

EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES DOCENTES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Organizadores:

Jordana Wruck Timm

Martin Kuhn

Fernando González Alonso

**EDUCAÇÃO NA
CONTEMPORANEIDADE: FORMAÇÃO
DE PROFESSORES, SABERES
DOCENTES E PRÁTICAS EDUCATIVAS¹**

¹ Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista dos organizadores da obra.



**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA
DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**

REITOR

Arnaldo Nogaro

PRÓ-REITOR DE ENSINO

Edite Maria Sudbrack

PRÓ-REITOR DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

Neusa Maria John Scheid

PRÓ-REITOR DE ADMINISTRAÇÃO

Nestor Henrique de Cesaro

CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN

Diretora Geral

Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica

Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo

Clóvis Quadros Hempel

CÂMPUS DE ERECHIM

Diretor Geral

Paulo José Sponchiado

Diretor Acadêmico

Adilson Luis Stankiewicz

Diretor Administrativo

Paulo José Sponchiado

CÂMPUS DE SANTO ÂNGELO

Diretor Geral

Gilberto Pacheco

Diretor Acadêmico

Marcelo Paulo Stracke

Diretora Administrativa

Berenice Beatriz Rossner Whatuba

CÂMPUS DE SANTIAGO

Diretor Geral

Michele Noal Beltrão

Diretor Acadêmico

Claiton Ruviaro

Diretora Administrativa

Rita de Cássia Finamor Nicola

CÂMPUS DE SÃO LUIZ GONZAGA

Diretora Geral

Dinara Bortoli Tomasi

Diretora Acadêmica

Renata Barth Machado

CÂMPUS DE CERRO LARGO

Diretor Geral

Luiz Valentim Zorzo



CONSELHO EDITORIAL DA URI

Presidente

Luana Teixeira Porto (URI/FW)

Conselho Editorial

Acir Dias da Silva (UNIOESTE)

Adriana Rotoli (URI/FW)

Alessandro Augusto de Azevedo (UFRN)

Alexandre Marino da Costa (UFSC)

Attico Inacio Chassot (Centro Universitário Metodista)

Carmen Lucia Barreto Matzenauer (UCPel)

Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM)

Daniel Pulcherio Fensterseifer (URI/FW)

Dieter Rugard Siedenberg (UNIJUI)

Edite Maria Sudbrack (URI/FW)

Elisete Tomazetti (UFSM)

Elton Luiz Nardi (UNOESC)

Gelson Pelegrini (URI/FW)

João Ricardo Hauck Valle Machado (AGES)

José Alberto Correa (Universidade do Porto, Portugal)

Júlio Cesar Godoy Bertolin (UPF)

Lenir Basso Zanon (UNIJUI)

Leonel Piovezana (Unochapeco)

Leonor Scliar-Cabral Professor Emeritus (UFSC)

Liliana Locatelli (URI/FW)

Lisiane Ilha Librelotto (UFSC)

Lizandro Carlos Calegari (UFSM)

Lourdes Kaminski Alves (UNIOESTE)

Luis Pedro Hillesheim (URI/FW)

Luiz Fernando Framil Fernandes (FEEVALE)

Maria Simone Vione Schwengber (UNIJUI)

Marília dos Santos Lima (PUC/RS)

Mauro José Gaglietti (URI/Santo Ângelo)

Noemi Boer (URI/Santo Ângelo)

Patrícia Rodrigues Fortes (CESNORS/FW)

Paulo Vanderlei Vargas Groff (UERGS/FW)

Rosa Maria Locatelli Kalil (UPF)

Rosângela Angelin (URI/Santo Ângelo)

Sibila Luft (URI/Santo Ângelo)

Tania Maria Esperon Porto (UFPEL)

Vicente de Paula Almeida Junior (UFFS)

Walter Frantz (UNIJUI)

Ximena Antonia Diaz Merino (UNIOESTE)

Organizadores

Jordana Wruck Timm

Martin Kuhn

Fernando González Alonso

EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES DOCENTES E PRÁTICAS EDUCATIVAS



Frederico Westphalen

2019



Este trabalho está licenciado sob uma Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivados 3.0 Não Adaptada. Para ver uma cópia desta licença, visite <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>.

Organização: Jordana Wruck Timm; Martin Kuhn; Fernando González Alonso

Revisão Linguística: Marinês Ulbriki Costa

Revisão Metodológica: Elisângela Bertolotti

Capa/Arte: Silvana Kliszcz

Projeto gráfico: Elisângela Bertolotti

O conteúdo dos textos é de responsabilidade exclusiva dos(as) autores(as).
Permitida a reprodução, desde que citada a fonte.
Catalogação na Fonte elaborada pela
Biblioteca Central URI

E24 Educação na contemporaneidade [recurso eletrônico] : formação de professores, saberes docentes e práticas educativas / organização Jordana Wruck Timm, Martin Kuhn, Fernando Ginzález Alonso. – Frederico Westphalen : URI Westph, 2019.

248p.

ISBN: 978-85-7796-268-6

1. Educação 2. Formação de professores 3. Práticas educativas 4. Escola
5. Política educacional I. Kuhn, Martin II. Timm, Jordana Wruck

C.D.U.: 371.13

Catalogação na fonte: bibliotecária Sandra Milbrath CRB 10/1278



URI – Universidade Regional Integrada
do Alto Uruguai e das Missões
Prédio 8

Câmpus de Frederico Westphalen:
Rua Assis Brasil, 709 – CEP 98400-000
Tel.: 55 3744 9223 – Fax: 55 3744-9265
E-mail: editora@uri.edu.br

Impresso no Brasil
Printed in Brazil

*Dedicamos aos estudantes e profissionais interessados na formação de
professores, nos saberes docentes e nas práticas educativas.
Dedicamos a todos os envolvidos com a Educação.*

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos alunos e colegas que vivenciam a educação na sua prática. Aos interessados em pesquisar/estudar na área da Educação, em especial, a Formação Docente. Aqueles que mais do que pesquisar, buscam contribuir com a formação de professores e com os saberes docentes requeridos pelas práticas educativas.

Agradecemos aos docentes e discentes que participaram do GT de Formação de Professores no X SINCOL (X Simpósio Nacional de Educação e IV Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores e II Encontro de redes de Pesquisa em Educação) realizado entre os dias 26 e 28 de setembro de 2018 na Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen. Os inúmeros olhares de onde partiram as comunicações feitas, enriqueceu a discussão sobre a temática.

Agradecemos aos autores, cujos textos foram selecionados para publicação na presente obra, pelo olhar atento e pela disponibilidade em querer socializar os resultados da pesquisa com outros interessados na área e, desta forma, contribuir para outros olhares e novas perspectivas.

Agradecemos aos nossos professores por contribuírem com a formação inicial na docência. Agradecemos aos colegas de profissão pelas partilhas que contribuíram com a nossa formação. E agradecemos, sobretudo aos alunos, por permitirem nos constituirmos e nos formarmos professores diariamente. Esse tripé favorece uma (re)construção contínua da nossa formação enquanto professores, revalida nossos saberes e transforma nossas práticas.

Agradecemos também ao Dr. Fernando González Alonso, que mesmo de tão longe, se fez presente e pôde contribuir com a formação dos que o assistiram, bem como por ter aceito conjuntamente organizar a presente obra e delinear o prólogo da mesma.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	12
Fernando González Alonso	
CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES DOCENTES E PRÁTICAS EDUCATIVAS	14
Martin Kuhn; Jordana Wruck Timm	
SEÇÃO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES	21
ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO	22
Janaína Raquel Cogo; Martin Kuhn	
FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARADO DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM	40
Quézia da Cruz de Souza; Luci Mary Duso Pacheco	
FORMAÇÃO INICIAL REFLEXIVA: AOS ALUNOS (AS) PROFESSORES (AS) DO ENSINO MÉDIO-CURSO NORMAL	59
Ana Paula Pinheiro	
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO	72
Rúbia Emmel; Alexandre José Krul; Flávia Alana Wink	
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO IFFAR E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: COMO ENCONTRAR	84
Gustavo Pedrosode Moraes; Sylvia Messer; Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher	
TEMÁTICAS COMPARTILHADAS EM 31 ANOS DO PERIÓDICO BOLEMA: O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	94
Bruna Larissa Cecco; Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi; Nadir Castilho Delizoicov	
SEÇÃO II - SABERES DOCENTES	107
DIÁRIO: UMA ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO CRÍTICA NA	108
Mirtes Gonçalves Honório; Teresa Christina Torres Silva Honório; Josania Lima Portela Carvalhêdo	

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: DIMENSÕES ÉTICAS E POLÍTICAS DA.....	119
Lizandra Andrade Nascimento; Daniel Rubens Cenci; Diego Roberto Moraes; Lucineide Orsoli	
PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	130
Jussania Basso Bordin; Neusa Maria John Scheid	
TEORIA CRÍTICA, COMPLEXIDADE E EDUCAÇÃO: PARA PENSAR A “DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO”, A “CORROSÃO DO	141
Claudionei Vicente Cassol; Claudir Miguel Zuchi; Sidinei Pithan da Silva	
A CIDADE COMO <i>LOCUS</i> PARA A EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOB OS PRISMAS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, DO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO E DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO	156
Tarcisio Dorn de Oliveira; Cristhian Moreira Brum; Elmir Jorge Schneider	
SEÇÃO III - PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	168
PARA ALÉM DOS CONCEITOS: A INOVAÇÃO NO CAMPO DA GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO.....	169
Ana Cristina Ghisleni; Catherine Vila Fagundes; Luzia Nogueira Araújo	
A DIMENSÃO EDUCATIVA DA PRÁTICA DO EXTENSIONISTA	185
Cênio Back Weyh; Medianeira da Graça Gelati Weyh; Hedi Maria Luft; Walter Frantz	
A FORMAÇÃO HUMANA E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	199
Sonize Lepke; Cleusa Inês Ziesmann; Jeize de Fátima Batista	
EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO FERRAMENTA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CUIDADO À SAÚDE DA	213
Luiza Nádia Fanezi; Rafaela da Rosa Alves; Caroline Ottobelli Getelina	
MUITOS OLHARES E VÁRIAS VIVÊNCIAS: A EDUCAÇÃO INFANTIL	222
José Carlos de Melo; Maria Odete Vieira Tenreiro; Andréa Rodrigues de Souza	
EPÍLOGO	238
Martin Kuhn; Jordana Wruck Timm	
SOBRE OS AUTORES	240

PRÓLOGO

EDUCACIÓN EN LA CONTEMPORANEIDAD: FORMACIÓN DE PROFESORES

Fernando González Alonso

Los coordinadores de la obra hemos seleccionado convenientemente los ejes temáticos en los que se organiza: La *formación del profesorado*, los *saberes docentes* y las *prácticas educativas*, como se anticipa y explica desde el primer capítulo.

Dentro del primer eje *-la formación del profesorado-* se incluyen en la primera sección seis capítulos con la participación de varios coautores, que se refieren a la experiencia formativa del profesorado de educación infantil; a la formación inicial y a lo largo de la vida; a la formación inicial reflexiva del profesorado de la enseñanza media y básica; a la formación inicial de profesores para la educación básica; a la formación del profesorado de Ciencias en el IFFAR y la base nacional curricular común y el debate sobre el profesorado que enseña matemáticas.

La formación inicial del profesorado es fundamental para sentar las bases con el contenido formativo necesario de lo que será su futura profesión. La formación continuada y a lo largo de la vida del profesorado, reafirmará la formación inicial recibida, incorporando el segmento vocacional y experiencial. La formación del profesorado desde la perspectiva curricular y de la enseñanza de las matemáticas, es valiosa y necesaria como reto docente e innovador. A través de las prácticas educativas externas, el alumnado conoce y comprueba en el contacto real con la escuela y el alumnado, si la formación recibida guarda coherencia con la realidad educativa y si responde a sus intereses personales y vocacionales.

Elementos como la educación en valores, las actitudes y normas; la formación pedagógica, didáctica y curricular; las competencias, entre ellas la digital, lingüística, matemática, etc., la relación intercultural y solidaria, la comunicación, el conocimiento de planes y programas específicos, favorecen la formación del profesorado y mejoran sus competencias, capacidades y habilidades personales y educativas.

El segundo eje *-los saberes docentes-* explicitan en cinco capítulos con varios coautores, algunos tipos de educación y estrategias fundamentales como importante bagaje formativo para el profesorado. Así, la segunda sección se centra en el *diario* como herramienta estratégica que ayuda a la reflexión crítica del profesorado; en la *educación y ciudadanía* como destacables dimensiones

éticas, de valores y políticas en la educación contemporánea que nos corresponde; refiere también en el *niño con discapacidad intelectual*, desde la percepción del profesorado; en la “*dialéctica del esclarecimiento*”, la “*corrosión del carácter*” y la “*oclusión mental*” como teoría crítica y reflexiva referida a la educación; en la *ciudad* se centra el último capítulo, al interrelacionar la educación patrimonial, con la enseñanza que describe la arquitectura, el urbanismo y la organización de los variados espacios urbanos como elementos integrados en la educación.

Además del *diario escolar*, individual o de grupo de clase, existen otras herramientas que ayudan a la reflexión crítica en la formación del docente. Lo que interesa es realizar reflexión personal o colectiva, sobre los programas, proyectos y actuaciones educativas que realiza periódicamente el profesorado con el alumnado en el aula y el resto de las funciones, para convertirnos en personas y profesionales críticos de su propia tarea, para no caer en un activismo educativo irreflexivo, donde no importe tanto la cantidad sino la calidad y las propuestas de mejora aplicables y revisables.

Por otro lado, la inclusión de la relación entre *educación y ciudadanía* enfatiza la importancia de la ética, de actitudes, valores y políticas que ha de reunir una educación contemporánea, donde ámbitos como la *discapacidad intelectual*, la *dialéctica del esclarecimiento* y otros, relacionan la teoría y práctica, con la crítica y la reflexión frente a la imprevisión y la omisión educativa.

La *ciudad* es también un valioso recurso educativo que, en contextos reales, muestra referentes culturales, patrimoniales, lúdicos, artísticos y comunicativos que favorecen la enseñanza y el aprendizaje. Todos ellos incrementan con contenidos la fuente cultural que enriquece el currículo y facilita la construcción de cultura escolar, organizada en un currículo actualizado para la enseñanza y el aprendizaje de una escuela para la vida.

