICE REMISSIVO	119

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA

Data de aceite: 01/06/2022

Giácomo Romanini

RESUMO: O artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão de diferentes abordagens que diz respeito a formação e a formação continuada. Ferry aborda concepções iniciais acerca do que é a formação, condições necessárias para que se ocorra a formação e apresenta alguns modelos de formação. Gatti, apresenta em seu texto algumas concepções de formação, mas com um foco voltado para a formação continuada, apresentando o que se encontra sobre modalidades que podem ser incluídas como formação continuada, oferta e qualidade de cursos e programas que apresentam iniciativas na formação continuada, além de trazer marcos legais pautados nas políticas públicas para formação continuada no Brasil. O último texto refletido, de Simone das Graças Leal, Maria Célia Borges e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro representam um panorama muito rico sobre a formação inicial e continuada com relação com a BNCC.

PALAVRAS-CHAVE: Formação; Formação Continuada; Modelos de Formação.

ABSTRACT: The article aims to present a reflection of different strategies and training with regard to continuation. Ferry approaches with some initial conceptions of what the formation, some conditions are approximate for the formation of models. Gatti, presents itself on the modalities of offer, but with some training focuses

for its formation, which can be presented on the modalities of continuous quality, offer and text of continuous formation of courses and programs. in addition to bringing legal frameworks based on public policies for continuing education in Brazil. The last reflected text, by Simone das Graças Leal, Maria Célia Borges and Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro, represents a very rich overview of initial and continuing education in relation to the BNCC.

KEYWORDS: Training; Continuing Education; Training Models.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos é cada vez mais pertinente as discussões acerca do tema de “formação continuada” no campo educacional, no qual, se percebe um aumento no desenvolvimento de iniciativas de empresas, instituições e até mesmo das Secretarias de Educação com finalidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes.

Gatti(2008) sinaliza que o termo “formação continuada” ora se restringe aos cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação ou início da docência e ora de uma maneira mais geral como qualquer atividade que contribua para o desempenho profissional como reuniões, congressos, seminários entre outros.

A cargo de exposição, nos tempos atuais de pandemia, devido a Covid-19, o professor atuante na rede pública do Estado de São

Paulo, se deparou com inúmeras formações, cursos, trilhas, percursos e pautas formativas, ambas gratuitas e remotas através do site da Escola de Formação dos Profissionais da Educação Paulo Renato Costa Souza, do Governo do Estado.

A modalidade das formações, iniciais e principalmente continuadas, se apresentam em grande número no formato à distância, o chamado EaD – Ensino à Distância, que tem seus prós e contra em relação a disponibilidade, flexibilidade, quantidade de ferramentas de comunicação, concentração, falta de contato presencial, gestão de tempo, entre outras.

Muito se fala nos tipos e quantidades de formações continuadas de professores, mas o que as instituições acreditam ser formação? Existe modelos de formação? E ainda, sobre as formações continuadas, o que se sabe sobre elas? Como o formato EAD vem sendo apresentada nas formações continuadas?

Devido a questões como estas, pretendo nesse artigo, realizar uma reflexão teórica de três textos. O primeiro, dois capítulos do livro “Pedagogia de la Formacion” de Gilles Ferry, o segundo, “Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década” de Bernardete A. Gatti; e o terceiro, “Discussão Sobre Formação De Professores, Inicial E Continuada E A Relação Com A Nova BNCC” de Simone das Graças Leal, Maria Célia Borges e Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro. O intuito é verificar o que os autores entendem por “formação” e aspectos importantes da formação continuada de professores.

2 | O TERMO “FORMAÇÃO”

Ambos os autores afirmam existir uma polissemia quando se fala em “formação”, Ferry, inicialmente no capítulo que dedica ao termo, apresenta que para alguns, a formação “consiste em dispositivos” e o local de formação se tratando de professores, deve ser feito em “institutos e universidades”. O que Ferry expõe em um primeiro momento parece ser algo muito raso, a formação é muito mais complexa e importante.

Durante minha recente e ainda contínua passagem pela docência, muito se fala em “dar” formação, “receber” formação sobre algo, principalmente nas Aulas de Trabalho Pedagógicos Coletivos (ATPCs), no qual se refere a programas e conteúdo de aprendizagem. Essa colocação, é convergente com um segundo significado inicial que Ferry apresenta, no qual muitos se referem a formação como algo que possa ser consumido, como se fosse um bombom que se compra na cantina, que é recebido de fora, algo do exterior para o interior. Veremos também que é muito mais que isso.

Ainda com alguns significados prévios do que se acha que é formação, também se cabe pensar na formação olhando para os programas de aprendizagem. Ferry(2008) expõe que o currículo mesmo com as etapas fixadas de forma racional, apesar de essencial para a formação, não é em si formação.

Destrinchando a palavra Formação, Ferry(2008, p. 53) apresenta como “algo que

tem a ver com a forma. Formar é adquirir uma certa forma. Uma forma de agir, de refletir e aperfeiçoar essa forma.” E ainda, “A formação é então completamente diferente de ensinar e aprender. Consiste em encontrar formas de cumprir determinadas tarefas para exercer um ofício, uma profissão.”

A formação, está presente em muitos dos estágios da vida, desde o sentido biológico, da formação humana, quanto no profissional, que supõe coisas como habilidades, conhecimentos, vivência, o papel que se deseja desempenhar, ou seja, é explícito que na dinâmica de formação, se busca alcançar uma melhor forma, ou seja, um desenvolvimento da melhor configuração/feição de si.

Sobre a condição de dar, receber formação, Ferry (2008, p. 54), “explana que uma formação não é recebida. Ninguém pode formar outro. Não é possível falar de um formador e de um formado”. O que Ferry(2008) quer dizer é que não se tem um sujeito ativo e um passivo no processo da formação. O indivíduo mesmo se forma. Nas palavras do autor, “é ele que encontra sua forma, é ele que se desenvolve”. Logo, o pensamento de que se vai receber ou dar formação, leva a entender que o formador detém a melhor forma, vamos dizer assim, e esta, é correta e absoluta e concorda com o pensamento que uma formação é consumível, em um processo de fora para dentro.

Em seu texto, Ferry é muito feliz ao usar exemplos do autor Kaes sobre os extremos da formação. O primeiro, de um escultor, que modela de acordo com sua imaginação e o exemplo da fênix, um pássaro da mitologia grega que, quando morria, entrava em autocombustão e, passado algum tempo, ressurgia das próprias cinzas, para trazer que “os indivíduos são formados por seus próprios meios, por seus próprios recursos” Ferry(2008 p. 55). Ambas as chamadas fantasias pelo autor, não remetem a dinâmica formativa, no qual segundo ele, “Por um lado, forma-se a si mesmo, mas forma-se apenas através da mediação”, ou seja, não se forma sozinho e não somos formados por alguém, a mediação é de suma importância e podem ser um formador humano, mas também leituras, acontecimentos, relações com o outro.

Mas será que a formação acontece em qualquer espaço, com qualquer situação? Em outras palavras, existem condições necessárias para que se ocorra a formação? Será que as formações continuadas de professores seguem as condições que Ferry(2008) apresenta?

Após os momentos de reflexão, Ferry(2008) apresenta três condições para realizar esse trabalho de formação, condição de lugar, tempo e relação com a realidade. “Só há formação, quando se pode ter um tempo e um espaço para esse trabalho em si mesmo” (p. 56) em outras palavras, para algo ser formativo, é preciso encontrar meios para retornar, rever o que se fez, refletir, tentar compreender e não apenas delimitar as ações formadoras em prédios e com tempos pré-estabelecidos e limitados. A relação com a realidade é tratada com muita atenção pelo autor, nas ações formadoras, trabalhamos representações da realidade, através de imagens, símbolos, realidade mental. Antecipar as situações reis

através dessas representações hipotéticas faz parte também do processo de formação.

Falando da formação de professores, ensino e no contexto pedagógico, Ferry(2008) trata dos modelos de formação. Segundo o autor, não existe um modelo melhor que o outro, cabe a cada um escolher qual é o melhor para si. Apoiado nas palavras de Marcel Lesne um dos primeiros teóricos da educação de adultos na França, apresenta três modelos presentes no livro “Trabalho Pedagógico E Educação De Adultos”.

Chama atenção para que o ensino e na formação são ações bem diferentes. No primeiro caso, os alunos recebem conhecimento, integram e depois se verifica o quão bem feita foi essa integração. No segundo, se trata de um processo de desenvolvimento pessoal.

Voltando aos modelos de formação, o primeiro é o tipo transmissivo com orientação normativa que segundo Ferry(2008) se assemelha ao processo de ensino-aprendizagem. O segundo tipo de incentivo com orientação pessoal, ligados a métodos ativos. Apoiado na teoria de Carl Rogers, um psicólogo estadunidense, expõe que nesse modelo, as intervenções por parte do professor, mediador é de suma importância, pois “nos estimulam a refletir sobre bossa própria jornada” (p. 62). O terceiro, tipo apropriativo focado na inserção social, tem como foco o ato de apropriação do que é formado, o que é sobre encontrar o seu lugar no contexto social, que permite o sujeito desenvolver capacidades que permitirão exercer uma profissão.

Ainda sobre modelos, Ferry(2008) apresenta mais três modelos de formação que foi publicado em Grupo De Trabalho Para A Autogestão Educativa em 1970 em Paris. O primeiro, denominado de modelo Carismático, enfoca a pessoa do professor como função educativa, qualificado por Max Weber como a entrega do fora do comum, no caráter sagrado ou heroísmo de uma pessoa. Tais colocações se convergem para o que era visto para a profissão de professor, neste caráter místico de vocação com frases do tipo “nasci para ser professor” e talvez não fui formado e continuo me formando para exercer minha função de professor.

O segundo, chamado de modelo de ajuste tem seu enfoque no conhecimento do aluno. Segundo Ferry(2008, p. 63) “Há uma exigência técnica ligada a um conhecimento objetivo da criança e de seu desenvolvimento. A busca pelo tecnicismo pedagógico focaliza o problema na criança como objeto de transformações educacionais.” Neste modelo, o professor tem várias formas, psicólogo, psicopedagogo e agente cultural.

Modelo de Liberação é o último modelo tratado pelo autor, com enfoque na relação professor-aluno e não apenas no professor ou só no aluno, o professor nesse modelo, “é representado como aquele que ajuda a se libertar dos vários obstáculos” (Ferry, 2008, p. 63).

Após explanar sobre esses modelo do Grupo de Trabalho, existe uma crítica por parte de Ferry em relação aos modelos, no qual se basearmos apenas eles, a formação do professor deveria ser reduzida em uma formação psicopedagógica, quando o centro da

gravidade é o campo psicossociológico.

Explicando algumas outras colocações importantes sobre formação temos que, “Pode-se dizer que grande parte dos discursos pedagógicos tradicionais apresentava efetivamente a formação como uma soma de aquisições” (Ferry, 2008, p. 67). E ainda, “Pode-se pensar que a formação de professores deve ser concebida de forma a colocar o professor na posição de resolver uma série de problemas sozinho ou descobrir novos aspectos da realidade. (Ferry, 2008, p. 67).

Na concepção de Nóvoa (1991 apud LEAL, S. G.; BORGES, M.C RIBEIRO, B.O. L. 2019), “A formação abarca o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional e, por isso, essas três dimensões devem ser contempladas e articuladas dentro das instituições educacionais e no contexto da formação de professores.

As autoras trazem o termo formação, dependendo do contexto social, regional e sua concepção teórica, podendo ser entendido como: capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, formação continuada, formação permanente, aprofundamento, treinamento, aprimoramento, desenvolvimento profissional, compensação, profissionalização.

É nesse momento que fecho as concepções sobre o termo formação para partir em busca do entendimento do que são as formações continuadas, quais as modalidades, principalmente como o formato a distância é concebida e como a formação está sendo colocada.

3 | UMA VISÃO GERAL SOBRE A “FORMAÇÃO CONTINUADA”

Devido ao crescimento das modalidades de formação continuada presentes no momento em que se encontra a educação, é um fato que se faz necessário verificar como vem apresentadas, pautadas em que, em quais leis, propostas por quem, que instituições, com qual finalidade e qual a qualidade de tais formações. É claro que aqui vamos dar uma ideia geral, sem entrar em termos legais sobre a formação continuada, apenas alguns pressupostos importantes que nos faça refletir sobre.

Nóvoa (1995 apud LEAL, S. G.; BORGES, M.C RIBEIRO, B.O. L. 2019) relaciona a formação docente em três dimensões, a primeira delas a pessoal, relacionada a sua história de vida; a profissional, por estar alinhada à sua experiência como educador; e a organizacional, pois, a escola é um lócus educativo. Logo, são muitos fatores que intervêm na formação do profissional.

Do termo continuada, é notório tirar a impressão que é uma formação que já iniciada. Na formação de professores, o mais comum, na formação inicial, é o futuro docente estar em um centro de formação, a pessoa geralmente vê ou se depara com a realidade profissional e depois volta ao centro de formação.

Na formação continuada, você está na prática profissional e a qualquer momento

você passa para o local de formação sendo por exemplo uma reunião ou um curso. Nas palavras de Ferry (2008, p. 57), “A atividade profissional é abandonada para retornar a esse espaço intermediário, transitório, que é o tempo e o local da formação. Que são duas das três condições que o autor apresenta em seu texto.

Chimentão (2009 apud LEAL, S. G.; BORGES, M.C RIBEIRO, B.O. L. 2019) ratifica que a formação continuada parte da necessidade de transformação do professor, que deve estar em constante aprimoramento e ainda, que a formação continuada só será significativa se tratar de conhecimentos de todo o contexto educacional e não apenas de sala de aula. Candau (1997 apud LEAL, S. G.; BORGES, M.C RIBEIRO, B.O. L. 2019) explica que a formação continuada não deve ser vista como um acúmulo de cursos, palestras, etc., mas, sim, por intermédio da crítica reflexiva e permanente, lembrando que de nada vale participar de uma palestra ou comprar um curso se a reflexão não fizer parte do processo, poder ter o contato com a realidade, olhar para nossa prática de maneira crítica.

Paula (2009) também citada pelas autoras acima, afirma que a formação continuada é uma formação permanente proporcionada e planejada por instituições, ou pelo próprio docente durante sua vida profissional, visando sanar dificuldades, melhorar a prática e habilidades profissionais.

Olhando para o Brasil, segundo Gatti (2008), pode se observar que a oferta dessa formação é mais forte no Sul e Sudeste. Ambos os autores citam o discurso da atualização e necessidade de renovação. Porém, ainda em seu texto, Gatti explica que ampliou-se o entendimento sobre a formação continuada no Brasil, no qual as iniciativas de formação continuada respondem a precariedade de cursos de formação de professores em nível de graduação e ao invés de aprofundamento, se busca suprir lacunas da má formação, como programas compensatórios.

Gatti (2008) apresenta vários programas de formação continuada instalados no Brasil após os anos 90, propostas financiadas pelo Banco Mundial e coordenados pelo poder Público a fim de promover aceleração de estudos, melhorar processos de alfabetização de crianças e melhorar gestão que implicam capacitação de educadores, realizando processos de formação continuada em serviço. Grande parte das iniciativas são no modelo à distância ou semipresencial.

O crescimento de ofertas dessas formações continuadas principalmente sendo grande parte sem a obrigatoriedade de ser presencialmente, levam a questionamento sobre a qualidade, preocupação sobre a validade e eficácia desses cursos e programas.

Na rede pública, após o credenciamento dos professores no Estado de São Paulo, muita coisa da formação continuada é aproveitada para inflar a pontuação dos professores na fila de vagas para se conseguir aulas, precisamente devem ser cursos ou formações na área de Educação e serem acima de 180 horas de duração, o que atrai a busca por esses cursos, as vezes de maneira consumível, não para realmente agregar ao repertório pedagógico e afins, mas para passar na frente nos rankings numéricos na busca de

oportunidades de trabalho.

Em busca de tentar garantir certa qualidade nesses cursos e programas, Gatti(2008, p. 61) explana que alguns administradores públicos estabeleceram critérios, editais e resoluções executivas para as instituições, investindo em avaliações externas para acompanhamento das ações formativas por fundações renomadas como a Fundação Carlos Chagas, pela Fundação Cesgranrio, entre outras.

Em dados de pesquisa apresentados por Gatti(2008), se evidenciam que os cursistas valorizavam as iniciativas, aspectos como oferta gratuita, materiais tanto impressos como vídeos, papel dos tutores e oportunidade de vídeo conferências foram tidos como positivos. A disponibilidade foi crucial pois alguns alegaram que não conseguiriam realizar os cursos em outros momentos. Aspectos de infraestrutura como condições dos polos e ofertas alimentares e em casos de cursos semipresenciais o fator da locomoção foram alguns dos pontos críticos.

A modalidade a distância, vem cada vez mais sendo usadas nos cursos e programas da formação inicial e continuada. Por mais que a modalidade divida opiniões principalmente na formação inicial com o grande crescimento da multiplicação de consórcios e polos para a oferta de cursos de licenciatura a distância sem seguir projetos político-pedagógicos de formação nos parâmetros nacionais, entre outros, na formação continuada, que geralmente o professor atua em diferentes escolas, para complemento de carga, a modalidade se torna uma opção a ser observada, claro, desde que siga as concepções e condições para que se ocorra realmente e significativamente formação.

No contexto de pandemia, foi preciso aperfeiçoar nossas habilidades com as tecnologias visto que as aulas seguiam a maior parte de forma remota. Nos conceitos de EaD de vários autores chamam a atenção para o uso da tecnologia como forma de fazer a intermediação entre o aluno e o professor.

Em decorrência das modalidades á distância, Moore e Kearsley (2008, p. 2), chamam a atenção no seu conceito de EaD, além do uso da tecnologia, é a necessidade do planejamento na hora da criação do curso, o que exige técnicas especiais:

Educação a distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do local do ensino, exigindo técnicas especiais de criação do curso e de instrução, comunicação por meio de várias tecnologias e disposições organizacionais e administrativas especiais.

Como pontos positivos, temos que a disponibilidade e a flexibilização ajudam e muito, com seus ambientes interativos e fóruns de questões. A falta de concentração decorrente de estar muitas vezes em um ambiente familiar, sem a falta de contato presencial com as trocas cara a cara e a falta de boas práticas no meio digital podem impactar negativamente a formação nesse tipo de formato, além é claro da autogestão.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na discussão sobre os princípios envolvidos sobre a formação, é pertinente esclarecer e buscar nos diferentes modelos que se enquadram como formação, principalmente aqui falando na formação docente, as concepções, condições e modelos acerca do termo formação. Tendo um entendimento do que estruturalmente é a formação, com seus mitos (falando do “consumo de formação”), circunstâncias e situações, podemos nos diferentes contextos formativos, ter um olhar diferente de forma a agregar significativamente na busca de um desenvolvimento da melhor configuração de si.

É notório que as formações continuadas são de suma importância para uma formação plena de professores, esta que deve ser contínua para toda a vida, pois, o mundo está em constante mudança, e vemos a mudança dentro da sala de aula, nos corredores e em todo o contexto escolar. Porém, devemos ter um olhar cuidadoso para as formações continuadas para que não sejam um acúmulo de certificados e termos de conclusão de cursos, palestras, entre outros, que são realizados de forma sem sentido, sem a reflexão necessária em si, para com a realidade e sem as condições necessárias para se ocorrer uma formação. Devemos questionar também, situações em que a formação continuada aparece como “tapa buraco” de uma formação inicial incompleta.

Podemos perceber que quanto mais a sociedade e a tecnologia evoluem, mais são necessárias alternativas de ensino. A modalidade EaD, é uma evolução, por mais que temos problemas e costumes tradicionais, a modalidade ganha em flexibilidade, versatilidade e economia, com seus ambientes virtuais, fóruns de discussão, entre outros, mas, defendendo-as, desde que atendam as concepções e condições para que se haja formação. No entanto, cabe aos governantes aplicar maior investimento nessa modalidade de ensino que a meu ver, tem sim grande potencialidade no campo da formação continuada.

REFERÊNCIAS

FERRY, G. Acerca del concepto de formación e Los modelos de la formación. In: **Pedagogía de la formación**. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico. 2008.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, V. 13, N. 37, p. 57-70, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503706>. Acesso 25 jan. 2022.

LEAL, S. G.; BORGES, M.C.; RIBEIRO, B.O. L. Discussão sobre formação de professores, inicial e continuada e a relação com a nova BNCC. **Educação e Fronteiras On-Line**, v.9, N.26 p.6-21. 2019. Disponível em <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/12771>. Acesso 25 jan. 2022.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a Distância**: Uma visão integrada. Trad. Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA DELIBERAÇÃO CEE/SP 111/2012: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE

Data de aceite: 01/06/2022

Cláudio Rodrigues da Silva

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Faculdade de Filosofia e Ciência/FFC, Câmpus de Marília
Mirante, SP
<https://orcid.org/0000-0001-9036-3101>

Agnês Iara Domingos Moraes

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)
Unidade Universitária de Paranaíba
Paranaíba - MS
<https://orcid.org/0000-0001-5775-3431>

Julio Cesar Torres

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Departamento de Educação/Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Câmpus de São José do Rio Preto
São José do Rio Preto/SP
<https://orcid.org/0000-0002-1002-0078>

Maria Denise Guedes

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)
Departamento de Educação/Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Câmpus de São José do Rio Preto
São José do Rio Preto/SP
<https://orcid.org/0000-0001-7206-2655>

RESUMO: O campo da formação de professores no Brasil apresenta um conjunto vasto e diverso

de estudos na área da pesquisa educacional. Como forma de contribuir para o debate, este artigo apresenta uma revisão crítica da Deliberação CEE/SP nº 111/2012, que promoveu alterações nas matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores nos estabelecimentos de educação superior vinculados ao sistema estadual de ensino paulista. Procedeu-se a um exercício de síntese de prováveis implicações dessa Deliberação para os cursos de licenciatura. Uma análise dessa política como campo normativo sugere inconsistências que podem não só comprometer, mas, até mesmo, inviabilizar o alcance dos objetivos a que se propõe.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial de Professores, Diretrizes Curriculares, Ensino Superior, Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

TEACHER EDUCATION IN THE CONTEXT OF DELIBERATION CEE/SP 111/2012: CONTRIBUTIONS FOR THE DEBATE

ABSTRACT: The field of teacher education in Brazil presents a vast and diverse set of studies for educational researches. This article presents a critical revision of Deliberation CEE/SP 111/2012 which promotes changes in the curricular arrays of teacher education courses in the context of São Paulo State Educational System. Implications of this Deliberation for these undergraduate courses are discussed. An analysis of this policy as statutory and legal requirements suggests some inconsistencies that cannot only compromise future actions, but also it

will probably derail the achievement of the objectives which are proposed on the Deliberation.

KEYWORDS: Teacher Formation, Curriculum Guidelines, Higher Education, São Paulo State Council of Education.

INTRODUÇÃO

Em 1º de fevereiro de 2012, com base no artigo 2º, inciso XIX, da Lei nº 10.403/1971, em consonância com o que preconiza o artigo 10, inciso V, da LDBEN nº 9394/96, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE/SP) aprovou, por unanimidade, a Deliberação 111/2012¹. Naquela ocasião, as conselheiras Eunice Ribeiro Durham, Guiomar Namó de Mello e Rose Neubauer, relatoras do Projeto de Deliberação, apresentaram ao Egrégio Conselho a seguinte justificativa:

Em dezembro de 2008 este Colegiado, após intensos estudos e debates, e com fundamento no art. 10 da LDB, em especial em seu inciso V, estabeleceu normas complementares para a formação docente em cursos de educação superior vinculados ao sistema de ensino do estado de São Paulo, por meio da Indicação CEE 78/2008 e Deliberação CEE 78/2008. Ambas foram aprovadas por este Colegiado em 03/12/2008, publicadas em D.O. de 04/12/2008 e homologadas por Resolução SEE de 16/02/09, conforme D.O. de 17/02/2009. No entanto, a partir da análise dos Projetos Pedagógicos apresentados pelas instituições que oferecem cursos de formação docente, a Câmara de Educação Superior aprofundou suas reflexões, juntamente com Conselheiros da Câmara de Educação Básica, concluindo ser necessário rever alguns pontos da Deliberação CEE 78/2008 mantendo-se naquilo que couber a Indicação CEE 78/2008. Cabe registrar aqui a importância da Indicação CEE 78/2008 contemplando o histórico dos estudos, as análises sobre as questões que envolvem a formação docente, assim como os princípios e fundamentos que permanecem vigentes (SÃO PAULO, 2012, p. 46).

Essa Deliberação tem como objetivo fixar as Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, ofertados pelas Instituições de Ensino Superior vinculadas ao sistema estadual (SÃO PAULO, 2012). Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP) publica a Resolução SEE/SP de 14/03/2012, homologando a referida Deliberação.

Naquele contexto, os profissionais que atuavam na formação docente das universidades estaduais paulistas reuniram-se no dia 25 de junho de 2012 e, com base em análises já realizadas anteriormente, redigiram uma Carta ao Conselho Estadual de Educação, argumentando que:

A recente aprovação da Deliberação CEE-SP 111/2012 e sua promulgação por meio da Resolução SEE-SP de 14/03/2012, que “Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Normal Superior e Licenciaturas, oferecidos pelos estabelecimentos de ensino superior vinculados ao sistema

¹ Doravante citada apenas como Deliberação.

estadual”, tem causado uma série de preocupações, dúvidas e divergências quanto à sua interpretação e decorrências, o que motivou a elaboração de vários documentos e manifestos das Universidades Públicas Paulistas (em anexo) e culminou, no dia 25/06/2012, com a realização na Unicamp, de uma reunião entre diretores das Faculdades de Educação, Coordenadores de Curso, Coordenadores de Comissões de Licenciaturas/Formação de Professores, docentes e discentes, que se propuseram a analisar em conjunto a referida regulamentação (CARTA DO FÓRUM, 2012).

O “Fórum das Universidades Públicas no Estado de São Paulo – Em defesa da Educação Pública”, instituído naquela data e signatário da Carta ao CEE/SP, apresenta os seguintes questionamentos à Deliberação:

- a) no tocante ao parágrafo único do artigo 2º, o qual explicita que “a formação de professores para creches e para a educação especial e a de profissionais não docentes para as creches serão objeto de regulamentações próprias”;
- b) no que diz respeito ao Estágio Curricular Supervisionado;
- c) quanto aos conteúdos específicos componentes da formação científico-cultural;
- d) quanto ao prazo estabelecido para a implementação da Deliberação;
- e) em relação à questão da autonomia universitária.

Com base nas análises dos itens acima, o Fórum das Universidades Públicas solicitou ao Conselho Estadual de Educação que revogasse “[...] imediatamente a Deliberação CEE 111/2012 e a Resolução de 14/03/2012” e que abrisse “[...] o debate sobre a temática da formação de professores no Estado de São Paulo, por meio de Audiência Pública a ser convocada por esse Conselho”.

A resposta do Conselho a esse documento ocorreu em 19 de dezembro de 2012, por meio de uma reunião com representantes da UNESP, da USP e da UNICAMP, na qual as Conselheiras comprometeram-se a realizar as alterações e enviar uma nova proposta de redação.

A nova proposta de redação, com algumas alterações, foi encaminhada pelo CEE/SP aos representantes das três universidades públicas estaduais no dia 15 de fevereiro de 2013. Vale ressaltar que a nova redação não apresentou mudanças substanciais na letra da lei, e que o CEE/SP estipulou um prazo de 10 (dez) dias para análise, para que as universidades pudessem deliberar sobre um tema complexo e que provocaria profundas alterações nos currículos dos cursos.

No dia 4 de março de 2013, representantes da USP, da UNICAMP e da UNESP, reuniram-se na cidade de São Paulo e, tendo em vista a complexidade do assunto e a ampliação do debate, solicitaram aos seus respectivos Reitores o encaminhamento de um ofício ao CEE/SP solicitando um prazo de seis meses para que fossem garantidas as discussões referentes à proposta em curso.

Em 20 de maio de 2013, os representantes envolvidos na discussão enviam um

ofício ao Conselho de Reitores das Universidades Estaduais Paulistas (CRUESP), solicitando, com urgência, o agendamento de uma reunião com a Comissão de Graduação e o Conselho de Reitores, com o objetivo de discutir as implicações da Deliberação CEE/SP 111/2012 para as universidades.

Utilizaram-se como argumentos, dentre outros motivos, um possível desrespeito à autonomia universitária (artigo 207 da Constituição Federal de 1988), tendo em vista a ingerência da Deliberação sobre os projetos político-pedagógicos dos cursos; alterações pedagógico-curriculares que demandam profunda reorganização curricular dos cursos de licenciatura, representando, talvez, um retrocesso ao se desconsiderarem os conhecimentos científicos produzidos na área de formação de professores; prováveis impactos administrativos na gestão dos cursos, requerendo um cronograma de implementação inviável diante do prazo estabelecido pelo CEE/SP (10 meses); impactos econômico-financeiros decorrentes da necessidade de grande ampliação do quadro docente e, possivelmente, de funcionários.

Após essa reunião, o CRUESP, em 12 de julho de 2013, encaminha um ofício ao CEE/SP solicitando a revogação da Deliberação, argumentando sobre sua inconstitucionalidade e demais implicações apontadas em análises realizadas pelos docentes das três referidas universidades até aquele momento, ao qual, em setembro de 2013, o CEE/SP responde negativamente, mediante parecer jurídico.

Após esse trâmite, em janeiro de 2014, ocorreu, em São Paulo, o “Seminário sobre Formação de Professores das Universidades Públicas Paulistas”, no qual estiveram presentes, mais uma vez, os representantes docentes das três universidades públicas paulistas. Nesse Seminário, a Conselheira Bernadete Gatti, reconhecida pesquisadora e estudiosa da área, argumentou que a Deliberação foi pensada a partir da atual situação de crise da Educação Básica e da formação de professores no país. Apontou como fatos desencadeadores dessa crise os seguintes aspectos: baixo desempenho dos egressos das licenciaturas em concursos públicos; o cotidiano escolar e o ensino; a análise dos itens do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior (ENADE); o desempenho das redes de ensino nos seus diferentes níveis.

Vale ressaltar que a promulgação da referida Deliberação ocorre numa conjuntura em que indicadores oficiais do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) apontam significativo percentual de estudantes com desempenho abaixo do nível considerado “adequado” pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) (SÃO PAULO, 2011a; 2011b; 2011c)².

2 Entretanto, isso não é uma exclusividade do estado de São Paulo, já que alguns problemas educacionais são, em alguma medida, comuns a diferentes Unidades Federativas (CORBUCCI *et al*, 2009a; 2009b; DIAS SOBRINHO, 2010).

O ASPECTO DA FORMAÇÃO CIENTÍFICO-CULTURAL: IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Embora a Deliberação pudesse suscitar diversas discussões e questionamentos das mais diversas concepções sobre os pilares que sustentam a formação de professores da Educação Básica, no contexto deste estudo, dá-se ênfase à questão da formação científico-cultural conforme preconizada no novo campo normativo. Ao problematizarmos um dos aspectos contraditórios da política curricular do CEE/SP, acreditamos poder estar questionando os fundamentos centrais que legitimam, ou não, a Deliberação como uma política pública para a formação de professores no estado de São Paulo.

A Deliberação, em seu artigo 4º, capítulo I, denominado “Da formação docente para a pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental”, prevê que “a carga total dos cursos de formação [...] terá, conforme a legislação em vigor, [...] para o Curso de Pedagogia e [...] para o Curso Normal Superior [...], 800 (oitocentas) horas para formação científico-cultural”. Essa carga horária corresponde, no curso de Pedagogia, a aproximadamente um quarto da carga horária total regulamentar, fixada em 3.200 horas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006 (BRASIL, 2006).

É especificado, no artigo 5º da Deliberação, o que se entende por “formação científico-cultural”:

A formação científico-cultural tem por objetivo ampliar a formação obtida no ensino médio e aprofundar os conteúdos a serem ensinados na pré-escola e anos iniciais do ensino fundamental e incluirá na estrutura curricular:

I – estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, indispensáveis para o trabalho em sala de aula e para o registro e comunicação de sua experiência docente;

II – estudos de Matemática necessários tanto para as atividades de ensino como para o uso e produção de indicadores e estatísticas educacionais;

III- estudos de História sobre a constituição das grandes divisões sócio-políticas tanto do Brasil como do mundo globalizado;

IV – estudos de Ciências Naturais incluindo a compreensão da evolução da vida, do corpo humano e seu crescimento, da saúde e da doença;

VI- utilização das Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) como recurso pedagógico e ferramenta para o próprio desenvolvimento intelectual e profissional;

VII – ampliação e enriquecimento da cultura geral incluindo experiências curriculares diversificadas que propiciem acesso, conhecimento e familiaridade com instituições e manifestações culturais, artísticas e científicas (SÃO PAULO, 2012).

A formação científico-cultural não é composta pelos conteúdos curriculares considerados como de cunho pedagógico³, isto é, de metodologias de ensino ou de didáticas,

³ A partir da formulação de Luzuriaga (1972), entende-se, neste estudo, por pedagógica a dimensão mais relacionada à questão do ensino-e-aprendizagem ou à ciência da educação.

específicas dos cursos de formação de professores, que são abordadas separadamente no artigo 6º:

A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores de pré-escola e dos anos iniciais do ensino fundamental competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:

[...]

V – domínio e aplicação da Metodologia de Ensino e da Didática próprias dos conteúdos a serem ensinados, demonstrando ser capaz da efetiva transposição didática desses conteúdos de modo a promover nos futuros alunos as competências e habilidades previstas para a educação básica, com atenção especial à pré-escola e aos anos iniciais do ensino fundamental (SÃO PAULO, 2012).

Ademais, no artigo 8º da Deliberação, que trata da formação de professores para os anos finais do Ensino Fundamental, e do Ensino Médio, está previsto que:

Os cursos para a formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio deverão dedicar, no mínimo, 30% da carga horária total à formação didático-pedagógica, excluído o estágio supervisionado, além da científico-cultural que contemplará um sólido⁴ domínio dos conteúdos das disciplinas, objeto de ensino do futuro docente (SÃO PAULO, 2012).

Para a formação desses professores, no artigo 9º consta ainda que:

A formação científico-cultural incluirá na estrutura curricular, além dos conteúdos das disciplinas que serão objeto de ensino do futuro docente, aqueles voltados para o atendimento dos seguintes objetivos:

I – estudos da Língua Portuguesa falada e escrita, da leitura, produção e utilização de diferentes gêneros de textos, indispensáveis ao trabalho em sala de aula nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e ao registro e comunicação de sua experiência docente (SÃO PAULO, 2012).

Assim como para os cursos de Pedagogia e Normal Superior, a formação científico-cultural prevista não está relacionada às disciplinas consideradas pedagógicas ou específicas de um curso de formação inicial de professores:

Art.10 – A formação didático-pedagógica compreende um corpo de conhecimentos educacionais, pedagógicos e didáticos com o objetivo de garantir aos futuros professores dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, as competências especificamente voltadas para a prática da docência e da gestão do ensino:

[...]

4 Na Declaração de Voto, o Conselheiro Ângelo Luiz Cortelazzo registra: “Votei a favor da Deliberação mas com restrições à nova forma com que os incisos dos artigos 4º e 8º foram redigidos. Na redação original, se exigia o “domínio” das competências e conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento indispensáveis ao trabalho em sala de aula. A nova redação, substituiu esse ‘domínio’ por ‘estudos’ o que pode levar a uma interpretação errônea de que a simples colocação de uma disciplina na matriz curricular garantirá a apropriação da respectiva competência, o que não é verdadeiro” (SÃO PAULO, 2012, p. 7).

V – domínio e aplicação da Metodologia de Ensino e da Didática próprias dos conteúdos a serem ensinados, demonstrando ser capaz da efetiva transposição didática desses conteúdos de modo a promover nos futuros alunos as competências e habilidades previstas para essas etapas da educação básica (SÃO PAULO, 2012).

Dessa forma, ainda que não explicitamente, a Deliberação reconhece e tem em vista a resolução de um dos problemas mais prementes da educação escolar no estado de São Paulo, inclusive⁵, que é o significativo percentual de estudantes que não dominam – em nível considerado “adequado” pela SEE/SP – a leitura, a escrita e o cálculo, além de outros componentes curriculares fundamentais da Educação Básica.

Isso é um indício de que as etapas iniciais da educação escolar não têm cumprido adequadamente algumas de suas principais atribuições.

Por outro lado, a Deliberação propõe resolver um problema cujas raízes estão principalmente nos níveis Fundamental e Médio, transferindo a incumbência da formação científico-cultural – em outras palavras, componentes curriculares elementares da Educação Básica – para o Ensino Superior, mais especificamente, para os cursos de formação de professores⁶.

Numa perspectiva mais imediatista, aparentemente, essa medida prevista pela Deliberação resolveria a questão da lacuna na formação científico-cultural. Estudantes egressos de um sistema de ensino, cuja Educação Básica não cumpre alguns de seus principais objetivos, ingressam e se formam no Ensino Superior, possivelmente com lacunas na formação científico-cultural, uma vez que, no Brasil, a educação escolar é sistêmica e seriada. Pode-se inferir que, em tese, na perspectiva do CEE/SP, numa espécie de silogismo lógico-formal, ao se ensinarem os componentes curriculares da formação científico-cultural aos professorandos, estes, quando no exercício da docência, ensinariam os estudantes da Educação Básica e, assim, esse problema seria sanado.

A questão da probabilidade (ou não) de sucesso dessa medida requer considerar um conjunto de fatores complexos – sejam eles individuais, mais relacionados aos integrantes dos corpos docente e discente, sejam fatores mais estruturais da sociedade e, nesse quadro, a formação de professores é muito importante, porém, é apenas uma das muitas variáveis.

A tentativa de se resolverem os problemas da formação científico-cultural ocorre por intermédio de uma iniciativa relativamente simplista, qual seja, inserir na matriz curricular do Ensino Superior componentes da Educação Básica. Ainda que a educação escolar no Brasil seja sistêmica e, possivelmente, políticas implementadas em dada etapa ou em dado nível de ensino possam repercutir – positiva ou negativamente – em níveis ou etapas subsequentes, o mais coerente é que seja realizada uma intervenção

5 Ver Corbucci et al. (2009a; 2009b) e Dias Sobrinho (2010).

6 Chama a atenção o fato de que a Deliberação tem em vista apenas cursos de formação de professores ou licenciaturas. Entretanto, sabe-se que, em última instância, a rede estadual paulista de ensino contrata, em regime temporário, um estado de exceção que tem se tornado regra, profissionais que não cursaram/cursam licenciaturas.

corretiva principalmente na(s) etapa(s) ou no(s) nível(eis) em que lacunas ou problemas foram identificados, o que não exige de se intervir, também, nos cursos de formação de professores.

Todavia, principalmente em termos orçamentários, é menos oneroso intervir nos cursos de formação inicial de professores, mesmo porque o universo de estudantes no Ensino Superior, mais especificamente na formação de professores, é significativamente menor que o universo de estudantes da Educação Básica. Conforme Andrade (2011, p. 334),

[...] não é possível pensar em oferecer uma educação de qualidade que permita a melhoria da inserção social das futuras gerações sem elevar os custos dessa oferta. A ampliação do financiamento da educação é ponto de partida nesta discussão. Na educação básica, a precariedade revelada nos dados sobre os docentes, as escolas e redes públicas demanda políticas imediatas que possam atuar sobre as condições objetivas e tão bem conhecidas. A baixa remuneração dos docentes, a ausência de carreiras atrativas, a infraestrutura das escolas e a reduzida carga horária dos alunos são fatores que interferem na eficiência dos sistemas e nas suas possibilidades de desenvolver maiores níveis de integração e coesão.

Para que determinados componentes sejam inseridos e ensinados, sem alteração da carga horária total dos cursos de formação de professores, componentes curriculares específicos desses cursos provavelmente serão reduzidos, se não suprimidos.

Com isso, a formação de professores passaria a ser (ainda mais) deficitária na parte que lhe é específica, e a tentativa de se resolver um problema pode não só deixar a desejar em relação ao problema original, como pode resultar em outros problemas, cujos possíveis desdobramentos não podem ser previsíveis em sua totalidade ou amplitude.

Um questionamento se coloca: se, e até que ponto, essa Deliberação, uma espécie de plano de contingência, terá sucesso na tentativa de recuperar ou preencher lacunas, em termos de componentes curriculares, decorrentes de todo o percurso da Educação Básica, em média, 12 anos, se se considerar apenas os nove anos do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio, em aproximadamente 800 horas nos cursos de formação de professores?

Além disso, como destaca Abreu (2010, p. 141), “as políticas de educação são eminentemente de longo prazo [...]”. E ainda, como aponta Arroyo (2010, p. 1384), as tendências predominantes na atualidade são a proposição e a avaliação das políticas educacionais de forma endógena à escola, ou, com o “foco no intraescolar”. Nas palavras do autor:

A repolitização conservadora na sociedade, na política e na formulação e avaliação de políticas fechou o foco no escolar, ignorando os determinantes sociais, econômicos, ou as desigualdades tão abismais nesses campos como determinantes das desigualdades educacionais. Esse fechar conservador do foco no intraescolar, ignorando as relações educação-sociedade, está levando a gestão de políticas, sua formulação, avaliação e análise a um

empobrecimento lamentável. Preocupante, mas também instigante.

Do ponto de vista da história da educação brasileira, entre os exemplos mais recorrentemente apresentados como causa dos problemas da educação escolar no Brasil estão a questão dos métodos de alfabetização (MORTATTI, 2000), a dicotomia entre a formação de professores generalistas ou especialistas, bem como a priorização, ora da teoria, ora da prática, na formação de professores (PIMENTA, 1994; REIS FILHO, 1981; SAVIANI, 2009; TANURI, 2000).

Porém, outra lição é não apostar num único aspecto, como se, com isso, fosse possível resolver todos ou os principais problemas da educação escolar, cujas raízes podem extrapolar a dimensão da sala de aula, da escola ou mesmo do sistema de ensino, já que a educação escolar é ligada visceralmente à sociedade que a concebe (LOMBARDI, 2011; REIS FILHO, 1981).

Parece oportuno recorrer à provocação de Bloch (1965, p. 11): “[...] para que se serve a história?”

Segundo Reis Filho (1981, p. 188), é importante o conhecimento dos esforços realizados no passado, pois “a ausência de estudos da rica experiência acumulada, nas sucessivas tentativas de reforma do ensino, dificulta a melhor compreensão da realidade educacional que se deseja modificar”.

Ainda segundo Reis Filho (1981, p. 2):

Com efeito, a síntese histórica da evolução educacional só poderá ser elaborada depois de realizados estudos analíticos capazes de aprofundar o conhecimento da realidade educacional, tal como foi sendo constituída. Só então, a História da Educação Brasileira poderá adquirir a função pedagógica de contribuir para a formação da consciência crítica do educador brasileiro. Não se trata, apenas, do conhecimento erudito do passado. Conhecimento que enriquece e amplia as fontes de referência, superando ingenuidades e entusiasmos simplistas: trata-se de um conhecimento histórico capaz de fornecer à reflexão filosófica o conteúdo da realidade sobre a qual se pensa, tendo em vista descobrir as diretrizes e as coordenadas da ação pedagógica.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a formação de professores tornou-se um tema recorrente e preponderante nos debates sobre as questões educacionais brasileiras. Contudo, corroborando o pensamento do autor supracitado e, lembrando Saviani (2000), sem uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas da educação brasileira em uma perspectiva histórica e filosófica, isto é, uma análise científica sistemática e rigorosa que desvele o problema em sua totalidade, para além da sua expressão fenomênica, a raiz do problema permanecerá intocada.

À GUIA DE CONCLUSÃO

Diante do exposto, consideramos que, em se tratando da educação escolar, inclusive pela forma como está estruturado e organizado o sistema educacional brasileiro,

o que na Deliberação se pretende como solução pode agravar ou mesmo gerar novos problemas, cujas tentativas de possíveis soluções (totais ou parciais) podem demandar anos, talvez gerações, devido aos tempos esperados para: a) a formação das primeiras turmas de professores em conformidade com a nova matriz curricular; b) o ingresso desses novos professores – enquanto trabalhadores – na docência da Educação Básica; c) a possível avaliação dos resultados decorrentes dessa Deliberação, inclusive; d) eventuais tomadas de decisão por governantes e gestores públicos para intervenções e correção dos problemas, entre outros prazos e procedimentos.

Se considerarmos que as matrizes curriculares dos cursos deveriam ser adequadas imediatamente e que, em termos ideais, os cursos de formação de professores comumente demandariam quatro anos para conclusão no prazo regulamentar, as primeiras turmas de professores formados, em conformidade com a Deliberação, teriam sido diplomadas em 2018.

Considerando ainda que, em tese, o ingresso de forma regular no magistério público dependeria de abertura e realização de concursos públicos (e isso depende especialmente de decisões de governantes e gestores públicos), inviabiliza-se um exercício de continuidade da estimativa de tempo para que os resultados dessa Deliberação pudessem ser avaliados. Quanto às demais inferências de possíveis procedimentos, sequer parece viável alguma estimativa razoável de tempo, uma vez que nada obriga ou garante que governantes e gestores realizem tais procedimentos.

Ademais, os problemas (e as tentativas de soluções) da educação escolar brasileira são abordados como se estivessem concentrados unicamente em dois pontos: problemas na aprendizagem ou na *ensinagem*, sendo que a esta dimensão se tem atribuído quase toda a centralidade dos problemas e das soluções. A rigor, ensino e aprendizagem são dimensões reais e inter-relacionadas com as causas dos problemas educacionais brasileiros. Entretanto, é oportuno questionar se essas dimensões são efeito(s) ou causa(s) dos problemas, bem como se há, e quais são, outros fatores relacionados e concomitantes a esses. É oportuno questionar, também, quais intervenções têm maiores probabilidades de êxito em relação aos objetivos a que se propõe a Deliberação.

A análise aprofundada dos problemas da educação escolar brasileira é fundamental para que sejam potencializadas as chances de êxito das políticas públicas implementadas e, também, para que se tente evitar o entendimento e a apresentação dos efeitos como se fossem causa(s), assim como para se evitar tomar a aparência pela essência.

A Deliberação tem sua importância em diferentes aspectos ao colocar em tela uma problemática nacional, qual seja, um sistema escolar que não cumpre a contento seus objetivos. Por outro lado, caso venha a ser uma medida eficaz em relação aos objetivos a que se propõe, há que se considerar que, até que efetivamente venham a surtir os primeiros efeitos práticos e, em larga escala, na Educação Básica, inúmeros estudantes terão concluído os estudos, sem a concretização de um direito fundamental que é o aprendizado

da leitura, da escrita e do cálculo, além de outros componentes curriculares da Educação Básica.

Há que se considerar, ainda, em que medida, em especial no que se refere a percentuais de professores formados e/ou em exercício, essa Deliberação resolveria o problema a que se propõe, se se considerar que: a) São Paulo é apenas uma das 27 Unidades Federativas, portanto, outras 26 estarão formando professores noutra(s) matriz(es) curricular(es) que não a prevista pela Deliberação; b) os inúmeros professores já formados ou em formação, que já exercem ou poderão passar a exercer a docência a qualquer momento, possivelmente continuarão, por tempo indefinido, com as lacunas na formação científico-cultural e, portanto, continuarão a ensinar, em tese, conforme o que lhes foi ensinado antes da Deliberação; c) os diplomas dos cursos de formação de professores têm validade legal em âmbito nacional.

Dessa forma, não necessariamente os professores formados no estado de São Paulo atuarão nesse estado e, além disso, esse estado não pode impedir que professores formados em outras regiões, portanto, em matriz(es) curricular(es) diferente(s), nem mesmo que professores formados anteriormente à Deliberação, venham a assumir cargos de professores da Educação Básica, caso preencham os requisitos legais; d) ainda que sejam formados professores numa nova matriz curricular, caso o estado de São Paulo não ofereça condições adequadas de trabalho, a docência continuará a ser uma área cada vez mais precarizada e desvalorizada social e economicamente, portanto, com baixa procura, o que faria com que o estado de São Paulo continuasse a contratar pessoas com quaisquer formações (inclusive não licenciados) que se habilitarem às vagas de professores no sistema público estadual de ensino.

Outra questão central, e talvez a mais relevante, é que o montante de matrículas do Ensino Superior em cursos de licenciatura concentra-se, majoritariamente, em Instituições de Ensino fora da competência de atuação do CEE/SP, ou seja, estão nas universidades e faculdades privadas, sendo parte considerável delas na modalidade do ensino a distância. Essa simples constatação evidencia que a maioria dos futuros docentes graduados no estado de São Paulo não estarão sob o crivo desta Deliberação no que tange às diretrizes curriculares de formação de professores da Educação Básica. Perde-se, portanto, muito tempo discutindo questões que terão, no fundo, pouco ou quase nenhum impacto nos resultados concretos do sistema público estadual de ensino naquilo que se refere a uma possível melhoria pelo viés do aprimoramento da formação docente. A história da educação brasileira é permeada por exemplos de disputas de “egos”, e não da defesa de “projetos”.

Nesse exercício teórico de análise, foi possível constatar e apresentar algumas inconsistências da Deliberação. Essas inconsistências podem ser indícios de que são mínimas as chances ou probabilidades de efetivo êxito desta naquilo a que se propõe. Entretanto, em última instância, é importante lembrar que a formação de professores é uma questão histórica, comumente entendida e apresentada como se fosse a causa (ou

a solução) dos problemas da educação escolar no Brasil. Nesse sentido, talvez, uma das lições mais importantes da história da educação seja não tratar os níveis de ensino isoladamente, como se não tivessem relações entre si, como se medidas adotadas em um, ou mais níveis, não repercutissem em outro(s).

Ainda que a educação escolar, em certa medida, seja dinâmica e reflita o respectivo momento histórico da sociedade que a concebe, a análise da história pode contribuir para a implementação de políticas públicas que apontem ou, preferencialmente, que resultem em avanços positivos reais ou em efetivas soluções de problemas que perpassam a história da educação no Brasil.

Em síntese, a história está à disposição de governantes, gestores, professores e outros atores da educação escolar, não para determinar suas ações, mas para subsidiá-las, de forma a se tentar reduzir as possibilidades ou probabilidades de (re)incorrência em equívocos e, talvez, potencializar as possibilidades ou probabilidades de acertos.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. A. A. **Educação**: um novo patamar institucional. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/nec/n87/a08n87.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2018.

ANDRADE, D. O. **Das políticas de governo à política de Estado**: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a05.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2018.

ARROYO, M. G. **Políticas educacionais e desigualdades**: à procura de novos significados. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.

BLOCH, M. L. B. **Introdução à história**. Lisboa: Europa-América, 1965.

BRASIL. **Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno nº. 1, de 15 de maio de 2006**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

CARTA DO FÓRUM. 2012. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/128556/mod_resource/content/1/Carta%20ao%20CEE%20-%20forum.pdf>. Acesso em: 23 abr 2014.

CORBUCCI, P. R. *et al.* Situação educacional dos jovens brasileiros. In: CASTRO, J. A. *et al.* **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília-DF: IPEA, 2009a, p. 91-107.

CORBUCCI, P. R. *et al.* **Vinte Anos da Constituição Federal de 1988**: avanços e desafios na educação brasileira. Brasília-DF: IPEA, 2009b. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/publicacoes/bpsociais/bps_17/volume02/04_capt01.pdf>. Acesso em: 17 set. 2018.

DIAS SOBRINHO, J. **Democratização, qualidade e crise da educação Superior**: faces da exclusão e limites da inclusão. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/10.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2019.

LOMBARDI, J. C. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas: Alínea, 2011.

LUZURIAGA, L. **História da educação e da pedagogia**. 6. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1972.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo/1876-1994. 1. ed. 2. reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

SÃO PAULO (Estado). **Deliberação CEE nº 111/2012**. Disponível em: <<http://www.ceesp.sp.gov.br/comunicado.php?id=53>>. Acesso em: 4 set. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **SARESP 2011 – Resultados gerais das escolas particulares**. 2011a. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/pdf/Resultados%20gerais%20das%20Escolas%20Particulares.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **SARESP 2011 – Resultados gerais da rede estadual**. 2011b. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/pdf/Resultados%20gerais%20da%20Rede%20Estadual.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

SÃO PAULO (Estado). **SARESP 2011 – Resultados gerais das redes municipais**. 2011c. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/pdf/Resultados%20gerais%20da%20Redes%20Municipais.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia na formação do educador. In: SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13ª edição, Campinas-SP: Autores Associados, 2000. p. 9-24

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 61-88, mai./ago. 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE14/RBDE14_06_LEONOR_MARIA_TANURI.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2019.

CAPÍTULO 3

A MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DOCENTES FRENTE AOS DESAFIOS DA PRÁTICA COTIDIANA

Data de aceite: 01/06/2022

Data de submissão: 22/04/2022

Aline da Silva Xavier Magela

Mestre em Educação
Colégio Pedro II – RJ/PROPGPEC
<http://lattes.cnpq.br/0232849528192678>

RESUMO: Este texto é a adaptação de um capítulo da dissertação intitulada “A mobilização dos saberes docentes para o desenvolvimento de competências propostas à Geografia: uma missão possível?”. Tal recorte propõe algumas reflexões sobre os saberes que os professores mobilizam diariamente em sua prática profissional e pedagógica. O trabalho se apoia nas contribuições de Gauthier (2013), Tardif (2019) e Tardif & Lessard (2019) buscando compreender de que modo professores(as/x) se instrumentalizam para lidar com os desafios e demandas internas e externas ao chão da escola que tangem sua prática. Como resultado foi possível identificar alguns saberes essenciais no trabalho docente – o formativo, curricular e da experiência – e de que modo o domínio desses impacta o processo formativo dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes Docentes. Formação de Professores. Ensino.

THE MOBILIZATION OF TEACHER'S KNOWLEDGE FACE TO THE CHALLENGING OF DAILY PRACTICE

ABSTRACT: This text is the adaptation of one chapter from dissertation named “The mobilization of teacher’s knowledge to development of competences proposal to the geography: a possible mission?”. This one emphasizes some reflections about the knowledge daily managed by teachers in their professional and pedagogical practice. This work is based on the contributions of Gauthier (2013), Tardif (2019) and Tardif & Lessard (2019) seeking to understand how the teachers getting tools to handle the challenges and demands inside and outside the school which influence their job. As result it was identified essential knowledges in the teachers work - the formative, the curricular, and of the experience – besides how the managing of these one reflecting in the formative process of the students.

KEYWORDS: Teachers Knowledge. Teachers Background. Teaching.

O trabalho do professor existe muito antes do processo de escolarização. Ao longo da história as pessoas que realizavam a tarefa de ensinar o faziam movidas pela vocação, ou ainda pela experiência e conhecimento sobre uma atividade específica, que as tornava aptas a ensinar e reproduzir o conhecimento.

No princípio a questão da formação do professor não era assunto que gerava grandes preocupações. Porém a gradativa estruturação do sistema escolar e a ampliação de seu

atendimento para a população demandou uma maior quantidade de professores, que passaram a ocupar os postos de trabalho das instituições escolares, e por consequência passaram a ter exigências sobre a necessidade de formação profissional que os dotasse de técnicas para ensinar.

Esse movimento colocou a figura do professor em evidência, suscitando amplo debate sobre temáticas tangentes à suas atividades: a importância da formação e profissionalização, as atribuições e objetivos de seu trabalho, a necessidade da construção de uma identidade social (e profissional), as problemáticas que envolvem seu exercício, dentre tantos outros assuntos.

No bojo dessas transformações estão as oscilações das atividades realizadas pelos professores (a abrangência delas) e a função social do seu trabalho, que assumiu (e assume) variações de acordo com os períodos históricos do exercício desta atividade. Neste sentido enfatizo as mudanças que vem ocorrendo no ambiente de trabalho do professor: a escola.

As novas atribuições que se impõem à escola e ao professor são reflexo das questões que emergem da sociedade. Lelis (2008) destaca dois elementos importantes: os meios de comunicação e a questão da família como elementos que influenciam diretamente nos rumos escolares.

Nóvoa (2002) afirma que a escola tem um modelo uniformizado de organização historicamente construído, e que esse modelo se choca com as novas tendências educativas que emergem junto às necessidades da sociedade do século XXI. Esse novo modelo requer uma escola que não se baseie em padrões rígidos, mas sim na abertura para o reconhecimento tanto das diferenças multiculturais quanto das novas finalidades que se impõem à educação.

Neste quadro emergem novos modelos educativos, que vem reconfigurando a finalidade que a escola assumiu e manteve por anos. Essa mudança impacta diretamente os professores, tanto nos processos de formação quanto na realização de suas atividades, que se diversificam de acordo com as novas demandas que aparecem em seu dia-a-dia.

Algumas dessas atividades passam pela gestão do processo pedagógico no âmbito da sala de aula, a necessidade de adequação e atualização às constantes transformações dos modelos educativos que chegam à escola, a heterogeneidade do público atendido e o trabalho socioemocional que realizam com os alunos. Tais aspectos retomam a ideia de função social do trabalho do professor, que impacta e ao mesmo tempo sofre os impactos internos e externos a escola.

O ambiente escolar é bastante imprevisível, e demanda a mobilização de muitas capacidades do professor para lidar com diversas situações simultaneamente.

A realidade educacional, como hoje se apresenta, não deixa de ser um grande desafio para a maioria dos professores acostumada a trabalhar com certezas e verdades, com causalidade linear, previsibilidade e estabilidade.

Para qualquer ser humano, é difícil compreender o caos, a ordem fazendo parte da desordem, a incerteza e o indeterminismo inseridos na dinâmica da vida e, hoje, tão presentes na realidade construída e nas relações que acontecem nos ambientes educacionais. (MORAES, 2016, p.1)

Nesse sentido a formação é de extrema importância porque é através dela que o professor recebe ferramentas teóricas para operar em seu campo de atuação, além de ter acesso a conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados sobre seu exercício profissional. É também na formação que ele ganha profissionalização e passa a assumir uma identidade enquanto membro de uma categoria profissional, reconhecida tanto pela sociedade quanto pela lei, e dotada de funções e deveres.

A questão levantada por Moraes (2016) nos permite problematizar essa proposta de formação: se o trabalho docente acontece num ambiente cheio de incertezas, de que maneira a formação oferecida poderia auxiliá-lo? A necessidade de preparar o professor para lidar com as incertezas implica na redefinição da função social de seu trabalho?

Antes de mais nada propomos pensar nessas questões trazendo alguns pontos sobre a função social do trabalho realizado pelo professor, que passa por escolarizar indivíduos, prepará-los para a vida em sociedade, para o exercício profissional e a prática cidadã. Nisso consiste a docência, que de acordo com Tardif & Lessard (2019, p.8) é compreendida “como uma forma particular de trabalho sobre o humano, ou seja, uma atividade em que o trabalhador se dedica ao seu “objeto” de trabalho, que é justamente um outro ser humano, no modo fundamental da interação humana”.

O cerne do trabalho do professor é o objeto humano. A partir dele se constrói a função social da atividade docente, essencialmente responsável por formar indivíduos. Embora haja diferentes forças sociais que disputem o lugar de comando dos rumos formativos, é o professor que efetivamente direciona qual o perfil de sua função social: reprodutor da ‘educação bancária’ (que atende aos propósitos de dominação) ou promotor da ‘educação libertadora’ (que serve a formação crítica e libertadora) - Freire, 2019.

A posição que defendemos é a favor da educação libertadora, que direciona o trabalho docente com vistas à *humanização* do homem, ou seja, uma educação que entende o *ser* como inconcluso e ao mesmo tempo consciente de sua condição, e que busca conectá-lo a sua história, sua cultura e seu papel de protagonismo na sociedade da qual faz parte.

Tendo claro que a função social do trabalho docente deve estar comprometida com a transformação social, o processo formativo do professor não deve ter como foco prepará-lo para ser um executor tarefas, mas para lidar com as variáveis que emergem no cotidiano escolar. Sendo este ambiente construído por relações humanas, a imprevisibilidade das ações e das circunstâncias são carregadas de incertezas.

O inesperado surpreende-nos. É que nos instalamos de maneira segura em nossas teorias e ideias, e estas não têm estrutura para acolher o novo. Entretanto, o novo brota sem parar. Não podemos jamais prever como se

apresentará, mas deve-se esperar sua chegada, ou seja, esperar o inesperado (MORIN, 2000, p.30)

A complexidade do ambiente escolar mostra que há um descompasso entre a teoria ensinada na formação docente e o que acontece na prática. Em seu dia-a-dia o professor é colocado em situações dinâmicas, que mobilizam muito além de saberes conceituais formalizados, e que exigem desse profissional mecanismos e instrumentos que os auxilie no manuseio dos desafios da sala de aula.

Diante do contexto apresentado fica evidenciado que o trabalho docente deve ser repensado de modo contextualizado com as demandas do tempo presente. Para isso Lelis (2008) propõe que se faça a “*reflexão sobre as competências e os saberes*” que podem ser mobilizados a fim de contribuir na gestão do complexo exercício diário do professor.

Sobre a realização do trabalho por competências, Nóvoa (2002) defende que este recurso é indispensável para que o professor consiga dar conta das novas atribuições que passou a exercer diante do inchaço de funções que a escola vem assumindo ao longo dos anos. Deste modo o autor indica algumas competências principais que os professores devem se apropriar: “saber relacionar e saber relacionar-se”, “saber organizar e saber organizar-se” e “saber analisar e saber analisar-se” (NÓVOA, 2002, p.22).

A primeira competência é vinculada a ideia de ‘comunidade’, assumindo o sentido de complexidade, pois considera que o trabalho docente não acontece de forma independente, e que os distintos elementos internos e externos à escola (família, capital, religião, Estado, cultura, sociedade) estão interligados, influenciando na construção deste ambiente e sua dinâmica. Neste sentido o professor precisa ser capaz de saber relacionar esses elementos, articulando suas habilidades para realizar um trabalho coletivo com os atores sociais.

A segunda competência tem relação com a ideia de ‘autonomia’, pois reconhece que a escola, ainda que esteja vinculada a modelos centralizados e que cumpra ordens superiores, o fato dela se abrir para as novas exigências multiculturais faz com que ela precise ter autonomia para tomar decisões. Desta forma, o professor deve saber organizar e organizar-se para repensar seu trabalho frente a este novo cenário, que requer uma nova atitude pedagógica.

A terceira competência vincula-se ao ‘conhecimento profissional’ e a necessidade do professor de analisar e conhecer sua própria prática, refletindo sobre ela. Sobre a complexidade dessa temática, Nóvoa (2008, p.27) declara

Não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência. Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais* (e esse mais é essencial) a sua mobilização numa determinada atividade educativa.

As proposições feitas pelo autor português nos permite vislumbrar as múltiplas

dimensões que permeiam a ser-fazer a docência. Por isso é possível afirmar que as situações cotidianas do trabalho docente também produzem conhecimento. De acordo com Bernard Shaw (1971 apud NÓVOA, 2002, p.27) “a atividade é o único caminho para o conhecimento”.

Esse conhecimento produzido a partir da realidade só pode ser assim considerado a partir do momento em que há uma reflexão sobre a prática. De acordo com Nóvoa (2002) a atividade reflexiva deve ser algo constante pois ela, além de produzir novos conhecimentos, contribui para a construção da identidade profissional e da autonomia docente.

Os professores devem possuir capacidades de autodesenvolvimento reflexivo, que sirvam de suporte ao conjunto de decisões que são chamados a tomar no dia-a-dia, no interior da sala de aula e no contexto da organização escolar. (NÓVOA, 2002, p.37)

Em uma perspectiva complementar, Lelis (2008) defende que a construção de novos conhecimentos na atividade docente nasce a partir da articulação das dimensões teórica e prática. A primeira se refere a formação estruturada, científica. A segunda se refere a ação educativa, ou seja, o que acontece no cotidiano, a partir das experiências vividas, que envolve a mobilização de outros conhecimentos (saberes).

A autora em questão também enfatiza a importância de uma reestruturação na formação docente, que deve ser pensada mesclando as duas dimensões apontadas. Ela argumenta que o professor deve ser capaz de produzir sentidos e refletir sobre seu trabalho, sem que haja desprezo da teoria.

A teoria é um programa de ação e percepção, sendo sua validade definida pela potencialidade que oferece de entendimento e ampliação de conhecimento sobre o real. A teoria só tem sentido se conferir maior inteligibilidade às nossas práticas com nossos alunos. (LELIS, 2008, p.63)

Diante da complexidade e dinamismo do trabalho do professor, se faz necessária a mobilização de dimensões distintas de saberes - os ‘saberes docentes’. Para fins de elucidação, trataremos o termo ‘saber’ como resultado de experiências acumuladas (social e historicamente), refletida e sistematizada, capaz de tornar o indivíduo habilitado a agir sobre determinada circunstância.

Partindo do princípio que os contextos sociais podem produzir saberes específicos de acordo com cada grupo, Tardif (2019, p.11) acredita que no âmbito do ofício docente,

[...] o saber dos professores é o saber deles, e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares etc.

Tal colocação evidencia a importância que as relações e as práticas cotidianas exercem sobre o trabalho do professor, sendo responsáveis por produzir e reproduzir saberes que integram a função social de seu trabalho. Isso revela que os saberes não têm fim em si mesmos, pois contribuem com a dinâmica do trabalho escolar, e por extensão,

com a formação de indivíduos integrantes da sociedade.

É importante salientar que os saberes dos professores não têm como matéria-prima apenas o exercício profissional, pois também se constituem a partir da sucessão de suas histórias de vida e de etapas de formação. Do mesmo modo não são apenas cognitivos, na medida em as situações que ocorrem no cotidiano da sala de aula exigem dos docentes a mobilização de outros tipos de conhecimento para enfrentar as demandas e solucionar problemas. De acordo com Tardif (2019, p.19),

alguns [saberes] provém da família, do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades ou das escolas normais; outros estão ligados a instituição (programas, regras, princípios pedagógicos, objetivos, finalidades etc.); outros ainda, provem dos pares, dos cursos de reciclagem etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educacionais, das universidades etc.

Diante dessa pluralidade, o autor afirma que os saberes docentes se constroem a partir da formação profissional, das experiências, dos currículos e das disciplinas, constituindo-se um produto das relações entre o individual (professor) e o social. Cada um dos pilares implica um processo de sistematização, reconhecimento/legitimação (acadêmico e social), aprendizagem e formação.

Numa leitura mais aprofundada de Tardif (2019), podemos constatar que esses saberes possuem em comum algumas características, tais quais: eles são adquiridos ao longo do tempo e da acumulação de experiências vivenciadas nos ambientes escolares de formação; eles são aprendidos por “tentativa e erro” que constroem experiências a serem usadas na rotina de trabalho; e por fim eles estão vinculados à dinâmica da escola, ou seja, à construção das relações com outros professores e com a gestão da escola.

Considerando os desafios cotidianos da prática, destacamos alguns saberes em específico - o da formação, da orientação curricular, e das experiências.

Em relação à formação, nos últimos 30 anos há um movimento para a profissionalização do ensino, que reflete diretamente no trabalho docente. Isso abre espaço para discussões a respeito da formalização, valorização e reconhecimento das atividades diárias que os professores realizam em seu ambiente de trabalho.

Embora atualmente pareça muito obvio considerar a docência como profissão, alcançar esse status demandou (e ainda demanda) um grande esforço, sendo necessário desconstruir a visão simplista de que para realizar o ofício de professor bastaria conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura (GAUTHUIER, 2013). Toda a profissão se constitui a partir dos conhecimentos científicos e das atividades práticas, ambos empregados para solucionar demandas da vida cotidiana.

Deste modo, a necessidade de dar formação (acadêmica/profissional) ao professor tem como intuito fornecer a ele conhecimentos cientificamente sistematizados e ferramentas pedagógicas que o habilite exercer a atividade de ensinar. Cabe dizer que

ambas as aprendizagens são dinâmicas, ou seja, sofrem mutações de acordo com os contextos sociais, políticos e econômicos de sua época, e por isso requerem do professor uma constante e contínua capacitação formativa.

Além disso, a necessidade da formação traz em seu bojo o debate sobre a urgência de unir teoria e prática, especialmente quando são consideradas as múltiplas situações vivenciadas em sala-de aula, que requer do profissional saberes para além dos ensinamentos científicos adquiridos em sua formação.

Desta forma, se faz necessário assumir que apenas os saberes adquiridos na formação acadêmica não representam a totalidade dos saberes docentes, e esta formação, ao ser considerada isoladamente, não dá conta de preparar o professor para a diversidade de situações que ocorrem na ação pedagógica. Sendo assim, é preciso reconhecer a existência de outros saberes e outras ações que os professores em formação e/ou em exercício devem pôr em prática.

Os saberes oriundos das orientações curriculares, como o próprio nome sugere, tem como item marcante os currículos vigentes nos sistemas educativos e nas escolas. Esses instrumentos exercem poder/influência sobre a atividade docente. Por essa razão, cabe destacar algumas características básicas dos currículos.

O currículo carrega em si informações implícitas (uma representação cultural, política, econômica, hegemônica e social) e explícitas (conteúdos, habilidades e competências a serem trabalhados); Ele norteia os rumos formativos que devem ser tomados pela escola e pelo trabalho realizado pelo professor; ele é palco de disputa pelo fato de possuir um grande poder de representação e reprodução de grupos sociais.

As 'orientações curriculares' ou 'programas de ensino' (variações mencionadas por autores) são instrumentos produzidos pelas autoridades governamentais que se aplicam e organizam a escola e ao trabalho do professor. Em geral eles têm como características centrais a imposição de objetivos de ensino que visam homogeneizar as práticas escolares e as atividades docentes, além de impor diretrizes para a sociedade.

Sendo as orientações curriculares um instrumento tão complexo, precisa de um mediador capaz de lidar com tão grande teor de finalidades, de modo a conseguir transmiti-las, adaptá-las e/ou contextualizá-las aos alunos. Este papel é atribuído ao professor. É este profissional que lida com as ordens travestidas de 'orientações' contidas nos documentos normatizadores da educação. Nesse sentido, Tardif & Lessard (2019, p.42) afirmam que

O trabalho docente se realiza em função de um mandato prescrito pelas autoridades escolares e governamentais. Ora, esse mandato é geral e válido para todo o conjunto dos membros dessa profissão, que apesar das particularidades de sua situação e formação, são levados a perseguir objetivos comuns, gerais.

Diante do que os autores chamam de “mandato”, o professor precisa mobilizar seus conhecimentos para gerir as demandas que lhes são impostas, de modo a manter

o compromisso de ensinar e formar seus alunos. Frente a essas questões duas posturas comumente adotadas nos chamam a atenção: a primeira se refere aos casos dos professores que recebem as orientações curriculares e as implementam, sem refletir sobre seus reais significados e impactos para os sujeitos envolvidos.

A segunda são os casos dos professores que se colocam a analisar, questionar e refletir sobre essas orientações, buscando contextualizá-las às reais necessidades dos sujeitos envolvidos. Ambas as posturas implicam em resultados, cujos efeitos impactam não apenas o trabalho do próprio professor, mas também os alunos, a escola e a sociedade.

O trabalho de transmissão sem reflexão reforça a manutenção de um “mundo ideal” projetado por algumas propostas curriculares, que destoam do “mundo real”, que é a sala de aula. Esta última possui muitas variáveis que na maioria das vezes não são consideradas pelas diretrizes norteadoras da educação. Deste modo, o professor meramente transmissor coopera com a reprodução de um modelo de sociedade que perpetua uma hegemonia dominante.

Nesse sentido Tardif e Lessard (2019) afirmam que a docência é um “ofício moral” comumente vinculado aos valores e crenças ideológicas, políticas e econômicas vigentes em dado contexto temporal. Por sua vez, ela pode assumir a postura de obediência às normas, reproduzindo-as (cuja raiz está vinculada a herança religiosa do ensino) ou a postura de contestá-las a partir de um trabalho reflexivo, implicando na formação crítica dos alunos (com vistas a formar cidadãos esclarecidos à luz do conhecimento).

Uma outra postura que pode ser assumida pelo professor é a crítico-reflexiva. O movimento educacional que apregoa o trabalho docente reflexivo emerge no final do século XX através (principalmente) das contribuições de Donald Schön e John Dewey. Mesmo enfatizando alguns aspectos diferenciados em suas obras, a proposta de ambos convergiu em apontar o caminho que desse aos professores autonomia para exercer um papel ativo na construção de sentido, dos objetivos e dos meios pelo qual realizam seu trabalho.