La última sección se focaliza en las *prácticas educativas* del futuro profesorado exponiéndolo a lo largo de cinco capítulos, que toman en cuenta la *innovación en la gestión de las prácticas pedagógicas* dentro de la enseñanza fundamental; la dimensión educativa de *las prácticas en contextos rurales* desde la perspectiva de Freire; las prácticas en la *educación inclusiva*, como experiencia formativa del profesorado en los momentos actuales; la *educación emancipadora* o liberadora como herramienta importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de los niños y niñas, en atención al *cuidado de su salud* como *educación de la salud infantil* y la *educación infantil como foco* de especial reflexión.

Las prácticas escolares tienen gran importancia en la formación del profesorado, al contrastar la formación teórica con la experiencia concreta del aula. Su importancia queda plasmada en los créditos teórico - prácticos del currículo, que son de obligado cumplimiento por parte del alumnado en las ofertas de disponibilidad que hacen los centros escolares, con el consentimiento de la Administración. El acompañamiento de los tutores de las prácticas escolares, tanto en el ámbito universitario como en el escolar, es básico, tanto así que ha de darse

una coordinación entre ellos y un seguimiento de estos hacia el alumnado que realiza las prácticas externas. Mi experiencia durante más de diez años en la coordinación y seguimiento de prácticas escolares de miles de alumnos y alumnas, me permite ratificarlo y reafirmarme en lo que exponen al respecto los autores.

En definitiva, las finalidades que buscan la obra tienen que ver con ampliar y acrecentar el término de *Educación para la Contemporaneidad* a través de los temas destacados, sus resultados y conclusiones: La *formación del profesorado* en tipos y enseñanzas diferentes, los *saberes docentes*, la cultura y las *prácticas escolares*.

Todos los coautores de la obra dan fe en sus manuscritos de sus estudios e investigaciones sobre el apartado que desarrollan, y lo hacen con solvencia, capacidad y fundamento, resultando una obra de cooperación entre profesionales de la educación y de gran calidad. Es de agradecer en los momentos culturales y educativos que vivimos, donde las ocupaciones, las celeridades y los intereses personales, ocultan los valores particulares y profesionales y el trabajo en equipo.

De igual manera, quiero reconocer el trabajo y el esfuerzo de los compañeros coordinadores de esta obra, plasmada en el compromiso y la responsabilidad prolongados en el tiempo, que permiten sacar a la luz esta publicación de cooperativa e internacional.

Recomiendo desde mi Universidad Pontificia de Salamanca en España, la lectura pausada, reflexiva y crítica de este libro colaborativo que, nace con clara finalidad formativa en la Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) en Rio Grande do Sul (Brasil).

Agradezco a mis compañeros coordinadores (Jordana y Martín) de la obra, que salvando las distancias y las lenguas, han favorecido el entendimiento y la producción de la obra, así como valoro el trabajo realizado por los diferentes coautores enunciados en el índice.

Agradezco también la invitación y el honor a prologar esta obra educativa.

Termino con esta frase que se encontraba encima del templo de Delfos cuya inscripción decía: “¡Conócete a ti mismo!”. Entonces hacía referencia a que la persona no podía pensar que es algo más que persona, sin poder escapar de su destino. Ahora añadiríamos la importancia que tiene para el ser humano, el conocerse más y mejor a través de la formación con la ayuda de medios y recursos como el de este libro.

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, SABERES DOCENTES E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Martin Kuhn
Jordana Wruck Timm

Qualificar os processos educativos é, sem dúvida, um dos desafios da educação brasileira. Abordar temas relativos à formação de professores, saberes docentes e às práticas educativas têm a intenção de contribuir com esses debates. Freitas (2019)¹ apresenta dados interessantes sobre a educação brasileira e que reiteram a necessidade dessas reflexões. Conforme ele, aproximadamente 8% da população com 15 anos ou mais não é alfabetizada, isso quer dizer que cerca de 12,9 milhões de pessoas não sabem ler, escrever e nem dominar cálculos, sendo considerados analfabetos.

Tais indicadores interrogam a educação, o acesso, a permanência, o sucesso dos que entram na escola. Nesse cenário, a formação de professores é interrogada ante os desafios do mundo contemporâneo. Assim, as infâncias, adolescências e juventudes, no plural, expressão da diversidade de sujeitos que frequentam as escolas de educação básica, interrogam a formação inicial e continuada de professores. As novas tecnologias, os desafios do mundo produtivo, os desafios globais de continuidade do mundo comum, impactam os saberes docentes e os sentidos que imprimimos às nossas práticas educativas.

Os três eixos que compõem a presente obra têm por intenção contribuir com a reflexão sobre os desafios da educação contemporânea. Compreendendo os fenômenos (formação, saberes e práticas educativas) como históricos, requer percebê-los como factíveis de serem interrogados e reconstruídos. A partir da tradição interpretada torna-se possível pensá-la em novos termos, mais sintonizados com o seu tempo. Que desafios são imputados à formação inicial e continuada de professores? Que saberes docentes outros se somam aos já propostos e legados pela tradição? Que configurações requerem às práticas educativas de forma que dialoguem com os novos que chegam à escola?

Essas interrogações, de algum modo, conduzem a estrutura das reflexões dos autores que se dispuseram a pensar os desafios da educação de nosso tempo. Interrogam a formação de professores, os saberes que têm orientado a docência, bem como, a forma como têm sido conduzidas as práticas educativas em diferentes âmbitos educativos. As inflexões produzidas são,

¹ FREITAS, Eduardo de. IDH, escolarização no Brasil. *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/brasil/idh-escolarizacao-no-brasil.htm>>. Acesso em 23 de set. 2019.

nesse sentido, um desafio para os professores e para os espaços educativos em suas mais variadas formas. Compreendemos como fundamental alargar o nosso entendimento sobre as diferentes dimensões implicadas no ato educativo, na formação e nas práticas educativas. Efetivamente reconhecemos que não se produzem rupturas na ciência pedagogia sem rupturas epistemológicas, pedagógicas e metodológicas. Assim, produzir inflexões em uma tradição arraigada é desafiador. Cada movimento feito nos textos disponibilizados é uma tentativa de tensionamento de uma tradição que nos lega coisas, mas que requer ser pensada para um outro tempo.

Autonomia, emancipação, protagonismo, crítica, reflexão, construção, diálogo, interdisciplinaridade, transformação são termos exigentes de uma outra perspectiva de racionalidade para além da razão instrumental que tem se tornado preponderante nos discursos da educação e tem, crescentemente, caracterizado a formação de professores, os saberes docentes e às práticas educativas. É preciso, nesse sentido, interrogar: que razão tem orientado a formação inicial e continuada e professores, os saberes e às práticas educativas dos educadores?

Interrogar o que produzimos em termos de tradição sobre a educação, sobre a escola, sobre a docência e sobre as práticas educativas é salutar, pois fazer de modo novo, exigências dos novos tempos, não significa esquecer o que já produzimos. Assim, cada reflexão tenta olhar para a tradição e de algum modo contribuir com ela. Construir e reconstruir de modo novo, sempre provisório, é a possibilidade que temos de qualificar a formação humana.

Quem sabe uma outra matriz de racionalidade, para além da razão instrumental, abra possibilidades de comunicação com os outros e com a realidade circundante. Se a docência e o conhecimento que ensinamos na escola não possibilita aos sujeitos lerem as belezas e mazelas do mundo e a possibilidade de protagonizarem alternativas para si e para um outro mundo possível para todos, qual será afinal a finalidade da educação, da escola, da tarefa do professor e de nossas práticas educativas?

Esperamos, desse modo, que a pluralidade de olhares propostos pelos autores possa contribuir com a formação de professores, com os saberes docentes requeridos pelas práticas educativas de nosso tempo. A partir das discussões feitas e dos textos propostos, organizamos a exposição desses múltiplos olhares em três eixos/seções, como mencionado anteriormente, a saber: formação de professores, saberes docentes e práticas educativas.

A primeira sessão, denominada “Formação de professores”, abarca seis textos, compreendidos entre os segundo e sétimo capítulos. O primeiro deles – o capítulo dois – intitulado “Estado do conhecimento acerca da formação de professores e práticas educativas na educação infantil” com autoria de Janaína Raquel Cogo e Martin Kuhn, apresenta uma pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT –

Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), a qual teve por objetivo realizar o levantamento das dissertações e teses produzidas no período de 2006 a 2016 sobre os aspectos epistemológicos da formação de professores e práticas educativas na Educação Infantil. Os autores concluíram que a pesquisa contribuiu no sentido de reafirmar a importância de pesquisar os aspectos epistêmicos da formação de professores para a educação infantil e das práticas educativas desenvolvidas nesse nível educacional, sendo que ainda são poucas as pesquisas realizadas nessa importante etapa de formação.

O terceiro capítulo, de autoria de Quézia da Cruz de Souza e Luci Mary Duso Pacheco, tem por título “Formação inicial e continuada de professores: um estudo comparado dos desafios da educação em diferentes contextos”, o qual objetivou analisar os princípios teóricos e metodológicos que estão presentes na formação inicial e continuada de professores como também identificar alguns desafios que se estabelecem. A partir das leituras e análises dos dados coletados, as autoras puderam notar que formar professores no atual contexto sócio educacional envolve muito mais do que o conhecimento dos conteúdos necessários, mas sim, a relação desses com o espaço concreto da prática educativa. Para isso, é importante pensar na formação do profissional da educação, tanto em nível inicial quanto continuada, pois para fazer esse movimento na sociedade é necessário um profissional pesquisador, comprometido, ético e conhecedor do contexto sócio histórico em que se encontra.

“Formação inicial reflexiva: aos alunos(as) professores(as) do Ensino Médio-Curso Normal” é o título do quarto capítulo, escrito por Ana Paula Pinheiro com o intuito de refletir sobre a formação inicial de professores em nível médio e a importância de uma formação embasada ao contexto social atual. A autora conclui seu texto ponderando sobre a formação inicial de professores do Ensino Médio-Curso Normal e sobre temáticas relevantes ao contexto social atual, possibilitando aos futuros professores(as) um vislumbrar diferente sobre o que, por que, para que e como ensinar de forma contextualizada.

Rúbia Emmel, Alexandre José Krul e Flávia Alana Wink são autores do quinto capítulo, intitulado “Formação inicial de professores para a Educação Básica: perspectivas e desafios”. A reflexão objetivou compreender as pesquisas sobre formação inicial de professores (contemplando cursos de Licenciatura), bem como da formação continuada, conhecendo o caráter histórico e marcos legais da formação de professores da Educação Básica. Pelas análises realizadas pelos autores, foi identificada a importância das colaborações e de efetivar parceria entre professores da licenciatura e professores da Educação Básica, de modo a contextualizar práticas e estágios, superando a dicotomia teoria e prática; favorecendo com experiências mais crítico-reflexivas, num olhar mais integrador dos componentes curriculares da formação, que

contribuam na constituição dos saberes da docência.

O sexto capítulo, de autoria de Gustavo Pedroso de Moraes, Sylvia Messer e Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher denominado “A formação de professores de ciências no IFFAR e a base nacional curricular comum: como encontrar caminhos?”, objetivou apresentar uma análise teórico reflexiva da Base Nacional Comum em aspectos relacionados ao ensino de Ciências da Natureza e a formação de professores. Os autores perceberam um distanciamento, ainda presente, na formação de professores em relação a compreensão da Ciências da Natureza enquanto área do conhecimento como propõem as atuais políticas públicas curriculares no Brasil. “Temáticas compartilhadas em 31 anos do periódico BOLEMA: o debate sobre a formação de professores que ensinam Matemática” é o sétimo e último capítulo desta seção, de autoria de Bruna Larissa Cecco, Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi e Nadir Castilho Delizoicov. O trabalho, conforme as autoras, insere-se no campo da formação de professores que ensinam Matemática e teve como proposta analisar a estrutura intelectual que emerge nos artigos que tratam sobre o tema, publicados no periódico BOLEMA (1985-2015), com o objetivo de identificar as temáticas estudadas e os interesses compartilhados na dinâmica de produção e socialização do conhecimento. O estudo permitiu inferir que a produção do conhecimento disponibilizada no periódico está fortemente vinculada à pós-graduação e a rede intelectual. Elaborado a partir das palavras-chave, apresenta que os inúmeros pesquisadores que se debruçam sobre o mesmo campo de estudo, utilizam metodologias e concepções diferentes ao pesquisar, tratando de temáticas específicas que estão implícitas nos *clusters* da formação inicial, da formação continuada, e da formação contínua e desenvolvimento profissional.

A segunda seção destinada às discussões referentes aos “Saberes docentes”, conta com cinco textos, estando os mesmos representados no livro dos capítulos oitavo ao décimo segundo. O oitavo capítulo, com autoria de Mirtes Gonçalves Honório, Teresa Christina Torres Silva Honório e Josania Lima Portela Carvalhêdo está intitulado “Diário: uma estratégia de reflexão crítica na formação de professores”. As autoras refletem sobre o sentido da avaliação, a partir da utilização do diário reflexivo crítico, em um curso de formação de professores. A amostra realizada pelas autoras foi constituída por 08 (oito) diários reflexivos críticos, escolhidos aleatoriamente. As autoras compreendem que ao propor o diário como uma estratégia de avaliação, altera-se a visão de um aluno passivo e que a escrita reflexiva crítica, da qual o diário é portador, desencadeia a tomada de decisão, a partir da consciência das necessidades e dificuldades dos estudantes. Elas ainda concluem que o diário se apresenta como um instrumento apropriado para a formação docente, ao possibilitar a reflexão na/sobre ação,

levando à tomada de decisão para a consecução dos objetivos do ensino, ao tempo em que possibilita a formação de um profissional reflexivo crítico.

O capítulo nono “Educação e cidadania: dimensões éticas e políticas da educação contemporânea”, foi escrito por Lizandra Andrade Nascimento, Daniel Rubens Cenci, Diego Roberto Moraes e Lucineide Orsolin. Mais do que apresentar conclusões, esperaram esboçar pontos de reflexão acerca da necessidade de recuperação dos sentidos da educação e da assunção de compromissos com o mundo e com a escrita de histórias dignas de ser legadas às futuras gerações.

Jussania Basso Bordin e Neusa Maria John Scheid, ao produzirem o texto do décimo capítulo “Percepção de professores sobre a aprendizagem da criança com deficiência intelectual”, consideram que a maneira como os professores sentem, pensam e se posicionam diante da inclusão escolar da criança com deficiência intelectual é diferente de um profissional para outro, especialmente diante dos desafios que se apresentam para o desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos. Destacam a importância de compreender que os processos de aprendizagem são singulares, ou seja, que cada pessoa tem um modo próprio e singular de lidar com as informações, elaborá-las, processá-las e que tal processo é essencial para a criança com deficiência intelectual.

“Teoria crítica, complexidade e educação: para pensar a „dialética do esclarecimento” , a „corrosão do caráter” e a „oclusão mental” ” é o título do décimo primeiro capítulo, escrito por Claudionei Vicente Cassol, Claudir Miguel Zuchi e Sidinei Pithan da Silva. O objetivo foi pensar e discutir a pesquisa em educação, o conhecimento e a intervenção em educação na interface da relação entre conhecimento, educação e sociedade, a partir das contribuições fundamentais dos aportes teóricos da teoria crítica (Escola de Frankfurt), incluindo os aportes que fazem dela alguns pensadores contemporâneos em seu diálogo com o pós-estruturalismo (tal como Zygmunt Bauman e Richard Sennett), bem como os aportes teóricos da teoria da complexidade (Edgar Morin).

O décimo segundo e último capítulo desta seção, de autoria de Tarcisio Dorn de Oliveira, Cristhian Moreira Brum e Elmir Jorge Schneider que tem por título “A cidade como *locus* para a educação: reflexões sob os prismas da educação patrimonial, do ensino de arquitetura e urbanismo e da organização do espaço viário”. Os autores afirmam que olhar a construção do espaço, no desejo da diminuição das desigualdades sociais e na valorização da condição humana deve ser premissa essencial para a construção da cidadania. O capítulo apresenta um estudo exploratório e teve por objetivo proporcionar uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito.

Por fim, a terceira e última seção denominada “Práticas educativas”, composta por cinco textos, compreendida entre o décimo terceiro e o décimo sétimo capítulo da obra. O primeiro deles – o décimo terceiro capítulo – intitulado “Para além dos conceitos: a inovação no campo da gestão das práticas pedagógicas no Ensino Fundamental” de Ana Cristina Ghisleni, Caterine Vila Fagundes e Luzia Nogueira Araújo, aponta para a problematização feita no campo da noção vinculada à inovação e às formas como ela vem sendo empreendida no ensino fundamental. As autoras observaram dificuldades na superação de desafios que acabam por impedir a concretização de uma gestão educacional com vistas a subsidiar a escola com ações curriculares inovadoras capazes de redimensionar as práticas pedagógicas.

O décimo quarto capítulo, de Cênio Back Weyh, Medianeira da Graça Gelati Weyh, Hedi Maria Luft e Walter Frantz, denominado “A dimensão educativa da prática do extensionista rural na perspectiva freireana” aporta o recorte de uma pesquisa, a qual tem por objetivo identificar o potencial da ação extensionista no processo de formação do agricultor familiar. Os autores entendem que uma ação extensionista dialógica que respeita os saberes da comunidade é fundamental para o desenvolvimento de uma nova cultura participativa e integradora da vida social, política e econômica, fundamentada na ação coletiva de sujeitos compromissados com o bem comum.

“A formação humana e a prática da educação inclusiva nos tempos atuais” de Sonize Lepke, Cleusa Inês Ziesmann e Jeize de Fátima Batista originam o décimo quinto capítulo. Trata-se de um recorte da pesquisa desenvolvida na dissertação de mestrado intitulada “Aluno com deficiência: a caixa preta da escola pública” que analisa duas escolas da região noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e investiga a compreensão dos gestores e professores sobre identidade, diferença e representação sobre os alunos com deficiência. A análise centrou-se nas ações desenvolvidas em uma classe especial e uma sala de recursos multifuncional de duas escolas públicas do município de Santa Rosa (RS). Os resultados evidenciaram diferentes concepções presente no trabalho desenvolvido na Sala de Recursos Multifuncional e na Classe Especial.

Luiza Nádia Fanezi, Rafaela da Rosa Alves e Caroline Ottobelli Getelina são autoras do décimo sexto capítulo intitulado: “Educação emancipatória como ferramenta do processo ensino-aprendizagem no cuidado à saúde da criança”. As autoras esclarecem que a consulta de enfermagem em puericultura é uma das ferramentas dispostas pelo ministério da saúde, ao profissional enfermeiro, para que o mesmo esteja respaldado diante de sua prática, para realizar a avaliação do crescimento e desenvolvimento infantil no âmbito do Sistema Único de Saúde, garantindo assim o direito à saúde das crianças atendidas. Elas explicitam que o trabalho consiste

em, além da abordagem clínica integral, uma educação emancipatória, na qual o profissional da enfermagem empodera os pais para os cuidados com seu(s) filho(s).

Por fim, o décimo sétimo – e último – capítulo, intitulado “Muitos olhares e várias vivências: a educação infantil em foco” de José Carlos de Melo, Maria Odete Vieira Tenreiro e Andréa Rodrigues de Souza, objetivou apresentar as questões relacionadas a formação docente, as políticas públicas voltadas para a infância, assim como as práticas pedagógicas realizadas nas instituições de Educação Infantil, a partir das pesquisas apresentadas no GT 27 do X Simpósio Nacional de Educação (SINCOL). Conforme os autores, as análises evidenciaram que os temas apresentados no GT vêm sendo cada dia mais discutidos pela comunidade acadêmica, assim como por pesquisadores da área. Demonstram a importância de se pensar o fazer pedagógico embasado na teoria aliada a prática, bem como a necessidade de se investir em políticas de formação docente para atuar na Educação Infantil, ante as demandas da sociedade atual.

Convém destacar que antecede ao presente capítulo introdutório e os dezesseis capítulos mencionados, o prólogo escrito pelo nosso companheiro de pesquisa e também organizador desta obra, Fernando Gozález Alonso. E, ao fim, redigimos o epílogo e a seção “Sobre os autores”, para situar os leitores de onde partem as vozes que narram cada texto aqui exposto. Desejamos uma boa leitura e esperamos que a obra possa contribuir significativamente para a caminhada acadêmica e profissional de quem perambula pela área da Educação, mais precisamente, pelo contexto da formação de professores.

SEÇÃO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ESTADO DO CONHECIMENTO ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Janaína Raquel Cogo
Martin Kuhn

INTRODUÇÃO

O presente estudo está inserido em uma pesquisa mais ampla, que está sendo desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. A intenção da pesquisa intitulada estado do conhecimento é realizar o levantamento e mapear os dados referentes às produções acadêmicas em nível de pós-graduação Stricto Sensu a partir da temática do projeto de pesquisa para a dissertação. A partir do mapeamento de dados, é possível visualizar em que período e em que contexto as pesquisas sobre a temática foram realizadas, quais foram as escolhas teórico-metodológicas utilizadas em cada pesquisa, e quais os resultados que tais estudos já trouxeram em termos de contribuição acerca da temática a ser pesquisada. Para Soares e Maciel (2000, p. 03), o estado do conhecimento permite também, a identificação de lacunas não abordadas pelas pesquisas já realizadas, possibilitando diferenciais às novas pesquisas na área. Nesse sentido, a compreensão do estado de conhecimento “é necessária no processo de evolução da ciência, afim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”, de modo que se identifique perspectivas, lacunas e vieses para novas pesquisas.

Morosini (2015, p. 114) também define o estado do conhecimento como uma “síntese e reflexão sobre o já produzido sobre uma temática em um determinado recorte temporal e espacial”. Dessa forma, as pesquisas sobre o estado do conhecimento contribuem com a ciência no sentido de realizar um levantamento acerca do tema de interesse dos pesquisadores, possibilitando o entendimento do que já foi pesquisado e escrito sobre o assunto em questão e quais aspectos ainda não foram abordados a partir das pesquisas realizadas. Contribui assim, para o entendimento sobre as perspectivas atuais em termos de ciência sobre o tema a ser abordado, e possibilidades para novas pesquisas que possam contribuir de fato com a área do conhecimento em questão.

As políticas públicas têm afirmado a importância da Educação Infantil, sendo que a partir da Lei nº 12.796/2013, a Educação Infantil foi reafirmada como primeira etapa da Educação Básica, com matrícula obrigatória a partir dos 4 anos de idade. Conforme a Lei 12.796/2013: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

Considerando essas alterações na legislação, e a importância que diversos estudos têm atribuído ao desenvolvimento da criança na etapa da educação infantil, torna-se de suma importância refletir e analisar os aspectos epistemológicos presentes na atuação dos professores deste nível de ensino.

Dessa forma, essa pesquisa sobre o estado do conhecimento buscará compreender quantas pesquisas já foram realizadas relacionadas a esse tema na última década, e em que âmbito, região foram produzidas, bem como uma análise mais qualitativa das mesmas, buscando identificar quais referenciais teóricos e quais foram as metodologias de pesquisa e procedimento de análise dos dados empregadas, possibilitando assim, a indicação de caminhos para que o projeto de pesquisa para a dissertação não contemple aspectos já abordados em outras pesquisas de Mestrado ou Doutorado. A preocupação nesse sentido é de que o projeto de pesquisa possa trazer novas contribuições na área de estudos em que está inserido.

PROCEDIMENTOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa do estado do conhecimento foi realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Banco de Teses e Dissertações, através do site do IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), no período de janeiro de 2018. Realizou-se busca avançada através de chaves de descritores definidos a partir da temática de interesse para a construção da dissertação. As chaves de descritores utilizadas para a pesquisa do estado do conhecimento foram combinações de descritores, assim definidas: “formação inicial, educação infantil, pedagogia”, “educação infantil, metodologia, epistemologia”, “formação de professores, educação infantil, análise do discurso”, “epistemologia, práticas educativas, educação infantil”.

O primeiro filtro utilizado para a busca foi o período compreendido entre os anos de 2006 a 2016, ou seja, os últimos dez anos. Porém, como os resultados apresentados a partir dessa busca eram de áreas do conhecimento muito diferentes ao de interesse da pesquisa, optou-se na utilização de mais um filtro “Programas de Pós-Graduação em

Educação”, selecionando apenas os resultados de dissertações e/ou teses realizadas nesse âmbito de formação.

Dos resultados encontrados, realizou-se a leitura dos títulos e resumos das dissertações e teses, para então realizar a seleção dos trabalhos a serem analisados na íntegra. Para a organização dos dados referentes às dissertações e teses com temáticas afins ao projeto de pesquisa em questão, utilizou-se um quadro. Para cada dissertação e/ou tese tabulada, foram inseridos os seguintes dados: nome do autor/a da dissertação/tese, nome do orientador/a, nível da produção acadêmica: dissertação ou tese, instituição de origem, ano de defesa, e com as questões: “O resumo da produção acadêmica aborda a formação de professores para a educação infantil?”, “O trabalho tem relação com o tema da pesquisa em questão?” Quando os resultados apontavam para a não relação com a temática de interesse, essa era justificada no quadro através da questão “Por quê?”, com o fim de justificar as dissertações e teses selecionadas para a leitura na íntegra. Essa tabela encontra-se em documento salvo em pasta virtual própria para eventuais consultas.

As dissertações e teses selecionadas para aprofundamento, por estarem diretamente relacionadas com a temática ou poderem contribuir de alguma forma com os rumos da pesquisa, foram salvas em pasta virtual própria, e em um segundo momento dessa pesquisa, foram analisadas em uma perspectiva mais qualitativa, com resultados que são descritos na quinta seção dessa revisão, sob o título “Sobre os resultados da pesquisa: análise qualitativa dos resultados”.

A busca a partir da combinação de descritores “Formação Inicial, Educação Infantil, Pedagogia”, com a utilização dos filtros acima descritos, foram encontrados 39 resultados, sendo 29 dissertações de mestrado e 10 teses de doutorado. Para a pesquisa com os descritores “Educação Infantil, metodologia, epistemologia”, com a utilização dos filtros definidos para a pesquisa anterior, foram encontrados 14 resultados, onde verificamos que 2 resultados apareceram em duplicidade, desconsiderados por referirem-se aos mesmos trabalhos, somente com nome do autor apresentado de forma diferente. A pesquisa totalizou dessa forma, 12 resultados, 10 eram dissertações e 2 eram teses.

Com a mesma definição de filtro das duas pesquisas anteriores, referente à pesquisa com os descritores “Formação de Professores, Educação Infantil e análise do discurso”, foram encontrados 18 resultados, 13 dissertações e 5 teses, e para a última chave de descritores selecionada “Epistemologia, práticas educativas, Educação Infantil”, encontrou-se 14 resultados, sendo 8 dissertações e 6 teses.