O avançar dos anos e as mudanças políticas, econômicas, sociais e tecnológicas implicaram em ressignificações para o sentido de “professor reflexivo”, levantando muitas críticas a essa concepção. Zeichner (1993) aponta distorções que vêm sendo feitas sobre a ação de refletir, atribuída ao trabalho docente. Destaco aqui a manutenção do isolamento do professor, fazendo com que este desconsidere as variáveis externas à sala de aula, que direta ou indiretamente tocam tanto a vida do aluno quanto seu próprio trabalho.

Outra forma de isolamento é quanto a não coletivização das reflexões que o professor faz sobre seu próprio trabalho, que poderia beneficiar outros professores. De acordo com o autor, os usos distorcidos da concepção de reflexão do professor contribuem para a manipulação e o controle de suas atividades. Como alternativa, propõe que o ato de refletir não tenha fim em si mesmo, devendo buscar um objetivo mais amplo – a produção de saberes.

Para que essa produção seja possível o autor enfatiza a necessidade de o professor

olhar para além da sala de aula, de modo a valorizar o potencial democrático e emancipatório de seu trabalho, ao considerar o contexto social no qual está inserido. Além disso, ‘olhar para fora’ também assume o sentido de “construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros” (ZEICHNER, 1993, p.26).

Para Giroux (1997) os professores devem assumir um papel de “intelectuais transformadores”, que implica em enxergar a escola e as orientações curriculares para além de uma visão simplesmente pedagógica. É preciso reconhecer o forte teor político que permeia esses elementos e “tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico” (GIROUX, 1997, p.177).

Isso implica em assumir o desafio de desconstruir a falácia de neutralidade dos currículos e reconhecer a disputa que existe entre os distintos agentes sociais pelo espaço escolar (devido a sua capacidade de reprodução de modelos sociais e culturais).

Tardif e Lessard (2019) mostram, através de pesquisas, que os professores geralmente tentam respeitar e cumprir o que é estabelecido por esses programas. Contudo, na prática, se deparam com a necessidade de transformá-los, interpretá-los e moldá-los de acordo com cada situação pedagógica. Nesse sentido, o uso da autonomia é essencial, ainda que ela se limite à sala de aula.

As orientações fomentam o planejamento diário das atividades dos professores, mas é na prática (junto aos alunos) que eles se adaptam, moldando-se às reais demandas e necessidades imediatas. Essas modificações são possíveis, em maior ou menor grau, de acordo com a experiência do professor – também vinculada ao grau de conhecimento que possuem dos programas curriculares. Essa experiência não é validada apenas pelo tempo de trabalho, mas também pela diversidade de saberes acumulados. Deste modo quanto mais experiente, mais flexível se torna o professor, e mais propenso a fazer adaptações nos programas (TARDIF; LESSARD, 2019).

O professor é colocado na situação de operar entre as ‘orientações oficiais’ (o que está escrito) e as ‘orientações reais’ (o que é possível ser cumprido) dos currículos. Isso o obriga a exercer sua autonomia para decodificar, interpretar e atribuir sentido aos distintos significados dos programas.

Nesse contexto, a autonomia está diretamente associada ao saber da experiência, que é fruto da aprendizagem gradativa que se dá nas situações rotineiras que acontecem na prática. Deste modo podemos considerar o dia-a-dia da sala de aula como ‘qualificante’, na medida em que permite ao professor produzir e adquirir ao mesmo tempo novos saberes – os saberes experienciais.

Tardif (2019, p.48) define os saberes experienciais como

o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem nos currículos. Esses saberes não se encontram sistematizados em

doutrinas ou teorias.

Esses saberes oriundos da prática se fazem necessários para suprir algumas carências deixadas pela formação acadêmica, que não consegue preparar plenamente os professores para lidar com as demandas reais da profissão – tão complexas e dinâmicas. Eles servem também para amparar os docentes frente ao isolamento de sua ação na sala de aula, o que faz com que tenham que construir seus próprios saberes a partir das experiências.

O saber experiencial é fruto de múltiplas interações presentes na atuação dos professores, que nem sempre são passíveis de definições teorizadas e acabadas. Lidar com essas situações é formador, pois permite ao professor desenvolver uma rotina produtora de estilos de ensino, que molda a “personalidade profissional” e o seu “saber-fazer” pessoal.

Apesar do trabalho do professor na sala de aula possuir um teor de solidão, essa condição é rompida se considerarmos as interações feitas com os alunos. Estes dão o caráter humano ao trabalho do professor, estimulam a mobilização dos saberes, o poder de decisão e interpretação docente sobre as situações cotidianas. Tardif (2019) afirma que os saberes experienciais oferecem certezas relativas sobre o trabalho, empregadas para tornar a prática possível.

Os saberes experienciais são constituídos a partir das relações que os professores desenvolvem com outros atores em sua prática (alunos, coordenadores, pais, diretores), da submissão do trabalho às normas (orientações curriculares) e da prática de ações pedagógicas diversificadas. Tardif (2019) classifica esses elementos como ‘objetos-condições’, definindo-os como responsáveis por possibilitar a prática docente. Sobre eles o autor ressalta que implicam em um “choque de realidade” entre o que se aprende na formação universitária e o que os professores precisam saber na prática, principalmente no início da carreira – o que exige uma aprendizagem rápida sobre as situações cotidianas.

Mesmo emergindo das ações cotidianas, os saberes experienciais não se consistem apenas no aprendizado sobre questões práticas. Eles são o somatório de outros saberes acumulados pelo professor (da formação, dos currículos, das disciplinas e das vivências escolares anteriores), e não apenas isso, eles dão um novo sentido, fazem uma nova leitura, validando esses outros saberes a partir das necessidades impostas pela prática em sala de aula. Nas palavras de Tardif (2019, p.53)

A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra.

Por fim, ressalto a importância de uma mobilização docente em prol da validação dos saberes experienciais, a priori individuais. Para Gauthier (2013) esses saberes, apesar de bastante enriquecedores, acabam ficando confinados em sala de aula, limitados a jurisprudência do professor, reduzidos ao empirismo. O autor defende que estes saberes

deveriam ser validados cientificamente para que ultrapassassem a fronteira da sala de aula e se tornassem um saber formalizado (legitimado pelas pesquisas) e formador - o saber da ação pedagógica.

Outro caminho, apontado por Tardif (2019), é que haja partilhamento e sistematização de saberes entre professores. Isso enriqueceria o trabalho docente, a partir das interações de estratégias, materiais produzidos, modos de fazer as ações diárias que têm sido praticadas em diferentes contextos com os alunos. Tal ação contribuiria para a formação mais realista de novos docentes, além de enriquecer o trabalho já realizado pelos antigos. Para Tardif (2019, p.52),

É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer uma resposta a seus problemas.

Essa sistematização não significa uma compilação aleatória dos saberes, mas sim a criação de um repertório de conhecimentos compartilháveis entre docentes, úteis à formação e a prática, que envolve a autorreflexão sobre o trabalho realizado e a criticidade sobre a própria ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados, podemos concluir que o trabalho docente é bastante complexo, pois está submetido às constantes transformações e variações pelas quais passam a escola, que é seu ambiente de sua ação. Diante disso, os professores precisam estar aptos a lidar com a imprevisibilidade cotidiana de sua função, o que lhes exige múltiplas capacidades e a mobilização de saberes.

Esse dinamismo impacta a função social do professor, que vem sendo estimulado a diversificar a forma como executa o seu trabalho. Tendo como objeto de sua ação 'o humano' (a formação humana), a função do professor deve estar voltada para construção e/ou transformação social, promovendo uma formação que dote os alunos de capacidades de refletir e agir de acordo com princípios éticos e transformadores.

Para que isso ocorra algumas questões devem ser superadas, como o descompasso entre a formação e a prática, a falta de reflexão sobre a ação e o isolamento dos saberes experienciais do professor – constantemente restritos à sala de aula. As alternativas encontradas apontam para caminhos que integrem e contextualizem os professores a essas transformações sociais que impactam a escola.

Uma das alternativas é a realização do trabalho a partir da mobilização de competências, no qual o professor deve estar apto a contextualizar suas atividades com as demandas reais que emergem da sociedade e das necessidades formativas dos alunos.

Tal postura pedagógica requer reflexão sobre a prática, implicando na construção de novos saberes.

A produção de saberes, apesar de possuir fontes diversas, é uma construção própria do professor, que precisa adaptá-los às situações inesperadas que acontecem na sala de aula. Neste texto foram destacados três saberes específicos, e ao mesmo tempo complementares, oriundos da formação, das orientações curriculares e da experiência do professor.

Os saberes formativos, embora sejam de suma importância - pois compartilham de conhecimentos cientificamente sistematizados sobre o ato pedagógico - ainda estão visivelmente afastados da prática. Isso demanda uma série de reformulações que considerem as reais necessidades (contemporâneas) dos professores, assim como a validação dos saberes produzidos por eles.

Os saberes curriculares são produzidos a partir do manuseio das orientações curriculares (ou programas de ensino). Estas norteiam o trabalho do professor, a medida em que apontam quais objetivos devem ser alcançados na ação pedagógica. A problemática observada é quanto a contrariedade das propostas contidas nestes documentos, permeados por ideologias, que demandam do professor habilidade e autonomia para gerir interesses múltiplos.

A mediação das propostas contidas nas orientações curriculares para os alunos coloca o professor entre a postura de realizar uma *pseudo* 'transmissão neutra' em oposição a fazer uma 'interpretação crítico-reflexiva' dos conteúdos dos programas. Essa criticidade está vinculada ao saber produzido a partir da experiência do professor, que resulta da acumulação de outros saberes adquiridos ao longo de diferentes vivências.

O saber experiencial, concebido como fruto da rotina de trabalho, pode ser comparado metaforicamente como uma "linha de costura", que une elementos capazes suprir as falhas formativas e simultaneamente as divergentes e diversas imposições curriculares. Ainda que em sua maioria não sejam cientificamente reconhecidos, muitos desses saberes são incorporados à prática dos professores como ferramenta principal para lidar com as demandas diárias do contexto escolar.

Portanto, entendemos que o trabalho do professor exige a mobilização de muitas habilidades e competências, tanto para alcançar objetivos propostos pelos documentos oficiais quanto para construir uma identidade profissional, caracterizada pela legitimação de saberes próprios - os saberes docentes.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 68. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 3. ed. Injuí: Injuí, 2013.

GIROUX, Henry A. **Los profesores como intelectuales**: hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. 7. ed. Barcelona: Paidós, 1997. Disponível em: <http://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2017/10/Los-Profesores-como-Intelectuales.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2020.

LELIS, Isabel. Trabalho, escola e formação de professores. **Cocar**, Belém, v. 2, n. 3, p.59-65, ago. 2008. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/120/98>. Acesso em: 02 mar. 2020.

MORAES, Maria Cândida. Paradigma educacional emergente. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 6., 2016, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis, 2016. p. 1 - 15.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Brasília: Cortez, 2000. *E-book Kindle*.

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

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

CAPÍTULO 4

INSERÇÃO DE PROFESSORES NA CARREIRA DOCENTE: O OLHAR DA LITERATURA DA ÁREA SOBRE O TEMA

Data de aceite: 01/06/2022

Ginaldo Cardoso de Araújo

Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Caetité, Bahia
<http://lattes.cnpq.br/2801448444389056>
<https://orcid.org/0000-0002-2407-5790>

RESUMO: Este texto intenciona discutir o posicionamento da literatura da Área de Educação sobre a inserção profissional de professores na carreira docente. Nesse sentido, consiste em uma revisão de literatura a partir de publicações disponíveis sobre o tema “professores iniciantes” em Bancos de Teses e Dissertações, em anais de eventos científicos representativos das pesquisas em Educação, assim como em periódicos reconhecidos no meio acadêmico. As pesquisas analisadas têm como foco o professor no início da carreira, estudando a sua formação, a sua prática pedagógica, a construção de sua identidade, a socialização profissional, as dificuldades e os sucessos, como também as iniciativas de acompanhamento e apoio aos professores no início da profissão docente. Em sua maioria, essas pesquisas parecem seguir uma tendência ao responsabilizarem a formação inicial pelas dificuldades encontradas nos primeiros anos do exercício da profissão. Assim, espera-se com este texto provocar reflexões e ampliar o debate sobre o exercício da docência e do desenvolvimento profissional na contemporaneidade, estimulando a realização de novos estudos que lancem outros olhares e

questões outras sobre a inserção de professores na carreira docente.

PALAVRAS-CHAVE: Professores iniciantes. Docência. Desenvolvimento profissional.

TEACHERS' INSERTION IN THE CAREER: HOW THE PROPER LITERATURE SEES THIS THEME

ABSTRACT: This text intends to discuss the placement of the Literature of the Education Area on the professional insertion of teachers in the teaching occupation. So, it consists of a literature review from the available publications about “Beginner teachers” in thesis and dissertation banks, in congress proceedings of scientific events typical of research in Education, as well as in journals recognized in the academic world. The research analyzed focuses the teacher at the beginning of his career, his academic training, his pedagogical practice, the construction of his identity, the professional process of socialization, difficulties and successes, as well as, follow up initiatives for teachers at the beginning of the teaching profession. Most of these surveys seem to follow the tendency in point out initial training by the difficulties in the early years of the profession. Thus, expected with this work causes reflections and expand the debate about the practice of teaching and professional development in contemporary times, stimulating new studies to launch other perspectives and other issues about the inclusion of teachers in the teaching career.

KEYWORDS: Beginning teachers. Teaching. Professional development.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, temos visto um movimento significativo nos estudos relacionados à Área de Educação. No campo da formação docente, as pesquisas se ampliam e, além da formação inicial, abarcam o professor no exercício da profissão. Esses estudos têm trazido à tona novas epistemologias, embates entre correntes teóricas e políticas públicas, bem como discussões relacionadas, principalmente, aos saberes necessários para o exercício da docência na atualidade. Ganham espaço e importância, nesse universo, as discussões sobre a inserção profissional do professor na carreira docente.

Os primeiros anos da profissão docente são caracterizados pela complexidade e por novas e intensas descobertas, uma vez que os docentes recém-formados, aqui denominados de professores iniciantes, inserem-se no mercado de trabalho, vivenciando situações no contexto escolar diferentes daquelas discutidas na formação inicial, nos cursos de licenciatura. Marcelo Garcia (1999) diz que, nesse período, acontece a transição de estudantes para professores, na qual os jovens docentes enfrentam grandes desafios, tensões, insegurança, medos e aprendizagens necessárias ao exercício da docência.

Não há um consenso entre os estudiosos do tema sobre a duração do período relacionado à inserção profissional do docente na carreira. Huberman (2000), por exemplo, considera que esse período compreende os três primeiros anos da carreira, enquanto Veenman (1988) diz que essa fase se estende até o quinto ano. Tardif e Raymond (2000), por sua vez, destacam que existem duas fases durante os primeiros anos da profissão docente: a primeira, considerada de exploração, ocorre até o terceiro ano; e a segunda, da estabilização e de consolidação, acontece do terceiro ao sétimo ano. Neste trabalho, estou considerando como professores iniciantes aqueles que têm até cinco anos de atividade docente em sala de aula.

Assim, este texto traz para a discussão o olhar da literatura da Área de Educação sobre a inserção profissional na profissão docente, considerando, sobretudo, os estudos do campo da formação e do desenvolvimento profissional de professores. Para tanto, este levantamento bibliográfico foi costurado a partir de um questionamento, a saber: como a literatura da área se posiciona com relação à inserção profissional dos professores na carreira docente? Na busca de respostas, a leitura foi a principal estratégia adotada nesse percurso. Recorri, então, às publicações disponíveis sobre o tema, selecionando aquelas que mais se aproximavam do meu interesse de pesquisa. Consultei o Banco de Teses e Dissertações do Portal da CAPES,¹ a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações² (BDTD) e periódicos reconhecidos no meio acadêmico. Além desses, consultei anais de eventos representativos das pesquisas em Educação, como os da Associação Nacional de Pós-

1 Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/1/>.

2 Vinculada ao Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>.

Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) - reuniões científicas 28^a a 38^a, realizadas no período de 2005 a 2017, e do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), no período de 2006 a 2016. Fiz um recorte temporal, utilizando os eventos realizados entre os anos de 2005 a 2017 porque as pesquisas sobre o tema são recentes, e imagino que os trabalhos mais atuais trazem um referencial teórico mais consistente.

Este texto, então, tem como intenção discutir o posicionamento da literatura da Área de Educação sobre a inserção profissional de professores na carreira docente e está organizado em duas partes: na primeira, apresento alguns olhares de estudiosos do tema sobre o exercício da docência nos primeiros anos na carreira; e na segunda parte, analiso os resultados de pesquisas consultadas acerca dessa temática. Espero, assim, ampliar o debate sobre o tema, fortalecendo os estudos da área e a realização de novas pesquisas sobre os professores iniciantes na carreira docente.

INSERÇÃO PROFISSIONAL NA DOCÊNCIA: ALGUNS OLHARES

Com o crescimento das pesquisas educacionais nos últimos anos, principalmente no campo da formação e do desenvolvimento profissional de professores, muitos estudiosos têm se dedicado à iniciação do professor na carreira docente, apresentando importantes contribuições para o debate científico do tema. Assim, estudos como os de Cavaco (1999), Marcelo Garcia (1999, 2010; 2011), Huberman (2000), Guarnieri (2005), Tardif (2014), Caill e André (2016), mostram que os primeiros anos da iniciação na docência representam uma etapa importante para a construção do *ser professor*. Nesse processo, os docentes no início da carreira passam por fases que se caracterizam pela “[...] sobrevivência, descobrimento, aprendizagem e transição” como afirma Marcelo Garcia (2011, p. 9). É “um período realmente importante na história profissional do professor determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho” (TARDIF, 2014, p. 9).

Os primeiros anos da carreira profissional do professor, na perspectiva de Cavaco (1999), é um tempo de instabilidade, insegurança, mas também de aceitação de desafios, em que o docente cria novas relações profissionais. Segundo a autora, trata-se de um período de tensões e desequilíbrios; de reorganizações frequentes e ajustamentos progressivos das expectativas e aspirações ocupacionais ao universo profissional.

Huberman (2000) em suas pesquisas sobre *ciclo de vida profissional dos professores* mostra que os docentes apresentam anseios, expectativas, necessidades, satisfação ou insatisfação em variados momentos de suas carreiras. Para o autor, a etapa da entrada na carreira - de um a três anos - é marcada por aspectos de sobrevivência, descoberta e exploração. Há o confronto inicial com a complexidade da profissão, o entusiasmo com o início da carreira e a exaltação pela responsabilidade assumida, além da exploração, que pode ser fácil ou problemática, e se restringe ao campo das questões institucionais.

Esse autor destaca, ainda, que o desenvolvimento da profissão não acontece do

mesmo modo para todos os professores. Para alguns, esse percurso é tranquilo, porém para outros pode acontecer cercado de dúvidas, angústias e conflitos. Assim, o desenvolvimento da carreira constitui-se em “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2000, p.38).

Guarnieri (2005) ressalta que uma parte do aprendizado da profissão docente só ocorre e só se inicia em exercício. Assim, “[...] o exercício profissional é condição para consolidar o processo de tornar-se professor” (GUARNIERI, 2005, p. 09). Dito de outro modo, a construção da docência acontece à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico da formação inicial e o contexto escolar com a prática docente. Outro aspecto mencionado pela autora é que os professores iniciantes não encontram espaços para o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola e, assim, organizam suas atividades pedagógicas e sua formação de modo isolado.

Para Tardif (2014), a iniciação do docente na carreira do magistério é acompanhada também de uma fase crítica, uma vez que é a partir das certezas e desdobramentos da experiência prática que os professores avaliam sua formação na Universidade. Desse modo, percebem que muita coisa da profissão se aprende pela experiência, tateando e descobrindo no próprio trabalho. Na perspectiva de Calil e André (2016), os professores iniciantes se deparam com um cenário bastante complexo no início da carreira docente, pois necessitam dominar conteúdos específicos e transformá-los em pedagógicos, de modo a atender às necessidades dos alunos.

Parece haver um consenso entre esses autores de que a entrada profissional do professor na carreira é marcada por algumas características, quais sejam: instabilidade, insegurança, sobrevivência, aceitação de desafios, desequilíbrios, ajustamento e tensões (CAVACO, 1999; HUBERMAN 2000; MARCELO GARCIA, 2010; CALIL E ANDRÉ 2016). Outro aspecto importante desse período que aparece nesses estudos é o acompanhamento e o apoio ao professor nos primeiros anos de suas atividades profissionais.

Para André (2012, p. 116), “reconhecer que a formação não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira, é um passo importante para que o iniciante não desanime diante das dificuldades”. Assim, é necessário programas de apoio e acompanhamento aos professores iniciantes que possam auxiliá-los nessa fase de transição. A autora cita o Relatório de Pesquisa da Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (2006) que mostra levantamento feito em 25 países sobre o acompanhamento aos professores iniciantes. Na pesquisa, 10 países apontaram ter programas obrigatórios de iniciação na docência - Austrália, Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão, Suíça e Escócia – neste último a participação fica a critério do professor. Em seis países, a iniciação fica a critério das escolas, e em oito não há programas formais. Na América Latina, o Relatório apontou que as experiências de acompanhamento são raras. Segundo Marcelo Garcia (2010),

os programas de inserção ajudam os professores a se inserirem no contexto escolar de maneira mais adequada.

Imbernón (2016), pesquisador que estuda a formação docente nos países da Europa e América Latina, destaca que, embora muitos aspectos contextuais, sociais e educacionais separem esses dois universos, há que reconhecer que, assim como os europeus, os países latino-americanos avançaram muito em formação e capacitação de docentes. Entretanto, diz ele, há uma insistência maior em capacitar do que desenvolver profissionalmente o professorado. A formação se legitimará quando contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes no âmbito do trabalho. Na avaliação do autor, o professorado da América Latina está assumindo um alto grau de capacitação, mas ainda se mantém em um desenvolvimento profissional muito pobre (IMBERNÓN, 2016).

Os estudos referenciados até aqui trazem importantes e significativas contribuições para a problematização da inserção profissional do docente na carreira. Entretanto, olhando para essas discussões com outras lentes teóricas, questiono: como as expressões - *complexidade, insegurança, sobrevivência, ajustamento, tensões*, etc – apontados nesses estudos para retratarem o período da iniciação na docência, aparecem nos discursos pedagógicos do contexto escolar? São ditos por quem? De que lugar, tempo e posição falam? Como são ditos ou não ditos? Aparecem como verdades na prática discursiva das escolas? Como se entrelaçam e operam nos modos de ser professor? Para ampliar o quadro de informações sobre os professores iniciantes, apresento, no tópico seguinte, o resultado das pesquisas encontradas sobre o tema em Bancos de Teses de Dissertações, periódicos e eventos científicos da Área de Educação.

PROFESSORES NO INÍCIO DA CARREIRA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE ELES

Mobilizado pela provocação que estrutura este trabalho, qual seja, como a literatura vem se posicionando sobre o professor iniciante, recorri ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Inicialmente, fiz a pesquisa utilizando o descritor “professor iniciante” e obtive como resultado 118 trabalhos, sendo 86 dissertações e 25 teses. Imaginando que a tese é uma pesquisa mais estruturada e fundamentada, optei por ler os títulos e os resumos das 25 teses encontradas. Após essas leituras, selecionei dois trabalhos para leitura integral. No portal da CAPES, os trabalhos anteriores à Plataforma Sucupira não são disponibilizados na íntegra, por isso consultei outro banco de dados. Desta vez, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do IBICT. Na primeira busca, nesse portal, utilizei o mesmo encaminhamento metodológico. Com o descritor “professor iniciante”, obtive como resultado 183 trabalhos, sendo 125 dissertações e 58 teses. Destas, após a leitura do título e resumo, selecionei quatro teses para análise. Numa segunda busca, utilizando os descritores “discurso pedagógico professor iniciante”, a pesquisa encontrou um trabalho,

na modalidade dissertação, o qual foi selecionado para leitura.

É importante esclarecer que nesse processo da leitura dos títulos e resumos das pesquisas, um dos critérios que adotei para a seleção, foi considerar trabalhos que tinham como sujeitos de pesquisa professores no exercício da função em escolas do Ensino Fundamental e Médio da Educação Básica, uma vez que o meu problema de pesquisa envolve professores que atuam nesses segmentos de ensino.

Na busca feita nas publicações do GT 08 - Formação de Professores - das Reuniões da ANPEd, utilizei como critério os trabalhos que apresentassem no título alguma referência ao tema deste estudo, como por exemplo, professor iniciante, professor principiante, inserção profissional na docência, discurso pedagógico de professores iniciantes etc. Como já dito, fiz um recorte temporal e trabalhei com as Reuniões realizadas entre os anos de 2005 e 2007, ou seja, da 28^a à 38^a edição. Como os estudos sobre o tema são recentes, acredito que as pesquisas dos últimos congressos trazem resultados mais consistentes. Entre trabalhos e pôsteres apresentados, encontrei um total de 388 publicações nesse período no GT 08. Desse total, 29, ou seja, 7,47% das produções faziam referência ao tema. Após a leitura dos resumos, selecionei dois trabalhos para análise.

Para a busca de publicações do ENDIPE, assim como fiz nos trabalhos da ANPEd, também delimito o período de dez anos que compreende as reuniões de 2006 a 2016. Nessa busca, por conta da organização dos anais de cada encontro, não consegui totalizar o número de produções apresentadas. Buscando pelo título dos trabalhos, com as mesmas expressões utilizadas anteriormente, localizei apenas sete trabalhos relacionados ao tema professor iniciante, dos quais, selecionei um para leitura e análise.

Outra fonte de consulta utilizada para este levantamento foi o site da Rede de Periódicos da SciELO³. Com os mesmos descritores das buscas anteriores, localizei 12 trabalhos versando sobre a temática deste projeto, dos quais dois foram selecionados para análise. Um da Revista de Avaliação da Educação Superior (Campinas) e outro da Revista Estudios Pedagógicos⁴ (Valdivia, Chile). O Quadro 01 apresenta o resumo do quantitativo de trabalhos encontrados.

Banco	Trabalhos localizados sobre o tema professor iniciante	Trabalhos com títulos e resumos lidos	Trabalhos selecionados e analisados
Portal CAPES	118	25	02
BDTD/IBICT	183	58	05
GT 08 –ANPEd	29	15	02
ENDIPE	07	07	01
Periódicos	15	15	02

³ ScientificElectronic Library Online.

⁴ Revista eletrônica vinculada à Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile.

TOTAL	352	120	12
--------------	-----	-----	----

Quadro 01: Quantitativo de trabalhos

Fonte: Banco de Teses e dissertações da CAPES, BDTD, Anais ANPEd e ENDIPE, SciELO, 2017.

A leitura do quadro acima aponta que ainda são escassas as produções sobre a inserção profissional dos professores na carreira, embora com indicativos de crescimento, uma vez que nas duas últimas Reuniões da ANPEd, por exemplo, foram apresentados 12 trabalhos. Nos trabalhos selecionados para este levantamento, busquei identificar o problema de pesquisa, os objetivos, a construção teórico-metodológica, bem como os resultados apresentados. Considero que essas informações são importantes para a compreensão da inserção profissional do docente na carreira, na ótica da pesquisa científica.

De modo geral, as pesquisas analisadas têm como foco o professor, estudando sua formação inicial, sua prática pedagógica, a construção de sua identidade, a socialização profissional, as dificuldades e sucessos e as iniciativas de acompanhamento e apoio no início da profissão docente. Em sua pesquisa de doutorado, Lima (2014) investigou sete professoras iniciantes, egressas do curso de Pedagogia, em atuação numa escola pública do interior do Maranhão. Utilizando o questionário e a entrevista narrativa reflexiva como instrumentos de pesquisa, a autora buscou entender como ocorre o desenvolvimento profissional de professores iniciantes, a partir de sua formação inicial e de sua prática docente.

Os achados da pesquisa apontam que as professoras investigadas ao ingressarem na profissão demonstraram insegurança, dificuldades e indagações sobre sua capacidade de saber ensinar. Assim, para Lima (2014), o desenvolvimento profissional ocorre de maneira contínua no desempenho da atividade docente e da formação, mobilizando os saberes produzidos na formação inicial, as aprendizagens ocorridas na escola e nas trocas de experiências com outros professores. A autora, na conclusão do trabalho, reafirma sua tese, qual seja: que o curso de formação inicial, Pedagogia, revelar-se-ia como básico, mas não determinante o suficiente para a formação e atuação profissional segura, eficiente e de qualidade (LIMA, 2014).

Os trabalhos de Simon (2013), Brasil (2015), ambos estudos de caso; e o de Ciríaco (2016), pesquisa-ação, também tiveram como sujeitos da pesquisa professores iniciantes com até cinco anos de exercício na profissão, na Educação Básica. Os resultados desses estudos apontam para a mesma direção do trabalho de Lima (2014). Os excertos abaixo ajudam nessa compreensão. Vejamos:

As vozes dos interlocutores foram unânimes em registrar sua **insegurança mediante o inusitado. Sentimento** que os movimentou na busca, muitas vezes **solitária**, de alternativas para melhor desempenhar o seu papel, sendo que esse exercício teve grande valor na definição de sua função na

comunidade escolar. (SIMON, 2013, p. 170-171) (grifos meus).

A experiência inicial na profissão docente, no contexto desse estudo, caracterizou-se como um período carregado de significações, sentimentos e emoções. Nesse primeiro ano, os participantes começaram, de fato, a se constituir como professores, mas ainda há um longo caminho a percorrer, haja vista a própria natureza da docência e do processo formativo que é singular e interminável (...). Um ponto consensual observado se refere ao impacto que tudo isso trouxe para suas vidas pessoais e profissionais. Alguns participantes, inclusive, chegaram a mencionar tal experiência como 'um divisor de águas' (BRASIL, 2015, p.322) (grifos meus).

Pelos relatos e discussões, o conhecimento do *aprender a ensinar*, atrelado com as atuais exigências curriculares dos programas escolares, direcionou as professoras a não desistirem da carreira, pois ao mesmo tempo em que **'sobreviviam'** aos ritos de iniciação, foram descobrindo novas possibilidades de atuação no espaço escolar. Assim, podemos compreender que o início da carreira delas foi marcado por **crises de (in) certezas** (CIRÍACO, 2016, p. 293) (grifos meus).

Os trabalhos até aqui analisados e o referencial teórico que os sustenta colocam os anos iniciais da profissão docente como uma *experiência* (BRASIL, 2015), marcada por *sentimentos de insegurança, crises, (in) certezas* (LIMA 2014; SIMON, 2013 e CIRÍACO, 2016), que os professores vivenciam, muitas vezes, de forma *singular e interminável* (BRASIL, 2015).

Os dados até aqui apresentados, vistos na perspectiva dos Estudos Foucaultianos, os quais utilizo como sustentação teórico-metodológica da pesquisa que dá suporte para este texto, poderiam passar por um primeiro crivo de perguntas: esses estudos ajudam a problematizar o tema professor iniciante ao pensar, por exemplo, como essas experiências de si operam na constituição do tornar-se um professor? Quais modos de subjetivação entram em cena nesses anos iniciais da docência? Como as crises de (in) certezas entram nos jogos de verdade do contexto escolar? Como os discursos pedagógicos incorporam esses dizeres e ajudam na constituição do professor?

Ao associar os trabalhos referenciados à constituição do professor no início da carreira, cito Larrosa (2011) quando diz que “esse sujeito construído como objeto teórico e prático tanto das pedagogias quanto das terapias (...) não é, em absoluto, uma evidência intemporal e acontextual”. Prossegue o autor afirmando que “é aí, na articulação complexa de discursos e práticas (pedagógicos e/ou terapêuticos, entre outros), que ele se constitui no que é” (LARROSA, 2011, p. 40).

Tendo como foco o estudo da inserção na carreira e os processos de socialização envolvidos na construção da identidade profissional de professores iniciantes de Química, Furlan (2012) realizou uma investigação com 14 docentes iniciantes licenciados em Química, de 29 escolas de ensino médio do município de Araraquara, SP. A pesquisa apontou que existe uma cultura instaurada e diferente em cada escola, com alguns aspectos comuns e outros variantes, que é evidenciada nos processos de socialização. Segundo a autora, os

professores entrevistados evidenciaram dificuldades na entrada na profissão, necessitando rápida adaptação a vários ambientes o que implicou na aquisição de saberes legitimados pela escola e elaboração de estratégias para a sua sobrevivência na profissão e construção da identidade profissional.

Knoblauch (2008) procurou compreender o desenvolvimento profissional de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira do município de Curitiba, a partir da seguinte questão: de que modo a escola opera sobre as professoras iniciantes para conformá-las nos seus esquemas de trabalho, interferindo sobre seu *habitus* de origem e de que modo as professoras reagem a tais interferências?

A pesquisa foi realizada com cinco professoras oriundas de uma classe social com baixo capital econômico e cultural, em início de carreira, em uma escola da periferia de Curitiba. A tese defendida pela autora afirma que a instituição escolar opera através de sua cultura, que engendra modos de fazer e de pensar no seu cotidiano, socializando aqueles que passam por ela ao longo de toda sua vida escolar. Desse modo, a socialização profissional ocorre como resultado da relação entre as disposições para o exercício docente existentes no interior da escola e entre disposições que estão presentes no *habitus* de origem das professoras.

Em sua tese de doutorado, Paim (2005) buscou responder à seguinte questão: como os alunos egressos do curso de História da UNOESC/Chapecó avaliam as experiências vivenciadas na passagem de acadêmicos para profissionais? Segundo ele, a pesquisa evidenciou muitas tensões entre o eu e o nós nos diferentes espaços e relações vivenciados pelos professores nessa transição, mostrando que esse período vai além da ideia de formar professores, mas que existe um processo do *fazer-se professor*. Para o autor, esse fazer-se professor acontece num emaranhado de relações que se constituem quando os professores se relacionam com os diferentes sujeitos. Na sua visão, precisa ir além dos modelos idealizados, quer pela legislação oficial, quer pelos projetos dos cursos das Licenciaturas. Paim enfatiza que é preciso buscar, ousar inovar, ousar experimentar e destaca que são ambíguas e contraditórias as relações entre os discursos e as práticas desenvolvidas na contemporaneidade, principalmente, a partir dos anos de 1990, no tocante à formação de professores. Segundo ele, a expansão da formação com as exigências da profissionalização e a busca pelos cursos de capacitação estão contribuindo para reforçar as condições de precarização na produção do conhecimento do professor (PAIM, 2005).

Já Marques-dos-Santos (2012), em sua dissertação de Mestrado utilizou a sua própria condição de docente iniciante para identificar os elementos que influenciam a recontextualização da abordagem educacional *Aprendizagem baseada em problemas*. Segundo o autor, o uso da Teoria da Recontextualização de Bernstein permitiu identificar os discursos regulativos e instrucionais na sua prática de professor. Como resultado, esse processo possibilitou chances de mudanças, reorganização e reestruturação de ações no contexto da escola.

Marli André (2017), no trabalho intitulado *Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência*, apresentou os dados da primeira etapa de pesquisa realizada que objetivou compreender como egressos de três Programas de iniciação à docência - Pibid, Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica - vivenciam sua inserção profissional. Na primeira etapa da pesquisa, para a caracterização dos egressos, bem como o mapeamento de sua destinação profissional, foi organizada uma *survey*, que por via de um questionário eletrônico, foi encaminhada a 3095 egressos desses Programas em 18 IES, sendo 08 federais, 02 estaduais, 05 comunitárias e 03 privadas, de nove estados, das regiões Nordeste, Centro Oeste, Sul e Sudeste do país. O retorno dos dados, após cinco emissões do questionário, foi de cerca de 40%, num total de 1237 participantes.

Os resultados desta etapa da pesquisa apresentaram o seguinte perfil dos egressos dos três Programas de iniciação à docência: i) são professores iniciantes jovens e a grande maioria frequentou o ensino fundamental e médio todo em escola pública; ii) cursaram a licenciatura em diversas áreas; iii) e, em 2016, 67% estavam atuando como docentes na educação básica - grande parte desses, em escolas públicas (60%), fato que revela um retorno do investimento do governo federal e das Instituições de Ensino Superior. Nesse sentido, os três Programas analisados na pesquisa constituem um avanço na formação inicial no sentido de diminuir a distância entre a formação acadêmica e o espaço de trabalho, favorecendo melhor articulação entre teoria e prática e contribuindo para a elevação da qualidade dos cursos de licenciatura (ANDRÉ, 2017).