SOBRE OS RESULTADOS DA PESQUISA: ANÁLISE QUALITATIVA DOS RESULTADOS

Analisando os resumos dos trabalhos apresentados pela pesquisa, selecionaram-se dissertações e teses mais próximas a temática de interesse, as quais foram salvas para análise na íntegra. As dissertações e teses selecionadas para uma análise mais completa encontram-se especificados no quadro 01. Essas foram selecionadas por abordarem sobre os temas: formação de professores para a educação infantil, infâncias, políticas públicas para a educação infantil, práticas educativas na educação infantil e concepções epistemológicas:

Quadro 01 – Dissertações e teses selecionadas para análise a partir da pesquisa

DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS ATRAVÉS DA PESQUISA COM OS DESCRITORES “FORMAÇÃO INICIAL, EDUCAÇÃO INFANTIL, PEDAGOGIA”:				
Nome da produção	Autor (a)	Orientador (a)	Nível da produção/ Ano de defesa	Instituição
O Curso de Pedagogia EAD e a formação para atuação na Educação Infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas	Naila Cohen Pomnitz	Rosane Carneiro Sarturi	Dissertação/ 2015	UFSM- Universidade Federal de Santa Maria
Formação (inicial) em Pedagogia: um outro olhar para as infâncias	Samantha Dias de Lima	Jaime Zitkoski Coorientação: Leni Vieira Dornelles	Tese/2015	UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas	Valmir da Silva	Jorge Luiz da Cunha	Dissertação/ 2013	UFSM- Universidade Federal de Santa Maria
A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na	Camila Macenhan	Susana Soares	Dissertação/2 015	UEPG- Universidade

Educação Infantil		Tozetto		Estadual de Ponta Grossa
O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para Educação Infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	Jacicleide Ferreira Targino da Cruz Melo	Denise Maria de Carvalho Lopes	Tese/2014	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
A invenção do pedagogo generalista : problematizando discursos implicados no governo de professores em formação	Rodrigo Saballa de Carvalho	Nádia Geisa Silveira Souza	Tese/2011	UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul
DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS ATRAVÉS DA PESQUISA COM OS DESCRITORES “EDUCAÇÃO INFANTIL, METODOLOGIA, EPISTEMOLOGIA”:				
A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na Educação Infantil	Vanessa Medianeira da Silva Flôres	Cleonice Maria Tomazzetti	Dissertação/ 2014	UFSM- Universidade Federal de Santa Maria
A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância	Fabiana Oliveira Canaveira	Ana Lúcia Goulart de Faria	Dissertação/ 2010	UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS ATRAVÉS DA PESQUISA COM OS DESCRITORES “FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO INFANTIL, ANÁLISE DO DISCURSO”:				
Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)	Janayna Alves Brejo	Luis Henrique Aguiar	Tese/2012	UNICAMP- Universidade Estadual de Campinas
DISSERTAÇÕES E TESES SELECIONADAS ATRAVÉS DA PESQUISA COM OS DESCRITORES “EPISTEMOLOGIA, PRÁTICAS EDUCATIVAS, EDUCAÇÃO INFANTIL”:				
Concepções epistemológicas que	Keila	Gilza Maria	Dissertação/	UNESP-

fundamentam práticas educativas do professor de berçário: contribuições de uma leitura piagetiana	Beatriz Fernandes Custódio	Zauhy Garms	2014	Universidade Estadual Paulista
A Educação Infantil e o currículo: um estudo sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas de professoras da pré-escola	Edmacy Quirina De Souza	Maria Antonieta de Campos Tourinho	Dissertação/ 2009	UFBA- Universidade Federal da Bahia

Fonte: Quadro elaborada pela autora com base nos dados dos trabalhos acadêmicos selecionados.

A leitura das dissertações e teses apresentadas pelo Quadro 01 permitiu o conhecimento sobre o que motivou os autores para a escrita referente a esses temas, os problemas, objetivos, e os caminhos teóricos e metodológicos percorridos pelas pesquisas. No quadro 02 foram pontuadas as abordagens metodológicas a partir dos trabalhos selecionados com os descritores “formação inicial, educação infantil, pedagogia”, “educação infantil, metodologia, epistemologia”, “formação de professores, educação infantil, análise do discurso”, “epistemologia, práticas educativas, educação infantil”, possibilitando identificar as abordagens metodológicas em evidência e campos/sujeitos definidos para as pesquisas:

Quadro 02 – Abordagens metodológicas em evidência pelas pesquisas selecionadas

DESCRIPTORES:		
FORMAÇÃO INICIAL, EDUCAÇÃO INFANTIL, PEDAGOGIA		
PRODUÇÃO ACADÊMICA	METODOLOGIA	CAMPO DE PESQUISA/ SUJEITOS PESQUISADOS
TESE 2015 Formação inicial em pedagogia: um outro olhar para as infâncias	-Abordagem qualitativa -Pesquisa participante -Instrumentos de pesquisa: Análise documental do PPP do curso de graduação analisado e ementário; narrativas escritas com os sujeitos de pesquisa; -Estratégia metodológica:	- Curso de graduação em Pedagogia situado na região metropolitana de Porto Alegre - Sujeitos de pesquisa: oito graduandas (alunos do último ano) do curso de Pedagogia analisado, que demonstraram interesse nas temáticas da

	análise das narrativas através do viés da sociologia da infância	Educação Infantil e das Infâncias
DISSERTAÇÃO 2013 Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas	-Abordagem qualitativa -Estratégia metodológica: narrativas de vida com base na história oral -Coleta de dados: narrativas gravadas e transcritas - Análise dos dados: análise hermenêutica	- Sujeitos de pesquisa: cinco pedagogos com experiência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental
DISSERTAÇÃO 2015 A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil	- Abordagem qualitativa - Instrumentos de pesquisa: observações nas instituições de ensino, e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos de pesquisa; - Análise dos dados: Análise de Conteúdo (BARDIN)	- Quatro (4) professoras da Educação Infantil, sendo duas (2) delas atuantes na rede pública municipal de ensino de Ponta Grossa/PR e as outras duas (2) na rede particular de ensino do mesmo município, -A pesquisa foi desenvolvida em três (3) instituições de ensino de Educação Infantil do município de Ponta Grossa/PR, sendo dois (2) Centros de Educação Infantil da rede particular de ensino (CEIs) e um (1) Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da rede pública municipal de ensino.
DISSERTAÇÃO 2015 O curso de pedagogia EAD e a formação para atuação na Educação Infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das	- Enfoque qualitativo - Método de estudo de caso - Entrevista com os sujeitos de pesquisa a partir de questionário semiestruturado	- Sujeitos de pesquisa: 6 alunos egressos de cursos de Pedagogia EaD da UFSM/UAB, que atuam na educação infantil, delimitados

práticas	-Análise dos dados: Análise de Conteúdo (BARDIN)	através de amostragem
TESE 2011 A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação	- Pesquisa qualitativa - Campo de estudos: estudos culturais em educação, vertente pós-estruturalista - Produção dos dados: pesquisa piloto snowball (bola de neve) – aproximação aos acadêmicos de Pedagogia que produziam narrativas a partir de perguntas norteadoras, a partir da problematização das narrativas, o autor elaborou um curso de extensão para desenvolver seu trabalho de campo, o curso de extensão foi ministrado para 25 acadêmicos do 5º semestre de Pedagogia da Faculdade de Educação/UFRGS, onde também foram produzidas narrativas – memórias de formação	- Acadêmicos da Pedagogia de da UFRGS definidos por amostragem bola de neve e acadêmicos do 5º semestre que se inscreveram no curso de extensão ministrado
TESE 2014 O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para Educação Infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	- Abordagem histórico-cultural de L. S. Vygotsky e do dialogismo de M. Bakhtin - A abordagem investigativa aproxima-se dos princípios da perspectiva qualitativa -Procedimentos para construção e análise de dados: questionário, análise de documentos e, especialmente, entrevistas semiestruturadas	- O estudo foi realizado junto à disciplina Estágio Supervisionado em Educação Infantil do curso de Pedagogia do Campus Avançado de Patu-UERN, com a participação de quatro Estagiários que realizaram Estágio no período da pesquisa em 2012

	(individuais e coletivas) numa perspectiva dialógica	
DESCRIPTORES: EDUCAÇÃO INFANTIL, METODOLOGIA, EPISTEMOLOGIA		
DISSERTAÇÃO 2014 A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na Educação Infantil	- Abordagem metodológica: cunho qualitativo - Produção dos dados: questionários	- Seis instituições públicas de educação infantil de Santa Maria/RS - Direção e professores das instituições públicas municipais de educação infantil pesquisadas
DISSERTAÇÃO 2010 A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância	- Pesquisa documental - Estudos sociais das infâncias - Análise de documentos (leis, pareceres) e pareceres técnicos	- Não houve pesquisa de campo
DESCRIPTORES: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO INFANTIL, ANÁLISE DO DISCURSO		
TESE 2015 Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)	- Educação comparada (estudo comparativo), exame simultâneo - História como método - Investigação de cunho bibliográfico e documental	- Documentos oficiais do Brasil e Argentina (pesquisa documental), não houve estudo de campo
DESCRIPTORES: EPISTEMOLOGIA, PRÁTICAS EDUCATIVAS, EDUCAÇÃO INFANTIL		
DISSERTAÇÃO 2014 Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário: contribuições de uma leitura piagetiana	- Estudo de caso com abordagem qualitativa - Instrumentos metodológicos: pesquisa bibliográfica/análise documental, observação e questionário - Análise dos dados: análise de	- A pesquisa foi realizada em duas instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba-SP - Sujeitos desta pesquisa: duas professoras, sendo uma no berçário I (de 4 meses a 1 ano)

	conteúdo, onde os dados são analisados a partir dos aportes piagetianos, separando os dados por categorias e a triangulação de dados a partir dos dados da observação, questionário e análise documental.	e a outra no berçário II (de 1 ano a 2 anos).
DISSERTAÇÃO 2009 A Educação Infantil e o currículo: Um estudo sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas de professoras da Pré-escola	- A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo etnográfica - Instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada, grupo focal e a observação do espaço educativo	- Campo de investigação duas escolas públicas do município de Itapetinga, cidade localizada no Sudoeste da Bahia, que atendem crianças de quatro a seis anos de idade. - Sujeitos da pesquisa: seis professoras e suas respectivas turmas (crianças de quatro e seis anos de idade).

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos dados dos trabalhos acadêmicos selecionados.

A partir da análise do quadro com as metodologias a partir desses trabalhos selecionados, podemos observar que a maioria das pesquisas foram de abordagem qualitativa, e as técnicas utilizadas para a pesquisa foram entrevistas, questionários, em narrativas com os sujeitos de pesquisa, grupo focal, sendo que dois dos trabalhos não tiveram pesquisa de campo, foram estudos de análise documental a partir de documentos oficiais. Com relação aos campos de pesquisa nos trabalhos que tiveram pesquisa de campo, três foram no âmbito de cursos de Pedagogia, quatro foram realizados em instituições de educação infantil, um com pedagogos atuantes na educação infantil e no ensino fundamental, e um com alunos egressos da Pedagogia.

Para analisar quais os referenciais teóricos utilizados nas dissertações e teses pesquisadas referentes aos temas abordados, estes foram descritos no quadro abaixo (Quadro 03):

Quadro 03 – Referenciais teóricos em destaque a partir das dissertações e teses selecionadas

NOME DA PRODUÇÃO	
O Curso de Pedagogia EAD e a formação para atuação na Educação Infantil: o olhar dos sujeitos no âmbito das práticas	• Educação a distância: Kenski, Petters, Saraiva, Fontana, Nogueira, Belloni, Valle, Dias • O curso de Pedagogia a distância: Kuhlmann Jr., Gomes, Kramer, Kenski, Sacristán • Competências e habilidades para a formação docente: Veiga, Perrenoud, Nogueira, Machado • Educação Infantil: Kuhlmann Jr., Corsino, Kramer, Horn, Barbosa, Junqueira Filho - Kaercher & Cunha
Formação (inicial) em Pedagogia: um outro olhar para as infâncias	• Ensino superior e educação emancipatória: Tardif, Freire, Farhi-Neto, Sacristán, Santos, Felden e Kronhardt • Pedagogia enquanto ciência da educação: Saviani, Grillo, Martinazzo, Franco, Marques • História da Pedagogia: Shiroma, Moraes e Evangelista, Warde, Brzezinski, Chaves, Pimenta, Libâneo • Infâncias: Perreira, Dornelles, Qvortrup, Sarmento, Foucault, Redin, Ariès, Postman, Azevedo e Silva, Pinto, Nascimento, JENKS, Davies, Corsaro, Pino, Fernandes, Müller e Redin, Ferreira, Heywood, Arroyo • Currículo: Moreira e Silva, Stenhouse, Saviani, Serbino, Henry Giroux e Michel Apple, Deleuze, Foucault, Sacristán, Pereira, Gallo, Morin, Mariotti, Petraglia, Damásio, Labaree, Nóvoa, Gadotti, Veiga, Zabalza, Libâneo
Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo: formação inicial, prática profissional e políticas públicas	• Formação inicial e continuada de professores: Nóvoa, Saviani, Libâneo, Maria Isabel da Cunha, Tardif & Lesard (principais). Outros autores utilizados: Sacristan, Abrahan, Carvalho, Franco (novas diretrizes), Pucci, Oliveira • Princípio filosófico: Pedagogia histórico-crítica

	• Processo de construção identitária: Berger & Luckman • História do curso de Pedagogia e da trajetória do Pedagogo: Cambi, Quaresma, Franco, Saviani, Brasil (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia/2005), Silva, Genovesi, Mazzotti, Houssaye, Estrela, Maciel
A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil	• Conceito de campo e habitus: Heller e Bourdieu • Especificidade da docência: Tardif, Lessard • Formação e a profissionalização dos professores: Nóvoa • Tipologias dos saberes docentes: Tardif, Gauthier, Shulman • Formação de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional: García, Vaillant • Prática pedagógica a partir de um conceito mais amplo do que a ação: Sacristán
O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para Educação Infantil: o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens?	• Estágio Supervisionado: Ostetto, Buriolla, Freitas • Infância e suas especificidades: Ariès, Sarmento e Pinto, Sarmento), Heywood, Kuhlmann Jr., Stearns, Vasconcellos, Smolka, Zabalza, Oliveira-Formosinho, Vygotsky • Formação de professores e especificidades do professor de educação infantil: Cerisara, Zabalza, Rosenberg, Kishimoto, Kramer, Oliveira-Formosinho, Rossetti-Ferreira, Pimenta, Tardif, Imbernón, Morin. Gadotti, Nóvoa, Veiga, Gauthier • Prática Pedagógica: Sacristán
A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação	• Conceito de narrativas: Connelly e Clandinin, Larrosa, Silveira • Conceito de professoralidade: Pereira • Conceito de governo: Foucault, Bujes, Veiga-Neto • Formação em cursos de Pedagogia: Ripoll, Polli e Bonin; Foucault, Bordas, Gatti e Nunes