Nas pesquisas brasileiras sobre o professor iniciante é bem pequeno o número de trabalhos destinados a investigar os sucessos na inserção profissional na escola. Nesse pequeno grupo, localizei a pesquisa de Papi (2011), apresentada na Reunião da ANPED do mesmo ano. A autora investigou a constituição do desenvolvimento profissional de professores iniciantes considerados bem-sucedidos no exercício da profissão. A pesquisa foi feita com duas professoras, tidas no contexto escolar em que atuavam, como bem-sucedidas. Os dados da pesquisa, segundo a autora, permitiram constatar a existência de pressupostos coerentes com o sistema capitalista que interferem como determinantes no processo de desenvolvimento profissional das duas professoras, como o esforço individual para atingir os resultados esperados e ascensão social representada pelo acesso à profissão.

O trabalho de Zanartu, Nunez Veja e Contreras Valenzuela *et al.* (2016) apresenta os resultados de uma investigação cujo objetivo foi identificar as dificuldades e os sucessos dos professores principiantes em estabelecimentos educacionais chilenos, oriundos de seis instituições formadoras no Chile. Para isso, foi aplicado questionário a 187 professores novatos, sendo 88 professores da educação básica e 99 da educação média. Desse total, 49% estavam no primeiro ano de inserção profissional; 22% no segundo ano e 29%, no terceiro ano de trabalho.

A pesquisa evidenciou que os professores chilenos participantes do estudo

demonstraram sentir dificuldades relacionadas às seguintes dimensões do desempenho profissional: i) gerenciamento de recursos de aprendizagem diferenciados; ii) interações com outros professores; iii) inserção institucional; iv) tarefas simultâneas, e v) lidar com os problemas sociais na escola. Esses resultados, segundo os autores, confirmam os de outras pesquisas, tanto nacionais quanto internacionais, sobre as dificuldades que os professores enfrentam no início de sua vida profissional no ensino. Questiono mais uma vez se esses problemas apontados pelas pesquisas são restritos aos iniciantes ou são problemas generalizados durante toda a carreira? Será que professores diferentes não vivem essas situações de maneiras diferentes?

Quanto aos sucessos, a partir da análise das respostas dos professores novatos, os autores deduziram que existe uma evolução na percepção dos sucessos. Os docentes não reconhecem sucesso no primeiro ano; no segundo, o sucesso é visto com os aspectos relacionados à gestão comportamental e ao desenvolvimento profissional na instituição; no terceiro ano, os professores fazem referência ao sucesso com relação à aprendizagem dos discentes (ZANARTU, NUNEZ VEJA e CONTRERAS VALENZUELA et al, 2016).

O trabalho de Braccini, Cunha e Feldkercher (2016) tem como objeto a análise de temas e tendências que vêm marcando a pauta de discussão sobre os docentes iniciantes nas três edições do *Congreso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia*, promovido pelo Grupo IDEA da Universidade de Sevilha, com a parceria de outras Universidades e Instituições latino-americanas, realizados, respectivamente, em Sevilha, em junho de 2008, em Buenos Aires em fevereiro de 2010 e em Santiago do Chile, em fevereiro/março de 2012.

A partir da leitura dos títulos e resumos dos trabalhos apresentados nos eventos, as autoras identificaram oito dimensões, as quais sinalizam as tendências das pesquisas sobre professores iniciantes, a saber: i) Experiências de acompanhamento e formação dos iniciantes; ii) Construção dos saberes dos professores iniciantes; iii) Saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios; iv) Inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente; v) Professores principiantes em contextos desfavoráveis; vi) Professores iniciantes e a educação digital; vii) Formação de formadores dos iniciantes, e viii) Iniciação à docência e à pesquisa. Dessas dimensões, as que tiveram maior presença entre os estudos referem-se aos *saberes de professores/alunos na formação inicial/estágios* e os temas da *inserção profissional, políticas públicas e trabalho docente* (BRACCINI, CUNHA e FELDKERCHER, 2016).

Vejo semelhança dos resultados de pesquisa das duas últimas pesquisas com o levantamento bibliográfico aqui apresentado. Como já dito, de maneira geral, as pesquisas brasileiras sobre a iniciação profissional do docente na carreira focam no seu *desenvolvimento profissional, investigando a prática pedagógica, as dificuldades, os processos de socialização e sua relação com a formação inicial*. Na sua maioria, essas pesquisas parecem seguir uma tendência que responsabiliza a formação inicial pelas

dificuldades encontradas nos anos iniciais do exercício da profissão.

Assim sendo, conhecer esses estudos foi importante, pois me atrevo, agora, a problematizá-los, questionando-os: a maioria dos trabalhos aqui analisados aponta para os problemas e as dificuldades na inserção profissional na carreira docente, seriam esses resultados uma demonstração do poder do discurso psicológico e sociológico na produção do discurso pedagógico que circula nos espaços formativos e de atuação dos professores? Esses problemas e dificuldades não seriam os mesmos enfrentados por todos os docentes na escola, hoje, independente do tempo de serviço? Ou serão esses problemas e dificuldades decorrentes dos modos como os iniciantes são subjetivados nas relações de poder que se estabelecem no contexto escolar? Como o discurso pedagógico de prática relacionada à experiência e de teoria associada a conhecimento acadêmico está operando para o quadro apresentado nas pesquisas?

Respeitando a importância desses estudos, considero pertinente lançar sobre eles novos olhares. Seja com o olhar de suspeição e/ou de provocação, penso que as pesquisas sobre o professor iniciante no Brasil são recentes e com números modestos, considerando as produções da área de Educação, especialmente da formação de professores. Talvez por isso, essas pesquisas estejam interrogando os professores iniciantes com as questões equivocadas. Assim, outras questões precisam ser formuladas porque, ao que me parece, muitas coisas ainda precisam ser ditas sobre a inserção profissional na carreira docente.

BREVES CONSIDERAÇÕES, A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Como procurei mostrar, no decorrer deste texto, a literatura da área de Educação, especialmente do campo da formação de professores, identifica o período de entrada do docente na carreira com dizeres do tipo: *momento de tensões, desequilíbrios, insegurança; período de transição e socialização cercado de expectativas e crises*. Essas expressões denotam que o discurso pedagógico, ora de apelo sociológico, ora de apelo psicológico, assim se apresenta vinculado a esses saberes tanto para diagnosticar os que os professores iniciantes supostamente sentem no início da carreira quanto à forma como são julgados pelos professores experientes. E mais, passam a iniciar os professores iniciantes por meio desses mesmos discursos. Penso, então, que há muito mais a ser dito sobre o professor iniciante do que dizem as discussões das pesquisas consultadas. Dizer, por exemplo, das relações dos jovens iniciantes na docência ao discurso de poder dos professores experientes. Dizer sobre as formas de resistência desses professores ao assujeitamento que o discurso pedagógico produz e que professor essas relações de poder estão produzindo.

Desse modo, vejo a necessidade de as pesquisas mergulharem nessa seara tão importante para o professor que é a sua inserção profissional na profissão. Mergulhar, portanto, nas tramas discursivas da iniciação na carreira para identificar e compreender quais dizeres, quais enunciados, quais acontecimentos, quais experiências, quais verdades,

quais discursos produzem as relações de poder que operam e como operam nos modos de ser professor no início da profissão docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. V. 42, n. 145, p. 112-129, jan./abr. 2012.

ANDRÉ, M. E. D. A Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, 38ª, 2017 – UFMA – São Luís/MA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoencom_38anped_2017_gt08i_textomarlyandre.pdf Acesso em 20.08.2018.

BRACCINI, M. L.; CUNHA, M. I.; FELDKERCHER, N. **Inserção profissional, políticas e práticas sobre a iniciação à docência: avaliando a produção dos congressos internacionais sobre o professorado principiante**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 20, n. 1, p. 73-86, mar. 2015.

BRASIL, Ive Carina Rodrigues Lima. **Formação profissional e atuação de professores iniciantes na docência: um estudo exploratório**. 2015. 355 f. (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Brasília. Brasília-DF, 2015.

CALIL, A. M. G. C.; ANDRÉ, M. E. D. A. Uma política de formação voltada aos professores iniciantes de Sobral – CE. **Rev. Diálogo Educ**. Curitiba, v. 16, n. 50, p. 891-909, out./dez. 2016.

CAVACO, Maria Helena. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, Antonio. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999. p. 155-191.

CIRÍACO, Klinger Teodoro. **Professoras iniciantes e o aprender a ensinar Matemática em um grupo colaborativo**. 2016. 334 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, São Paulo, 2016.

FURLAN, Elaine G. M. **Processos de socialização e construção da identidade profissional do professor iniciante de Química**. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, XVI, 2012, UNICAMP, Campinas. **Anais**. Campinais, 2012. p. 14-25.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 5-24.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária**. São Paulo: Cortez, 2016.

KNOBLAUCH, Adriane. **Aprendendo a ser professora: um estudo sobre a socialização profissional de professoras iniciantes no município de Curitiba**. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.) 8. ed. **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, 2011. p.35-86.

LIMA, Mary Gracy e Silva. **Desenvolvimento profissional do docente iniciante egresso do curso de Pedagogia**: necessidades e perspectivas do tornar-se professor. 2014. 170 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. (Coleção Ciências da Educação - século XXI). Porto: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> Acesso em: 07 set. 2017.

MARCELO GARCÍA, C. Políticas de inserción en la docência: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. PREAL, documento n. 52, 2011.

MARQUES-DOS-SANTOS, Bruno. **A investigação sobre a própria prática de um professor iniciante sob o olhar da teoria da recontextualização**. 2012. 146 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2012.

PAIM, Elison Antonio. **Memórias e experiências do fazer-se professor**. 2005. 538 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, São Paulo, 2005.

PAPI, Silmara de Oliveira. Professoras iniciantes bem-sucedidas: elementos de seu desenvolvimento profissional. In: **34ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - Anped**, 2011, Natal - RN. ANAIS ANPED, 2011.

SIMON, Marinice Souza. **Inserção de professores iniciantes no campo profissional**: um estudo de caso na Escola Básica. 2013. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, PUC/RS, Porto Alegre, 2013.

SOLIS ZANARTU, María Cristina, NUNEZ VEGA, Claudio, CONTRERAS VALENZUELA, Inés et al. Inserción Profesional Docente: problemas y éxitos de los profesores principiantes. **Estud. pedagóg.**, 2016, vol.42, no.2, p.331-342. ISSN 0718-0705. Disponível em: <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v42n2/art19.pdf> Acesso: 27/09/17.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, p. 209-243, Dezembro/2000.

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

VEENMAN, S. El proceso de llegar a ser profesor: un análisis de la formación inicial. In: VILLA, Alberto (coord.) **Perspectivas y problemas de la función docente**. Madrid – Espanha: Narcea, 1988.

Data de aceite: 01/06/2022

Deize Heloiza Silva Degrande

UNESP
Marília/SP
<https://orcid.org/0000-0001-8790-7024>

Ana Paula Mendes da Silva

UNESP
Presidente Prudente/SP
<https://orcid.org/0000-0001-9700-3379>

Juliana Antoniassi Moreno

UNOESTE
Presidente Prudente/SP
<https://orcid.org/0000-0003-0157-8894>

Joselene Maria Mangueira Carvalho

UNIFAI
Adamantina/SP
<https://orcid.org/0000-0001-9850-7237>

RESUMO: Este artigo é decorrente das leituras, estudos e reflexões das autoras sobre o tema saberes docentes e práticas pedagógicas. Ao pesquisar esse assunto, nos surgiram as seguintes indagações: De onde vêm os saberes docentes? Como são formados os saberes profissionais do professor? Quais saberes são indispensáveis para a prática educacional? Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho é refletir sobre a formação dos saberes indispensáveis à prática docente, com a finalidade de estabelecer uma estrita relação entre a necessidade de formação docente reflexiva, política e emancipadora atrelada à busca pela compreensão do desenvolvimento

dos saberes docentes presentes nas práticas escolares. A pesquisa realizada possui abordagem qualitativa, por meio da qual nos apropriamos da revisão bibliográfica, a fim de nos aprofundarmos nas concepções e conceitos já analisados por estudiosos da área, favorecendo assim nossa compreensão sobre o tema. A partir do estudo desenvolvido, entendemos que os saberes dos docentes provêm de vários âmbitos, e não apenas das aprendizagens técnicas provenientes da formação inicial. Assim foi possível depreender que o professor é um sujeito histórico que ao longo de sua existência aprende, acumula aprendizagens e experiências, faz reflexões, e com esses saberes forma outros sujeitos singulares.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes docentes; Fontes de aquisição; Formação profissional.

ABSTRACT: This article is the result of the authors' readings, studies and reflections on the topic of teaching knowledge and pedagogical practices. When researching this topic, the following questions arose: Where does teaching knowledge come from? How are the teacher's professional knowledge formed? Which knowledge is essential for educational practice? From this perspective, the objective of this work is to reflect on the formation of knowledge essential to teaching practice, with the purpose of establishing a strict relationship between the need for reflective, political and emancipatory teacher education linked to the search for understanding the development of teaching knowledge present in school practices. The research carried out has a qualitative approach, through which we

appropriated the literature review, in order to deepen into the conceptions and concepts already analyzed by scholars in the field, thus favoring our understanding of the subject. From the study developed, we understand that the knowledge of teachers comes from various fields, and not just from technical learning from initial training. Thus, it was possible to infer that the teacher is a historical subject who, throughout his life, learns, accumulates learning and experiences, makes reflections, and with this knowledge he forms other singular subjects.

KEYWORDS: Professional qualification; Search sources; Teaching knowledge.

RESUMEN: Este artículo es el resultado de las lecturas, estudios y reflexiones de los autores sobre los trabajos estudiados en la asignatura “Conocimientos docentes y prácticas pedagógicas disciplinarias e interdisciplinarias” vinculada al Programa de Posgrado en Educación de la FCT / UNESP en Presidente Prudente. Al investigar este tema, surgieron las siguientes preguntas: ¿De dónde proviene el conocimiento de la enseñanza? ¿Cómo se forman los conocimientos profesionales del docente? ¿Qué conocimiento es fundamental para la práctica educativa? Desde esta perspectiva, el objetivo de este trabajo es reflexionar sobre la formación de conocimientos esenciales para la práctica docente, a fin de establecer una relación estricta entre la necesidad de una formación docente reflexiva, política y emancipadora vinculada a la búsqueda de la comprensión del desarrollo de la docencia. conocimiento presente en las prácticas escolares. La investigación realizada tiene un enfoque cualitativo, a través del cual nos apropiamos de la revisión de la literatura, con el fin de profundizar en los conceptos y conceptos ya analizados por los estudiosos en el campo, favoreciendo así nuestra comprensión del tema. A partir del estudio realizado, entendemos que el conocimiento de los docentes proviene de diversas áreas, y no solo del aprendizaje técnico desde la formación inicial. Así, se pudo inferir que el docente es un sujeto histórico que, a lo largo de su vida, aprende, acumula aprendizajes y vivencias, hace reflexiones, y con este conocimiento forma otros sujetos singulares.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza del conocimiento; Fuentes de adquisición; Formación profesional.

INTRODUÇÃO

Desde o surgimento do homem, a necessidade de aprender e ensinar tornou-se indispensável para a manutenção e melhoria das condições de vida. As experiências de mundo, individuais e coletivas e das mediações com o outro, permitiram assegurar o desenvolvimento das futuras gerações (SAVIANI, 1997).

Desta forma, compreendemos que a aprendizagem acontece continuamente ao longo da vida do ser humano, o qual já nasce imerso em um contexto social organizado e em transformação, repleto de valores, manifestações culturais e históricas; atribuindo assim significados a nossas vivências, favorecendo-nos entender o mundo sobre uma perspectiva de vida, que ao mesmo tempo se concretiza como coletiva e individual.

Isto porque, cada ser humano é capaz de aprender em sua sociedade, por meio das relações com a família, em sua comunidade, em seu processo de aprendizagem, na escola, no local de trabalho, ou seja, nos diversos locais que interage, agregando informações e

saberes que lhe formam como ser pensante, o transforma em um ser único, a partir da forma que cada pessoa vivencia as experiências diárias (CHARLOT, 2000).

Da mesma maneira acontece na aprendizagem da docência, antes mesmo da formação inicial, o professor já possui experiências e saberes de vida, que atribuem significado a sua existência, em suas ações e formas de pensar, que lhe permite viver em sociedade, mas que também o prepara a exercer e a definir seu perfil profissional. Saberes estes que interferem em sua prática docente (TARDIF, 2010).

Por outro lado, durante a formação pedagógica, saberes mais específicos e estudados a partir de um rigor metodológico, passam a ampliar os conhecimentos prévios do docente, permitindo assim a reflexão teórica sobre a prática e a ampliação de conhecimentos específicos sistematizados sobre cada campo do saber pedagógico, que somados a sua experiência de vida, lhe formará bases para sua ação profissional, durante as situações problemas a serem enfrentadas em sala de aula.

Considerando essas reflexões, ao decorrer deste artigo buscamos desvendar, como os saberes do professor são construídos; surgindo-nos assim as seguintes indagações: De onde vêm os saberes docentes? Como são formados os saberes profissionais do professor? Quais saberes são indispensáveis para a prática educacional?

Nesta perspectiva, nosso objetivo principal consiste em refletir sobre a formação dos saberes indispensáveis à prática docente, com a finalidade de estabelecer uma estrita relação entre a necessidade de formação docente reflexiva, política e emancipadora atrelada à busca pela compreensão do desenvolvimento dos saberes docentes presentes nas práticas escolares.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este artigo possui abordagem qualitativa, por considerar mais pertinente o uso desta metodologia em uma pesquisa de contexto educacional referente a uma área humana. Através dessa abordagem foi possível fazer uma reflexão sobre os saberes necessários à prática docente, por meio de análise, estudo e debate dos escritos de autores conceituados nessa área, e assim alcançando o objetivo proposto pela investigação.

Dessa maneira, a pesquisa de enfoque qualitativo pode ser definida, segundo Esteban (2017, p.127) como:

[...] uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Nesta perspectiva, esse artigo contempla a análise de informações sociais e de estudos sobre o assunto abordado, os quais favorecem a compreensão sobre o fenômeno, permitindo-nos investigar mais profundamente as diferentes perspectivas que ele apresenta.

Durante a pesquisa qualitativa, a finalidade não deve ser apenas de alcançar uma resolução esperada. De acordo com André e Gatti (2008), é necessário termos atenção também nos significados que rodeiam os discursos, em cada material pesquisado, possibilitando assim a interpretação das múltiplas realidades e das causas que interferem nas ações cotidianas.

Vale ressaltar que a pesquisa qualitativa se divide em três classificações gerais: Exploratória, Descritiva e Explicativa. Neste artigo iremos utilizar a pesquisa qualitativa do tipo exploratória, com o intuito de buscarmos mais conhecimentos sobre nosso objeto de estudo.

Conforme a definição que Gil (2008, p. 41) apresenta, a pesquisa qualitativa do tipo exploratória:

[...] tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como o objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Dessa forma, fundamentamos nossa pesquisa a partir da leitura de autores que produzem trabalhos na área escolhida. Para seleção dos materiais e conhecimento dos autores que se aprofundam na temática, nos apropriamos da Revisão de Literatura como método de delimitação dos materiais, conceituação e interpretação dos dados.

Para Moreira (2004) a Revisão Bibliográfica ou de Literatura, trata-se de uma produção textual que reúne e discute diferentes informações semelhantes ou controversas produzidas em uma área de estudo, podendo ser tanto utilizada por trabalhos completos, como em publicações menores, as quais podem analisar apenas um período ou assunto.

A revisão de literatura possui a importância de elucidar os conceitos, permitindo ao leitor a possibilidade de posicionar-se acerca dos avanços e retrocessos, além de fornecer informações para contextualizar e dar significância ao problema de pesquisa, apontando e discutindo as hipóteses, soluções e alternativas para se alcançar os objetivos esperados (MOREIRA, 2004).

Moreira (2004, p. 22) afirma que:

Revisar significa olhar novamente, retomar os discursos de outros pesquisadores, mas não no sentido de visualizar somente, mas de criticar. Só pode haver crítica se, como descrito acima, os objetivos estiverem claros e bem formulados.

Assim, a revisão permite-nos traçar um panorama mais detalhado da literatura a respeito do tema escolhido (MARIANO; SANTOS, 2017), a partir do levantamento de informações em materiais já existentes. Nossas fontes de pesquisa, conforme sugerem Marconi e Lakatos (2010), se baseiam em livros, em registros históricos, teses, dissertações, documentos legais, artigos de periódicos, entre outras fontes.

Ressaltamos que a revisão bibliográfica nos artigos que possuem abordagem qualitativa, oferece a oportunidade de o pesquisador otimizar a pesquisa, evitando a redundância de discussões e o excesso de duplicações de trabalhos sobre o mesmo assunto, viabilizando assim o crescimento e aprofundamento de pesquisas futuras.

Por fim, este artigo busca avaliar as produções já existentes, comparando as discussões de autores e estudos sobre o tema, a fim de permitir o esclarecimento e ampliação do tema e do conhecimento produzido durante o desenvolvimento da pesquisa.

A FORMAÇÃO DOS SABERES DOCENTES

Para compreendermos como se formam os saberes docentes primeiramente é necessário considerar que o ser humano é o único ser capaz de aprender, acumular suas aprendizagens e experiências, refletir sobre elas e repassar a outras gerações, sendo capaz de apropriar em si conjuntos de aprendizagens que direcionará suas ações e sua forma de pensar. (CHARLOT, 2000).

De acordo com Saviani (1997, p. 1) “Desde que o homem é homem ele vive em sociedade e se desenvolve pela mediação da educação”, assim ao nascer, já estamos imersos em um mundo já ocorrente, dentro de uma história, passando a pertencer a uma sociedade, a uma cultura, a partir das quais também formamos nossos valores, aptidões, formas de interagir com o mundo, portanto construímos constantemente nossas formas de pensar.

E nesse processo contínuo de informações, experiências, aprendizagens; que nem sempre estão descritos em livros ou explicados de forma metódica, mas que são frutos de um processo contínuo de reflexão, de interação com o outro, de ação, de vivências é que construímos nossos saberes e os transformamos a cada dia.

Em outras palavras, o saber envolve um processo de reflexão que se forma por meio das atividades dos sujeitos no mundo, a partir da relação do ser humano com ele mesmo, com os saberes já construídos ao longo do tempo, com os outros sujeitos e da relação com a sociedade que o cerca, sendo mediados pela linguagem. (CHARLOT, 2000). Desta forma, podemos dizer que não existe apenas um saber, mas somos fundados de saberes que se transformam e se renovam a cada dia.

Neste contexto, tornar-se professor “[...] é empreender esforços de socialização no cotidiano institucional do trabalho docente, pressupõe múltiplas relações, compromissos e envoltimentos” (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019). Pois, a figura do professor se constitui, antes de tudo, como um sujeito de saberes, que sabe algo e possui a função de os ensinar aos alunos, os quais formarão novos saberes, já que o saber também possui uma característica identitária. (TARDIF, 2012). Ao tratar dos saberes docentes, é pertinente entender que o professor é um

[...] profissional que se educa e forma-se no decorrer de sua existência, num processo de construção de si próprio como pessoa e na relação com os outros. Como sujeito histórico o professor tem a possibilidade de intervir, mediante seu trabalho, na transformação social, visto que sua profissão tem como objetivo a formação de outros seres humanos, uma atividade complexa para a qual se exige uma formação sólida e qualificada, não apenas inicial, mas contínua, que lhe dê condições de enfrentar os inúmeros desafios que o contexto educacional apresenta diariamente nas escolas. (LIMA, 2012, p. 149-150).

Conforme versa a autora, o docente assume a formação de outros sujeitos e a sua também. E diante da complexidade da sua profissão a formação inicial não é suficiente, mas precisa ser contínua a fim de que sustente a sua prática pedagógica e lhe forneça condições para lidar com os vários desafios impostos no campo educacional. (LIMA, 2012). Nesse sentido,

Ao conceber aprendizagem da docência como um processo contínuo, que ocorre ao longo da vida e que a competência profissional para a docência não deriva apenas da realização de cursos de formação inicial, consideramos que o professor, nas diferentes fases da sua carreira, apresenta características e problemáticas próprias. Assim, futuros professores, professores iniciantes e aqueles mais experientes devem apresentar competências profissionais distintas e demandas de formação específicas. (RINALDI, 2017, p. 2).

Segundo o excerto, a aprendizagem da docência acontece ao longo da vida, antes da formação inicial o educador já possui experiências e saberes provenientes de diversos espaços que incidem em seu trabalho. (RINALDI, 2017). Apresentamos o quadro 1 no qual Tardif (2010, p. 63) sistematiza esses saberes docentes, relacionando-os aos seus locais de origem e como são incorporados ao ofício do professor.

Saberes dos Professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional
---	---	---

Quadro 1 - Os saberes dos professores

Fonte: Tardif (2010).

Como mostra o quadro esquematizado por Tardif (2010), os saberes dos professores são adquiridos em diversas fontes sociais, não vêm apenas de ambientes escolares e universitários, mas de múltiplos espaços, da esfera pessoal e da utilização de ferramentas e livros didáticos. Dessa forma,

[...] o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolas, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (TARDIF, 2010, p. 64).

Assim, não é raro os educadores anunciarem que se espelham em algumas práticas pedagógicas que seus antigos professores exerciam, logo faz sentido essa influência, pois esses sujeitos históricos também são fontes sociais de aquisição dos saberes docentes. Não só esses atores influem nesses saberes, os ambientes de formação e a própria experiência na profissão têm papel basilar na constituição do saber desse profissional de educação.

E ao longo da vida o professor vai construindo o seu conhecimento pedagógico, ademais como determina Imbernón (2011, p. 31), “[...] a especificidade da profissão está no conhecimento pedagógico”. Por isso, Lima (2012, p. 153) apregoa que “Para ser professor é essencial ter clareza que seu papel envolve o ensinar, o aprender e o formar seres humanos, o que exige uma interação face a face e uma sólida e qualificada formação”.

Acerca da ação de ensinar, Born, Prado e Felipe (2019) discutem uma pesquisa realizada por Shulman no começo dos anos 1980 nos Estados Unidos, tal estudo sobre a profissão docente proporcionou a identificação da base de conhecimento da docência. As autoras anunciam que a investigação “[...] evidenciou a existência de uma rede complexa de saberes e habilidades que eram únicos do ato de ensinar”. (BORN; PRADO; FELIPPE, 2019, p. 3).

A partir do exposto, chamamos atenção para o emprego da palavra “complexa”, Lima (2012) também utiliza esse vocábulo para definir a atividade do professor. Assim sendo pautadas em Shulman (1986), Born, Prado e Felipe (2019, p.3) elencam que

A base de conhecimento da docência, tal qual proposta pelo autor, envolve uma série de conhecimentos: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico do conteúdo, o conhecimento dos alunos e de suas características, o conhecimento dos contextos educacionais e o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação bem como sua base histórica e filosófica.

Diante disso, o domínio do conteúdo não é suficiente para a preparação do docente e conseqüentemente do sucesso de sua atuação em sala de aula, pois “[...] a eficácia do ensino reside justamente na inter-relação produtiva entre todas elas [...]”. (BORN; PRADO; FELIPPE, 2019, p. 3).

Apesar de valorosas e significativas essas categorias de conhecimento na formação de professores norte-americanos, as autoras supracitadas salientam que o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo foi o que mais predominou na esfera educacional. (BORN; PRADO; FELIPPE, 2019). A respeito do referido Conhecimento

[...] Shulman chama atenção para um aspecto muito próprio da profissão docente, que é aquilo que vai além do simples acúmulo de saberes sobre uma determinada área. Por exemplo, ele enfatiza que não é a mesma coisa compreender o que é gravidade dentro da física e ensinar o que é gravidade. Para ensinar é preciso refletir sobre múltiplas formas pelas quais esse conceito pode ser representado e aprendido, bem como quais são as estratégias de ensino e experiências de aprendizagem mais produtivas para que todos os alunos desenvolvam uma compreensão sobre o conteúdo. Além disso, cabe ao professor identificar quais são as incompreensões recorrentes dos alunos, sabendo como lidar com elas. Por fim, o docente precisa saber como articular as diversas identidades dos estudantes e seus conhecimentos prévios com o objeto do conhecimento em si. (BORN; PRADO; FELIPPE, 2019, p. 4).

Por conseguinte, a ação de ensinar é permeada de reflexão, ademais envolve a análise do outro, do aluno em sua singularidade, como ele aprende e quais são as suas dificuldades, bem como requer do professor uma postura de articulador das várias características dos discentes (e de seus saberes) com o objeto do conhecimento. (BORN; PRADO; FELIPPE, 2019, p. 4).

Para melhor compreensão do processo reflexivo necessário ao docente Nóvoa (1995, p. 26) destaca “o triplo movimento sugerido por Schön (1990) - conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação”.

De acordo com Schön (1997), a formação de professores tem se desenvolvido a partir de modelos técnicos de racionalidade, através dos quais o professor torna-se um “executador” de tarefas, que mais favorece a alienação de seus alunos, a fim de prepará-los para a aceitação das opressões impostas pelas estruturas de dominação social, reprimindo assim a busca pela reflexão sobre a prática.

Schön (1997) também defende a necessidade de se pensar na formação inicial e continuada a partir da própria prática profissional, já que está é oriunda das reflexões provenientes da prática exercida. Tais exercícios favorecem uma transformação dos processos de ensino, os procedimentos e sequências de ações executadas a favor das classes mais favorecidas, se tornarão em processos de reflexão sobre o que fazemos, quais os interesses implícitos em nossas ações e a inversão das tomadas de decisões.

Neste contexto, Schön (1997) propõe que a formação seja realizada a partir da prática do pensamento reflexivo, por meio do qual o professor deve descobrir em seus

próprios saberes e por aqueles dos quais compartilha com outras pessoas, a libertação da opressão, exercitando a reflexão em sua própria atividade docente, a fim de ativar sua posição crítica em busca de uma racionalidade menos instrumental.

Para Degrande (2019) a formação baseada na racionalidade técnica apenas prevê o acúmulo de capital às classes mais favorecidas, ao contrário de uma racionalidade crítico-reflexiva a qual está preocupada primeiramente em respeitar os direitos integrais de cada ser humano, estimulando-os ao desenvolvimento do senso crítico.

Ante a exposição, retomamos a discussão sobre os saberes dos professores através do significado de ser docente, para tanto recorremos a Shulman (2019), que concedeu uma entrevista a Born, Prado e Felipe (2019). Para o pesquisador,

Um professor é alguém que usa o conhecimento, a experiência, a formação e a bagagem cultural que ele ou ela tem para mexer com os corações e mentes de pessoas jovens pelas quais é responsável. Ele o faz – e isso é o mais importante de tudo – ouvindo esses estudantes cuidadosamente, falando com eles conforme a necessidade e sempre que for preciso, e criando experiências que eles não teriam de outra forma se aquele professor com sua formação específica e seu comprometimento e dedicação não estivessem presentes na instituição que foi criada especificamente para isso - embora essa relação nem sempre seja institucionalizada. (BORN; PRADO; FELIPPE, 2019, p. 5).

Então, conforme a fala de Shulman (2019), o professor faz uso do seu conhecimento e saber adquirido ao longo de sua vida (e em diversas esferas) para ensinar, o autor reconhece o papel de outros campos além da academia na atuação desse sujeito histórico. Desta maneira, “o saber do professor traz a marca do seu trabalho, sendo produzido e modelado por ele” (FREITAS; OLIVEIRA, 2019, p. 8), ou seja, é a socialização do indivíduo com o seu próprio fazer profissional, em um processo contínuo que permitirá a reconstrução de sua forma de pensar sobre sua própria ação.

Refletir sobre o professor como sujeito histórico e social, faz-se extremamente necessário para entendermos que este não se constitui em uma máquina que reproduz igualmente tudo o que lhe é transmitido em sua formação acadêmica, pelo contrário é um indivíduo que carrega consigo também o seu desenvolvimento pessoal.

Nóvoa (1997) levanta constantemente essa ideia de se considerar também o desenvolvimento pessoal do professor. Visto que é possível “relacionar a formação de professores com o desenvolvimento pessoal e com o desenvolvimento profissional”. (NÓVOA, 1997, p.15). Além disso para o autor

[...] há urgência em (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes sentido um sentido no quadro de suas histórias de vida. (NÓVOA, 1997, p. 25).

A respeito do saber docente e o seu desenvolvimento na vida do professor, bem como sua influência na formação profissional do educador, Charlot (2000) faz essa discussão através do termo “relações com o saber” utilizado pelo autor para definir as relações que o

indivíduo, estabelece com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, diante da necessidade de aprender. De modo mais incisivo o autor define a relação com o saber como o

[...] conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um conteúdo de pensamento, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber. (CHARLOT, 2000, p. 81).

Para uma melhor compreensão deste conceito, Charlot (2000) faz primeiramente uma diferenciação de saber e aprender. Alicerçado em J. Schlanger, Charlot (2000) afirma que “[...] não há saber em si, o saber é uma relação. Essa relação, acrescentarei eu, é uma forma de relação com o saber”. (CHARLOT, 2000, p. 62). O autor ainda traz o seguinte esclarecimento:

O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal, é o produto de relações epistemológicas entre os homens. (CHARLOT, 2000, p. 63).

A respeito do aprender, o estudioso supracitado explica que “Aprender é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento da sua história e em condições de tempo diversas, com a ajuda de pessoas que ajudam a aprender”. (CHARLOT, 2000, p. 67).

Apesar de explicitar o conceito “relações com o saber”, para Charlot (2000, p. 81) “o importante não é a definição em forma que se adota”, mas sim a ampla rede conceitual que essa definição está inserida. Visto que, é preciso entender que a relação com o saber de um sujeito, passa pelas suas crenças e valores, pelos seus desejos, sua posição na sociedade e o que o mobiliza a aprender.

Isso implica ao professor, não só a necessidade de se reconhecer e sistematizar seu trabalho docente, mas de se “[...] conhecer a realidade concreta de sua prática, dentro de seu local de trabalho, onde seus saberes são mobilizados e as atividades desenvolvidas” (MONTEIRO; FORTUNATO, 2019, p. 2272).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto no texto, entendemos que o professor é um sujeito histórico que ao longo de sua existência aprende, acumula aprendizagens e experiências, faz reflexões, e com esses saberes forma outros sujeitos singulares. (LIMA, 2012; CHARLOT, 2000; TARDIF, 2010; NÓVOA, 1997).

Nesse sentido, Tardif (2010) explica que os saberes dos docentes provêm de fontes pessoais, instituições formadoras, livros didáticos e da experiência na profissão, logo ao ter diversas experiências ao longo da vida e carregar consigo saberes provenientes de vários âmbitos, o professor “constantemente constrói e reconstrói sua maneira de agir,

pensar e lecionar, ou seja, ao vivenciar e revisitar experiências sua prática pedagógica é ressignificada, bem como seus saberes.

E diante disso, dada a complexidade do trabalho docente, para lecionar é imperioso refletir sobre o conhecimento pedagógico e suas múltiplas facetas, tendo em vista como esse conceito será aprendido pelos discentes, como abordaram Born, Prado e Felipe (2019) sustentadas por Shulman (1986).

Sendo assim, os saberes docentes; mais especificamente a relação com o saber, como assevera Charlot (2000), são desenvolvidos coletivamente e na interação com o outro, interação esta que acontece em espaços pessoais e profissionais, os quais se transformam e se multiplicam a cada instante.

Desta forma, consideramos que não existe apenas um tipo saber, pois somos formados de saberes que se renovam a cada dia, tanto por saberes sistematizados ao longo dos anos, como também os que se formam a partir de nossas experiências de vida, as quais envolvem bases culturais, sociais e históricas de cada ser humano.

Assim a formação dos saberes dos professores não pode ser dotada de técnicas, ou seja, de práticas que generalizam a aprendizagem dos alunos, a partir de treinamentos sem significados, mas deve contemplar a reflexão crítica de sua posição no mundo, como ser de transformação e de ação, em busca da superação dos processos de opressão social.

Portanto, as experiências, os saberes e os conhecimentos do professor ultrapassam as dimensões de instituições de formação, já que são também oriundas da gênese desse ser humano social e histórico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *Educar em Revista, Curitiba*: 2019. v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/RVf6F5s9DNwbyqcZsVvdX5D/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 27 de abr. 2022.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernadete Angelina. **Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil**: origens e evolução. Brasília: Faculdade de educação da Universidade de Brasília, 2008.