A gestão escolar democrática em interlocução com a qualidade na Educação Infantil	• Infâncias, crianças e educação infantil: Àries, Kuhlmann Jr, Oliveira-Formosinho, Formosinho, Campos, Barbosa, Oliveira • Qualidade na educação infantil: Libâneo, Rosemberg • Gestão escolar democrática e Política Nacional de Educação Infantil: Côrrea, Lück, Ferreira, Libâneo, Ferreira
A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da sociologia da infância	• Estudos sociológicos da infâncias: Aries, Abramowicz, Kuhlmann Jr., Sarmento, Narodowski, Barbosa, Pinto, Durkheim, Florestan Fernandes, Faria, Max Weber. Manuel Pinto, Adorno, Benjamin, Norbert Elias, Montandon, Giddens e Bourdieu, Quinteiro, Kuhlmann Jr. • Políticas públicas: Cerisara, Aquino e Vasconcelos
Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da Educação Infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)	• Educação infantil e formação docente: Kramer, Dávila, Naya e Lauzurika, Dias, Campos, Oliveira, Rocha, Cesisara, Imbernón, Libâneo • Políticas públicas: Palhares e Martinez; França, Davies, Cerisara, Unbehau e Vianna; Brzezinski, Saviani, Aguilar, Feldfeber, Krawczk e Vieira, Campos, Füllgraf; Wiggers; Didonet, Villanueva, Abrahão, Meter e Horn, Araújo, Pinto, Rossetti-Ferreira; Ramon; Silva; Ferreira, Feldfeber, Barreyro, Silva, Itzcovich, Barreto, Barroso, Rosemberg
Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário: contribuições de uma leitura piagetiana	• Concepção epistemológica-contribuições de uma leitura piagetiana: Piaget, Garcia, Delval, Balestra, Lima, Fernandes, Coll e Martí, Becker, Garms, Marçal, Apostel, Marques e Becker, Castro, Barbosa, Garms e Guimarães, Solé e Coll • Percurso histórico do atendimento na Educação Infantil: Azevedo, Marcílio, Oliveira, Barbosa, Vieira, Kramer, Kuhlmann, Haddad, Montenegro • A criança: diversos olhares no tempo: Corazza, Prout e James, Cambi e Ulivieri, Azevedo, Ariès, Postmann,

	Kramer • Cuidar e educar: Montenegro, Kramer, Azevedo • Especificidades do bebê: Barbosa, Ferraz • Rotina/espço: Barbosa e Horn, Dornelles e Horn, Malaguzzi, DeVries, Barbosa, Becker, Kramer e Guimarães • Currículo: Haddad, Becker, Oliveira, DCNEI • Avaliação: Edmiaston, Hoffmann • Epistemologias presentes nos documentos oficiais: Referencial Curricular de Educação Infantil – introdução/volume 1, volume 2 e volume 3; Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - revisão de 2009, reflexões fundamentadas em Cerisara, Haddad, Azevedo, Arce, Kuhlmann.
A Educação Infantil e o currículo: um estudo sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas de professoras da pré-escola	• Infância e educação infantil: Arroyo, Sarmento, Platão, Ariès, Kramer, Rosseau, Saint-Exupery, Gibello, Lobato, Ruseff, Palmer, Tourinho e Sá, Galeffi, Freire, Bujes, Farias, Chambouleyron, Marcilio, Kulmann Jr., Rosemberg, Brasil (documentos legais), Cerisara • Currículo e educação infantil: Pacheco, Platão, Comenius, Pestalozzi, Dewey, Cunha, Moreira e Silva, Costa, Cortella, Ardoino, Morin, Burnham, Macedo, Fazenda, Kramer, Froebel, Arce, Abagnanno, Freire, Macedo, Sarmento.

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nos dados dos trabalhos acadêmicos selecionados

A partir do quadro 02 que foi construído com a intenção de identificar os referenciais teóricos utilizados pelos trabalhos selecionados sobre os temas abordados, pôde-se realizar um levantamento dos autores que foram referência para esses trabalhos, e dessa forma, evidenciar os autores que têm sido referência sobre os temas que mais nos interessam nessa investigação em relação aos referenciais teóricos: formação de professores, epistemologia, educação infantil e infâncias.

Identificou-se que os autores mais utilizados em estudos sobre as infâncias foram Moyses Kuhlmann Júnior, Sônia Kramer, Manuel Jacinto Sarmiento e Philippe Ariès; sobre a formação de professores Antonio Nóvoa, Francisco Imbernón, Dermeval Saviani, Maurice Tardif e José Carlos Libâneo. Referente a estudos epistemológicos, destaca-se Fernando Becker.

A partir desse mapeamento bibliográfico de dissertações e teses realizadas sobre as temáticas afins do projeto, podemos perceber que pesquisas na etapa da educação infantil tem ganhado espaço nos últimos anos, o que possibilita a reflexão sobre como a formação inicial tem formado professores para atuação nesse nível de ensino, também sobre as práticas educativas desenvolvidas, quais as influências dos parâmetros e referenciais legais que orientam e norteiam a educação infantil nas práticas desenvolvidas.

A partir dessa pesquisa, conseguimos definir um recorte mais preciso para o tema da pesquisa, que ficou assim definido previamente “Práticas educativas na educação infantil: em busca de seus pressupostos epistêmicos”, sendo que foram inexpressivos os resultados quanto aos conhecimentos epistemológicos que dão suporte e base às metodologias de trabalho dos professores de educação infantil.

Os resultados que mais se aproximaram a partir dessa pesquisa do estado do conhecimento ao tema acima exposto foram as dissertações de Camila Macechan, defendida em 2015 e a dissertação de Keila Keila Beatriz Fernandes Custódio, defendida no ano de 2014.

A dissertação de Camila Macenhan, com o título “A natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na educação infantil”, foi defendida no ano de 2015 para obtenção de título de mestre pela UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a orientação de Susana Soares Tozetto.

Essa dissertação teve como objeto de estudo o saber docente dos professores da Educação Infantil diante da prática pedagógica. A questão central da pesquisa foi: Qual a natureza dos saberes docentes do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica?

Em relação aos resultados acerca da pesquisa que buscou entender a natureza dos saberes docentes do professor da Educação Infantil diante da prática pedagógica, a autora destaca que “concluimos que o conjunto de saberes advém da formação específica na perspectiva do desenvolvimento profissional docente” (MACENHAN, 2015, p. 161).

A dissertação de Keila Beatriz Fernandes Custódio foi a dissertação resultado da pesquisa com tema mais aproximado por abordar especificamente as questões epistemológicas nas práticas educativas desenvolvidas na Educação Infantil. Essa pesquisa foi defendida no ano de 2014, com o título “Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário: contribuições de uma leitura piagetiana”, com a orientação de Gilza Maria Zauhy

Garms, pela Universidade Estadual Paulista, que teve como objetivo geral investigar qual(is) paradigma(s) epistemológico(s) têm orientado a prática pedagógica dos professores de berçário na Educação Infantil, em sua atuação junto às crianças, se compreendem as funções do cuidar e educar como ações indissociáveis, de modo a concretizar um atendimento que as considere de fato como sujeitos de direitos.

O presente trabalho buscou os pressupostos epistemológicos presentes na atuação de professores de berçário, nas relações entre o educar e o cuidar. A autora traz a seguinte reflexão acerca dos resultados obtidos com a sua pesquisa:

Os dados categorizados revelaram que a epistemologia do professor de berçário, subjacente ao trabalho docente, é predominantemente sustentada por epistemologias empiristas, parecendo compreender que o conhecimento é concebido como ajuste ou adaptação, determinado pela experiência de vida. Em outros momentos se revelam aprioristas, sendo um pressuposto epistemológico no qual o professor demonstra entender que o conhecimento já existe na criança, podendo no máximo auxiliar a aprendizagem assim a criança nasce com um saber que ele precisa apenas trazer à consciência (CUSTÓDIO, 2014, p. 10).

A pesquisa traz reflexões muito importantes sobre as concepções epistemológicas presentes nas práticas educativas de professores atuantes em turmas de berçário, considerando a indissociabilidade entre educar e cuidar.

Através da análise dos trabalhos que foram objeto desse mapeamento, podemos verificar que as pesquisas em nível de pós-graduação Stricto Sensu em Educação têm trazido importantes contribuições aos estudos sobre a infância e Educação Infantil, buscando a ressignificação da atuação na Educação Infantil, como importante espaço de desenvolvimento infantil da criança. Contudo, ressalta-se também, através dessa pesquisa bibliográfica, que estudos sobre as epistemologias presentes na prática educativa de professores atuantes na Educação Infantil, evidencia-se como um tema pouco explorado pelas pesquisas, dessa forma, reafirmo a importância da pesquisa que desejamos realizar, buscando entender quais são as epistemologias presentes nas práticas educativas de professores atuantes em turmas de pré-escola, que recentemente se tornou parte integrante dos estudos obrigatórios na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho de pesquisa possibilitou entender que as pesquisas construídas para defesas de mestrado e doutorado resultado da busca aos descritores são muito relevantes para discutir a formação de professores, as políticas públicas para a infância, os saberes necessários ao professor

de Educação Infantil, estágio supervisionado, práticas pedagógicas, estudos sociológicos sobre a infância, e contribuíram muito para o avanço das pesquisas em educação, em especial na etapa da educação infantil. Porém, pode-se destacar que embora de importantes e densas contribuições, ainda são inexpressivas as pesquisas realizadas sobre aspectos epistemológicos presentes nas práticas educativas de professores atuantes na Educação Infantil.

A partir dessa pesquisa do estado do conhecimento, reafirmo a importância da pesquisa pelo tema de interesse referente aos aspectos epistemológicos atuação de professores de educação infantil. Em relação aos conhecimentos epistemológicos que dão suporte e base às metodologias de trabalho dos professores de Educação Infantil, não foram encontrados trabalhos que abordaram especificamente a temática no âmbito da pré-escola. Considerando as especificidades e peculiaridades dessa etapa de ensino da educação básica, e sua importância no desenvolvimento infantil, e a necessidade de pesquisas referente as epistemologias presentes na prática do professor atuante na educação infantil, através dessa pesquisa de estado do conhecimento, reafirma-se a importância da pesquisa com o tema “Práticas educativas na educação infantil: em busca de seus pressupostos epistêmicos”.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por Amor e Por Força: Rotinas na Educação Infantil**. Campinas: Tese de doutorado, Faculdade de Educação/ Unicamp, 2000.

Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/busca>. Acesso em: 26 dez. 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.

BREJO, Janayna Alves. **Estudo comparativo das políticas nacionais de formação de professores da educação infantil no Brasil e na Argentina (1990-2010)**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2012.

CANAVIEIRA, Fabiana Oliveira. **A Educação Infantil no olho do furacão: o movimento político e as contribuições da Sociologia da Infância**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2010.

CARVALHO, Rodrigo Saballa de. **A invenção do pedagogo generalista: problematizando discursos implicados no governo de professores em formação** [manuscrito]. 2011.

CUSTÓDIO, Keila Beatriz Fernandes. **Concepções epistemológicas que fundamentam práticas educativas do professor de berçário: contribuições de uma leitura piagetiana**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade

de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2014.

DA SILVA, Valmir. **Processos construtivos da identidade profissional do pedagogo:** formação inicial, prática profissional e políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DIAS DE LIMA, Samantha. **Formação inicial em Pedagogia:** um outro olhar para as infâncias. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFRGS, Porto Alegre, 2015.

SOUZA, Edmacy Quirina de. **A educação infantil e o currículo:** um estudo sobre as concepções de currículo presentes nas práticas pedagógicas de professoras da pré-escola. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, UFBA, Salvador, 2009.

GOLDSCHMIED, Elinor. **Educação de 0 a 3 anos:** o atendimento em creche. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons e aromas:** a organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JUNQUEIRA, Gabriel de Andrade Filho. **Linguagens geradoras:** seleção e articulação de conteúdos em educação infantil. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MACENHAN, Camila. **A Natureza dos saberes docentes frente à prática pedagógica na Educação Infantil.** Ponta Grossa, 2015.

MELO, Jacicleide Ferreira Targino da Cruz. **O estágio supervisionado como contexto de formação docente específica para educação infantil:** o que dizem os formandos sobre suas aprendizagens? Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

MOROSINI, Marília da Costa. **Estado de conhecimento e questões do campo científico.** Revista Educação. Santa Maria: v. 40, n. 1, p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/15822/pdf> Acesso em: 18 de fevereiro de 2018.

POMNTIZ, Naila Cohen. **O Curso de Pedagogia EAD e a formação para Atuação na Educação Infantil:** Olhares dos Sujeitos no Âmbito das Práticas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. **Alfabetização** (série Estado do Conhecimento). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

ZABALZA, Miguel Angel. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO COMPARADO DOS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM DIFERENTES CONTEXTOS

Quézia da Cruz de Souza
LuciMary Duso Pacheco

INTRODUÇÃO

A temática em questão vem ao encontro das discussões atuais sobre a educação e os rumos que ela vem tomando no contexto atual de grandes mudanças, em relação à Formação de Professores. Cabe aqui não somente identificar os desafios propostos, mas apontar ações para superá-los.

A formação de professores é um campo muito amplo que requer, para sua compreensão, visualizá-la como um espaço constituído por diversas ideologias, concepções e práticas culturais, políticas e educacionais. Num campo mais restrito, são necessários os entendimentos de escola, professor e de sua formação, temática que passamos a refletir com referência à formação inicial e continuada.

Importante trazer para a primeira reflexão as palavras de Freire (1982, p. 34) para elucidar que a formação do professor acontece de maneira permanente. Para o autor “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”.

É essa a visão que está presente na discussão desse trabalho, ou seja, o professor se forma permanentemente, através da formação inicial e ao longo de sua vida profissional com a formação continuada, que deve ser chamada à medida que os desafios vão se apresentando e precisam ser incorporados ao cotidiano pedagógico. Nesse sentido, a presente pesquisa, visa conhecer os princípios teóricos e metodológicos da formação inicial e continuada de professores como também os desafios postos para a formação no contexto sócio educacional atual, contemplando para isso a pesquisa em diferentes realidades.

METODOLOGIA

O Universo da Pesquisa compreende a realidade da Formação de Professores de dois países. Ao mesmo tempo em que essa pesquisa está sendo realizada no Brasil, também é realizada no Chile com o objetivo de estabelecer similaridades e diferenças nos desafios educacionais enfrentados na formação do professor nesses dois espaços. Quanto à delimitação dos sujeitos da pesquisa, foi realizada uma pesquisa através de questionário enviado por e-mail para professores egressos dos cursos de Licenciatura da URI, sendo eles Pedagogia, Letras, Matemática, Ciências Biológicas e Educação Física, que estejam atuando.

Para compor o quadro teórico da pesquisa, utilizou-se um estudo bibliográfico, acerca dos princípios e metodologias da Formação do Professor, bem como sobre os desafios sócio educacionais do contexto atual. Foi desenvolvida uma pesquisa descritiva na forma de estudos exploratórios, com coleta, análise e interpretação dos dados que expressem a realidade pesquisada. De acordo com Lüdke e André (2004, p. 45) a organização do material coletado para a análise qualitativa é dividida em dois momentos.