BORN, Bárbara Barbosa; PRADO, Ana Pires do; FELIPPE, Janáina Mourão Freire Gori. Profissionalismo docente e estratégias para o seu fortalecimento: entrevista com Lee Shulman. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n.1, p. 1-22, 2019. Disponível: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/crHN5H3zrKj4ZZYj7NMPB8y/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 14 dez. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DEGRANDE, Deize Heloiza Silva; GOMES, Alberto Albuquerque. Formação Inicial: A concepção do professor reflexivo. **Perspectivas em Diálogo**. Três Lagoas: 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/7895>> Acesso em: 27 de abr. 2022.

ESTEBAN, Maria da Paz Sandrín. **Pesquisa qualitativa em educação**: Fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2017.

FREITAS, Munique de Souza; OLIVEIRA, Danielle Rodrigues de. Práticas educativas, memórias e oralidades. **Revista do Pemo**, Fortaleza: 2019. p.1. Disponível em:<Vista do Saberes docentes e sua relação com a didática no processo de ensino (uece.br)>Acesso em: 27 de abr. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA, Vanda Moreira Machado. A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, SP, v. 22, n. 23, p. 148-166, maio/ago. 2012. Disponível: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/1767/1701>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARIANO, Ari Melo; SANTOS; Maira Rocha. **Revisão de Literatura**: Apresentação de uma abordagem integradora, AEDEM Internacional Conferência, Reggio di Calabria: Itália: 2017. p. 427-443. Disponível em:< Microsoft Word - TEMAC_ultimo.docx (researchgate.net) >. Acesso em: 15 de dez. 2021.

MONTEIRO, Luana; FORTUNATO, Ivan. A relação entre os saberes docentes e a formação continuada: teses e dissertações 2012-2017. **Revista Ibero Americana de Estudos em Educação**, v.14, n.4, p. 2260-2274. Araraquara: 2019. Disponível em:< Vista do A relação entre saberes docentes e a formação continuada: teses e dissertações 2012-2017 (unesp.br)>. Acesso em: 27 de Abr 2022.

MOREIRA, Walter. **Revisão de literatura e Desenvolvimento científico**: Conceitos e estratégias para confecção. Lorena: Janus, 2004.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____ **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote. 1995. p. 15-33.

RINALDI, Renata Portela. Reflexões acerca da formação docente: política e prática. In: **II Seminário de Formação Docente**: Intersecção entre Universidade e Escola, 2017, Dourados. Anais do II Seminário de Formação Docente: Intersecção entre Universidade e Escola. Dourados: UEMS/UFGE, 2017. v. 1. p. 1-15. Disponível em:< <https://anaisonline.uems.br/index.php/seminarioformacaodocente/article/download/4171/4826> > Acesso em: 14 de dez. 2021.

SAVIANI, Demerval. A educação como questão Nacional. In: SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p.1-7.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org). **Os professores e sua formação**. Lisboa, Dom Quixote, 1997.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 10.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

INCLUSÃO DO ALUNO COM BAIXA VISÃO NAS AULAS DE BIOLOGIA

Data de aceite: 01/06/2022

Benilson Silva Rodrigues

IFPA-Campus Abaetetuba
Abaetetuba – PA

<http://lattes.cnpq.br/1919861449799377>

Edna dos Santos Lobato

IFPA-Campus Abaetetuba
Abaetetuba – PA

<http://lattes.cnpq.br/4022077173459997>

RESUMO: A iniciativa desta pesquisa surgiu a partir da preocupação em verificar como ocorre a inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular. Este trabalho objetivou analisar como se dá o processo de ensino aprendizagem para o desenvolvimento do aluno com baixa visão nas aulas de Biologia, identificando a importância do professor para que ocorra a inclusão do aluno e verificando os recursos pedagógicos utilizados para auxiliar nesse processo. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritiva dos acontecimentos vivenciados em uma Escola regular da rede Pública Estadual, localizada no município de Abaetetuba-PA onde a coleta de dados se deu através das observações em sala de aula. Ao longo do texto refletimos sobre a importância da participação de todos os envolvidos da comunidade escolar para que ocorra inclusão desses educandos e os resultados da pesquisa. A investigação evidenciou que ainda são encontradas diversas fragilidades quando se trata de inclusão no âmbito escolar, uma vez que muitos professores não apresentam formação

adequada, estratégias de ensino e habilidade para lidar com as dificuldades do educando em sala de aula, normalmente esses impasses vêm desde sua formação acadêmica, visto que em geral os professores não recebem preparação especial para lidar com esses alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Atuação de professores; educação inclusiva; processo de ensino-aprendizagem.

INCLUSION OF THE STUDENT WITH LOW VISION IN BIOLOGY CLASSES

ABSTRACT: The initiative emerged from concern to verify how the inclusion of the student with low vision in regular education occurs. The goal of this work was to analyze the learning process for the development of student with low vision in Biology classes, identifying that the teacher is important to make inclusion of the student and checking the pedagogical resources used to assist this process. This study is a descriptive research of the events lived in a regular school of Public State, located in Abaetetuba-PA city where the collection date happened through the observations in the classroom. Throughout the text we reflect about the main of the participation of all those involved in the school community to include these students. The research has shown that there are still several weaknesses about the inclusion in the school context, because many teachers do not present adequate training, teaching strategies and ability to deal with the difficulties of the student in the classroom and these problems usually come from their academic formation, since in general the teachers do not receive special preparation to deal with these

students.

KEYWORDS: Teacher acting; inclusive education; teaching-learning process.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão, apesar dos pequenos avanços apresenta uma grande relevância, pois possibilita a todos, independentemente do tipo e grau de deficiência que alguém possa ter, as mesmas oportunidades de acesso a quaisquer benefícios produzidos pela sociedade, bem como estudo, trabalho e lazer, a fim de que sejam reconhecidos como pessoas produtivas, da mesma maneira como qualquer outro cidadão.

A obrigatoriedade das instituições de ensino em matricular e acolher os mesmos é prevista pela Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996). Todavia, somente a criação de leis e seu cumprimento não certifica a efetivação da inclusão escolar. A fim de que esse processo seja de fato satisfatório é necessário que haja o comprometimento de todos os envolvidos que participam da vida escolar desse aluno, ou seja, os próprios alunos, professores, profissionais da educação, pais e comunidade para que ocorra um processo efetivo de ensino e aprendizagem para estimular as potencialidades desses indivíduos (SCARDUA, 2008).

A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais enfrenta diversos desafios e acaba se tornando muitas vezes apenas uma integração. Muitos desses desafios são ocasionados pela qualificação insatisfatória do corpo docente, infraestrutura inadequada para receber esses educandos e carência de materiais adequados para auxiliar no processo de ensino aprendizagem.

A deficiência visual é caracterizada por pessoas que tem Baixa Visão ou Cegueira, variando em sua intensidade, sendo classificada em perda moderada, severa ou profunda. De acordo com Gil (2000), Baixa Visão é descrita como alteração da capacidade funcional do campo visual que se deve a diversos fatores, onde patologias como miopia, astigmatismo e estrabismo podem ser mencionadas, uma vez que quando não tratadas de maneira correta durante o seu diagnóstico é capaz de interferir na aprendizagem do aluno. Já a cegueira é descrita como perda total da visão e que pode ser adquirida ao longo da vida ou congênita. Conhecer a diferença entre essas duas classificações é fundamental para estabelecer recursos com a finalidade de auxiliar no processo de ensino aprendizagem do educando.

A iniciativa desta pesquisa surgiu a partir da preocupação em verificar como ocorre a inclusão do aluno com baixa visão no ensino regular, objetivando verificar como ocorre o processo de ensino aprendizagem em sala de aula para o desenvolvimento do aluno com baixa visão nas aulas de Biologia, identificar a importância do professor para a inclusão do aluno no ensino regular e verificar os recursos pedagógicos utilizados para auxiliar nesse processo.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritiva dos acontecimentos vivenciados, a coleta de dados se deu através de observações em sala de aula.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola regular da rede Pública Estadual, localizada no município de Abaetetuba-PA em uma turma do segundo ano do ensino médio, onde uma adolescente com Baixa Visão foi acompanhada durante as aulas de Biologia, no período da manhã durante um mês.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa revelou que ainda são encontradas diversas fragilidades quando se trata de inclusão no âmbito escolar, uma vez que muitos professores não apresentam formação adequada, estratégias de ensino e habilidade para lidar com as dificuldades do educando em sala de aula, além do que, muitos ainda enfrentam salas de aula superlotadas e aulas corridas. Esses impasses vêm desde sua formação acadêmica, visto que em geral os professores não recebem preparação especial para lidar com esses educandos.

Na escola em que a pesquisa foi realizada os professores são informados dos alunos que precisam de necessidades educacionais especiais em sala, para que se tornem conhecedores dessas situações é repassado para os mesmos através da secretaria por meio de conversas todas as informações a respeito desses alunos, então todos entram cientes dentro da sala de aula sobre a realidade que vão encarar.

Entretanto, durante as observações foi possível notar que nas aulas administradas pela professora de Biologia não foi utilizado nenhum tipo de metodologia facilitadora para auxiliar a explicação e compreensão do conteúdo, aplicação de exercícios, trabalhos e testes, visto que no ensino de Biologia essa interação metodológica é fundamental para a assimilação das diversas estruturas e texturas trabalhadas, uma vez que essa é uma disciplina considerada complexa.

Foi possível perceber certo distanciamento entre a professora de Biologia e a aluna, em razão de não ter sido notado nenhum contato específico entre ambas para uma maior atenção as dificuldades da educanda.

A professora apenas tinha a preocupação em repassar o conteúdo programado, copiando no quadro e explicando oralmente, o que não atendia todas as necessidades da aluna, pois não havia planejamento para utilização de metodologias adequadas para favorecer o entendimento dos assuntos estudados e nem recursos didáticos que possuíssem estímulos táteis e visuais, como materiais com cores contrastantes, tamanhos adequados e texturas para atender as condições visuais do educando e proporcionar um ensino significativo.

Segundo Silva (2012), essas são medidas que adquirem grande relevância para

educandos com baixa visão, pois são essenciais para aprimorar os demais sentidos remanescentes, ou seja, em sala de aula, o professor deve priorizar explicações que sejam descritivas e concretas para facilitar a compreensão e participação nas atividades e sempre que for possível disponibilizar a manipulação de objetos e materiais que sejam próximos do real.

Não foi observado também dentro da sala de aula para auxiliar a aprendizagem da aluna nenhum tipo de recursos ópticos como: lupas e telelupas e nem recursos não ópticos como: modificações ambientais, ampliação de livros, provas e atividades em geral através de impressos ampliados, o que faz muita diferença no processo de construção do conhecimento desse público, pois sem o auxílio desses estímulos para aumentar o potencial visual o aluno pode estar fadado ao fracasso escolar. A aluna somente ficava posicionada em frente ao quadro em uma cadeira central.

Os indivíduos com baixa visão dependem essencialmente das oportunidades que o meio em que estão inseridos oferece para uma melhor aprendizagem, por esse motivo todos os recursos adequados representam um ganho valioso em termos de qualidade para o desenvolvimento escolar, conforto e desempenho visual (BRUNO, 2002).

A educanda também apresentava dificuldades de socialização com os demais alunos em sala de aula, a mesma passava a maior parte do tempo apenas presenciando os movimentos em sala como se não fizesse parte do ambiente e se mostrava entediada tanto nos momentos de intervalo quanto durante as explicações dos assuntos, recebendo atenção vez ou outra dos colegas, o que demonstra apenas uma integração dentro da sala de aula e não de fato a inclusão da mesma nesse local.

Na maioria das vezes essa falta de socialização ocorre devido os demais alunos não saberem como se relacionar com a pessoa com Baixa Visão, o que a deixa frequentemente isolada, sendo assim, o ambiente escolar que deveria ser acolhedor, muitas vezes reforça a exclusão e se torna um espaço onde a diversidade não é valorizada.

Foram feitas observações também na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para compreender o apoio que o educando com necessidades educacionais especiais recebe neste espaço, principalmente os alunos com Baixa Visão.

A sala de recursos acompanha o desenvolvimento desses alunos, analisando o desempenho no decorrer do ano juntamente com a participação dos pais, promovendo apoio individualizado à família dos alunos, reunindo com eles sempre que preciso para dialogar sobre o desenvolvimento e entre outros aspectos relacionados ao educando para melhorar o rendimento escolar.

Essa interação é fundamental para o desempenho e escolar do aluno e foi considerado um ponto positivo durante a pesquisa.

Ainda que não seja função do AEE, a sala de recursos nessa escola também funciona como reforço escolar, pois os alunos precisam desse suporte devido às dificuldades em absorver o ensino dentro da sala de aula, o que geralmente acontece pela falta de preparo

do professor.

A sala de recursos mescla as atividades dos alunos tanto da sala de aula comum quanto da sala de recursos, e apesar de gerar uma carga extra para a professora da sala de recursos é uma forma de motivar os educandos a continuarem seus estudos.

Mesmo com todo desempenho da sala de recursos para o desenvolvimento da aluna, muitas vezes dentro da sala de aula a mesma não recebia atenção similar da professora, o que tornava insatisfatório o processo de desenvolvimento da educanda.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme tudo o que foi descrito é primordial que a escola ofereça educação de qualidade aos alunos com Baixa Visão, levando em consideração fatores como o respeito aos regulamentos da inclusão escolar para se ajustar as especificidades do aluno.

Refletimos também que não é correto apenas inserir o aluno com Baixa Visão em sala de aula regular sem ao menos garantir condições adequadas para a sua aprendizagem, pois dessa forma esse processo se torna apenas integração.

Para romper essas dificuldades e imprescindível ofertar condições que favoreçam a aprendizagem, com práticas pedagógicas diferenciadas e recursos adequados que possuam estímulos visuais e táteis que atendam às diferentes condições visuais, além de dispor de recursos ópticos e não ópticos.

Os educandos com Baixa Visão precisam ser tratados como qualquer outro no que diz respeito aos aspectos da vida escolar, pois apresentam as mesmas motivações quando se trata do interesse em aprender e as mesmas condições de aprendizagem de uma pessoa vidente, os mesmos podem e devem realizar qualquer atividade de rotina acadêmica, porém o que vai diferenciar seu sucesso escolar é a forma como a aprendizagem é promovida quando se trata de metodologias e recursos utilizados pelos docentes. Além disso, é fundamental também que toda sociedade reconheça esses indivíduos como pessoas capazes de realizar qualquer coisa, assim como todas as outras pessoas e para isso é necessário à conscientização.

Constatou-se ainda que a professora demonstra falta de informação e formação para atuar com alunos com baixa visão. Muitos literalmente não estão preparados para a inclusão, pois não aprenderam ao longo de sua formação praticas educacionais primordiais para promover a inclusão, portanto é imprescindível que o professor busque capacitação para saber identificar as dificuldades dos seus alunos e assim adaptar os conteúdos e suas metodologias para abranger os mesmos e atender suas peculiaridades de uma forma que os educandos consigam assimilar o que esta sendo estudado, seja esse aluno deficiente ou não, pois, caso contrário o desconhecimento das metodologias de ensino adequadas empobrecem tanto o fazer pedagógico como a aprendizagem e conseqüentemente acarreta prejuízos ao desenvolvimento das potencialidades do aluno podendo impedi-lo de

dar continuidade a sua vida acadêmica.

Grande responsabilidade sempre será atribuída ao professor durante a sua atuação, tanto pelas leis, quanto pela gestão escolar e família, sobre o mesmo recaem críticas e cobranças, portanto a atuação do professor é crucial, pois o mesmo é quem decide se acomodar diante de uma situação desafiadora ou compreender a realidade da sua turma e criar possibilidades para romper as limitações do educando.

Apesar da grande responsabilidade incidir sobre os professores, é fundamental que toda a comunidade escolar faça sua parte, com o apoio de todos os envolvidos para que realmente seja alcançado os objetivos de uma escola inclusiva que estão no papel, visto que nesse processo as leis que visam garantir a inclusão dos alunos, muitas vezes não são colocadas em prática. O empenho da escola, dos educadores, da comunidade e da família é fundamental para que ocorra inclusão desses educandos de maneira geral na sociedade.

É necessário também levar em consideração a valorização da diversidade, pois o predomínio da diversidade em seus vários aspectos em sala de aula torna ainda mais eficaz à construção do conhecimento, visto que a diversidade torna a sala de aula muito mais enriquecida ao aprender com o diferente, quanto maior a diversidade, maior será o aprendizado.

Portanto, para a promoção da inclusão é essencial então à formação continuada de professores, infraestrutura adequada, materiais didáticos, redução do número de alunos nas turmas de inclusão, valorização da diversidade e o apoio familiar para enfrentar os desafios de uma escola inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRUNO, Marilda Moraes Garcia. **Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na educação infantil: uma proposta de adaptação e elaboração de instrumentos**. Brasília: MEC- SEESP, 2002.

GIL, Marta (Org.). **Deficiência visual**. Brasília: MEC/SED, 2000. 80 p.

SCARDUA, Valéria Mota. **A inclusão e o ensino regular**. Revista FACEVV - 2º Semestre de 2008 - Número 1. Pag. 85 – 90.

SILVA, Roberta de Araújo, CARVALHO, Zuila Maria de Figueiredo; ALMEIDA, Maria Irismar; MONTEIRO, Maria Goretti Soares; JUNIOR, José Freire de Carvalho. **Políticas públicas para inclusão social na deficiência – Revisão sistemática**. Avances en enfermería. vol.30 n.º2. mayoagosto 2012.

PRODUÇÕES ACADÊMICAS APRESENTADAS NA ANPED E NO GRUPECI SOBRE O PROINFANTIL

Data de aceite: 01/06/2022

Isabel Cristina de Jesus Brandão

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB

O texto foi apresentado no II Congresso Nacional de Formação de Professores (CNFP), XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (CEPFE): “Profissão de Professor: cenários, tensões e perspectivas”. Realizado pela Pró-Reitoria de Graduação – Reitoria da Unesp, período de 11 a 13 de abril de 2016 em Águas de Lindóia – SP. Apresenta discussões da pesquisa de pós-doutorado intitulada “Políticas Públicas e Formação do Professor de Educação Infantil no Brasil – uma análise do ProInfantil”, realizado na Universidade de São Paulo-USP (2015-1016).

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil) a partir das produções acadêmicas apresentadas no Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI) e nas Reuniões da Associação Nacional dos Pós-Graduandos em Educação (ANPED) no período de 2008 a 2015. A pesquisa se caracteriza como estudo documental. Foi possível verificar que o ProInfantil trouxe contribuições importantes para a formação dos profissionais que não tinham o magistério. Apesar do seu caráter emergencial e dos diversos problemas enfrentados para a sua concretização. Acreditamos que o estudo realizado contribui para discussões, pesquisas e proposição de ações e políticas para a formação

de professor de educação infantil no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil; Formação de Professor; Políticas Públicas; ProInfantil.

ABSTRACT: This work aims to analyze the Initial Training Program for Teachers in Exercise in Early Childhood Education (ProInfantil) from the academic productions presented at the Seminar of Research Groups on Children and Childhood (GRUPECI) and at the Meetings of the National Association of Graduate Students in Education (ANPED) in the period from 2008 to 2015. The research is characterized as a documentary study. It was possible to verify that ProInfantil brought important contributions to the training of professionals who did not have a teaching degree. Despite its emergency character and the various problems faced for its implementation. We believe that the study carried out contributes to discussions, research and proposition of actions and policies for the training of early childhood education teachers in Brazil.

KEYWORDS: Child education; Teacher Training; Public policy; ProInfantil.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil) a partir das produções acadêmicas apresentadas no Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI) e nas Reuniões da Associação Nacional dos Pós-Graduandos em Educação (ANPED) no período de 2008 a

2015.

Este tema ganhou destaque com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que estabelece a formação mínima do profissional para trabalhar em educação infantil – magistério de nível médio, na modalidade normal. Na minha vida profissional, tal temática perpassou as pesquisas realizadas durante o mestrado e o doutorado, evidenciando-se como uma área para investigação devido às lacunas sobre a história e definição do papel do professor de educação infantil.

Como destaca Batista e Rocha (2015, p. 2):

Em estudos sobre a produção acadêmica nacional identifica-se uma lacuna quanto a investigações sobre a construção histórica da profissão docente na Educação Infantil. Entre os estudos da história da infância e da Educação encontram-se pesquisas que têm como objeto por vezes a infância, por vezes as instituições voltadas às crianças. Há também estudos que buscam as raízes da constituição do professor da escola de Ensino Fundamental, desde o período colonial até a República e a atualidade, compreendendo a docência como uma construção social, porém evidencia-se um hiato quando a discussão se encaminha para a constituição histórica da docência na Educação Infantil.

O ProInfantil é um curso em nível médio, a distância, na modalidade normal, cujo público-alvo são os professores de educação infantil em exercício em creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não (BRASIL, 2005a). Foi criado pelo Governo Federal no ano de 2005. É um curso que visa atender às exigências mínimas de formação de professor de educação infantil, conforme estabelece a legislação vigente. Segundo Goulart [*et al.*], “[...] a formação promovida pelo PROINFANTIL é apenas uma das ações dentro de um contexto mais amplo, que cria um campo propício para a construção da Educação Infantil no Brasil e para o desenvolvimento profissional de seus educadores” (GOULART, 2013, p. 37).

É um programa de parceria entre governo federal, estados e municípios. O governo federal foi responsável pelas elaborações das propostas técnica e financeira, pela estratégia de implementação do programa e articulação política e institucional. Enquanto os governos estaduais se responsabilizaram pela implementação, acompanhamento e monitoramento do programa no âmbito estadual. Aos municípios coube a implementação do programa e a atuação direta com os professores cursistas e tutores.

A exigência da Lei n. 9.394/1996, no momento da sua aprovação, gerou várias polêmicas e muitas preocupações pela possibilidade de demissão dos profissionais que não atendiam aos seus requisitos. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011, Lei n. 10.172, de 09/01/2001) (BRASIL, 2001) definiu metas para a formação do professor. Nesse sentido, o ProInfantil foi elaborado com o objetivo de:

- habilitar em Magistério para a Educação Infantil (EI) os professores em exercício de acordo com a legislação vigente;

- elevar o nível de conhecimento e aprimorar a prática pedagógica dos docentes;
- valorizar o magistério, oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal do professor;
- contribuir para a qualidade social da educação das crianças com idade entre 0 e 6 anos nas Instituições de Educação Infantil (IEI) (BRASIL, 2005b, p. 12-13).

E estabeleceu como qualificação esperada para o professor após a conclusão do curso:

- dominar o instrumental necessário para o desempenho de suas funções de educar e cuidar das crianças;
- compreender a instituição de educação infantil como espaço coletivo de educar e cuidar das crianças de zero a seis anos, em parceria com a família e a comunidade;
- comprometer-se com o bem-estar e o desenvolvimento integral das crianças;
- promover ações que assegurem um ambiente saudável e ecológico na instituição de educação infantil;
- refletir sobre sua própria prática de modo a buscar a coerência entre o fazer pedagógico e as concepções teóricas;
- desenvolver metodologias e estratégias de intervenção pedagógica adequadas às crianças, na perspectiva da indissociabilidade entre educar e cuidar;
- apropriar-se do conhecimento de teorias e pesquisas desenvolvidas na área da educação e do desenvolvimento de crianças de até seis anos;
- dominar os princípios científicos e tecnológicos que sustentam a moderna produção de conhecimento da vida contemporânea (BRASIL, 2005b, p.26).

Mas será que os profissionais de educação infantil adquiriram, por meio do ProInfantil, as qualificações propostas? O que dizem as pesquisas acadêmicas sobre esse programa? Quais os avanços para a educação infantil?

Quando falamos de dilemas e desafios na educação infantil no século XXI não podemos ignorar que ainda prevalece nas políticas públicas para essa etapa da educação básica uma lógica de investimento “barato”. É possível observar a forte tendência de propostas políticas que investem na ampliação da rede pública sem levar em conta fatores fundamentais para um atendimento de qualidade, como o atendimento integral às crianças de zero a três anos de idade, o cuidado com os espaços físicos, a *formação e valorização do profissional*. Segundo Barreto e Oliveira:

A formação do professor é reconhecidamente um dos fatores mais importantes para a promoção de padrões de qualidade adequados na educação, qualquer que seja o grau ou modalidade. No caso da educação da criança menor,

vários estudos internacionais têm apontado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causam sobre a qualidade do atendimento (BARRETO; OLIVEIRA *apud* LANTER, 1999, p. 138).

Acreditamos que o estudo realizado contribui para discussões, pesquisas e proposição de ações e políticas para a formação de professor de educação infantil no Brasil.

A pesquisa se caracteriza como estudo documental. “Em geral, os documentos são fonte poderosa de informação, dos quais podem ser retiradas evidências que fundamentem o trabalho do pesquisador, dando maior estabilidade aos resultados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Devemos considerar também que os documentos são produções históricas da humanidade e que a sua análise deve considerar o contexto histórico, social, político e econômico em que foram produzidos. Como a educação é uma atividade humana social e histórica, que se organiza de forma conflituosa e contraditória, articulada com os múltiplos interesses econômicos, políticos, culturais e sociais, e é estruturada da maneira como se organiza o processo de produção da existência humana no trabalho, a abordagem sócio-histórica trará contribuições importantes para a pesquisa.

Buscamos identificar nos trabalhos analisados as colaborações do ProInfantil para a formação dos professores, que fatores são considerados avanços e quais, retrocessos.

Segundo Alves-Mazzoti e Gewandsznajder (1998, p. 170):

[...] À medida que os dados vão sendo coletados, o pesquisador vai procurando tantativamente identificar temas e relações, construindo interpretações e gerando novas questões e/ou aperfeiçoando as anteriores, o que, por sua vez, o leva a buscar novos dados, complementares ou mais específicos, que testem suas interpretações, num processo de “sintonia fina” que vai até a análise final.

Esse é o grande desafio na pesquisa: classificar o que é essencial no processo de garimpagem. Sanfelice (2004, p. 98) compreende que o recorte não tem por objetivo isolar o objeto de estudo, mas que é “[...] apenas oportuno no sentido de privilegiar a análise de um objeto específico e não no sentido de isolamento do mesmo objeto [...]”.

O pesquisador precisa estabelecer um diálogo com as fontes na tentativa de compreender o objeto de estudo, problematizando a realidade em que foram produzidas, ou seja, olhando as fontes como produção e construção histórica do homem, que refletem, ao mesmo tempo, as relações estabelecidas entre esse homem e o mundo material em que ele se encontra.

É imprescindível destacar a importância da revisão da literatura sobre a formação de professor para aprofundarmos o embasamento teórico da pesquisa e estabelecermos diálogo com outros autores. Além disso, segundo Ludke e André (1986, p. 47), “[...] a volta à literatura pertinente durante a coleta pode ajudar muito a análise. Algumas perguntas podem, por exemplo, ser levantadas [...]”. E mais: “relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões

mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções” (*idem, ibidem*).

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DAS REUNIÕES DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PÓS-GRADUANDOS EM EDUCAÇÃO (ANPED) E DO SEMINÁRIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE CRIANÇAS E INFÂNCIAS (GRUPECI) (2008 A 2015) SOBRE O PROINFANTIL

A coleta de dados se deu entre abril e julho de 2015. Nesse período, foram realizadas pesquisas nas universidades públicas federais, na A Biblioteca Digital do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no Banco de Dados da Capes no intuito de localizarmos teses e dissertações que versam sobre o ProInfantil. Durante o desenvolvimento do trabalho, sentimos a necessidade de pesquisar também as produções apresentadas em alguns eventos que são referências na área da educação e em específico no campo da educação infantil. Assim, elegemos as Reuniões da Associação Nacional dos Pós-Graduandos em Educação (ANPED) e o Seminário de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI).

Como o ProInfantil foi implementado pelo Governo Federal no ano de 2005, consideramos o recorte temporal para as pesquisas o período de 2008 a 2015.

No site da ANPED fizemos um levantamento dos trabalhos apresentados nos seguintes grupos de trabalho: Didática (GT 4), Estado e Política Educacional (GT 5), Educação da Criança de 0 a 6 anos (GT 7) e Formação de Professor (GT 8). Localizamos somente 1 trabalho apresentado no GT 8 na 37ª Reunião da ANPED realizada no ano de 2015.

TÍTULO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO	ANO
Do outro que me constitui: o Proinfantil e a construção da identidade docente	Flávia Miller Naethe Motta Isabele Lacerda Queiroz	UFRRJ UNESA	2015

Foram analisados os anais do GRUPECI no período de 2008 a 2014. Esse evento é realizado a cada dois anos. Foram localizados **3** trabalhos no ano de 2012 que analisam o ProInfantil, sendo que o trabalho “Formação e prática docente: o Proinfantil no município de Nova Iguaçu” apresenta muitas das informações do trabalho apresentado na ANPED. O trabalho “Análise dos programas de atendimento à primeira infância e a descentralização da gestão da educação” descreve o ProInfantil inserido em uma análise mais geral de outros programas para a infância.

TÍTULO	AUTORIA	INSTITUIÇÃO	ANO
Uma avaliação do Proinfantil em Pernambuco	Juceli Bengert Lima Aldenize Ferreira de Lima	CGEE – DIPES – FUNDAJ UFPE	2012
Análise dos programas de atendimento à primeira infância e a descentralização da gestão da educação	Patrícia Maria Uchôa Simões Sindy de Souza Leão Pereira	Fundação Joaquim Nabuco Universidade Federal de Pernambuco	2012
Formação e prática docente: o Proinfantil no município de Nova Iguaçu	Isabele Lacerda Queiroz	UFRRJ	2012
Trabalho docente na educação infantil: entre o educar e o cuidar	Ana Maria Cunha Aguiar Maria do Rosário de Fátima de Carvalho	NEI/UFRN CE/UFRN	2012

Nos trabalhos analisados foi possível identificarmos a defesa das pesquisadoras sobre a importância da formação do professor de educação infantil no sentido de superarmos um dos problemas que marcam a história dessa etapa da educação básica, ou seja, que para ser professor de crianças de zero a cinco anos é preciso somente ser mulher e amar as crianças. A formação insere as pessoas que atuam na educação infantil no campo da profissão docente, o qual lhes garante direitos trabalhistas, bem como a valorização enquanto profissionais da educação. Além disso, segundo Mantovani e Perani (1999 *apud* BATISTA; ROCHA, 2015, p. 1), “[...] esta é uma profissão a ser inventada e a consolidação de suas funções e de sua própria denominação vem exigindo um maior conhecimento de suas origens e do percurso histórico desta constituição profissional”.

Nesse sentido, acreditamos que estudar o ProInfantil nos ajuda a compreendermos as definições e configurações contemporâneas sobre o profissional da educação infantil nas políticas públicas e, conseqüentemente, a concepção de infância e criança dessas políticas. Segundo Simões e Pereira (2012, p. 43):

Alguns programas governamentais, no âmbito do Ministério da Educação, vêm sendo desenvolvidos com o objetivo de melhorar o atendimento a essa faixa etária. A discussão sobre as formas de atendimento a crianças de 0 a 6 anos reflete as concepções de infância, cidadania e desenvolvimento de uma sociedade. As mudanças ocorridas na história determinam o que se entende por criança, de como ela pode se desenvolver, define sua participação social e como ela deve ser tratada.

Motta e Queiroz (2015), ao analisar o ProInfantil no município de Nova Iguaçu (RJ), apontam como contribuições do programa:

Em Nova Iguaçu, o PROINFANTIL formou 19 professores cursistas, oriundos de Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e Creches Comunitárias Conveniadas, que agora possuem habilitação em magistério para a educação

infantil. Cabe ressaltar que esses profissionais não eram professores regentes, mas auxiliares de turma ou Agentes de Desenvolvimento Infantil (MOTTA; QUEIROZ, 2015, p. 4).

Durante a realização do PROINFANTIL era possibilitado ao cursista refletir sobre seu lugar enquanto profissional e tomar consciência do processo identitário de sua profissão. Porém, esse movimento trouxe à tona um antigo dilema: o conflito entre professor e auxiliar, uma vez que as cursistas não são as regentes de turma. A maneira como cada uma das pesquisadas disseram se sentir professoras girava em torno do conflito sobre as possibilidades do fazer (MOTTA; QUEIROZ, 2015, p. 5).

Os dados acima destacam um problema ainda não superado no cotidiano da educação infantil, ou seja, a dicotomia entre educar e cuidar. Mesmo que os documentos oficiais e as diversas pesquisas e estudos na área definem que são práticas indissociáveis, sabemos que no cotidiano o que prevalece é a cisão. Isso se evidencia em vários momentos: a classificação nos concursos (auxiliar, professora de creche), a divisão de tarefas nas instituições, a abordagem feita nos cursos de Pedagogia, o imaginário ainda forte de ser a educação infantil uma atividade que exige das mulheres apenas o amor materno, a precariedade das condições de trabalho entre outros.

Eu não sou a professora. A única coisa que eu posso fazer são as atividades de cuidado – dar banho, levar as crianças ao banheiro, botar pra dormir... A parte de preparar as atividades, de participar das reuniões é só com elas (professoras). E elas acham que não podem fazer a nossa função, porque são professoras. Então, se elas não querem fazer o nosso trabalho (de ADI) eu também não faço o delas (Caderno de campo, EMEI Visconde, 18/10/11)

Entretanto, ao responder à pergunta sobre sua identidade profissional, na entrevista, Silvia foi enfática ao responder: “Eu sou professora. Tenho certeza disso. E não desisto. (...) Não vou desistir, eu sou professora, sei que eu posso”. (MOTTA; QUEIROZ, 2015, p. 6).

Observa-se que, apesar dos problemas de divisão de tarefas e, conseqüentemente, plano de carreira, profissão etc., algumas cursistas do ProInfantil conseguiram chegar ao final do curso tendo clareza da sua formação como professora, o que as levam a vislumbrar outras possibilidades de trabalho e também crescimento profissional dentro das instituições de educação infantil. Como afirmam Motta e Queiroz (2015, p. 13):

o programa abre outras perspectivas aos profissionais que participaram da formação, ao ampliar a visão de criança como ser integral, sujeito social, que necessita de atendimento que atenda suas especificidades, e ao possibilitar, diante da formação, condições para a participação de concursos para professores do segmento, mesmo que seja em outros municípios.

Na pesquisa realizada sobre as representações sociais que as professoras cursistas do ProInfantil (Rio Grande do Norte) têm sobre trabalho docente na educação infantil, identificaram que:

[...] as professoras do Proinfantil do RN, na sua maioria, possuem muitos anos de docência na educação infantil. Sem uma formação específica para ser

professora de criança, elas provavelmente atuaram como docentes apoiadas na idéia e valores de uma educação guardiã e assistencialista, bastante difundida na sociedade brasileira (AGUIAR; CARVALHO, 2012, p. 46).

[...] as professoras do Proinfantil do RN focam o trabalho docente, a docência, como categoria de trabalho, numa dimensão menos valorizada que o professor. E a dimensão professor, menos valorizada que a educação infantil. Deste modo, o segundo valor seria o professor que está em busca de se qualificar, para atingir um suposto nível profissional. Percebemos claramente [...] que a palavra profissão vem junto de trabalho docente, de estudo, de escola, de ensino e de transmitir; já a palavra professor aparece na região central do mapa, a de valor intermediário, sugerindo que as próprias professoras do Proinfantil-RN não se representem como profissionais, mas encontrem-se num vir-a-ser através do curso que frequentam. Podemos inferir através da leitura desse mapa que ser professora da educação infantil é o grande ideal dessas professoras; no entanto, a realidade de trabalho que elas vivem já exige que desempenhem a função antes mesmo de se representarem como tal (AGUIAR; CARVALHO, 2012, p. 50).

Considerando o aspecto sociocultural das professoras do Proinfantil-RN, constatamos que o sonho, a meta é se tornarem de fato professoras. Mas o mapa nos sugere que o valor dado à profissão do ser professor, que planeja, estuda, ler e transmite, não aparece associado a ser professor da educação infantil. Essas são as primeiras interpretações dos dados, mas nos parece que para essas professoras, o trabalho docente não acontece na etapa da educação infantil. O que significa a própria realidade vivenciada pelas mesmas, porque por muitos anos atenderam as crianças sem nenhuma formação específica (AGUIAR; CARVALHO, 2012, p. 50).

Contribuem para isso os discursos que foram ganhando força ao longo da nossa história, especificamente da história da criança e da mulher, a assertiva de que o magistério de educação infantil é uma área eminentemente feminina e que o “amor materno” é suficiente para garantir o bom desenvolvimento das atividades e a qualidade nas instituições de educação infantil. Nesse sentido, devemos considerar também que a discriminação em relação ao trabalho feminino é um dos fatores que colaboram para o empobrecimento das políticas de educação infantil.

Investir numa política de formação e qualificação dos profissionais que atuam em educação infantil é um dos pontos fundamentais na discussão da qualidade na educação, principalmente nas escolas públicas, que, historicamente, sempre foram negligenciadas pelas políticas públicas. Uma formação que contemple conhecimentos sobre os diversos aspectos do desenvolvimento infantil e que auxilie o profissional a refletir sobre sua prática e a buscar desenvolver no cotidiano das instituições um processo educativo que tenha como princípio a práxis.

Na pesquisa realizada sobre o ProInfantil em Pernambuco Lima e Lima (2012) identificaram, por meio de questionário aplicado a “39 profissionais que cumpriam o momento presencial do III módulo do programa”, os seguintes aspectos positivos do programa:

Os momentos positivos, mas com algumas ressalvas, foram citados por oito professores. As ressalvas que eles alegaram foram: momento corrido, preferência aos momentos presenciais, maior frequência dos encontros com os professores formadores, necessidade de estudar mais e metodologia deixa a desejar.

Em relação à aquisição de novos conhecimentos, seis professores afirmam que os momentos a distância são fundamentais para novas aprendizagens e quatro deles justificam isso, pois os momentos a distância estimulam a leitura e a realização de pesquisas (LIMA; LIMA, 2012, p. 22).

No que se refere ao material didático do curso, foi possível verificar pontos positivos e negativos:

[...] duas professoras afirmaram que o material “deixava a desejar”, cinco disseram que os materiais eram bons, mas fizeram algumas críticas em relação à abordagem complexa dos assuntos referentes à matemática e à linguagem; críticas pelos textos serem repetitivos ou por serem complicados. No entanto, a maioria afirmou que o material é muito bom pela riqueza dos conteúdos que propiciam a aprendizagem influenciando a vida profissional e particular; pelos textos terem uma linguagem que facilita a compreensão e por ser um material que pode ser utilizado em outros momentos (LIMA; LIMA, 2012, p. 24).

É importante destacar os avanços no que se refere à formação das professoras participantes da pesquisa:

Quando as educadoras foram questionadas sobre a contribuição do programa para formação profissional, todas afirmaram que houve contribuições, sejam elas mudanças conceituais, inovação da prática, mudança institucional, compreensão do desenvolvimento das crianças, segurança (LIMA; LIMA, 2012, p. 25).

Em relação aos pontos considerados negativos, destacam que “alguns professores indicaram como negativos a necessidade de mais tempo nas aulas presenciais e o sentimento de cansaço (LIMA; LIMA, 2012, p. 23) e que “[...] as principais dificuldades apresentadas para o programa foram o transporte, o espaço da sala de aula e o deslocamento para a agência formadora (LIMA; LIMA, 2012, p. 27). Além disso, ressalta-se o fato de se atribuir ao professor a responsabilidade da mudança na educação após a formação obtida no programa sem que haja políticas públicas que promovam melhorias salariais para as professoras, bem como melhorias na infraestrutura das escolas.

Segundo Carvalho (2014, p. 175), “[...] a partir do início do curso, a solução para a mudança na prática da sala de aula está exclusivamente nas mãos do professor – cabe a ele operacionalizar em sala de aula os conhecimentos que estão sendo aprendidos”.

Sibilia (2012) afirma que essa retórica empreendedora atualmente já não se restringe somente aos cenários do mundo empresarial, mas também se faz presente em discursos que responsabilizam o indivíduo por administrar os seus conhecimentos e por ser protagonista das mudanças sociais.

Precisamos considerar também que “[...] essa formação, ao mesmo tempo que abriu outras possibilidades de vida aos cursistas, também tem causado sofrimento para aqueles que continuam atuando no município e buscando uma identidade que lhes dê segurança de prosseguir na profissão” (MOTTA; QUEIROZ, 2015, p. 10), ou seja, faz-se necessária a discussão da identidade docente na educação infantil. Que políticas públicas podem ser adotadas para que as profissionais formadas sejam valorizadas enquanto docentes?

CONSIDERAÇÕES

Pelo exposto foi possível verificar que o ProInfantil trouxe contribuições importantes para a formação dos profissionais que não tinham o magistério. Apesar do seu caráter emergencial e dos diversos problemas enfrentados para a sua concretização. Dentre os avanços, consideramos a abordagem teórica de temas relacionados à educação infantil, os registros feitos pelas professoras por meio do memorial. Esse instrumento se configura como importante registro de memórias de uma política pública, as quais trazem colaborações significativas para as pesquisas na área, bem como para compreendermos o ProInfantil a partir de diferentes olhares.

Dentre uma das dificuldades, acreditamos ser atribuir ao professor a responsabilidade da mudança na educação após a formação obtida no programa, uma vez que não foram apresentados mecanismos de mudanças estruturais por meio de políticas públicas nos municípios em que o programa foi implementado.

Devemos considerar que a mudança necessária hoje no campo da educação infantil só será concretizada com investimento nos diversos setores: ampliação de vagas, construções de unidades com qualidade e que respeitem as diversidades regionais, plano de carreira para os profissionais, melhorias salariais, relação professor-aluno, formação em nível superior para todos os profissionais. Além disso, o ProInfantil gera problemas sobre o perfil e identidade dos professores de educação infantil por não haver uma política de redimensionamento do cargo dos auxiliares que já atuavam como professores e que a partir do programa passam a atender à formação mínima para exercerem a função.

Compreendemos que outros estudos são necessários para obtermos maiores informações sobre os impactos do programa nos diferentes municípios em que foi implementado, principalmente sobre o número de professores formados e as funções que passaram a ocupar após o ProInfantil, ou seja, que mudanças foram efetivadas a médio e a longo prazo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana Maria Cunha; CARVALHO, Maria do Rosário de Fátima de. Trabalho docente na educação infantil: entre o educar e o cuidar. In: III Seminário Nacional de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), 2012, Aracaju. Anais [...]. Sergipe: UFS, 22 a 24 de agosto de 2012.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

BATISTA, Rosa; ROCHA, Eloísa Acires Candal. A constituição histórica da docência na educação infantil: um estudo a partir do contexto catarinense do início do século XX. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 4 a 8 de outubro de 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 01/12/2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], 23 dez. 1996.

BRASIL.. Ministério da Educação. Proinfantil: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: Diretrizes Gerais. Brasília : MEC, 2005a.

BRASIL. **PROINFANTIL**: Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil: guia geral 2005. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2005b. 51 p. (Coleção Proinfantil.)

BRASIL. **Lei n. 10.172, 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, 2001. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/2001/titulos_avulsos/miolo_PNE.pdf.

CARVALHO, Rodrigo Saballa. Aprendizagem e formação docente: uma analítica da ordem do discurso no ProInfantil. In: **Linhas Críticas**, v. 20, n. 41, p. 167-187, jan./abr. 2014. Brasília, DF: UNB, 2014. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/issue/view/925/showToc> Acesso em: 01.10.2015

GOURLART, Maria Inês Mafra [et al.]. Quem são os professores da educação infantil?: um estudo a partir do programa ProInfantil. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa, PR: UEPG, v. 16, n. 1, p. 31-47, 2013.

LANTER, Ana Paula. A política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, Sônia. **Infância e Educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 1999. Cap. 11, p. 269-280. (Coleção prática pedagógica.)

LIMA, Juceli Bengert; LIMA, Aldenize Ferreira de. Uma avaliação do Proinfantil em Pernambuco. In: III Seminário Nacional de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI), 2012, Aracaju. **Anais** [...]. Sergipe: UFS, 22 a 24 de agosto de 2012.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino.)

MOTTA, Flávia Miller Naethe; QUEIROZ, Isabele Lacerda Do outro que me constitui: o Proinfantil e a construção da identidade docente. In: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 2015, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 4 a 8 de outubro de 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/trabalhos/>. Acesso em: 01/12/2015.

SANFELICE, José Luis. Fontes e história das políticas educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **Fontes, história e historiografia da educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção Memória da Educação.)

SIMÕES, Patrícia Maria Uchôa; PEREIRA, Sindy de Souza Leão, Análise dos programas de atendimento à primeira infância e a descentralização da gestão da educação. *In: III Seminário Nacional de Grupos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias (GRUPECI)*, 2012, Aracaju. **Anais [...]**. Sergipe: UFS, 22 a 24 de agosto de 2012.

PSICANÁLISE NA UNIVERSIDADE: INTERSECÇÕES SOBRE UMA POSSIVEL ARTICULAÇÃO

Data de aceite: 01/06/2022

Adriana de Oliveira Limas Cardozo

Doutora em Ciências da Linguagem pela Unisul, campus Tubarão, Psicanalista e integrante do Grupo de Pesquisa Linguagem e Psicanálise

RESUMO: A partir do percurso freudiano e lacanianiano, busca-se com o presente trabalho, uma compreensão sobre as articulações possíveis de Freud e Lacan com a universidade e os discursos produzidos a partir desta intersecção: a clínica e a transmissão de um saber. Busca-se ainda refletir a partir destas linhas, sobre a articulação possível entre estes eixos tão próximos e tão distantes ao mesmo tempo.

PALAVRAS-CHAVE: Psicanálise, Universidade e Intersecção.

ABSTRACT: From the Freudian and Lacanian path, the present work seeks to understand the possible articulations of Freud and Lacan with the university and the discourses produced from this intersection: the clinic and the transmission of knowledge. It is also sought to reflect from these lines, on the possible articulation between these axes so close and so far at the same time.

KEYWORDS: Psychoanalysis, University and Intersection.

INTRODUÇÃO

Desde Freud, a presença da psicanálise

na universidade sempre foi algo encantador e ao mesmo tempo delicado para o autor.

Sem um reconhecimento plausível do meio acadêmico e científico, Freud supõe encontrar na histeria, uma possibilidade de alcançar uma posição de destaque no meio médico, investigando a patologia junto com Breuer, que aplicava o método catártico como um meio de descobrir a origem dos sintomas histéricos. Aqui inicia um caminho de investigação, e porque não dizer de pesquisa, sobre a neurose. Esta busca esbarra na concepção de Freud em algo muito maior: encontrar nos relatos dos pacientes as relações do sintoma neurótico em um corpo atravessado pela sexualidade e pela linguagem.

Após a publicação dos *Estudos sobre a histeria*, de 1895, Breuer afirma a Freud que não pode sustentar ao seu lado uma teoria na qual a sexualidade está diretamente ligada aos sintomas neuróticos, pois acredita que a fisiologia tem papel fundamental na base dos sintomas histéricos, abandonando assim seu percurso investigativo.

Já na publicação da *Interpretação dos sonhos*, em 1900 e dos *Três ensaios da sexualidade*, de 1905, Jung, psiquiatra suíço, se aproxima de Freud, e convoca a psicanálise a ter um lugar na Universidade de Zurique, promovendo o nome da teoria e da técnica psicanalítica, o que agrada muito a Freud, que chega a ser convidado a proferir suas

conferências nos EUA.

Importante destacar que Freud não foi o único a estabelecer uma relação com a universidade. Lacan, ao se desligar da IPA na França, é acolhido pela universidade para desenvolver seus seminários. Suas aulas são frequentadas também por universitários, compondo um cenário de muita angústia ao autor, que interroga em muitos momentos aos participantes de suas aulas, o quanto não compreende o interesse de tantas pessoas em seu trabalho, e o quanto a universidade representa um lugar em seu percurso.

A partir desta perspectiva, busca-se compreender a intersecção entre a psicanálise e a universidade, definido por Lacan como uma esfera discursiva, a partir de uma pesquisa bibliográfica, com análise de conteúdo. A discussão refere-se à intersecção possível entre o lugar pensado por Freud, a partir das conferências introdutórias levadas a universidade nos EUA, descrito no texto *Um estudo autobiográfico*, de 1925, e o lugar pensado por Lacan, a partir de sua teoria discursiva apresentada no seminário 17, o avesso da psicanálise, de 1969.

MÉTODOS

O presente trabalho é de natureza exploratória e em se tratando do procedimento de coleta de dados, é do tipo bibliográfico. Para Gil (1991 apud SILVA); MENEZES, (2001) a pesquisa exploratória possibilita familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou possibilitando a criação de hipóteses. A pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Como critério seletivo, selecionaram-se textos publicados e trabalhados no grupo de pesquisa de Linguagem e Psicanálise, e no contexto da universidade, nas disciplinas ministradas pela autora.

Os textos analisados e selecionados, revelam a construção da psicanálise apresentada por seu criador, em seu texto *Um estudo autobiográfico*, de 1925, e do Seminário 17, o *Avesso da psicanálise*, de Jacques Lacan, publicado em 1969.

A partir da seleção dos materiais publicados, foi realizada uma análise de conteúdo como procedimento da análise dos dados, que é pensada como uma estrutura composta de elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação. ” (RAUEN, 2002, p. 200).

DISCUSSÃO

Início a presente discussão com um trecho do artigo *Psicanálise e universidade*, de Maria Thereza Ávila Dantas Coelho que nos convida a refletir sobre o contexto da universidade e da relação com a psicanálise na atualidade:

“Se, de um lado, questionamo-nos sobre os efeitos da presença da Psicanálise

na Universidade, questão não menos importante diz respeito aos efeitos da Universidade sobre a Psicanálise. Na estrutura universitária e dos órgãos de incentivo à pesquisa nas universidades brasileiras, a Psicanálise não é considerada como uma grande área ou área de conhecimento (CAPES, 2012; CNPQ, 2012). No ambiente acadêmico, portanto, ela tem sido apresentada ora como uma escola da Psicologia, ora como um curso de pós-graduação, um departamento, uma disciplina ou uma interdisciplina.” (COELHO, 2013)

A partir do trecho citado, se levantam questionamentos pertinentes ao conteúdo encontrado nos textos freudianos e lacanianos, que demarcam esta intersecção, que invade o discurso da psicanálise e seu lugar na cultura.

Não é uma preocupação dos psicanalistas um lugar de privilégio científico, mas um lugar que revele a psicanálise como um eixo de trabalho possível enquanto uma perspectiva teórica de reconstrução e de desconstrução, de transmissão, e de incompletude, frente ao saber.

Frente aos resultados dos elementos discursivos encontrados nos textos de Freud e Lacan, a relação existente entre os autores e seus textos, apontam para o momento teórico de cada um, sempre articulados com o discurso universitário, e o discurso do analista. Essa intersecção indicam momentos da articulação possível entre estes campos, seus desafios, e suas perspectivas teóricas.

A discussão promove uma intersecção entre o lugar pensado por Freud, a partir das conferências introdutórias levadas à universidade nos EUA, descrito no texto um estudo autobiográfico, e o lugar pensado por Lacan, a partir de sua teoria discursiva.

Freud (1925/1996) descreve que :

Apresentei meu primeiro relato do desenvolvimento e do tema da psicanálise em cinco lições que pronunciei em 1909 na Clark University, em Worcester, Mass., para onde fora convidado a fim de assistir às comemorações do vigésimo aniversário de fundação daquela entidade. Só recentemente cedi à tentação de prestar uma contribuição de natureza semelhante a uma publicação coletiva norte-americana que aborda os primeiros anos do século XX, visto que seus editores haviam demonstrado seu reconhecimento quanto à importância da psicanálise, dedicando-lhe um capítulo especial. (Freud, 1925, p.4)

Situa ainda que no texto *História do Movimento Psicanalítico*, publicado em 1914, descreve o quão importante foi este momento, para a teoria. Esta importância refere-se ao interesse que despertou a psicanálise aos grupos de psiquiatras que acolhem e estudam a teoria, e que também rejeitam enquanto um caráter científico tradicional, promovendo grande discussão e divergência ao pensamento freudiano.

Nas palavras do autor:

Para começar, um pequeno círculo de alunos reuniu-se em torno de mim em Viena; e então, depois de 1906, chegou a notícia de que os psiquiatras de Zurique, E. Bleuler seu assistente C. G. Jung e outros, estavam adquirindo vivo interesse pela psicanálise. Entramos em contato pessoal, e na Páscoa de 1908

os amigos da nascente ciência reuniram-se em Salzburg, concordaram com a realização regular de outros congressos informais semelhantes e adotaram providências para a publicação de um órgão que foi organizado por Jung e que recebeu o título de *Jahrbuch für psychoanalytische und psychopathologische Forschungen* [Anuário de Pesquisas Psicanalíticas e Psicopatológicas]. Veio a lume sob a minha direção e a de Bleuler, deixando de ser publicado no início da [primeira] guerra mundial. Ao mesmo tempo que os psiquiatras suíços ingressavam no movimento, o interesse pela psicanálise começou também a ser despertado em toda a Alemanha, tornando-se tema de grande número de comentários escritos e de vivos debates em congressos científicos. Mas sua acolhida em parte alguma foi amistosa ou mesmo benevolmente neutra. Após travar o mais leve conhecimento com a psicanálise, a ciência alemã estava coesa para rejeitá-la. (FREUD, 1925, p. 30)

Assim, Freud vivencia na pele o que muitos analistas que trabalham com o ensino da psicanálise adquirem como experiência. Ao mesmo tempo em que promove o fascínio de alguns, também estabelece rejeição pelo campo da ciência positivista, campo este que habita o ambiente universitário.

Lacan, embora psicanalista, por embarcar e vivenciar um momento pós-guerra, de abertura acadêmica, e com grande disposição para repensar o lugar da psicanálise na cultura e na articulação com o Outro, é acolhido no ambiente universitário em dois momentos peculiares, após saída da IPA.

Em 1964, ao sair da IPA, Lacan situa no Seminário 11, intitulado Os conceitos fundamentais da psicanálise, seus agradecimentos pelo fato de haver um espaço para seus seminários na *École des hautes études en sciences sociales* (Escola de Estudos Avançados em Ciências Sociais). É uma instituição francesa de ensino superior e pesquisa, mais especificamente em Ciências Sociais, caracterizada por ser um estabelecimento público de caráter científico, cultural e profissional voltado para o ensino superior, pós-graduação e pesquisa. É reconhecidamente um dos mais importantes e prestigiosos estabelecimentos de ensino, oferecendo especializações nas áreas de história, linguística, filosofia, filologia, sociologia, antropologia, economia, ciência cognitiva, demografia, geografia, arqueologia, psicologia, direito e matemática.

Em 1969, Lacan é convidado a proferir seus seminários na Faculdade de Direito, na Paris VIII, e neste lugar, apresenta sua discussão sobre os quatro discursos, em seu seminário 17, O avesso da Psicanálise.

Neste seminário, apresenta articulação entre os discursos nomeados por Lacan como o Discurso do Mestre, Discurso Universitário, Discurso da Histórica e Discurso do analista. Como a psicanálise se engendra nestes lugares discursivos, é a perspectiva de Lacan em sua produção. Lacan então pensa o Lugar da Universidade, como mais um lugar possível de circulação da psicanálise, promovendo uma abertura para compreender a psicanálise também como um discurso de produção de sentido e do não sentido.

Discurso do Mestre	Discurso Universitário
$\frac{S1}{\$} \rightarrow \frac{S2}{a}$	$\frac{S2}{S1} \rightarrow \frac{a}{\$}$

Discurso da Histórica	Discurso do Analista
$\frac{\$}{a} \rightarrow \frac{S1}{S2}$	$\frac{a}{S2} \rightarrow \frac{\$}{S1}$

Ao pensar os discursos representados na figura acima, Lacan (1972/1985, p. 27) profere que S1 representa o significante mestre, S2 o saber, S o sujeito, e a o mais-gozar. Esclarece que, no que se refere aos campos discursivos descritos pela psicanálise, deve sobressair o sujeito em sua singularidade, em sua contingência, não em sua coletividade. Nas palavras do autor:

Existem quatro apenas sobre o fundamento desse discurso psicanalítico que articulo com quatro lugares, cada um deles lugar de apreensão de algum efeito de significante, e que eu situo por último nesse desenvolvimento. O que em nenhum caso é para ser tomado como uma série de emergências históricas – que um tenha aparecido muito depois dos outros, não é o que importa aqui. Muito bem, eu diria agora que desse discurso psicanalítico há sempre alguma emergência a cada passagem de um discurso a outro. (LACAN, 1972/1985, p. 27)

Por uma questão de tempo e espaço neste recorte de trabalho, não se pretende aprofundar os quatro discursos, mas pensar o lugar da universidade para a psicanálise e vice-versa, a partir da proposta lacaniana.

Lacan permite repensar o lugar de Freud, desde seu percurso de descobertas sobre a histeria, e sobre o inconsciente, que resultou em uma teoria e uma prática também do discurso, e que portanto estabelece um atravessamento possível entre o saber sobre o corpo e o laço a partir dos lugares discursivos estabelecidos pela psicanálise: do Senhor, da Universidade, da Histórica e do Analista.

O quadro apresentado deve ainda ser pensado em sua emergência, pois o discurso psicanalítico faz sua travessia de um discurso ao outro, como representam as setas articuladas ao esquema.

Neste sentido o Discurso do Senhor, do amo, deve ser pensado como o agente, e que se revela pela impossibilidade do sujeito em estabelecer um saber em relação ao objeto a, identificado por Lacan como *mais-gozar*.

O Discurso do Senhor, se esclarece pela regressão do discurso da histórica, que revela ser o discurso da impotência do sujeito como agente do saber em relação ao objeto a, ao *mais-gozar*.

Já o discurso da Universidade, representa o outro e o saber em relação ao *mais-gozar* estabelecendo a impotência do sujeito em relação ao significante mestre. Este discurso se esclarece por “progresso” no discurso do analista, que representa a produção

diante da impossibilidade do objeto *a*, ou *mais-gozar* em relação ao sujeito, e do significante mestre em relação ao saber.

Cabe ainda comentar que o pequeno *a*, ou o objeto *a* está relacionado ao *mais-gozar*, pois representa uma parte do corpo do outro que evoca o desejo, e que promove a busca pelo outro como objeto, objeto de desejo, objeto de amor, e objeto de gozo.

Esta estrutura discursiva nos serve para pensar o lugar do discurso analítico, que não é único, em relação a seu contexto – pois se apresenta através de quatro lugares – do agente, da verdade, do outro e da produção.

Os sentidos promovidos em torno dos impasses e impossibilidades que se configuram em sua história, marcam que desde Freud o discurso da psicanálise produz laço e efeitos no sujeito, esteja ele no contexto analítico, ou fora dele, já que o laço estabelecido pode ser puramente discursivo. A proposta da clínica analítica: refere-se a compreender os efeitos do inconsciente no que concerne a possibilidade e impossibilidade de atribuição de sentido, através da linguagem, como forma de acessar ao sintoma. Além da clínica, os efeitos de sentido promovidos pela psicanálise, transcendem a outros lugares, como a literatura e a arte.

Neste processo, cabe ainda inferir, que a sexualidade está implícita, pois ao falar da sexualidade e do corpo, falamos também da subjetividade e das possibilidades discursivas construídas a partir de um posicionamento. De acordo com Lacan, a psicanálise se interessa justamente pela questão referente ao que se revela do sujeito que está submetido a um inconsciente, e este sujeito também está atrelado a um corpo, a uma sexualidade. Nas argumentações do autor, “o que nos interessa, é o que do inconsciente o discurso nos revela.” (LACAN, 1971/ 2012, p. 40)

Nesta articulação, evidencia-se o quanto o lugar do analista, circula e possibilita novas posições com o transitar deste no contexto universitário, promovendo um encontro com a transmissão de saber e com as relações possíveis nestes campos.

Dentre os elementos encontrados nos textos, refere-se ao percurso de Freud nas universidades, nem sempre com o sucesso imaginado por Freud (1998/1925), conforme sua descrição nos textos elaborados pelo autor, e no seminário 17, O avesso da Psicanálise de 1969, aponta para a intersecção através das posições assumidas nos 4 discursos, pensados pelo autor, para situar o lugar da psicanálise e da universidade.

Pode se resumir esta perspectiva lacanianiana da seguinte forma: O significante assume o lugar de verdade no discurso universitário. O outro é colocado no lugar de “objeto”, representando desta forma a posição do saber frente ao outro, que é tomado como objeto. Produz-se nesta operação um sujeito dividido que se inquieta ou sintomatiza, frente ao lugar de objeto *a* que ocupa.

Há uma tirania do saber dito científico, que separa, que dissocia o sujeito de seus significantes primordiais. Resta ao outro, a reprodução do saber, como uma repetição, do saber enquanto produção universitária. Quanto ao discurso da histórica, algo de novo é

produzido, através do não saber. O que predomina no discurso universitário, desta forma, é o saber.

A Psicanálise contradiz desta forma, a premissa da universidade, ao designar que o mais interessante enquanto produção, e enquanto objeto a ser investigado, é justamente o não saber, ou um saber parcial, pré-construído, trazendo um caráter de novo as construções estabelecidas.

CONCLUSÕES

A conclusão possível refere-se às possibilidades de pensar o discurso destes dois autores levando em consideração o lugar do analista, da psicanálise e da universidade, como lugares promovedores da transmissão de um saber, porém através de dispositivos diferentes e atinentes a estes contextos. O analista, ao mesmo tempo em que transmite um saber como o manejo de uma análise e a relação de transferência, busca distinguir-se do discurso universitário, do discurso do outro como a “encarnação do saber”. O analista é aquele que nada sabe sobre o curso de uma análise, mas que percorre e transmite este não saber, promovendo uma articulação possível entre a experiência de analista e de analisante.

Para Freud, a universidade é um difusor, um promovedor do pensamento e do discurso investigativo do inconsciente. O lugar desejado por Freud referiu-se a uma aceitabilidade e uma possibilidade de ser reconhecido por seu percurso, que se aproxima do percurso científico pelo movimento especulativo, porém se distancia na insistência da comprovação dos dados através da estatística, da aplicação ao coletivo.

Por outro lado, uma questão pensada a partir de Freud no ambiente universitário, refere-se ao fato de que o sujeito não pode mais ser negado ou denegado no discurso científico, pois está na proposta curricular de cursos renomados, em distintas universidades, mesmo sendo alvo de críticas severas até os dias atuais.

Levanta-se ainda neste trabalho a seguinte questão: Qual o lugar mesmo da Psicanálise na Universidade? Esta pergunta deve ficar ecoando, para que produza efeitos no trabalho do psicanalista no contexto universitário e no trabalho da universidade diante da intersecção com a psicanálise.

REFERÊNCIAS

RAUEN, F. *Roteiros de Investigação Científica*. Ed. Unisul, Tubarão: 2002

SILVA, E. ; MENEZES, E. *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 3ª. edição. Editora UFSC/PPGEP/LED, Florianópolis: 2001.

FREUD, S. *Um estudo autobiográfico, Inibições, sintomas e ansiedade, A questão da análise leiga e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1996..

FREUD, S. A **História do Movimento Psicanalítico**, Artigos sobre Metapsicologia e outros trabalhos. ESB Vol XIV. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. O **Seminário**, livro **17**: O avesso da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1992.

_____. O **Seminário**, Livro **11**: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1985.

COELHO, M.T. **Psicanálise e Universidade**. Trivium - Estudos Interdisciplinares *versão On-line* ISSN 2176-4891; Trivium vol.5 no.1 Rio de Janeiro jun. 2013

EXPERIENCIANDO A VIVÊNCIA DA BRINCADEIRA E DO BRINQUEDO COM CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Data de aceite: 01/06/2022

Lisaura Maria Beltrame

Doutora em Educação pela UFSM (Universidade Federal de Santa Maria). Professora da UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul). Pesquisadora na área das Infâncias, Educação Infantil, brincades e brincadeira de faz de conta na perspectiva histórico-cultural

Tamires Rodrigues

Mestranda em Educação, UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul)

Francieli Petry Rodrigues Pereira

Mestranda em Educação, UFFS (Universidade Federal da Fronteira Sul)

RESUMO: Este artigo parte das reflexões que emergem das práticas que desenvolvemos, pautadas na problematização que decorre de um certo estatismo da criança em relação ao movimento do brincar em decorrência do seu longo período de permanência em casa e de sua aproximação dos aparelhos audiovisuais, objetivando refletir sobre esse momento de fragilidade da educação infantil, das infâncias e crianças que emergiu no contexto educacional com maior ênfase em decorrência da pandemia reafirmando a importância do brincar, do brinquedo, do imaginário, e das vivências e experiências infantis, para o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Tendo como princípios teóricos e metodológicos autores como Vigotski (1993, 2021), Leontiev

(2010), Martins (2011), Mukhina (1995) entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Brincadeira. Brinquedo.

ABSTRACT: This article starts of reflections that emerge from practices we develop, based on the problematization that elapses of a certain statism of the child in relation to the movement of play due to their the long period of stay at home and approximation of audiovisual devices, aiming to reflect on this moment of fragility of early childhood education, of the childhoods and children that emerged in the educational context with greater emphasis because of the pandemic, reaffirming the importance of play, toy, imaginary and children's experiences, for the child's learning and development process. Having as theoretical and methodological principles authors like Vigotski (2021), Leontiev (2010) among others.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo relatar práticas educativas realizadas em um Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM) de Chapecó/SC, ressaltando a importância do brincar no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças na faixa etária de oito meses a quatro anos de idade. As vivências, experiências e observações que dão origem aos questionamentos deste trabalho, surgem da atuação da professora corregente neste CEIM, assim, as atividades, observações e

experiências que dão ênfase a nossas discussões estão intrinsecamente ligadas às ações educativas que transpassam o planejamento e fixam-se na necessidade inerente que brota do diálogo que se estabelece entre os professores que em conjunto pensam as ações ligadas ao processo de aprender interdisciplinar das crianças neste espaço educacional.

Partindo da necessidade causada pelo longo período de afastamento das crianças do CEIM, em decorrência do COVID- 19, percebemos enquanto grupo de professores que, a criança que voltará aos espaços educacionais, havia desfeito um grande elo com o brincar e suas especificidades. Chegando até nós como uma criança da nova era tecnológica, mais ligada a computadores e telas do que com a interação com os outros e a sua rica e fantástica experiência do brincar, de imaginar do envolver-se ao movimento curioso de explorar diferentes ambientes, objetos e sensações.

Assim, tendo percepção de que o isolamento da criança dos momentos de interação que os Centros de Educação Infantil proporciona, através dos diferentes "brincares", nosso objetivo nestas ações, a partir das práticas que desenvolvemos, pautadas na problematização que decorre de um certo estatismo da criança em relação ao movimento do brincar em decorrência do seu longo período de permanência em casa e de sua aproximação os aparelhos audiovisuais, é usar deste momento de fragilidade da infância que emergiu no contexto educacional com maior ênfase em decorrência da pandemia para reafirmar a importância e o resgate do brincar, do imaginário e do brinquedo como objeto concreto contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

Este pensar coletivo neste espaço educacional, e o diálogo que se estende em relação às novas necessidades que percebemos nas crianças, foi ganhando força quando identificamos, a partir dos diálogos, que foram ganhando forma nos momentos de organização do planejamento educacional, e quando nos reunimos para a realização do trabalho interdisciplinar entre os professores responsáveis pelas respectivas turmas (Regente, ¹Corregente e Educação Física), bem como no apontamento das questões observadas junto a turma de crianças, durante essa troca de informações, observações. Revela-se claramente o surgimento da temática a ser desenvolvida, a partir dos olhares, da necessidade/interesse, da curiosidade indicada pela turma de crianças aqui mencionadas.

O plano docente estava terminando e novamente sentimos a necessidade de dialogar sobre qual a temática havia se revelado durante as observações, nesse contexto evidenciou-se o envolvimento das crianças nas mais diversas brincadeiras que ocorrem dentro e fora da sala de aula, como os momentos de brincar com utensílios domésticos (panelas, talheres, copos, etc); massa de modelar; jogos de montar. Observamos a necessidade de oportunizar um tempo maior para as crianças explorarem os momentos, as brincadeiras as quais estavam envolvidos.

Nesse contexto, decidimos elaborar o plano docente com a temática, brinquedos

¹ Professora corregente são as responsáveis pelas ações educativas, desenvolvendo junto com as crianças as diversas ações (diferentes linguagens: musicais, artísticas...).

e brincadeiras para trabalhar com as 22 crianças desta turma. A partir dessa temática os professores planejaram suas ações pedagógicas, mas salientamos que nesse relato nos deteremos somente a ação pedagógica da professora Corregente.

PAPEL DA BRINCADEIRA E DO BRINQUEDO NA SOCIEDADE, NA EDUCAÇÃO E NA VIDA DA CRIANÇA

Iniciamos abrindo um parênteses para fazer uma crítica a questão do consumismo, estendendo suas garras, também no mundo infantil, através dos brinquedos. A forma ‘como’, ‘com quê’ e ‘com quem’ brincamos é muito importante na formação de nossas relações interpessoais, atitudes, habilidades e interpretação do brinquedo, este entendido como objeto em si de jogar. Objeto além do consumo.

Sabemos que o brinquedo é visto como manifestação concreta de dominação, é um instrumento para se captar aspectos do modo pelo qual a sociedade é pensada, produzida, figurada e representada simbolicamente. Através dele acredita-se ser possível fazer uma reflexão crítica sobre a formação social da criança, permitindo a discussão de como essa sociedade trabalha, forma, educa e adentra as crianças.

O brinquedo não está apenas ligado ao consumo, mas também ao controle da consciência das crianças que encontram nestes objetos um meio pelo qual externam sua inventiva para lidar com o mundo a seu modo. Alguns brinquedos dispensam companheiros e, às vezes, até a participação mais efetiva de seu proprietário, pois certos brinquedos podem até jogar sozinhos, como por exemplo, os brinquedos industrializados e com pilha, basta ligar e começar a funcionar. Acabam funcionando como máquinas adestradoras de crianças, nelas desenvolvendo apenas reflexos bem treinados e rápidos, eficientes em situações repetitivas, semelhantes àqueles desejáveis nas “linhas de produção”.

Embora perfeitos em sua estrutura miniaturizada e na riqueza de detalhes, muitos dos atuais brinquedos importados tiram da criança a alegria da descoberta e da recriação. Seguindo as instruções que os acompanham, apertando controles remotos, repetindo enredos de filmes ou as tramas dos quadrinhos que os inspiram, resta à criança fazer com o brinquedo o que seus produtores estabeleceram.

Não queremos dizer com isso, evidentemente, que todas as crianças estão fadadas a ser defensoras da ideologia dominante ou ser por ela manipuladas só porque nas suas horas de lazer se viram às voltas com objetos do tipo que acabamos de analisar. Mesmo porque há alguns que nem sequer gostam deles e outros que nem os podem adquirir, mas analisar que são também ideológicos.

Na verdade, quando se trata de seres humanos, cada um é um e ele só, reagindo particularmente de uma ou outra forma às experiências pelas quais passa na vida. Além disso existe a influência da família, de outros adultos, da escola e de todo um mundo concreto à sua volta, lhe proporcionando vivências muito diferentes daquelas do mundo

da ficção.

Neste sentido, fechando os parênteses, e para contrapor a essa cultura do consumismo, do brinquedo pronto, apenas industrializado e para incentivar a construção, produção dos brinquedos pela própria criança é que realizamos as ações educativas abaixo relatadas. A criança precisa viver as mais ricas experiências do brincar participando na construção de seus próprios brinquedos, assim surge a defesa desta autoras, dos brinquedos artesanais e não somente industrializados, bem como o resgate dos brinquedos e brincadeiras folclóricas e antigas.

Segundo a teoria histórico-cultural defendida por Vigotski (2021) e seus seguidores a brincadeira é a atividade que mais contribui para o processo de humanização da criança. Portanto, o ato de brincar é indispensável para a criança se firmar como indivíduo, mas no ambiente educativo só será possível se houver intencionalidade, atividades pensadas e direcionadas para cada período da vida da criança. Porém, essas atividades têm que ter sentido para envolver a criança.

Para Vigotski (2021) a criança em idade pré-escolar satisfaz certas necessidades, certos impulsos através da brincadeira de faz de conta. Esta oportuniza a realização de desejos que não poderiam ser imediatamente realizáveis. Por exemplo, se uma criança de 4 anos quer dirigir um carro e não pode realizar imediatamente, então brinca que está dirigindo e assim para Vigotski (2021) acontece o amadurecimento de necessidades não-realizáveis imediatamente.