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

Nessa perspectiva, o primeiro momento dar-se-á ao longo da aproximação empírica com os sujeitos da pesquisa, na constituição do corpus e na coleta de dados. O segundo momento, a fase mais formal da análise, aconteceu com o término da coleta de dados e com a construção de um conjunto de categorias descritivas, que contribuirão no sentido de agrupar ideias e conceitos inter-relacionados com a teoria, que possam explicar e/ou compreender as questões de pesquisa.

O roteiro de questões que embasou a entrevista com os egressos das licenciaturas que já atuam profissionalmente foi:

1- Sobre sua formação inicial:

a) Qual a licenciatura?

- Pedagogia/ Letras/Matemática/Ciências Biológicas/ Educação Física

- Outra. Qual?

b) Em que ano concluiu?

2-Referente a seu atual desempenho profissional em educação:

a) Tempo de atuação

Menos de 1 ano/ De 1 – 5 anos/De 6 – 10 anos/De 11- 15 anos/Mais de 15 anos

b) Que função desempenha atualmente?

Docência em Sala de aula/ Gestão Educacional/ Outros campos de atuação das licenciaturas. Qual?

3- Quais as disciplinas e/ou conteúdos contemplados em sua formação inicial você considera que são necessários em seu desempenho profissional atual? Fundamente.

4- Segundo sua experiência, que conhecimento ou habilidades necessários ao seu desempenho profissional atual, não foram adquiridas na sua formação inicial?

5- Você acha que existam lacunas na sua formação inicial ou que essas afetam o seu desempenho profissional atual? Quais e que consequências tem havido em sua prática profissional?

6- Quais os maiores desafios que você encontra hoje em seu desempenho profissional, para os quais você não se sente preparado (a)?

- Rápidas mudanças no contexto social, cultural, e educacional e a influência no cotidiano da atuação do professor.

- Informação, comunicação, tecnologias e entretenimento.

- Incertezas, consumismo, descarte, busca por prazeres/felicidade e efemeridade.

- Políticas educacionais de governo.

- Organização Pedagógica das Escolas.

- Infraestrutura da escola.

- Turmas e perfil do aluno.

- Outros. Quais?

7- Considerando que a formação é um processo contínuo (FREIRE, 1997), de que forma você supera as dificuldades que enfrenta em seu desempenho profissional?

8-Quais os maiores desafios profissionais que você tem encontrado e sua formação continuada?

9- Você considera que a escola cumpre na atualidade um papel importante no desenvolvimento social?

10- Na sua concepção a formação atual de professores permite formá-los adequadamente para o contexto atual?

11- Que aspecto(s) do currículo escolar você acredita que deve mudar, a fim de preparar para os desafios que a sociedade exige hoje?

Tendo em vista o não recebimento dos dados referentes a mesma pesquisa no Chile até o presente momento, neste artigo serão apresentados os resultados das análises das respostas dos Egressos no Brasil, especificadamente na URI. A entrevista possibilitou a realização de uma análise através de estudos comparados, sobre os desafios encontrados na prática e as ações que estão sendo propostas para a superação destes, postos tanto na formação inicial como continuada de professores no atual contexto sócio educacional.

Dos mais de 100 questionários enviados, obteve-se a resposta de 16 egressos. Dentre os sujeitos apresentaram-se 10 áreas de atuação profissional dentre estas estão: a docência em sala de aula, com 43,8 % dos participantes; gestão educacional, auxiliar técnico administrativo, professora particular, extensionista rural social, setor pedagógico na Secretaria Municipal de Educação e Cultura, bolsista Capes Mestrado, programa mais educação, monitora social no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e mestrado, com 6,3 por cento em cada função. Há uma diversidade nas áreas de atuação, portanto é possível refletir os diferentes contextos apresentados por estes sujeitos relacionando teoria e prática. Apresentar-se-á a seguir, a pertinência destes desafios e a busca por possibilidades de soluções.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

CONTEXTUALIZANDO A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A Formação do professor assume dois modelos importantes para a constituição de sua identidade profissional: a formação inicial e a formação continuada. Nos princípios apresentados pelo Decreto Nº 8.752 (BRASIL, 2016) evidencia-se tais formações como elemento essencial à profissionalização, tendo como compromisso a construção de um projeto social, político e ético que contribua para emancipação dos sujeitos.

Dentro desses dois modelos, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) defende uma formação “contextualizada e em consonância” com os problemas atuais, pautados na relação entre teoria e prática, onde ambos conhecimentos sejam indissociáveis.

Devem compreender, portanto, a formação inicial e continuada, indicando ações estratégicas que visem, além de atender à atual conjuntura do país que exige a formação de um grande número de profissionais, construir uma formação para o futuro, que cada vez mais favoreça o domínio teórico-prático de conhecimentos imprescindíveis à vivência no mundo contemporâneo. (ANFOPE, 2001, s.p).

A formação inicial ofertada, especialmente, pelos cursos de licenciaturas, vem ao encontro das primeiras necessidades dos ingressantes em educação, e dos que almejam seguir nessa área por isso é a base. Esses conhecimentos são fortalecidos pela busca constante de coletar informações e transformá-las em conhecimentos e, estes, em experiência. Contudo, sabe-se da não facilidade de ter esse discernimento e saber selecionar as muitas informações lançadas diariamente.

Portanto, deve-se manter um cuidado muito especial para não deixar-se cair em alusão, ou seja, haver uma referência vaga e difusa do que se quer realmente. Afinal, hoje com o “avançado” processo de produção dos saberes “os conhecimentos tendem a se impor como um fim em si mesmos [...]; as atividades de formação e de educação parecem passar progressivamente para o segundo plano” (TARDIF, 2008. p. 34). O correto não é armazenar o conhecimento, criando “estoques”, mas partilhá-lo e problematizá-lo.

Principiando a análise dos dados coletados, torna-se possível identificar que a formação inicial é a base, mas é no confronto com a prática que os conhecimentos adquiridos adquirem sentido. É o que podemos ver na fala do Egresso C (2017) ao afirmar que:

Todas as disciplinas tem seu grau de importância, uma vez que nos proporcionam conhecimentos teóricos e práticos necessários para atuar como docente. Por vezes, durante a graduação questionei algumas disciplinas como Filosofia, Antropologia, Sociologia e as próprias Políticas Públicas por pensar que as disciplinas de FTM - Fundamentos Teóricos e Metodológicos visando a didática de aula eram mais importantes, que o que precisávamos saber era planejar aulas. Contudo, quando ingressei como docente na rede estadual, compreendi e retomei os conceitos antes trabalhados, pois como docente preciso compreender a história da educação, as mudanças e seus novos contextos, preciso ver meu aluno como um sujeito ativo e capaz de modificar o meio social em que está inserido, preciso compreender as políticas que norteiam meu trabalho, que asseguram meus direitos, além da didática para o meu planejamento. Desta forma, não podemos destacar uma/duas disciplinas/conteúdos como essenciais. Buscar a formação para atuar na educação é saber que precisamos compreender, saber de um contexto histórico, econômico e social bem amplo que reflete diariamente na sala de aula.

Nessa via de raciocínio é importante trazer a contribuição de Tardif (2008, p. 67) quando reforça que “a formação inicial, envolve a consciência de que sua prática pedagógica será resultado do seu saber, do seu fazer, do seu compromisso com sua profissão, com seu aluno, com a sociedade da qual faz parte”.

Importa, também reflexionar se os professores refletem sua prática e de que forma o fazem. Esse “empreendimento reflexivo” torna-se imprescindível para a formação de “professores e pesquisadores” comprometidos em engendrar a criação de novas respostas às

demandas educacionais (PIMENTA, 2000), pois refletir a prática é consequentemente avaliar seus saberes pedagógicos.

A formação continuada, por sua vez, faz-se necessária para possibilitar a construção de uma identidade profissional. Também contribuí para renovar os saberes docentes, sendo que estes podem servir de subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Candau (1997) reforça a questão de que a formação continuada possibilita ao professor dialogar com seus pares sobre o cotidiano de sua profissão, contribuindo para a construção de sua identidade. A autora diz que:

A formação continuada possibilita o encontro sistemático entre professores para fomentar diálogos em torno de suas práticas pedagógicas, dos problemas que enfrentam e das soluções que tecem. Tal situação favorece o entrelace de ideias, valores, costumes e de vivências constituintes do cotidiano da escola e da sala de aula. (CANDAU, 1997, p. 36)

O que percebemos com essa fala de Candau (1997) é que no convívio com outras realidades, o professor dialoga com seus pares e visualiza os desafios e as soluções propostas em outros espaços educacionais que podem ser compartilhados para colaborar e favorecer ideias, valores e costumes que estão presentes no cotidiano da escola.

No estudo exploratório, isso é confirmado na prática por meio de boa parte das respostas apresentadas pelos egressos quando questionados sobre a forma que buscam para superar as dificuldades encontradas, que é possível visualizar na fala dos Egressos A e C:

Busco sempre aprimorar meu conhecimento e dificuldades em leituras e troca de experiências com outros profissionais (EGRESSO A; 2017).
Buscando ajuda com profissionais que possuem mais experiência. Através da atualização docente, formação continuada, de extrema importância. Revisitando as teorias, os autores da educação. Mudando a minha metodologia, abordagem. Buscando entender o contexto além dos muros da escola (EGRESSO C; 2017).

Assim, no convívio cotidiano em sala de aula, é necessário que o professor esteja atento às constantes inovações, problematizando-as em sua prática para que possa desempenhar o seu trabalho de maneira coerente. Tomando isso como princípio, pode-se afirmar, segundo Tardif (2008), que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Além deste diálogo entre pares no cotidiano da escola, ou dos demais espaços apresentados pelos entrevistados na pesquisa, vê-se necessária a formação continuada por meio da busca do aporte teórico em cursos, leituras, pesquisa e até mesmo uma segunda licenciatura, onde é possível revisar teorias, buscando agora elas não como suporte inicial mas como resposta, como

relação do conceito com a prática. Na busca por superar as dificuldades o Egresso I (2017) nos diz “Sim, eu supero e sempre busco inovar. No ano de 2013 fiz uma segunda licenciatura e me formei em Letras, sempre com o intuito de ter novas ideias e novos métodos para aplicar na escola.”. Nesta constante busca ao regressar para seu espaço de atuação, o profissional poderá tecer novas propostas de superação dos desafios colocados.

Neste sentido, de acordo com Cunha (2000, p. 128), “saber teorias é importante, mas é preciso saber aplicá-las à nossa realidade e ainda criar coisas novas de acordo com nossos interesses e recursos”. Devemos considerar que as práticas pedagógicas que correspondem às técnicas utilizadas em sala de aula, derivam de concepções de mundo, isto é, “toda prática educativa implica uma teoria educativa.”.

Assim, a prática pedagógica deve refletir no cotidiano do profissional da educação como processo conscientizador e formador da cidadania dos educandos. Diz Freire (1996, p. 24) que “a reflexão sobre a prática torna-se exigência da relação *teoria/prática*, sem a qual a teoria pode ir virando *blabláblá*; a prática, ativismo”. A construção de uma prática pedagógica diferenciada da concepção dominante exige uma redefinição do profissional de educação sobre o ser humano que se quer formar. Enquanto profissional da educação, o dever é repensar, constantemente, a sua prática, sua formação, para que ocorra uma melhor qualidade no processo educativo.

O professor é um intelectual em processo contínuo de formação, portanto, a formação é, na verdade, autoformação, pois os professores elaboram os saberes em confronto com as suas experiências práticas. É no referido confronto e na troca de experiências que os professores refletem as suas práticas. Os que não têm por hábito refletir a sua prática, apenas aceitam e cumprem orientações sem pô-las em dúvida. Nesse sentido, é possível visualizar que o saber dos professores é plural e também temporal, uma vez que, é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. (TARDIF, 2008). Dessa forma, é preciso levar em consideração as questões que se colocam na sociedade no momento da formação, tanto inicial como continuada e ir refletindo sua atuação e os desafios que o contexto apresenta para que seja impulsionada à busca por sua compreensão e enfrentamento.

DESAFIOS POSTOS PARA A FORMAÇÃO NO CONTEXTO SÓCIO EDUCACIONAL ATUAL

Podemos mencionar as ideias de Baumann (2001) quanto as rápidas mudanças no contexto social, cultural, e educacional que de forma direta influenciam o cotidiano da atuação do

professor e que por essa razão se apresentam como desafio a sua prática pedagógica. O autor aborda que:

Os tempos são “líquidos” porque tudo muda tão rapidamente. Nada é feito para durar, para ser “sólido”. [...] Os valores que a nossa cultura ocidental até então estabelecera como os mais nobres e elevados cada vez mais diluem-se como a água que se escorre das nossas mãos, sem que sejamos capazes de detê-la (BAUMAN, 2001, p. 15).

Tendo presente essa forma líquida em nossa sociedade e em que suas relações estão fundamentadas, alguns desafios estão postos para o professor. É preciso estar atento e buscar alternativas de apropriação de conhecimentos plurais, para poder elaborar ações de enfrentamento desses desafios na ordem da formação inicial e continuada, transformando-os em atualização permanente, incorporando em sua prática as inovações de seu tempo de forma reflexiva.

As mudanças mais impactantes que estão presentes na sociedade caracterizam-se como informação, comunicação, tecnologias, entretenimento, incertezas, consumismo, descarte, busca por prazeres/felicidade, efemeridade. Na escola refletindo a própria sociedade estão os desafios das políticas educacionais de governo, a organização pedagógica da escola, a infraestrutura escolar, as turmas e o perfil do aluno.

INFORMAÇÃO, COMUNICAÇÃO, TECNOLOGIAS

Com o avanço tecnológico, a informação, hoje, está presente na vida dos sujeitos de forma rápida e prática. Assim, o professor em sala de aula precisa estar atento a rápidas mudanças para não estar com conhecimentos defasados ou inoperantes. Utilizar a informação do dia para discutir e trabalhar o conhecimento em sala de aula de forma a fazer pensar, desenvolver a capacidade crítica e criativa, a curiosidade e a descoberta (SOFFNER, 2012).

Dentre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada encontra-se abordado o desafio que se refere as dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas. Dentro dessas dimensões encontram-se as tecnologias e inovações.

§ 2º No exercício da docência, a ação do profissional do magistério da educação básica é permeada por dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas por meio de sólida formação, envolvendo o domínio e manejo de conteúdos e metodologias, diversas linguagens, tecnologias e inovações, contribuindo para ampliar a visão e a atuação desse profissional (BRASIL, 2015, p. 3).

Ao utilizar-se das tecnologias enquanto recurso e estratégias didático-pedagógicas é preciso que o professor saiba a amplitude que essas possuem, tendo em vista que podem interligar de maneira rápida diversos conceitos. Neste documento citado anteriormente, as tecnologias e inovações encontram-se associadas a fundamentos e metodologias que se referem à linguagem, interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

A tecnologia de acordo com Soffner (2012, p. 92) não é um “*fim*” mas “um meio para se ampliar as capacidade humanas”. Segundo ele (2012, p. 93) a “[...] ampla disponibilidade e acesso à tecnologia, característica do mundo atual, não trazem necessariamente melhoria nos processos de uso e manipulação de tanta informação [...]”. De acordo com sua base teórica as ferramentas moldam em muito as formas de enxergar o mundo, formatando o modo de se portar das sociedades, mas nem sempre de forma benéfica ao sujeito e a educação em si.

Suas concepções apontam para uma nova reavaliação do papel do professor e do aluno. Tendo a complexidade de se entender o todo, ele expõe que o maior desafio é ainda a própria realidade. Sendo assim, a educação apresenta-se pautada em ser capaz de estabelecer relações entre os problemas e temas condizentes a realidade, buscando ferramentas como a tecnologia, em prol da construção do conhecimento.

As tecnologias acarretam em si uma vasta mudança na utilização da linguagem. Um universo de informações superficiais, que mexem com a vida das pessoas, é divulgado de forma muito rápida. Ao apropriar-se deste universo, o professor poderá discutir os impactos de relevância social e ética que esse vem acarretando.

Ao analisar os dados coletados na pesquisa confirma-se a tecnologia enquanto desafio na prática. 12,5 % dos ingressos entrevistados apresentaram como desafio em seu desempenho profissional a informação, a comunicação e as tecnologias. Ainda destaca-se a necessidade de maior abrangência do conhecimento das tecnologias na formação inicial. “Na época tivemos uma disciplina de 2 créditos sobre Educação e Tecnologias, por interesse próprio busquei conhecimentos na área mas todos as disciplinas deveriam integrar as tecnologias nas aulas (EGRESSO C, 2017).”. Além da necessidade expressada pelo egresso, destaca-se também na resposta, o interesse próprio em buscar pelo conhecimento, em que não se identifica apenas o desafio mas busca-se possibilidades de superação.

Dessa forma é visível a necessidade de que a formação de professores não seja somente voltada ao conhecimento dessas tecnologias enquanto recursos e estratégias didático-pedagógicas, mas que seja pautada na formação de futuros profissionais que sejam capazes de elaborar projetos consistentes, interdisciplinares e contextualizados. Professores pesquisadores, criativos e

críticos, capazes de desacomodarem-se e buscarem por soluções. Além disso, é necessário que tenham o domínio das formas de desenvolvimento, acompanhamento e avaliação dos projetos elaborados para que possam ter um efetivo resultado no processo de ensino aprendizagem.

A EDUCAÇÃO NA INCONSISTÊNCIA SOCIAL

A sociedade vive em meio a uma grande variedade de entretenimentos para as crianças, jovens e adultos, como jogos e brinquedos eletrônicos, espaços de lazer e parques de diversões com brinquedos desafiantes que fazem com que a aula pura e simples perca o encanto ou não ofereça elementos que interessem aos alunos. Nesse sentido, o professor precisa estar atento para possibilitar a esses alunos um nível de interação nas suas aulas que consiga chamar a sua atenção para a discussão dos conteúdos a serem aprendidos.

Tais posicionamentos recebem validade quando justificados na prática, ao que pode ser observado na fala do egresso G (2017), sobre as possíveis lacunas existentes na formação inicial que possam afetar o desempenho profissional atual:

Existem lacunas e elas afetam e nos desafiam a buscar soluções. Entre elas a principal está vinculada com a preparação de aulas mais dinâmicas e interativas aos alunos. Quanto a isso, muito se fala, principalmente na universidade, mas na prática pouco se desenvolve. Isso promove a formação de professores que ainda não conseguem ter uma desenvoltura em sala de aula que concilia os conhecimentos necessários e uma metodologia que instiga os alunos.

Na busca pela felicidade outro desafio torna-se presente, o consumismo que impulsiona as pessoas a adquirirem bens que nem sempre estão precisando, mas incentivados pela forte mídia e pela satisfação dos prazeres adquirem cada vez mais produtos e consequentemente os descartam com mais rapidez. Então temos aqui, para o professor, o livro do momento, o autor de destaque, os utensílios pedagógicos mais avançados e muitas vezes construídos com materiais inferiores que duram pouco, para logo serem substituídos por novos.

As incertezas aumentaram, com relação ao que fazer, qual carreira escolher, que roupa usar, que bem comprar, que caminhos seguir. Assim, o professor convive com o passageiro e a incerteza no espaço da sala de aula como também na comunidade a que pertence. De acordo, Pain e Nodari (2012, p. 5):

Do mesmo modo, é necessário que a escola construa um currículo capaz de oferecer análise, crítica e reflexão acerca das transformações espaciais e temporais da sociedade. Deve, assim, assumir novas configurações curriculares em detrimento das novas formas de saberes e estabelecer um novo formato de

ensino, com o intuito de refletir sobre os aspectos subjacentes à sociedade, construindo um novo currículo, com novas metodologias capazes de suprir a fragmentação do conhecimento, a fluidez, a instantaneidade, a velocidade e a flexibilidade da vida contemporânea, termos usados de maneira muito expressiva, sobremaneira, por Bauman. Portanto, repensar a missão da escola perante às novas configurações faz-se necessário para que o processo educativo possa responder às demandas e exigências que se apresentam na atualidade, sempre no intuito de formar um indivíduo capaz de refletir e agir autonomamente no contexto hodierno.

Para se compreender a sociedade e a escola neste contexto é necessário avaliar todos os aspectos referentes à realidade atual. Por este motivo tornou-se necessário analisar os aspectos referentes as mudanças ocorridas e como a sociedade atual está a estruturar-se.

Tendo analisado teoricamente esta conjuntura é possível perceber que o espaço educacional necessita de um profissional consciente da realidade em que vive, pesquisador, ético e comprometido. Sobre essa questão Pinto (2009) enfatiza dizendo que “(...) a escola por si só não forma cidadãos, mas pode preparar, instrumentalizar e proporcionar condições para que seus alunos possam se firmar e construir sua cidadania”. Como assevera os Parâmetros Curriculares Nacionais:

A escola não muda a sociedade, mas pode partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução mas também como espaço de transformação (BRASIL, 1998, p. 25).

As mudanças impactantes presentes na sociedade de hoje desafiam as escolas a sair do comodismo, dos conteúdos acumulados e da transmissão. As coisas não são mais tão óbvias para serem aceitas como até então pareciam ser. Há um universo vasto de informações e entretenimentos que representam uma atratividade muitas vezes maior do que o que está sendo proposto pela escola.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE GOVERNO E A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA DA ESCOLA

A escola reflete os desafios da sociedade, trazendo para o espaço pedagógico situações que merecem atenção. Exemplo disto é o caso das políticas de governo, que a cada troca de gestão implementam nas escolas propostas diferentes para a educação. Desse modo, a cada transição os professores são submetidos a mudanças radicais no modo de conceber a educação.

Nos dados coletados, as políticas educacionais de governo e a organização pedagógica da escola encontram-se em segundo lugar como um dos maiores desafios encontrados hoje no desempenho profissional. Diante dessa repercussão de instabilidade política dentro do espaço pedagógico, cabe perguntar quais são as competências necessárias para que o professor assuma seu papel na instituição educacional e lute por políticas que permitam uma prática educativa e social de mudança e de transformação, principalmente no que se refere a este cenário atual de incertezas (IMBERNÓN, 2011).

Neste aspecto, a ANFOPE (2001, s/p) contribui quando afirma que:

[...] as Diretrizes Nacionais devem assegurar para a sua concretização, efetivas orientações que supõem, entre outras, a formação de profissionais capazes de influir nas definições e implantação de políticas, de atuar em todas as instâncias do sistema educacional e de assegurar as condições pedagógicas necessárias à aprendizagem do aluno.

Segundo o Egresso D (2017):

[...] os professores vem acumulando diversas funções na escola que não fazem parte de nossa formação inicial, no entanto cabe a nós resolver e dar soluções, como por exemplo toda parte burocrática e administrativa da escola, claro que as disciplinas de Gestão nos proporcionam uma base, que no meu ponto de vista não é suficiente.

Como podemos ver na resposta do egresso, na prática vão se acumulando desafios, muitas vezes não imaginados na formação inicial, como acontece com a elaboração da própria proposta pedagógica, o Projeto Político Pedagógico, os Planos de Ensino, os Projetos de Trabalho, a avaliação, a interdisciplinaridade que requerem uma atenção especial. Faz-se necessário um estudo por parte do professor para estar constantemente revendo suas ações pedagógicas para atender as exigências legais de sua função.

Para Barroso (2001, p. 31) a flexibilidade tanto na elaboração quanto na concretude dos Projetos que norteiam a escola “É necessária para permitir margens de ajustamento nas práticas de gestão e faz parte do próprio conceito de autonomia, enquanto modo de auto-governo”. Mas para isso é necessário que a construção destes projetos seja de fato um ato coletivo.

A escola tem por centralidade nesta nova realidade social estabelecer reflexões sobre a cultura cotidiana do aluno (seja ela voltada a dinâmica das tecnologias, ao entretenimento, ou até mesmo a efemeridade de suas relações) com a cultura conceitual. Sendo que a busca pelo conhecimento relaciona-se justamente pelo desafio de compreender e intervir em sua realidade.

Porém o educador ao ingressar na prática educacional escolar se depara com um currículo fragmentado, em que as disciplinas são organizadas de maneira isoladas e principalmente que não partem da análise de situações concretas da vida prática. Libâneo (2002, p. 38) afirma que:

O trabalho isolado de cada disciplina não possibilita a intercomunicação de saberes, não favorece a ampliação da capacidade de argumentação, limita a abordagem de problemas concretos, dificulta a transversalidade de outros saberes que não o disciplinar. A interdisciplinaridade propicia o diálogo entre os saberes, a análise mais globalizada dos objetos de conhecimento, a cooperação de várias disciplinas para estudo de problemas sociais práticos, a introdução no estudo dos temas dos aspectos ético-culturais.

A entrevista possibilitou o reconhecimento desta fragmentação, o que podemos ver através da fala do Egresso B (2017), quando questionado sobre que aspectos do currículo escolar precisam mudar, a fim de preparar para os desafios que a sociedade exige hoje:

A divisão por disciplina dificulta a busca da totalidade, pois fragmenta o conhecimento, porém, enquanto não temos condições de mudar esta realidade, podemos ter como método de ensino para todas as disciplinas a descoberta, que pode ser conseguida através da pesquisa. Isto significa dizer que devemos abandonar os cálculos, fórmulas e formas prontas, as histórias definitivas.

Neste sentido cabe destacar o que Libâneo (2002, p. 39) analisa. Para ele o problema não é a estruturação do currículo por matérias, pois “[...] as disciplinas são o ponto de apoio para o trabalho interdisciplinar.”, mas sim a maneira como serão trabalhadas. Trata-se segundo ele de “[...] estabelecer conexões, convergências, pontes, relações de complementaridade, entre as disciplinas em função de um projeto” visando à plena formação do sujeito de forma conectada a realidade.

O autor acredita em uma rede de culturas que perpassam a escola. Uma delas é o que ele chama de “escola paralela”, que envolve toda a massa de divulgações em tempo real das informações. E o desafio do professor neste contexto de culturas seria estabelecer conexões através dos diferentes métodos e técnicas que utiliza.

Nesse formato de sociedade precisamos de uma escola que pense na dimensão coletiva, que instigue mudanças. Para isso, é importante se pensar na formação do profissional da educação, pois para fazer esse movimento na sociedade é necessário a formação de um profissional pesquisador, comprometido, ético e conhecedor do contexto sócio histórico em que se encontra.

INFRAESTRUTURA ESCOLAR E A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

Analisar a infraestrutura das escolas é um processo complexo, pois envolve muito além do que pode-se perceber visualmente. Soares e Sátyro (2008, p. 9) definem enquanto infraestrutura, tudo que envolve recursos financeiros, nomenclaturando-a de insumos escolares:

Neste estudo, insumos escolares serão entendidos como: infra-estrutura de todo tipo, seja o número médio de alunos por turma; o número de horas-aula; os docentes com formação superior; a construção e a melhoria das dependências da escola; a existência de biblioteca ou sala de leitura e outros aspectos positivos. Infra-estrutura, nesse caso, é tudo aquilo que o dinheiro pode comprar.

Na colocação dos autores já especificam-se alguns dos aspectos que envolvem a infraestrutura escolar. O estudo dos mesmos foi baseado em um senso realizado entre 1998 a 2005. A infraestrutura escolar é um assunto pouco explorado ainda no Brasil, embora esteja diretamente relacionado a qualidade da educação no país.

O Documento Técnico de Levantamento da Situação Escolar – LSE; procura diagnosticar a situação dos Padrões Mínimos de Funcionamento das Escolas (PMFE) estabelecido pelo Ministério de Educação (MEC) para a educação básica. “O Índice PMFE, assim como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, será mais um índice balizador da situação em que se encontram as redes de escolas públicas de educação básica.” (FILHO ,2010, p. 11) Este índice é calculado a partir do cruzamento de 15 indicadores sintéticos detalhados da seguinte forma:

- aos serviços ofertados pela escola à comunidade escolar, indicador I;
- às características do Prédio Escolar, indicadores II, III, IV e V;
- às características físicas dos ambientes, indicadores VI, VII, VIII, IX e X;
- aos materiais didáticos, indicadores XI, XII e XIII;
- aos equipamentos, indicador XIV; e,
- ao mobiliário escolar, indicador XV (FILHO ,2010, p. 11)

Neste documento é possível ver detalhadamente os indicadores sintéticos e suas tantas variáveis. Nos anexos, onde de fato constam as avaliações, esses itens considerados na pesquisa mostram que existem ainda muitas lacunas no que tange à aplicabilidade de infraestruturas básicas no sistema educacional brasileiro.