Para Leontiev (2010), a brincadeira infantil consiste em uma atividade caracteristicamente humana e social, a brincadeira da criança não é instintiva, mas sim objetiva, e tem como referência sua percepção do mundo, dos objetos e símbolos humanos, os quais determinam a forma e o próprio conteúdo de seu brincar.

Vigotsky (1993) menciona que os motivos que levam a criança a brincar são os mesmos da atividade criadora, sendo que a criança tem necessidades e anseios, e ao brincar de faz de conta liberta-se das tensões. A brincadeira faz de conta com que a criança experimente situações novas e o brincar ganha diferentes significados. Ao brincar, a criança cria situações de seu cotidiano e do meio ao qual está inserida, dando novos significados.

Para Vigotski (2021) a brincadeira não pode ser concebida apenas como algo que traz satisfação à criança. Em alguns momentos a brincadeira é motivo de frustração e desprazer para a criança, mas nem por isso deixa de brincar. Vigotski (2021) acrescenta que “a definição da brincadeira pelo princípio de satisfação, é claro, não pode ser considerada correta” (p. 210).

Tomando como base os estudos de Mukhina (1995) podemos afirmar que na brincadeira de faz de conta a reprodução das ações com os objetos passa a segundo plano, enquanto avança para primeiro lugar a reprodução das relações sociais e laborais. Desta forma, a criança satisfaz sua necessidade básica de comunicar-se e conviver com o adulto. As premissas para o brincar são realizadas dentro da atividade objetiva. Essas

primeiras relações da criança com o mundo são com objetos especiais: os brinquedos. Já no começo da primeira infância a criança em sua atividade conjunta com o adulto assimila certas ações com os brinquedos que depois reproduz de forma autônoma. Essas ações geralmente se chamam brincadeira de faz de conta.

Segundo Martins (2011), a brincadeira é a principal atividade geradora do desenvolvimento psíquico do indivíduo na idade pré-escolar. É a fase da vida da criança onde ocorrem as maiores e importantes mudanças no desenvolvimento psíquico, preparando para uma transição a um novo e superior nível do desenvolvimento. Pois desenvolve no indivíduo aptidões e faculdades, físicas e psíquicas, que são pré-requisitos para o desenvolvimento do gênero humano, da humanidade.

Sendo assim precisamos ter clareza que a criança que brinca, envolve-se constantemente no mundo do trabalho, da cultura, da amizade, através de representações e experiências. A brincadeira é um momento em que a criança faz construções imaginárias para solucionar seus conflitos, por isso, ela deve ser entendida como atividade fundamental da infância. Ao brincar, a criança experimenta, a partir dos momentos de imitação e da imaginação, outras formas de ser e de pensar, manipulando o sentido das palavras e da realidade tendo consciência de que é uma representação.

DESENVOLVIMENTO

Após um diálogo com as crianças questionamos com estas sobre quais brincadeiras conheciam? Quais brincavam em casa? Com quem brincavam em casa? Quais mais gostaram?

Foi questionado também sobre os brinquedos e então perguntamos: - Quais brinquedos mais gostavam de brincar no ²CEIM? Quais brincavam em casa? ...entre outras perguntas surgidas no momento junto às crianças com o intuito de conhecer mais sobre as crianças e suas preferências, seus conhecimentos sobre a temática em questão.

Como a professora corregente objetiva trabalhar as diferentes linguagens, resgatando assim a linguagem artística, oportunizando às crianças o conhecimento e o acesso às obras apresentando duas obras de arte do artista Ivan Cruz o qual retrata crianças brincando nas mais diversas formas juntamente com seus brinquedos. As obras escolhidas foram "Avião de papel" e "Barquinho de papel".

De acordo com o site Ivan Cruz, este é um artista Carioca de Niterói, o mesmo relata que quando criança brincava pelas ruas de seu bairro, embora seja amante das artes, formou-se em Direito, mas não se desligou das pinturas. Nos anos 60 frequenta a Sociedade Brasileira de Belas e em 1986 passa a dedicar-se integralmente às suas produções artísticas.

Com o projeto de temática brinquedo e brincadeiras, oportunizamos as crianças

² CEIM (Centro de Educação Infantil Municipal)

o acesso a linguagem da arte, bem como o conhecer de duas obras de arte do artista em questão através das obras: "Barquinho de papel" e "Avião de papel". A partir das obras que retratam brincadeiras e brinquedos infantis propomos às crianças realizarem a dobradura do avião e brincamos na área externa do CEIM e em outro momento realizamos o barquinho exploramos a brincadeira na área externa com recipientes com água. Essas ações educativas foram exploradas por crianças de dois a quatro anos de idade. Com essas, também brincamos com pião, que se revelou novidade por parte das crianças que não conheciam esse brinquedo, foi um momento de envolvimento e empolgação e de muitíssima diversão.

A mesma temática foi abordada com as crianças de oito meses a dois anos de idade, com um olhar mais voltado a experienciar, explorar. Nesta foi proposto que as crianças explorarem, brincassem, manipulem papel higiênico. Foi um momento muito rico, as crianças amaram.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As obras foram apresentadas às crianças, por meio de diálogo e problematizações. No primeiro momento iniciamos com a obra avião de papel, após ser apresentada realizamos diálogo com as mesmas, relatando sobre o autor e a obra em questão. Posteriormente, foi proposto realizarmos o avião, a proposta foi tentadora e a resposta foi unânime. "- Sim!" A partir da concordância e envolvimento das crianças foi entregue a estas uma folha A4 na cor azul e proposto que desenhassem a partir de tema livre. Logo após, construíram a dobradura do avião.

As crianças estavam ansiosas, de tão felizes, no processo de construção do avião, mesmo assim, iniciamos a dobradura com calma repetindo as sequências, mediando em todos os momentos. Quando o avião ficou pronto ficaram encantados, já começaram a lançar os aviões dentro da sala, explorando possibilidades e demonstrando muita alegria e envolvimento na brincadeira.

Todas foram convidadas a brincar com o brinquedo, na área externa da instituição nesse dia, o clima estava propício, tinha vento e auxiliou na brincadeira, os aviões voavam pelo espaço próximo, eram muitos sorrisos, muita diversão e assim conheceram mais uma possibilidade de brincar e ampliar a imaginar, brincar e brincar.



Fonte: Elaborada pelas autoras

Em outro momento exploramos a segunda obra do artista Ivan Cruz, iniciando novamente pela apresentação da obra, questionamentos, diálogo sobre esta. Posteriormente, contou-se a história "A folha que queria virar um banquinho", conforme a história era narrada as dobraduras eram realizadas, uma cabana, um chapéu e quando chegou chapéu queriam pôr em suas cabeças para brincar. Então, dialogamos que ouviríamos a história e posteriormente foi proposto realizar a dobradura do chapéu e do barquinho, todas concordaram, e assim iniciamos com muita magia o processo da dobradura. Nós professoras, através do papel de mediadores, assim realizamos auxiliando em todos os passos, porém nesta dobradura, por ser mais complexa, estas apresentaram mais dificuldades, mas no final deu tudo certo, pois foram desafiadas a todo momento e adoraram. Após a conclusão da dobradura os barquinhos já iniciaram a navegação nos mares e nos rios. "- Cuidado com o tubarão barquinho!" Para encerramento da proposta, os convidamos a nos deslocarmos à área externa com recipiente com água e colocaram os barquinhos para navegar.

Esse momento foi incrível para as crianças, deram asas à sua imaginação. Estas relataram "- Olha o tubarão!" "- É um jacaré!" "- Prof. meu barquinho vai nadar!" cenários em rios, mares, com tubarões, jacarés e acidentes entre seus barcos, foi um momento de alegria, interação, magia, envolvimento de todas e de muito encantamento

A ação educativa realizada com as crianças de oito meses a dois anos de idade, foi maravilhosa, disponibilizamos papel higiênico a estas para que explorassem as mais diversas possibilidades de desenrolar, rasgar, etc. Quando pegaram na mão, algumas começaram a rasgar e rir. Uma criança nos chamou atenção, ela rasgou um pequeno pedaço e se dirigiu a um colega menor e realizou a ação de limpar o nariz deste. Logo após, se dirigiu a mais duas crianças, ainda menores, que estavam no bebê conforto, e realizou a mesma ação retornando até uma das professoras balbuciando e realizando a mesma ação, reproduzindo uma ação que ocorre cotidianamente em sala quando a professora constantemente limpa o nariz destas.

Após a ação de limpar o nariz, ela pegou outro pedaço de papel higiênico e foi até um colega que estava no bebê conforto e "limpou" a sola do calçado. Depois disso, ela

observou os demais colegas e começou a explorar, rasgar, desenrolar e jogar pedaços para o alto. Foi um momento incrível para as crianças. Estas adoraram, se envolveram e se divertiram com a ação proposta.



Fonte: Elaborada pelas autoras

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das experiências vivenciadas com as crianças, consideramos que, como professoras, devemos primar por uma educação com cunho voltado para o desenvolvimento dos princípios humanos. A prática educativa deve partir da infância, das crianças como cidadã de direitos e protagonistas do processo educativo. A ludicidade, como princípio, o acesso às diferentes linguagens infantis, inclusive a linguagem do brincar e do brinquedo, devem estar sempre presente nas ações educativas propostas por estas. A infância é aqui e agora, e o CEIM não deve preparar para o futuro, e sim permitir que a criança viva o presente, vivam em plenitude sua infância, que sejam crianças, em suas especificidades e particularidades infantis.

Esta experiência nos fez refletir o quanto o brincar envolve magia, interesse, encantamento nas crianças, além de ser atividade-guia como nos diz Vigotski (2021) atividade esta que promove o processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

REFERÊNCIAS

Imagem barquinho de papel: <http://artistasdobrasil.com/2018/09/11/ivan-cruz-barquinho-de-papel-i/>. Acesso em, 16/09/2021 às 23:15H.

Imagem Avião de papel, disponível em: <https://aulasdeartes.com.br/4o-e-5oano-brincando-com-ivan-cruz/>. Acesso em 16/09/2021 às 23: 22h.

Site Ivan Cruz: <https://www.ivancruz.com.br/sobre>. Acesso em 18/09/2021 as 08:00h.

LEONTIEV, Alexis. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. Tradução Maria da Pena Villalobo. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. 2011. 249 p. Tese (Livre-docência em Psicologia da Educação), Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.

MUKHINA, Valéria. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas – Tomo II – Pensamiento y lenguaje**. Madrid: Aprendizaje Visor, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L.S. Vigotski**: organização e tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

DIMENSÕES DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: REVISÃO TEÓRICA E ASPECTOS PRÁTICOS

Data de aceite: 01/06/2022

Data de submissão: 06/04/2022

Aline Pinto Amorim

Instituto Federal do Rio de Janeiro, Campus
Pinheiral
Pinheiral – Rio de Janeiro
<http://lattes.cnpq.br/2679927252405583>

Larissy Alves Cotonhoto

Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de
Referência em Formação e em Educação a
Distância
Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/5973420305050319>

Mariella Berger Andrade

Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de
Referência em Formação e em Educação a
Distância
Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3929645439848570>

Vanessa Battestin

Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de
Referência em Formação e em Educação a
Distância
Vitória – Espírito Santo
<http://lattes.cnpq.br/3807286914973470>

RESUMO: Neste artigo discutimos sobre o papel, as competências e a importância da qualificação dos profissionais que atuam na educação a distância exercendo a atividade de mediação pedagógica ou tutoria. Por meio de revisão bibliográfica narrativa, buscamos

responder questionamentos como: Quem é o mediador em EaD? Quais são as competências necessárias para o mediador na EaD? A fim de propor um itinerário formativo que atenda a essas questões. Sugerimos oito dimensões envolvidas no processo de mediação na EaD que consideramos essenciais a serem contempladas na formação e na atuação do mediador. Em cada dimensão elencamos aspectos pedagógicos, tecnológicos, práticos e conhecimentos que devem ser considerados pelo mediador em sua prática profissional. Apresentamos o que caracteriza cada uma delas, apontando o mínimo necessário para uma atuação efetiva.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação Pedagógica, Tutoria, Educação a Distância.

DIMENSIONS OF PEDAGOGICAL MEDIATION IN DISTANCE EDUCATION: THEORY REVIEW AND PRACTICAL ASPECTS

ABSTRACT: In this article we discuss the role, competences and importance of qualification of professionals who work in distance education exercising the activity of pedagogical mediation or tutoring. Through a narrative bibliographic review, we seek to answer questions such as: Who is the mediator in distance education? What are the necessary skills for the mediator in distance education? In order to propose a formative itinerary that meets these questions. We suggest eight dimensions involved in the mediation process in distance education that we consider essential to be considered in the training and performance of the mediator. In each

dimension, we list pedagogical, technological, practical aspects and knowledge that must be considered in the professional performance of the mediator. We present what characterizes each of them, pointing out the minimum necessary for effective action.

KEYWORDS: Pedagogical Mediation, Tutoring, Distance Education.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância (EaD) no Brasil é uma modalidade de ensino que vem se consolidando ao longo do tempo e já passou por diversos momentos cujas modificações convergem com o avanço das tecnologias digitais. As mudanças vão desde a forma de disponibilizar o conteúdo até as possibilidades de interação entre alunos e professores. Na caracterização proposta pelo artigo 1º do decreto que regulamenta a modalidade no país:

“[...] considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.” (BRASIL, 2017)

Assim, enfatizamos que as características que envolvem a distância física e temporal entre estudantes e profissionais da educação é o cerne dessa modalidade, uma vez que as demais também se aplicam a outras. Tal distância exige formatos diferentes de estabelecer comunicação com os estudantes e o uso de um ambiente virtual de ensino e aprendizagem (AVA) é muito comum entre as instituições de ensino (IE) que ofertam EaD, demandando que os profissionais envolvidos, para além dos conhecimentos de conteúdos em sua área de atuação, possuam conhecimentos pedagógicos e tecnológicos específicos acerca da mediação pedagógica em EaD.

Nesta reflexão discutimos sobre o papel, as competências necessárias e a importância da qualificação dos profissionais que atuam na EaD, especialmente daqueles que exercem a atividade de mediação pedagógica, também chamada de tutoria, pois estabelecem um contato mais direto com os estudantes por meio do AVA. A partir dessa abordagem, elencamos oito dimensões que identificamos como essenciais a serem contempladas na formação e na atuação do mediador pedagógico em EaD.

METODOLOGIA

Realizamos uma revisão bibliográfica narrativa (ROTHER, 2007) que considerou referenciais teóricos da área como livros, artigos, teses, dissertações, e-books disponibilizados em cursos de formação para EaD e tutoria, entre outros; com o objetivo de responder alguns questionamentos no momento da elaboração do Curso de Formação de Mediadores Pedagógicos em EaD do Centro de Referência em Formação e em Educação a

Distância (Cefor) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (Ifes).

O Cefor já possuía tradição na oferta de cursos de formação de tutores e outros profissionais para EaD, mas as mudanças decorrentes da forma de oferta dos cursos e da própria legislação educacional ao longo do tempo exigiram um esforço para pensar uma formação mais ampla que não tivesse apenas o foco na formação do tutor/mediador e nas competências necessárias para a tutoria, mas sim com foco em resgatar as especificidades da docência na EaD, especificamente no momento de acompanhar o estudante no seu percurso de aprendizagem no AVA.

No Brasil existe a prática de contratar o docente na função de tutor para essa ação de mediação, inclusive com remuneração inferior ao docente que atua na etapa de planejamento e organização do curso, conforme podemos observar na Portaria 183 de 21 de outubro de 2016 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que regulamenta as bolsas do programa Universidade Aberta do Brasil. No entanto, quando se trata de cursos institucionalizados, em instituições públicas, não há essa diferenciação de remuneração e o docente pode atuar em qualquer nível e modalidade, sendo que no caso de atuar na EaD é possível computar carga horária para mediação de componentes curriculares a distância, conforme previsto na Portaria n. 983 de 18 de novembro de 2020, da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec), cujas definições para carga horária docente foram baseadas na proposta do grupo de trabalho de institucionalização da EaD do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) (BATTESTIN & ZAMBERLAN, 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Partimos de um questionamento: Quem é o mediador em EaD?

A priori podemos definir o mediador como sendo o docente que atua na etapa que corresponde ao acompanhamento dos estudantes, pois na EaD é possível que a docência seja exercida de forma coletiva, ou seja, os docentes exercem funções diferentes de acordo com o ciclo de oferta do curso e com o modelo pedagógico adotado pela IE. Essa perspectiva de uma docência realizada de forma coletiva é anunciada, por exemplo, por Belloni (2009) e Mill (2014) que nos levam a refletir sobre os múltiplos papéis que o docente pode assumir atuando em uma equipe na qual cada um exerce seu papel de acordo com a dinâmica do curso. Assim, dependendo da organização e da capilaridade da oferta (número de turmas ou polos) pode-se ter uma diversidade de profissionais atuando em cada etapa.

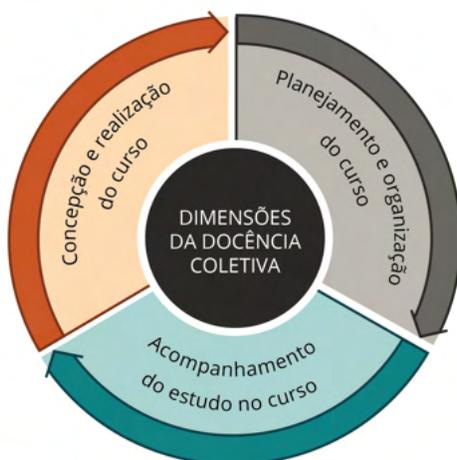


Figura 1. Dimensões da Docência Coletiva

Fonte: Cefor-lfes (2019)

Assumimos que o mediador pedagógico é o docente que atua no momento de execução de um curso ou disciplina, independente se sua função é professor, tutor ou qualquer outra denominação dada pela IE. Geralmente é aquele que acompanha o aluno ao longo do processo de aprendizagem, dialogando, auxiliando nas dúvidas e realizando a avaliação. Atua no ambiente virtual ou no polo de apoio presencial, de acordo com a metodologia do curso, e seu papel inclui atividades como: esclarecer dúvidas; motivar e promover o engajamento dos estudantes; orientar a realização de atividades; mediar discussões nos fóruns ou atividades no polo; orientar quanto ao uso da tecnologia e do ambiente virtual; aplicar avaliações; avaliar e emitir feedback; comunicar-se com a equipe do curso informando quaisquer dificuldades encontradas pelos estudantes no AVA; dentre outras previstas.

Tendo esclarecido que o mediador pedagógico na EaD é um docente que atuará na etapa de acompanhamento dos estudantes, partimos para o próximo questionamento: que tipo de mediação buscamos para que o processo de ensino e aprendizagem seja efetivo, considerando as especificidades da EaD, especialmente a distância física e temporal entre professores e estudantes e o uso do AVA?

Rigo (2015) apresenta uma investigação fundamentada nos princípios de mediação defendidos por Vygotsky, Feurstein e Tébar que buscou responder a um questionamento semelhante, indicando que as estratégias de mediação pedagógica para ambientes online efetivas são aquelas que: “[...] incentivem a partilha de saberes; contemplem interatividade; contemplem atividades colaborativas; contemplem feedback em curto espaço de tempo; dão condições para executar as atividades exigidas e as propiciem sentimento de pertença”. (RIGO, 2015, p. 86).

A mediação pedagógica em ambientes online encontra apoio na proposta vigotskiana sobre mediação, em especial quando destaca que o papel do mediador é o de interagir e de auxiliar na produção e circulação de sentidos e significados dos conteúdos ao redor do sujeito. Essa inter-relação entre mediador e estudante potencializa parcerias para que as internalizações possam ocorrer. Um processo inter e intrapsíquico que requer disponibilidade cognitiva e subjetiva dos envolvidos.

Esse tipo de mediação requer um trabalho coletivo que se inicia com o planejamento do curso remetendo à importância de um desenho pedagógico coerente com os objetivos de aprendizagem e que promova oportunidades de interatividade e partilha de saberes, pois é a partir das atividades de aprendizagem propostas que o mediador terá condições de potencializar as ações de modo a colaborar efetivamente para o desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, partimos para o terceiro questionamento: quais são as competências necessárias para o mediador na EaD?

Diversos pesquisadores apontam para um mínimo de competências necessárias ao mediador¹ que atua na modalidade EaD. Os Referenciais de Qualidade para EaD (2007, p.22) recomendam que:

[...] o domínio do conteúdo é imprescindível, tanto para o tutor presencial quanto para o tutor a distância e permanece como condição essencial para o exercício das funções. Esta condição fundamental deve estar aliada à necessidade de dinamismo, visão crítica e global, capacidade para estimular a busca de conhecimento e habilidade com as novas tecnologias de comunicação e informação.

Essa recomendação nos remete à interação mediada por tecnologia realizada no AVA no qual estão disponíveis ferramentas que possibilitam interatividade, cooperação e diálogo portanto o mediador deve conhecer e dominar sua utilização para propiciar o desenvolvimento da competência do estudante para aprender a debater com os colegas e professores, colaborando na construção do conhecimento.

Nunes (2013) catalogou 139 trabalhos que tratavam do papel e das atribuições dos tutores, analisando 38 com contribuições mais relevantes, por meio dos quais consolidou um quadro de atribuições de tutores, que foram agrupadas em seis categorias: conhecimento, atitudes, orientação, comunicação, ensino aprendizagem e atividades administrativas e interação com a equipe.

Gonzales (2005, p. 84 a 86) apresenta as seguintes competências necessárias ao mediador: “domínio das ferramentas tecnológicas utilizadas na tutoria; interesse pela melhoria do processo ensino-aprendizagem e disponibilidade para o contato com o aluno; capacidade de saber ouvir; manter um comportamento ético e profissional”. Destacando que é preciso que o tutor tenha empatia, capacidade de se comunicar bem com os estudantes, sendo paciente, tolerante e respeitando os diversos ritmos de aprendizagem.

¹ Em algumas referências encontramos o termo “tutor”, o qual consideramos como sinônimo de “mediador” nesse texto.

Albuquerque e Schulzen (2018, p. 2), também remetem à necessidade do desenvolvimento de diversas competências para a docência virtual, sobretudo no que se refere à mediação pedagógica enquanto um importante elemento para reforçar o compromisso com uma educação de qualidade. Nesse contexto de atuação específica que envolve ambientes virtuais e tecnologias digitais:

É possível compreender, nessa lógica, que o tutor/formador que atua no AVA, constitui-se como agente de mediação do processo de ensino e aprendizagem, pois é um profissional da complexidade imputada à área, no qual deva ser exigido não apenas de uma formação sólida, com conhecimentos técnicos, mas também competências, domínio da metodologia e que requer, sobretudo, uma capacidade de interpretar continuamente diferentes contextos, que são dinâmicos e plurais, característicos da EaD.

Além disso, o mediador precisa ter a competência de saber trabalhar em equipe de forma a conhecer as especificidades da sua função de acordo com a metodologia adotada, conforme Barros e Lima dos Reis (2009, p. 15) “[...] apesar de necessitar de competências básicas, as atribuições que o tutor irá exercer sempre dependerá do tipo de curso EaD oferecido”.

Os autores propõem categorizações variadas para traçar um perfil desejável e classificar as dimensões de cada competência ou habilidade recomendada ao mediador, mas percebemos certa unanimidade em associar características relacionadas às questões tecnológicas e pedagógicas, além de recomendações acerca do perfil pessoal e acadêmico deste profissional de acordo com Barros e Lima dos Reis (2009, p.23) “[...] as competências e habilidades da ação tutorial são amplas e transitam entre as habilidades pessoais, as técnicas e as pedagógicas.”

Refletir sobre as competências necessárias ao mediador nos levou ao último questionamento: Quais são as competências a serem desenvolvidas em um curso de formação inicial e continuada (FIC) para mediadores pedagógicos em EaD?

Para essa questão, soma-se o estudo realizado por Amorim (2013, p.35) que investigou um grupo de docentes egressos de um curso de formação de tutores e apontou que, para realizar a atividade de tutoria no ambiente virtual, a partir do curso de formação inicial e por meio da vivência prática na tutoria, desenvolvia as seguintes competências e habilidades: Capacidade de mediação no AVA; capacidade de fornecer feedback; aprofundamento no conteúdo; capacidade de estabelecer vínculos afetivos com os alunos; capacidade de realizar avaliação; capacidade de criar estratégias de motivação e incentivo para os alunos.

Os estudos mencionados anteriormente são apenas um recorte do amplo referencial teórico das pesquisas e práticas realizadas em EaD que exploramos para refletir sobre os aspectos teóricos e práticos que envolvem a qualificação dos profissionais que atuam na função de mediação na EaD, sendo um ponto de partida para elaborarmos estratégias mais efetivas que certamente irão se refletir na qualidade do ensino.

DIMENSÕES DO PROCESSO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EAD

Considerando as questões que envolvem o papel do mediador, a qualidade da mediação e as competências necessárias para uma atuação efetiva, propomos um itinerário formativo que parte de oito dimensões que envolvem conhecimentos teóricos e práticos a serem considerados na formação e na prática do mediador pedagógico em EaD. A figura 2 resume essas dimensões sem nível hierárquico, pois o aprofundamento em uma ou outra vai depender do próprio docente ao analisar o seu processo formativo e experiência na EaD.

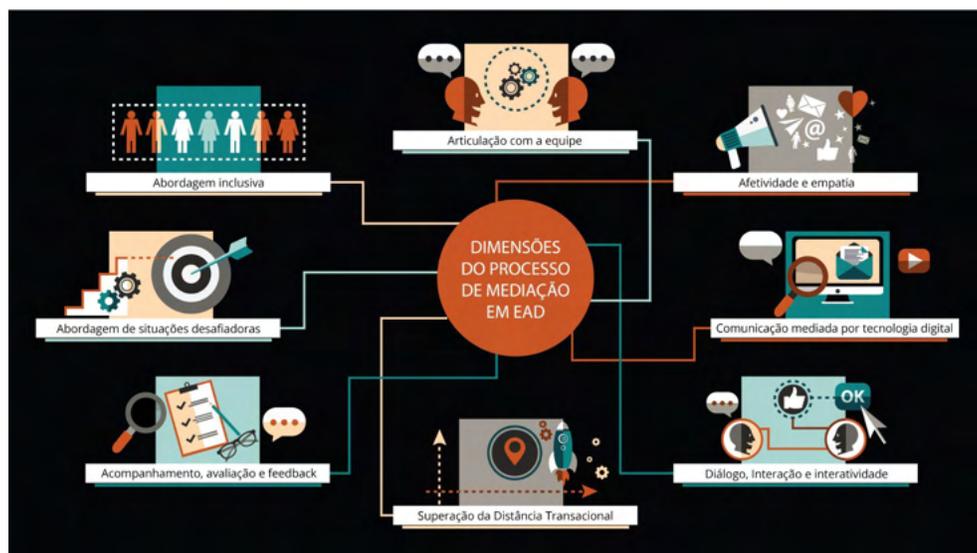


Figura 2. Dimensões do processo de mediação em EaD

Fonte: Cefor-Ifes (2019)

Em cada dimensão elencamos aspectos pedagógicos, tecnológicos, práticos e conhecimentos que devem ser considerados pelo mediador em sua prática profissional considerando as especificidades da EaD e do AVA. Apresentamos brevemente o que caracteriza cada uma delas apontando para o mínimo necessário para uma atuação efetiva.

A primeira dimensão se refere à articulação com a equipe do curso, visto que nessa etapa a sala virtual já está pronta, a metodologia definida e as atividades de aprendizagem já estão planejadas. Logo, o professor mediador, independente se foi ele ou não que preparou a sala, inicia um período que envolve a relação com a equipe, com outros professores, se houver, com a coordenação e com os estudantes. Por se tratar de um momento no qual podem ocorrer ajustes metodológicos, o mediador deve estar atento em identificar as necessidades dos estudantes e comunicar à equipe para que o processo de aprendizagem não seja prejudicado. Ou seja, realizar a articulação entre os estudantes e a equipe de

modo mais rápido possível.

A segunda dimensão se refere à comunicação mediada por tecnologia tendo em vista que na EaD é comum a utilização do AVA e das tecnologias digitais. Então, necessariamente o mediador precisa estar aberto a conhecer e aprender a utilizar as diversas ferramentas, desde as disponíveis no AVA, dominando suas funcionalidades para auxiliar no desenvolvimento das atividades que utilizam tecnologias e metodologias diversas. Nesse sentido, algumas ações como: fazer captura de tela; elaborar um tutorial em vídeo; gravar um áudio explicativo, entre outras ações, podem ser necessárias e ajudar os estudantes. Além disso, o mediador poderá conduzir atividades síncronas como bate-papos, webconferências, lives, etc.

A terceira dimensão corresponde ao diálogo, interação e interatividade para a qual é preciso que o mediador aprenda a se comunicar no ambiente digital uma vez que existem diferenças em relação ao presencial, as quais exigem um pouco mais de detalhamento na explicação; uso de uma linguagem clara, objetiva e coerente. Está muito relacionada à dimensão anterior, pois a qualidade da comunicação também vai envolver o uso dos diversos recursos digitais para facilitar e ampliar a participação dos estudantes. Considerando que atualmente os AVAs possibilitam muito mais do que apenas a transmissão ou repositório de conteúdos, mas também a participação e a colaboração entre os estudantes, é fundamental que o mediador saiba dinamizar e estimular a participação com intervenções qualificadas nesse espaço virtual conforme recomendado por Coelho e Tedesco (2017) “[...] não basta oferecer recursos, é preciso direcionar o olhar para as pessoas.”

A quarta dimensão diz respeito à superação da distância transacional, a qual é baseada na teoria que afirma que existe um espaço psicológico e comunicacional causado pela separação entre professores e estudantes que se constitui como um espaço de potencial mal entendido, o qual precisa ser transposto (MOORE, 2002). Segundo essa teoria, existem variáveis relacionadas à estrutura do curso, portanto entendemos que a superação dessa distância não está somente sob a responsabilidade do mediador. Entretanto, no que se refere às suas atribuições, precisa estar atento e promover estratégias para diminuir esse distanciamento por meio da presença no AVA, demonstrando disponibilidade e agilidade em atender os estudantes.

A quinta dimensão se refere à afetividade e à empatia. Esta dimensão está relacionada à capacidade de construir uma comunicação afetiva no ambiente virtual, sendo possível por meio de um diálogo cordial e respeitoso. O mediador pode criar algumas estratégias como o uso de imagens, emojis ou avatares para auxiliar na expressão de emoções, buscando proximidade com os estudantes, mas acima de tudo estar presente no acompanhamento das atividades no AVA.

Um estudo que visou discutir sobre a afetividade construída na mediação pedagógica de cursos a distância realizado por Castro, Melo e Campos (2017) sustenta que a aprendizagem é bem sucedida por meio da interação e do vínculo afetivo, além de

apresentar pesquisas que evidenciam a possibilidade de construir relações afetivas com os alunos por meio do AVA. Portanto, é muito importante se colocar no lugar do outro tendo empatia pelos estudantes, procurando compreender cada um como sujeito, respeitando os estilos de aprendizagem e buscando estabelecer relações que facilitem o processo de aprendizagem.

A sexta dimensão envolve mediação inclusiva do ponto de vista de uma educação para todos. Independente de ter ou não um estudante com deficiência na sala, existe a necessidade de conhecer o perfil de todos, levando em conta que existem diferentes estilos de aprendizagem e a necessidade de auxiliar e apoiar aqueles que apresentam dificuldade, principalmente no início dos cursos. Rios (2018, p.1) defende que “a mediação pedagógica precisa ser inclusiva” e propõe sugestões que vão desde uma linguagem acolhedora até um feedback realizado de forma adequada.

Apresentar-se, enviar mensagens orientadoras e se antecipar às necessidades dos estudantes ao início de cada período de estudo também são formas de colaborar para que todos tenham sucesso no processo de aprendizagem. Alguns cuidados adicionais como o uso de fontes e cores com um bom contraste, evitar abreviaturas, entre outros, também podem promover a acessibilidade, pois não sabemos as condições dos dispositivos que cada estudante possui para estudar. Importa também conhecer os recursos de acessibilidade disponíveis no AVA, estando ciente de que existem diversas tecnologias assistivas e que poderá ser necessário utilizá-las, considerando a perspectiva de Schulz et. al (2018, p.3) “A principal função das tecnologias digitais para a educação é promover interação, comunicação e mobilidade.”

A sétima dimensão se refere à abordagem e a administração de situações desafiadoras, pois no contexto da sua atuação o mediador vai se deparar com situações como casos em que o estudante possui dificuldades com a tecnologia; casos nos quais o estudante foge do tema quando vai realizar uma atividade; necessidade de mediar algum desentendimento que pode ocorrer entre os estudantes, principalmente na realização de atividades que exigem a colaboração; reclamações em relação a notas; manifestações em relação a acesso a materiais; solicitações para enviar atividades com atraso; dentre outras diversas situações que podem ocorrer e cabe ao mediador fazer a gestão desses conflitos da melhor forma possível.

Dentre essas situações diversas do cotidiano acadêmico, destacamos a ocorrência de plágio, que pode ocorrer simplesmente por falta de conhecimento do estudante. Nesse sentido, Sanches (2019, p.65) defende que “[...] uma forma importante para prevenir o plágio é fornecer ferramentas práticas para gerir a informação, nomeadamente ensinando as normas de citação e referência de bibliografia”, para isso o mediador precisa estar preparado tanto para analisar quanto para fornecer um feedback adequado que contemple orientação e não apenas uma constatação ou punição.

A oitava dimensão contempla a avaliação e o feedback, sendo considerada muito

importante para o sucesso do estudante na EaD, pois esse processo precisa ser muito bem articulado para que ele receba o retorno de suas atividades de forma clara e coerente com os objetivos e critérios de avaliação estabelecidos, uma vez que estuda de forma autônoma na maior parte do tempo. Essa dimensão contempla um aspecto tecnológico, visto que envolve questões como o domínio das funcionalidades relacionadas ao acompanhamento e avaliação disponíveis no AVA, como: exportar relatórios; enviar mensagens; lançar notas e comentários e utilizar as ferramentas que estiverem disponíveis para facilitar esse processo.

Do ponto de vista organizacional e pedagógico, o mediador precisa se organizar para dar retorno em tempo e ao longo do período na perspectiva de uma avaliação formativa e não somente ao final. Esse retorno deve ser realizado utilizando estratégias compatíveis com um feedback formativo (SHUTE, 2008) que deixe claro para o estudante, minimamente, se os objetivos de aprendizagem foram atingidos ou o que precisa ser melhorado, valorizando as participações e produções ao longo do processo. Para isso, é importante conhecer e aplicar alguns modelos de feedbacks observando os elementos necessários para que seja efetivo (ABREU-E-LIMA; ALVES, 2016).

Nesse sentido, a articulação com a equipe é fundamental no que se refere ao estabelecimento de prazos compatíveis com a proposta pedagógica. Os canais de comunicação como fóruns de dúvidas ou equivalente também devem ser atendidos, portanto é primordial estabelecer um ritmo de acesso que seja efetivo, por exemplo, não é produtivo que o mediador concentre toda a sua carga horária em um único dia, mas sim que acesse com mais frequência e garanta a presença constante no AVA.

Ademais, enfatizamos que as oito dimensões abordadas estão em permanente articulação na e com a prática da mediação pedagógica na EaD, sendo a sua separação realizada apenas para fins didáticos de aprofundamento de estudo e desenvolvimento de atividades de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado acerca do papel do mediador e das competências necessárias para uma atuação efetiva culminou com a síntese das oito dimensões que envolvem a sua formação e atuação profissional, possibilitando o desenho pedagógico do curso FIC Mediadores Pedagógicos em EaD, com carga horária de 60 horas, e também possibilitou a base para a atualização e promoção de outras ações de formação continuada que podem aprofundar algumas das dimensões elencadas como oficinas pedagógicas e Massive Open Online Courses (MOOCs).

Além dos estudos teóricos, nossa experiência na EaD nos permite avaliar que é fundamental que o docente tenha vivência e aplique os conhecimentos construídos no curso. Ao considerarmos as dimensões e não somente os conteúdos, apontamos para

a importância dos aspectos práticos envolvidos na abordagem metodológica do curso, destacando a necessidade de os mediadores experimentarem atividades práticas que vão desde estudos de caso, incluindo avaliações por pares e práticas de simulação no papel de mediador no AVA, por meio das quais possam se preparar para alguns dos desafios da mediação online do ponto de vista pedagógico e tecnológico.

Ressalvamos que as oito dimensões apresentadas não esgotam as possibilidades de temas a serem considerados para a formação do mediador, mas constituem um ponto de partida que converge com o tipo de atuação docente que acreditamos ser apropriada na EaD. Similarmente, as mesmas dimensões também podem ser consideradas pelo docente que atua em qualquer metodologia de ensino mediada por tecnologia. Por fim, esperamos inspirar mediadores a aperfeiçoarem suas práticas pedagógicas e a compartilharem estudos e práticas que contribuam para a disseminação de ações que buscam a melhoria da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, D. M.; ALVES, M. N. **O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância.** Pro-Posições, Campinas, SP, v. 22, n. 2, p. 189–205, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643270>. Acesso em 14 de abril de 2019.

ALBUQUERQUE, D. I. P.; SCHULZEN, E. T. M. **O Tutor e a Docência Virtual: Os desafios para a prática pedagógica na EaD.** Brasil: Capes, NEaD - Unesp; Portugal: UAb, 2018. (Material do curso Formação de Formadores para a mediação on-line).

AMORIM, A. **Formação de tutores a distância do Núcleo de Educação a Distância do Instituto Federal do Rio de Janeiro.** Aline Amorim; orientadora, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin - Florianópolis, SC, 2013. 40 p. Monografia (especialização) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Curso de Gestão e Docência em Educação a Distância.

BATTESTIN, V.; ZAMBERLAN, M. F. **Diretrizes para Educação a Distância da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: módulo estrutural.** Conif; Vitória: Edifes, 2019. Disponível em: <http://proedu.rnp.br/handle/123456789/1654>. Acesso em 23 de março de 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 26/05/2017. Edição 100, Seção 1, p. 3.

BRASIL. Portaria n.º 983, de 18 de novembro de 2020. Estabelece diretrizes complementares à Portaria nº 554, de 20 de junho de 2013, para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. MEC. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 19/11/2020. Edição 221, Seção 1, p. 58.

BRASIL. Ministério da Educação. Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância. Brasília, 2007.

BELLONI, M. L. **Educação a Distância.** São Paulo: Autores Associados, 2009.

CASTRO, Eunice; MELO, Keite Silva; CAMPOS, Gilda Helena Bernadino. Afetividade e motivação na docência online: um estudo de caso. **Ried. Revista Iberoamericana de Educación A Distancia**, [S.L.], v. 21, n. 1, p. 281, 27 jun. 2017. UNED - Universidad Nacional de Educacion a Distancia. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.21.1.17415>.

COELHO, Willyans Garcia; TEDESCO, Patricia Cabral de Azevedo Restelli. A percepção do outro no ambiente virtual de aprendizagem: presença social e suas implicações para educação a distância. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 22, n. 70, p. 609-624, jul. 2017. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017227031>.

GONZALES, M. **Fundamentos da tutoria em Educação a Distância**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

MILL, D. **Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância**. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R.; OLIVEIRA, M. (orgs). *Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques*. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MOORE, M. G. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e A Distância**. São Paulo, p. 1-14, ago. 2002. Traduzido por Wilson Azevedo. Disponível em: http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2002_Teoria_Distancia_Transacional_Michael_Moore.pdf. Acesso em 14 de abril de 2019.

NUNES, V. B. **O papel do tutor na educação a distância: como tem sido concebido pelas instituições de ensino?** Anais do 19º CIAED Congresso Internacional ABED de Educação a Distância. Salvador - BA, 2013. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/41.pdf>. Acesso em 23 de março de 2019.

RIGO, R. M. **Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem**. Porto Alegre: Edipucrs, 2015.

RIOS, G. A. **Sugestões para a mediação pedagógica inclusiva**. Brasil: Capes, NEaD - Unesp; Portugal: UAb, 2018. (Material do curso Formação de Formadores para a mediação on-line)

ROTHER, E. T. **Revisão sistemática X revisão narrativa**. Acta Paulista de Enfermagem, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 1-1, jun. 2007. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-21002007000200001>.

SANCHES, T. Citar e referenciar: uma estratégia formativa para o uso ético da informação e prevenção do plágio em meio acadêmico. **Perspectivas em Ciência da Informação**. [S.L.], v. 24, n. 3, p. 59-72, set. 2019. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1981-5344/3214>.

SCHLUNZEN JUNIOR, K.; SCHULNZEN, E. T. M.; MALHEIRO, C. A. L.; SANTOS, D. A. N. **Acessibilidade e Inclusão em Contexto on-line**. Brasil: Capes, NEaD - Unesp; Portugal: UAb, 2018. (Material do curso Formação de Formadores para a mediação on-line)

SHUTE, V. Focus on formative feedback. **Review of Educational Research**, vol. 78, nº. 1, pp. 153-189, 2008. doi: 10.3102/0034654307313795.

VIEIRA BARROS, D. M.; LIMA DOS REIS, V. A função tutorial na formação continuada docente. **RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, Madrid, Espanha, v. 12, n. 1, p. 37-62, jun. 2009. ISSN 1390-3306. Disponível em: <<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/920>>. Acesso em 14 de abril de 2019.

CAPÍTULO 11

O DOCENTE SOB FOGO CRUZADO: OS INCIDENTES CRÍTICOS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Data de aceite: 01/06/2022

Antônio Oscar Santos Góes

Doutor, Professor Adjunto, Universidade Estadual de Santa Cruz – Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis
Ilhéus – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/3835955697155450>

Alfredo Dib Abdul Nour

Doutor, Professor, Universidade Estadual de Santa Cruz – Departamento de Ciências Administrativas e Contábeis
Ilhéus – Bahia
<http://lattes.cnpq.br/1796262889247106>

RESUMO: A Universidade milenar é uma entidade socialmente constituída com a missão de promover a instrução e a educação de maneira ampla e universal aos demandantes, através do processo ensino-aprendizagem. Sabe-se que ocorreu um aumento considerável da quantidade de estudantes nas Instituições de Ensino Superior - IES - em diversos países, em particular no Brasil, no terceiro milênio. A grande questão envolve as ações desenvolvidas pelos professores na arte de ensinar nas universidades. Inquire-se, pois, como estão os procedimentos de ensino? Sob essa perspectiva, este ensaio refletiu atributos favoráveis e desfavoráveis do professor no processo educacional superior. O objetivo identificou ação do docente no ensino-aprendizagem. Além desses propósitos, buscaram-se incidentes críticos no âmbito das práticas desenvolvidas pelos docentes.

A fundamentação teórica referenciou autores nos seguintes aspectos: o professor, o papel do docente na sociedade e as atuações do profissional da educação. A trilha metodológica foi bibliográfica, básica, qualitativa e exploratória. Utilizaram-se levantamentos em livros, artigos e documentos, além da busca telematizada. Os resultados, em princípio, não consolidados, não conclusivos, sinalizam o impacto no mau funcionamento do ensino, quando não se cumpre as normas já institucionalizadas, quando falta com o comprometimento profissional, quando não assume o papel que lhe é devido, quando desconsidera a relevância social e suas consequências no processo de ensino-aprendizagem. Este escrito sobre a temática em lide nada tem de absoluto, pelo contrário, constitui-se apenas a “ponta do *iceberg*” para futuras pesquisas mais sistematizadas. Ademais, para um aprofundamento mais elaborado, questiona-se: quais atores podem ser responsabilizados caso não se consiga um ensino de excelência? As reflexões finais permitiram novos questionamentos para uma futura pesquisa mais estruturada para desvendar/aprofundar os questionamentos expostos, principalmente nas disfunções e perturbações do ensino aprendizagem nas ações contraproducentes dos profissionais da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Adultos. Ensino-Aprendizagem. Incidentes Críticos. Professor.

THE TEACHER UNDER CROSS FIRE: CRITICAL INCIDENTS IN THE TEACHING AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT: The Millennial University is a socially constituted entity with the mission of promoting instruction and education in a broad and universal way to the applicants, through the teaching-learning process. It is known that there was a considerable increase in the number of students in Higher Education Institutions - IES - in several countries, particularly in Brazil, in the third millennium. The big question involves the actions developed by professors in the art of teaching in universities. One asks, therefore, how are the teaching procedures? From this perspective, this essay reflected favorable and unfavorable attributes of the teacher in the higher educational process. The objective identified the teacher's action in teaching-learning. In addition to these purposes, critical incidents were sought within the scope of the practices developed by the professors. The theoretical foundation referenced authors in the following aspects: the teacher, the role of the teacher in society and the actions of the education professional. The methodological trail was bibliographical, basic, qualitative and exploratory. Surveys were used in books, articles and documents, in addition to the telematic search. The results, in principle, not consolidated, not conclusive, indicate the impact on the bad functioning of teaching, when the already institutionalized norms are not complied with, when professional commitment is lacking, when they do not assume the role they are due to, when they disregard the social relevance and its consequences in the teaching-learning process. This writing on the subject in question has nothing absolute, on the contrary, it is just the "tip of the iceberg" for future more systematized research. In addition, for a more elaborate deepening, the question is: which actors can be held responsible if a teaching excellence is not achieved? The final reflections allowed new questions for a more structured future research to unravel/deepen the exposed questions, mainly in the dysfunctions and disturbances of teaching and learning in the counterproductive actions of education professionals.

KEYWORDS: Adult Education. Critical Incidents. Teacher. Teaching-Learning.

1 | INTRODUÇÃO

O século XXI insere-se num contexto de inquietudes, desafios, constrangimentos e possibilidades de todas as ordens. A humanidade incorporou etapas que enfatizavam o caçador-coletor, a agricultura, a industrialização e, atualmente, o conhecimento (CASTELLS, 2002). Para alguns, avança-se para a da espiritualidade. Desde a micro organização até grandes instituições são afetadas diretamente por mudanças tecnológicas, econômicas e sociais vigentes impostas numa nova ordem da sociedade. Tudo está em processo de mudanças.

As diversas instituições, particularmente as universidades, enfrentam novas demandas da população. O esforço das ações governamentais em oferecer mais vagas no ensino superior é visível em muitos países. No Brasil não foi diferente. Entretanto, questiona-se a qualidade dos profissionais que são formados pelas universidades.

As universidades para continuarem com suas missões e suas diretrizes devem, além de aumentar o número de vagas, ofertar uma educação de excelência em todos os

sentidos: técnicos, humanos, sociais. Procura-se um ser humano completo e integral com refletividade, crítico, analítico etc. Entretanto, será que as instituições de ensino superior promovem um ensino formador?

Para uma análise dos procedimentos envolvidos na educação superior, três aspectos devem ser investigados. O primeiro refere-se às ações governamentais, suas diretrizes para propor um ensino de referência mundial. O estado tem o dever de promover a educação de qualidade. O outro aspecto direciona a matéria-prima que são os estudantes ingressantes nas universidades, esperam-se alunos de qualidade, comprometidos e com objetivos claros a serem desempenhados para tornarem-se alunos extraordinários. Por fim, o professor com sua responsabilidade de ser “a” profissão das profissões, este mestre dos mestres, o condutor, o guia. Neste caso específico dessas discussões, trabalhou-se apenas o docente, por questões de limitações de análises. Sabe-se, pois, que o tripé governo, estudante e profissional de educação são os fomentadores de promover, cada um com sua contribuição, a melhoria na educação, particularmente o ensino superior. Como isso acontece? Provavelmente, o Estado com propostas de incentivos à educação de primazia; o aluno interessado e motivado para tornar-se um profissional qualificado; e o professor comprometido com sua função honrosa na sociedade. Esse seria o ideal, mas a realidade tem outro lado.

Para início de discussão, pode-se questionar que as ações dos educadores permitem uma educação sistematizada, organizada? A resposta possivelmente pode ser respondida como em parte. Como proposta introdutória, o argumento a seguir já demonstra que o Brasil precisa muito avançar nessa questão. Os indicadores não são favoráveis para que o Brasil tenha uma condição de excelência no ensino superior. As avaliações de entidades internacionais – *Academic Ranking of World Universities* -, registraram que o Brasil tem apenas 6 entidades de ensino entre as 500 melhores instituições do mundo (1 - Stanford University, 2 Massachusetts Institute of Technology, 3 - University of Cambridge, 4 -University of Oxford, 5 - Columbia University). Apenas, a USP encontra-se na posição entre 101-150 do ranking (ACWU, 2015).

A quantidade de publicação de artigos científicos pelos docentes universitários também não apresenta um bom indicador, pois a produção científica é muito baixa comparada a outros países de excelência nesse quesito. Além do mais, quando se fala em patente pelas instituições universitárias, a situação é ainda mais problemática.

Nessa perspectiva, este ensaio realizou uma reflexão sobre alguns atributos favoráveis/desfavoráveis do professor no processo educacional superior. O objetivo geral identificou ações do docente no ensino e aprendizagem. Expuseram-se reflexões vivenciadas em uma Instituições de Ensino Superior (IES) pública. Além destes propósitos, buscaram-se incidentes críticos no âmbito das práticas desenvolvidas pelos docentes. A fundamentação teórica referenciou o professor, o papel do docente na sociedade e as atuações do profissional da educação.

Para alcance dos resultados, a trilha metodológica foi bibliográfica, básica, qualitativa e exploratória (LIMA, 2000). Utilizaram-se levantamentos em livros, artigos, documentos, anotações de campo e registro de palestras (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2008), além de procedimentos da maneira telematizada.

Os resultados, em princípio, não consolidados, não conclusivos, sinalizam que o professor tem uma parcela de culpa na disfuncionalidade do ensino, quando não cumpre as normas já institucionalizadas, quando falta com o comprometimento profissional, quando não assume o papel que lhe é devido, quando desconsidera a relevância social e suas consequências no processo de ensino-aprendizagem. Este escrito sobre a temática em lide nada tem de absoluto, pelo contrário, constitui-se apenas a “ponta do *iceberg*” para futuras pesquisas mais sistematizadas. Ademais, para um aprofundamento mais elaborado, questiona-se: quais atores podem ser mobilizados caso não se consiga um ensino de excelência? As reflexões finais permitiram novos questionamentos para uma futura pesquisa mais estruturada para desvendar/aprofundar os questionamentos expostos, principalmente nas disfunções e perturbações do ensino aprendizagem nas ações contraproducentes dos profissionais da educação.

Por fim, a estruturação deste estudo teve três momentos: a) uma introdução que contempla a ideia central do trabalho, juntamente com a classificação metodológica desenvolvida e o objetivo a ser alcançado; b) apresentação e análise teórica dos autores pesquisados e, c) os resultados e considerações finais. Para início dos trabalhos, far-se-ão algumas considerações teóricas.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

O vocábulo docente está intimamente ligado às palavras correlatas: mestre, professor, educador. Assim, as etimologias seguintes permitem a origem das palavras, como também identificar seus significados. Posto isso, o Dicionário Houaiss (2016) descreve (ver também Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa de José Pedro Machado), assim sendo: Mestre: «*latim magĭster, tri*, “o que manda, dirige, ordena, guia, conduz, diretor, inspetor, administrador, o que ensina”, provavelmente por influência do francês antigo maistre (c. 1100 doc. como *le plus maistre*, “o principal”) ou do provençal maestre, como parecem mostrar as formas arcaicas *maestre* e *meestre*.»

Professor: «*latim professor, ōris*, “o que faz profissão de, o que se dedica a, o que cultiva; professor de, mestre”, do radical de *professum*, supino de *profitēri*, “declarar perante um magistrado, fazer uma declaração, manifestar-se; declarar alto e bom som, afirmar, assegurar, prometer, protestar, obrigar-se, confessar, mostrar, dar a conhecer, ensinar, ser professor”.»

Educador: «*latim educātor, ōris*, “o que cria, nutre; diretor, educador, pedagogo”.» (DICIONÁRIO HOUAISS, 2016).

Com esses chamamentos direcionados ao docente, a sua responsabilidade perante a sociedade é algo notável, relevante e grandioso. Percebe-se, então, a referência enaltecida nessa profissão. No Japão, quando do encontro entre os representantes dos docentes da escola e o imperador, uma vez ao ano, o professor não precisa fazer referência ao imperador, este referencia o docente, pois sem o profissional da educação não poderá haver imperadores, segundo Dib (2011).

O mesmo autor, ainda, informa que nos países nórdicos quando os pais necessitam comparecer à escola para reuniões coletivas ou individuais com professores a dispensa ao trabalho é automática, porque toda a sociedade considera o desenvolvimento e acompanhamento escolar como prioridade máxima. E no maior corte orçamentário da história da Alemanha, a cancelar Angela Merkel reduziu salários, cargos comissionados, vagas de todas as esferas do Estado. E terminou seu discurso informando que a Educação é a única a não sofrer corte, porque a Educação do país é o futuro, e no futuro não se mexe. No Brasil, o governo tem como lema Pátria Educadora. Esses e outros casos identificam o entendimento transformador da educação, que tem como ícone o processo de ensino e aprendizagem e a figura do docente na sua concretude. Vê-se, então, com esses argumentos, o quão importante é o mestre, o guia educacional, o orientador, o tutor. Exemplos esses que notabilizam o educador, assevera Dib (2011).

Ressalta-se, ainda, que a educação coexiste três formas: a educação formal que é a institucionalizada, normatizada, registrada oficialmente perante os órgãos dos governos locais, regionais e internacionais. A educação informal que é a educação transformadora no âmbito da esfera de empresas, consultorias, cursos diversos oferecidos por instituições diversas finalidades. Ocorre e desenvolve sem um registro oficial. E a educação não formal, está é, por exemplo, o que se aprende na propaganda. A cidade educa, segundo Freire (1991). Em todas essas amplitudes, a efigie do professor, do docente é inerente ao processo. Assim que se entende o professor, não somente o que está em sala de aula, em colégio ou universidade, mas sim aquele que atua no processo de ensino aprendizagem. Este texto trata do professor do ensino formal universitário, salientando a relevância dos demais.

No que se refere ao contexto universitário, a pressão do conhecimento na formação do discente tem como força motriz a competitividade do mercado, inclusive no âmbito público. O professor está preparado para atender essa inquietude? Exigências? Expectativas? Pode ele transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem que atinja os resultados esperados? Quais os incidentes críticos que ocorrem na busca da qualidade do processo de formação?

A formação do docente passa necessária por boas práticas pedagógicas e condutas respeitadas na sala de aula. O professor, comprometido com o seu ofício, trabalha para a conquista de resultados com a formação de qualidade dos discentes, independentemente do contexto conturbado em que está inserido. O perfil do profissional da educação tem que

ser exemplo para os seus seguidores. O mestre de excelência executa suas atividades de docência sem ignorar que está atrelado às normas, legislações a que está vinculado. “A profissão de pedagogo [mestre universitário] deve ser encarada como ofício que envolve um conjunto de doutrinas, princípios e métodos de instrução para transmissão do conhecimento, com o objetivo de educar” (BOSCHI, 2008, p.17).

Assim, “bons professores são peças-chave na mudança educacional” afirma Cardoso (2015, p. 134). Vê-se, então, as características e posturas do professor como conduta ilibada no exercício da profissão. Pergunta-se: será que o professor está conduzindo a sala de aula com requisitos de comprometimento ou negligenciando suas ações? Ao mesmo tempo que ações e mobilizações de diversas áreas enfatizam atividades do professor que supera e se supera no ato transformador, há também muitas manifestações da má conduta do professor sendo expostas. Alunos reclamam do desinteresse do docente, da falta de compromisso com o ato de educar, o desleixo do cumprimento de suas obrigações pedagógicas e institucionais, a falta de planejamento das aulas, descuido de profissionalizar-se e atualizar-se, além de infringir normativas e regulamentos legais.

Entre os preceitos de um bom docente e aqueles que maculam a profissão honrosa de educar, expõe o constrangimento dessa profissão de magistério. Sobre esse fogo cruzado está o professor. Sua prática didática aplicada deve ser reinventada, ou em alguns casos simplesmente praticar o estabelecido. O sucesso do mundo contemporâneo tem contribuição efetiva desse professor. Desde as tecnologias de ponta, avanços médicos e as manifestações para consolidação da paz e dos direitos universais. O fogo cruzado continua. Góes e Dib (2013) enfatizam que, hoje, a vídeo aula, a pesquisa pela Internet, a comunicação nas redes sociais são elementos que fazem parte, querendo ou não, de práticas didáticas e por isso as mesmas devem ser revistas e atualizadas. Além de técnicas, métodos e sistemas, há também a parte comportamental. Destaca-se a conduta do docente neste novo modelo de sociedade e de sala de aula. Esta pressão social não absorve uma conduta que não condiz com o sentimento e a nova ordem de valores. Assim o modelo da aula-palestra convive com outras alternativas. O que significa, e aqui expressa-se novas preocupações, não estar somente na atualização da prática docente, muito menos na falta de conscientização desta atualização tão precisa e necessária o ponto muitas vezes é a falta de atitude de se comprometer. Faz necessário uma conduta íntegra. A válvula de escape para essa perturbação mental, confusão profissional, dicotomia espiritual repercute diretamente nas ações cotidianas com a norma de superar seu grande dilema de conscientização. A relação docente-discente fica fragilizada. Os horários desorganizados. Os desencontros habituais. Espelho da fuga.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O docente, na sua função profissional, atua no processo de ensino e aprendizagem

para formar indivíduos com competências técnicas e humanísticas. Os professores quando desenvolvem suas atividades de ensino de modo favorável, comprometem-se com a relevância social que lhes é peculiar (DURKHEIM, 2007). O professor universitário tem o seu lugar de destaque na sociedade ao portar-se de maneira compromissada com o propósito de formar pessoas, de maneira mais ampla possível, tornando o aluno um cidadão do mundo. Profissão essa que o caracteriza com um sacerdócio, isto é, missão ou profissão que se leva muito a sério diante do devotamento que demanda.

O grande filósofo Sócrates já informava que o educador tem o objetivo de persuadir os demandantes. Gauthier e Martineau (1999, p. 19-20) afirmam que “persuadir é influenciar por meio de palavras e do gesto, é seduzir a mente e o coração ao mesmo tempo. No momento hodierno, o professor tem o papel de seduzir o discente. Nesse sentido, o trabalho docente é um verdadeiro trabalho emocional”. Como se observa, a ação de lecionar é complexa e desafiadora. Posto isso, o quão é grandioso e de muita responsabilidade o trabalho do professor. O responsável pela educação é um agente de mudança social, é um sonhador que realiza e obtém resultados, é o incansável, é o lutador por seus ideais por um mundo cada vez melhor, através da utilização da educação. Pela educação o homem emancipa-se. O bom professor será sempre um modelo, um exemplo. Será que se encontra esse tipo de docente? O docente compromissado é uma pessoa em desaparecimento? Possivelmente, encontra-se em pouca quantidade o verdadeiro docente com o papel que lhe é relevante na sociedade. É inegável, têm-se professores de boa formação, pessoas com uma profissionalização de relevância, porém, é leviano ou ingenuidade afirmar que os métodos e formas de trabalhar em sala de aula é de qualidade e excelência por parte de **todos** os professores. Imaginar que tudo está bem é uma utopia. Observa-se, pois, que algumas condutas desfavoráveis do processo de ensino e aprendizagem maculam a imagem do envolvido com a educação. Ainda assim, excelentes profissionais, segundo Delors (2001), que militam com compromisso, com envolvimento, e até mesmo uma educação pautada na doação, no amor, fazem parte dos profissionais de alta desempenho e que diferenciam o ato de educar. Os incidentes críticos apresentam-se em todos os profissionais, com a diferença que para o docente transformador que é sensível às mudanças, incorpora as novas demandas e revive sua conduta; porém para o docente descomprometido os incidentes críticos são ignorados, o processo de ensino e aprendizagem se desenvolve com negligência, a falta de interesse se acentua e a ação é de má qualidade.

Para o entendimento melhor, a sala de aula está repleta de procedimentos desfavoráveis que denigrem a imagem do educador. Para uma ideia mais assertiva, a seguir, registram-se alguns incidentes críticos negligentes de atuação em sala de aula, são eles: a) não planejamento de aula, b) não cumprimento da carga-horária completa, c) saída do docente antes do término da aula contumaz, d) docente que “enrola” o conteúdo, e) falta de comprometimento com a profissão, f) não assiduidade (falta aula sem aviso,

sem atividade e sem programação), g) ausência do professor sem motivo aparente), h) não cumprimento das normas administrativas (como por exemplo não faz chamada, não coloca notas no sistema de registro em tempo hábil, não encerra a pauta no semestre), i) não participa de reuniões oficiais e nem justifica a ausência procedimento este obrigatório e regimentar. Percebe-se, pois, um mal-estar na conduta do professor.

Esses incidentes podem acontecer em qualquer âmbito, e, infelizmente é preciso anotar que o acompanhamento, controle e punição quando rígidos e sistemáticos afetam o comportamento do indivíduo. Em uma universidade, com sistemas de controle ineficientes, dá margem ao pouco cumprimento das normas, e no caso de entidades públicas vem o conceito equivocado que a coisa pública não é de ninguém. E fica no imaginário que o descumprimento às normas não resulta em nada.

Também como fator de análise é que o gestor que lida diretamente com o professor, não age de forma direta e sistemática. Se o gestor não toma nenhuma providência, este está de alguma forma sendo corrupto passivo, ou, omissivo com sinal de negligenciamento administrativo. Ou quando tenta impor ordem e ações para reduzir essas disfunções de atividades, corre o risco de não ser bem-sucedido, porque o desgaste físico e emocional é muito grande. Às vezes, como se observa, não muda o panorama educacional, este já estabelecido por procedimentos indesejáveis e naturalizados. O administrador da área educativa, mesmo com vontade alterar esse quadro, revela impotência para os devidos encaminhamentos, porque a resistência à mudança do professor negligente é muito grande para cumprir o mínimo necessário para uma boa conduta em sala de aula. Ou quando faz o faz via troca de favores e nestes casos o efeito é de curto prazo.

O profissional da educação está sob o foco cruzado. Sua carga e sobrecarga de atividades e responsabilidades vem aumentando. Ao mesmo tempo que profissionais da área da educação problematizam novos conceitos e interagem-se, vê-se, ainda, tantos outros comportamentos levianos por parte dos “mestres” do ensino superior. Dentre elas, destacam-se: 1) professor que avisa que não dará aula, porque vai assistir jogos amistosos; 2) falta aula e não repõe; 3) avisa que já cumpriu o conteúdo programático antes de finalizar a carga-horária mínima obrigatória; 4) distribuição de nota sem critério, aleatória, distribuição de notas gratuitamente; 5) avisa que está doente e não traz o comprovante; 6) improviso no desenvolvimento do conteúdo, 6) plano de aula desatualizado (mesmo com a exigência normativa de atualização dos conteúdos); 7) não devolve as avaliações (*provavelmente nunca corrigem*), muitas facilidades na atribuição das notas; 8) aprova aluno para não ter mais trabalho; 9) ausenta-se de sala de aula para assuntos particulares, sem oficializar aos órgãos competentes; 10) professor com pouca segurança do conteúdo trabalhado (*demonstram imperícia*); 11) não cumpre os requisitos mínimos exigidos pelas normas institucionais (exemplos: relatório individual de trabalho, não participa de reuniões obrigatórias, não atualiza o plano de aula, não se atualiza, não utiliza novas metodologias de ensino, não participa de evento de extensão, não tem alunos bolsistas, não cumpre com

o seu papel de investigador).

Têm-se, porém, docentes extremamente comprometidos, envolvidos com um novo pensar da educação, incluindo-se concomitantemente em várias atividades de ensino, pesquisa e extensão. Estes são os verdadeiros missionários do processo ensino aprendizagem, fazem a sua parte, mesmo num ambiente sem o apoio e fomento público. São guias guerreiros que acreditam que a educação tem o poder de transformação em todos os parâmetros, mesmo que as condições da educação sejam contraditórias, estes, OS ILUMINADOS.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se, pois, que o educador, o mestre dos mestres, está em uma condição de mal-estar na conduta e postura em sala de aula. Os incidentes críticos acima informados infamam o perfil do professor nas universidades. As ações contraproducentes relatadas neste ensaio, e vivenciadas no ensino e na aprendizagem, prejudicam a melhoria do ensino. No que se refere ao trabalho docente, especificamente, o ensino vai de mal a pior por fatores, como: desinteresse na melhoria da qualidade do ensino; descomprometimento com as exigências de suas funções; desalinhamento com as demandas administrativas do cargo docente; e falta de sensibilidade e mudança do professor. Por outro lado, para o bom professor, os desafios postos são ultrapassados e fazem a diferença ao ser modelo e guia na profissão de semeador do conhecimento.

Espera-se que o docente sob fogo cruzado não seja um mero expectador, não seja o silêncio dos não inocentes, seja o alicerce educacional. Há mudança! Então, todos os professores, em princípio, incorruptos, mobilizam a sala de aula, no exercício do ensino e da aprendizagem, como um semeador de esperanças. Que as disfunções encontradas no processo ensino e aprendizagem sejam instrumentos de reflexão, de melhorias contínuas para o bem-estar da educação. O processo de educar seja o princípio universal para todos e todas.

REFERÊNCIAS

ACADEMIC RANKING OF WORLD UNIVERSITIES, ACWU. **Classificação acadêmica das universidades mundiais**. 2015.

BOSCHI, G. B Deveres do professor. **Thesis**, v. 9, n. 2, p. 17-36, 2008. Disponível em: http://www.cantareira.br/thesis2/ed_9/02_glauco.pdf. Acesso em 14 abr. 2018.

CARDOSO, M. R. G. O bom professor universitário do século XXI e sua prática. **Cadernos da Fucamp**. v. 14, n. 15, p. 133-148, 2015.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. *A era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura*. Lisboa: Gulbenkian, 2002.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DIB, A. **La paz y los derechos humanos en la formación del economista-gestor a partir de Paulo Freire**. Espanha: UCM e Portugal: UP, 2011.

DICIONÁRIO HOUAISS, disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v2-3/html/index.htm#0>. 2016. Acesso em 13 abr. 2018.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 2007.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GAUTHIER, C; MARTINEAU, S. Imagens da sedução na pedagogia. A sedução como estratégia profissional. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 66, abr. 1999, p.13-54. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CrrxttPFR5Cdskc367mRNhj/abstract/?lang=pt>. Acesso em 11 abr. 2018.

GÓES, A.; DIB, A. Innovative teaching and learning: uma experiência bem-sucedida num curso de especialização da Universidade Estadual de Santa Cruz. In: CONFERÊNCIA FORGES: POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NOS PAÍSES E REGIÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA, 3., Recife, 4,5 e 6 de dez. 2013, p. 57-58

LIMA, M. P. **Inquérito Sociológico**: problemas de metodologia. Lisboa: Editorial Presença, 2000.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L V. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2008.

SOBRE O ORGANIZADOR

WILLIAN DOUGLAS GUILHERME - Pós-Doutor em Educação, Historiador e Pedagogo. Professor Adjunto da Universidade Federal do Tocantins e líder do Grupo de Pesquisa CNPq “Educação e História da Educação Brasileira: Práticas, Fontes e Historiografia”. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3996555421882005>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações 3, 4, 7, 20, 24, 28, 31, 32, 43, 51, 52, 53, 56, 67, 68, 69, 70, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 100, 103, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 113, 115, 116

Alunos 4, 14, 15, 16, 22, 23, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 38, 43, 45, 53, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 81, 97, 101, 104, 110, 113, 115

Aprendizagem 2, 4, 13, 18, 27, 30, 31, 37, 43, 45, 48, 50, 51, 54, 56, 59, 61, 62, 64, 65, 75, 77, 87, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 116

Aula 6, 8, 13, 14, 17, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 51, 55, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 75, 88, 112, 113, 114, 115, 116

B

Brasil 1, 2, 6, 8, 9, 13, 15, 17, 19, 20, 41, 42, 46, 47, 59, 62, 66, 67, 68, 69, 70, 77, 97, 98, 106, 107, 108, 109, 110, 112

Brincadeira 87, 89, 90, 91, 92, 94

Brincar 87, 88, 90, 91, 92, 93, 94

Brinquedos 88, 89, 90, 91, 92

C

Carreira 31, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 54, 73, 76

Conhecimento 4, 13, 14, 17, 22, 25, 26, 27, 29, 30, 38, 42, 43, 46, 52, 53, 55, 56, 57, 59, 64, 66, 69, 72, 81, 82, 91, 100, 104, 109, 112, 113, 116

Continuada 1, 2, 5, 6, 7, 8, 56, 60, 66, 101, 105, 107

Criança (s) 4, 6, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94

Curso (s) 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 27, 36, 38, 41, 43, 44, 48, 54, 68, 69, 73, 74, 75, 81, 85, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 112, 117

D

Deliberação 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 21

Discurso 6, 32, 39, 40, 46, 77, 81, 82, 83, 84, 85, 112

Distância 2, 5, 6, 7, 8, 19, 44, 68, 75, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 106, 107

Docente 5, 6, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 19, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 68, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 88, 98, 99, 102, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 116

E

Educação 1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 48, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 65, 66, 67, 68,

69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 87, 88, 89, 91, 94, 95, 96, 97, 98, 101, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115, 116, 117, 118

Ensino 2, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 27, 28, 29, 31, 33, 37, 40, 42, 43, 44, 45, 47, 56, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 74, 77, 82, 97, 99, 100, 101, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116

Escola 2, 5, 13, 14, 16, 17, 22, 23, 25, 27, 28, 29, 30, 32, 34, 38, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 54, 55, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 68, 74, 81, 82, 89, 112

Escolar 8, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 30, 33, 36, 38, 39, 42, 43, 44, 46, 54, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 90, 91, 94, 95, 112

Estado 1, 2, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 19, 20, 21, 25, 35, 71, 110, 112

Estudantes 12, 15, 16, 18, 36, 56, 57, 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 108, 110

F

Formação 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 61, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 89, 96, 97, 98, 101, 102, 105, 106, 107, 112, 114

Formação continuada 1, 2, 5, 6, 7, 8, 60, 66, 105, 107

Formação inicial 1, 5, 7, 8, 9, 14, 16, 35, 36, 38, 41, 44, 45, 49, 51, 54, 56, 101

I

Incidentes 108, 110, 112, 114, 115, 116

Inclusão 20, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 107

Infantil 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 87, 88, 89, 90, 91, 94

Iniciantes 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 54, 59

Inserção 4, 16, 35, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 47, 48

M

Mediador 4, 28, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106

N

Nacional 18, 19, 47, 66, 68, 77, 106

P

Pesquisa 7, 9, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 51, 52, 53, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 67, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 85, 108, 111, 113, 116, 118

Políticas 1, 2, 8, 13, 15, 16, 18, 20, 29, 36, 45, 47, 66, 67, 69, 70, 72, 74, 75, 76, 77, 97

Prática 5, 6, 14, 17, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 66, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 83, 94, 96, 98, 101, 102, 105, 106, 113, 116

Processo 3, 4, 6, 22, 23, 24, 27, 31, 37, 38, 40, 42, 43, 44, 50, 53, 54, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 70, 73, 74, 84, 87, 88, 90, 92, 93, 94, 96, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116

Professor 1, 4, 5, 6, 7, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 99, 102, 108, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118

Profissional 1, 3, 5, 6, 13, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 54, 55, 56, 57, 60, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 77, 82, 96, 98, 100, 101, 102, 105, 106, 108, 110, 111, 112, 113, 115, 117

Programa 26, 50, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 98

Psicanálise 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86

S

Saberes 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 41, 43, 45, 46, 48, 49, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 99, 100

Sala 6, 8, 13, 14, 17, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 36, 51, 55, 56, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 75, 88, 92, 93, 102, 104, 112, 113, 114, 115, 116

Sociedade 8, 15, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 32, 47, 48, 50, 51, 53, 55, 58, 62, 65, 66, 72, 74, 89, 91, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 116, 117

T

Teaching 22, 35, 49, 50, 61, 62, 67, 109, 117

Trabalho 2, 3, 4, 7, 13, 14, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 41, 43, 44, 45, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55, 57, 58, 59, 61, 62, 67, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 79, 80, 81, 83, 85, 87, 88, 91, 98, 100, 107, 111, 112, 114, 115, 116

U

Universidade 9, 35, 38, 45, 47, 48, 59, 60, 67, 72, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 95, 98, 106, 108, 112, 115, 117, 118

V

Visão 5, 8, 27, 30, 43, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 73, 100

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Formação inicial e continuada de

PROFESSORES

e a identidade docente



 **Atena**
Editora
Ano 2022

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Formação inicial e continuada de

PROFESSORES

e a identidade docente




Ano 2022