Destaca-se,então,a necessidades de reformas e ampliação de prédios escolares e de aquisição de mobiliário e equipamento (materiais didáticos). Sendo que este são apenas alguns dos fatores necessários para possibilitar o estabelecimento das prioridades dentro da rede pública

de educação e a garantia do cumprimento dos Padrões Mínimos de Funcionamento da Escola (PMFE), estabelecidos pelo MEC. Contrastam-se, assim, escolas com equipamentos modernos e avançados e outras com tamanha precariedade que quando muito possuem energia elétrica. Isso faz com que a formação inicial não dê conta dessa diversidade de infraestrutura e o professor precisa correr atrás de possibilidades no seu planejamento para atender as diferenças de realidade.

A má qualidade na educação, principalmente no que se refere à defasagem, encontra-se de acordo com os estudos desenvolvidos por Soares e Sátyro (2008) relacionado ao número de alunos por sala de aula. Enquanto em algumas escolas tem um número elevado de alunos por turma em outras há dois ou três. Esse cenário de precariedade das escolas brasileiras, está mais relacionado à dificuldade em gerir os recursos do que a quantidade de recursos disponibilizados. Sendo assim, surge um grande dilema entre a quantidade e a qualidade de recursos ofertados.

PERFIL DO ALUNO NO CONTEXTO ATUAL

Ainda como um desafio dentro do espaço escolar está o perfil do aluno, que vem mudando constantemente. Este perfil considera-o que o constitui, sua história e sua realidade. Não trata-se de um ser imaginário, mas do desafio concreto com o qual o professor se depara. O aluno é um ser singular, formado em suas relações pessoais e interpessoais, dentre essas a família, a escola, os amigos e até mesmo o trabalho. Vislumbrar a realidade do aluno é conhecê-lo em sua essência, enxergando muito além das quatro paredes da sala de aula. Neste sentido Barbosa (2004, s.p.) afirma que:

Entendo que é necessário superar a visão que aponta a escola como o principal palco de formação do indivíduo e um lugar exclusivo do ensino. Acredito ser essencial visualizar outros cenários da existência humana, cuja diversidade de histórias de vidas são espaços efervescentes para potencializar a escola de forma que ela possa, nutrindo-se do real, alavancar a passagem do ensino à educação integral dos sujeitos; dos programas rígidos aos planos de vida social.

Este aluno real é um sujeito minado pelas tantas mudanças que o cercam, trazendo consigo a volubilidade de sua sociedade. Hoje, devido às mudanças na sociedade, como o acesso à informação, à facilidade de comunicação e à tecnologia presente em diversos espaços da vida diária, os alunos vivem em extremos mundos distantes. Ao mesmo tempo em que alguns encontram-se muito presentes em sala de aula, querendo participar, contestando muitas vezes os saberes trabalhados em aula, perguntando e levando informações para o debate, desafiando o professor a estar melhor preparado para a sua função. Também há o aluno muito ligado às

tecnologias de comunicação e por vezes isolado em um mundo virtual, precisando ser chamado a participar da sala de aula, de maneira mais criativa.

Dentre os desafios destacados na pesquisa, o perfil do aluno e das turmas encontra-se em relevância onde 31,3 % dos entrevistados acredita ser esse o maior desafio.

Cruz (2006, p. 7) coloca que:

Educar implica uma conduta do professor que entenda o ensino como mediação considerando os conhecimentos, as experiências e os significados que os alunos trazem para a sala de aula respeitando o seu modo de pensar e trabalhar, tendo em mente modificar a idéia de uma prática pluridisciplinar para uma prática interdisciplinar, ou seja, é fundamental que seja considerado os problemas da vida real na sociedade (global e local) a realidade com a qual o aluno está envolvido. Aqui o mais importante é que o aluno conheça não por conhecer, mas aprenda a fazer uma ponte entre o conhecimento científico e a cognição prática, isto é, conhecer a realidade para transformá-la.

Para a autora, a cultura, o contexto e a educação integram-se em um caminhar intimamente relacionado, pois toda e qualquer mudança cultural socialmente ocorrida provocará impactos sobre as teorias educacionais. Quando nos deparados com as realidades socio-históricas e políticas dos alunos, o professor terá que refletir sobre elas, confrontar a teoria e a prática, desafiar o sujeito a ver o mundo em uma conjuntura que engloba muito além de uma simples área do conhecimento ou a imposição de um conceito estaticamente pronto.

CONCLUSÃO

Tendo em vista os aspectos observados referentes aos princípios teóricos e metodológicos presentes na formação inicial e continuada de professores bem como a relação destes com a prática, pode-se perceber a profundidade de alguns dos desafios que se estabelecem.

A formação inicial é a base de conhecimentos que serão fortalecidos pela busca constante de compreender a realidade. Já a formação continuada, faz-se necessária para possibilitar a construção de uma identidade profissional, renovando os saberes docentes, sendo que esses podem servir de subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica.

Acredita-se que a informação, a comunicação, as tecnologias, o entretenimento, as incertezas, o consumismo, a busca constante por prazeres/felicidade e a efemeridade sejam somente alguns dos desafios encontrados pelos profissionais da educação em sua prática. É preciso estar atento às novas transformações pelas quais passa o contexto escolar para exercer a profissão docente com qualidade. Somente a formação inicial não dá conta da diversidade de estruturas escolares encontradas na prática. Estruturas estas que vão desde a organização

pedagógicas das escolas aos desafios impostos pela precariedade de muitas escolas no que se refere a infraestrutura.

É preciso a formação de profissionais que mesmo com os desafios que se impõe tanto pelas lacunas da formação inicial, quanto pelo próprio confronto com a realidade ou ainda com a ausência de tempo ou recursos para avançar na formação continuada não desistam mas façam a diferença, buscando com que a escola possa cumprir o seu papel no desenvolvimento social e na formação plena dos sujeitos.

Nesse formato de sociedade vigente é preciso uma escola que pense na dimensão coletiva, que instigue mudanças. Para isso, é importante se pensar na formação do profissional da educação, tanto em nível inicial quanto continuada, pois para fazer esse movimento na sociedade é necessário um profissional pesquisador, comprometido, ético e conhecedor do contexto sócio histórico em que se encontra.

REFERÊNCIAS

ANFOPE, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Contribuições para subsidiar discussão na audiência pública Nacional/CNE sobre a proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica, em cursos de nível superior.** Brasília 23 de abril de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ANFOPE.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BARBOSA, Márcia Silveira. **O papel da escola:** obstáculos e desafios para uma educação transformadora. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/6668/000488093.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOLZAN, Dóris Pires Vargas. **Formação de professores:** compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BRASIL. **Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016.** Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm>. Acesso em: 07 dez. 2016.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 1º de julho De 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 dez. 2016.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CRUZ, Mércia Socorro Ribeiro. **O Olhar Do Educador À Luz Das Mudanças Culturais**. Disponível em: <<http://www.uesc.br/icer/artigos/olhardoeducador.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

FERREIRA, Naura. S Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: Atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Filho, José Parente. **Consolidação e atualização das especificações dos Padrões Mínimos de Funcionamento Escolar adotados na primeira versão do Sistema LSE**. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/pub/lse/Parente_Produto2_Versao_Preliminar_PMFE.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

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

NÓVOA, Antonio. **Os Professores e a sua Formação**. Coleção temas de Educação. Dom Quixote LTDA – Portugal – 1992.

PAIM, Viviane Catarini; NODARI, Paulo César. **A Missão da Escola no Contexto Social Atual**. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Sociologia_da_Educacao/Trabalho/06_34_10_1063-7350-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2017.

PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria do Socorro. **Estágio e docência**. 5. ed.. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma G. e LIMA, Maria do Socorro. **Didática e Formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Sergei; SÁTYRO, Natália. **O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino Fundamental – 1998 a 2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

SOFFNER, Renato Kraide. Concepções tecnológicas e educação: modelagem, complexidade, auto-organização e descentralização. **Série-Estudos**. Periódico do Programa de Pós Graduação em Educação da UCDB. Campo Grande- MS, n. 33, p. 91-100, Jan/jul. 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; Raymond, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Disponível em: <<http://pedagogiadidatica.blogspot.com/2010/11/pratica-educativa-como-ensinar-zabala.html>>. Acesso em: 26 nov. 12.

FORMAÇÃO INICIAL REFLEXIVA: AOS ALUNOS (AS) PROFESSORES(AS) DO ENSINO MÉDIO-CURSO NORMAL

Ana Paula Pinheiro

INTRODUÇÃO

Refletir sobre a prática, observar e compreender o sistema no qual estamos inseridos é de fato difícil. Digo difícil, pois estamos tão imersos neste “enredo” e não percebemos suas facetas e artimanhas. O sistema capitalista em que vivemos segue a lógica mercadológica e visa seus próprios interesses e os interesses de parceiros, enquanto oprime seu povo e leva-o a situações de incertezas e trabalho em excesso, atuando desta forma no subjetivo ideológico dos sujeitos que acreditam serem culpados por sua própria situação (ALTHUSSER, 1985).

Situando os educadores da escola pública, a maioria encontra-se mergulhada neste sistema e, de certa forma, alienados por ele, por vezes sem tempo para realizar reflexões acerca de suas práticas pedagógicas, quem dirá do seu contexto social. Devido pois, a sua maioria trabalhar com carga horária em excesso para receber um pouco mais, ou, em situação mais angustiante, trabalhando em outras atividades para subsidiar seu sustento. Por esses motivos, trabalham de forma repetitiva, no “automático”, separando conteúdo de suas disciplinas como se não fizessem parte de todas as situações sociais da vida dos cidadãos. Destarte, deveriam ser (e o são), os principais agentes de transformação social, provocando os estudantes a pensarem, debaterem, a serem sujeitos promotores de mudanças por meio da apropriação do conhecimento de sua construção e reconstrução. Certamente, pode pensar que é generalização, mas infelizmente não, considerável parte ainda permanece enredado ao sistema alienante que sucateia a Educação Pública no país. Os indivíduos imersos nas engrenagens deste sistema por vezes, acabam não se dando conta de quão importante é seu papel na vida dos sujeitos que chegam até a escola, na busca de caminhos, os quais ainda são incertos em suas vidas. E a escola por vezes faz com que percebam dois universos paralelos: a vida real cotidiana e a vida escolar. Sobre esse aspecto que se debate nesse artigo a importância da formação inicial reflexiva, dirigindo-se especificamente para a formação de alunos(as) professores (as) do Ensino Médio-Curso Normal.

Ao apresentar aspectos sociais promovidos pelo sistema neoliberal encontrados no ambiente escolar hodierno, como no caso a sobrecarga de trabalho, e a alienação, não se tem

como pretensão criticar, ou culpabilizar os(as) professores(as), pelo contrário pretende-se com isso analisar a situação e problematizá-la para que desta forma fique clara a relevância da formação democrática cidadã “pela” e “na” escola aos sujeitos que dela fazem parte.

Destarte, este artigo trouxe novamente à luz do debate, a Formação Inicial de Professores em nível médio, atualmente intitulado: Ensino Médio-Curso Normal, apresentado as reflexões acerca das obras de autores como: Mészáros (2005), Althusser (1985), Ribeiro (1995), Nogaro (2002), Sartori (2013) e os aspectos que deveriam ser trabalhados na formação inicial dos professores do Curso Normal, para construção de subsídios teóricos a práxis¹ docente. Realizou-se uma abordagem dos aspectos mais pertinentes a temática deste trabalho, dentro do viés dos autores elencados para esta pesquisa, alcunhada qualitativa, com análise bibliográfica de cunho reflexivo e explicativo.

A importância da prática dos(as) professores(as) ser pautada na análise do contexto social com seus alunos(as), especialmente na formação de futuros professores (as) da Educação Infantil e dos Anos Iniciais como é o caso de análise deste trabalho, bem como o descortinar de olhares reflexivos sobre a educação. É fato necessário e pertinente ao contexto da Educação Básica atual. Os (as) professores (as) formadores do Ensino Médio-Curso Normal devem promover situações de compreensão crítica da realidade, de como a conjuntura sócio-política-mercadológica afeta a todos de forma direta e indireta, sendo assim a promoção de aulas com debates e situações que propiciem a reflexão e análise dos sujeitos sobre o sistema capitalista, a formação cidadã, sobre a conjuntura social e educacional se fazem assaz pertinentes e necessárias. Trabalhar com paradigma real, atual, com noções sobre conhecimentos de cidadania, direitos e deveres (aspectos normativos e como se estruturam), sobre as mudanças governamentais realizadas, e sobre os verdadeiros pretextos destas ações. Questionando-se por que, de fato não é investido de forma enfática na formação de professores(as), especialmente os formados em nível médio de Curso Normal? Compreensões e reflexões que os futuros professores(as) devem adquirir na sua formação inicial, pois nesta inicia-se a construção do alicerce dos futuros professores(as) com relação a sua prática docente, e estes por sua vez, atuam com alunos em ontogênese² do conhecimento, ou seja, a idade a florada dos aprendizados, a Ed. Infantil e os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Etapas importantes na formação do sujeito, o qual pode constituir-se como um indivíduo reflexivo e participante, ou omissivo e passivo, sendo mediado pelo contexto social, e educacional no qual ele está inserido. (LEONTIEV, 1978). São estes

¹ Compreende-se práxis conforme Freire (1996) a relação estabelecida entre a teoria e a prática, na tríade reflexiva.

² Termo utilizado por Vitor da Fonseca em seu livro: *Psicomotricidade: Filogênese, Ontogênese e Retrogênese*, refere-se ao desenvolvimento do aprendizado ao longo do ciclo da vida do sujeito.

aspectos que nos colocam a refletir sobre a formação inicial destes(as) professores(as) que parecem ter sido retirados dos debates, das pautas e das reflexões sobre a educação, devido sua formação ser em nível médio? Ressaltando que o Ensino Médio- Curso Normal é a formação inicial de muitos(as) professores(as) que posteriormente chegam a academia na busca das licenciaturas. Constituindo-se o Curso Normal um diferencial na vida formativa destes(as) professores(as).

Com este artigo pretendeu-se trazer novamente à luz dos debates e reflexões a formação inicial de professores em nível médio, pois precisamos fortalecer a formação docente de qualidade. Que enfrenta as incertezas da nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, mas deve continuar resistente como Ensino Público Gratuito que deve ter a qualidade esperada. Pois, não basta ter a Base³, o professor precisa ter uma formação embasada e consistente.

FORMAÇÃO INICIAL – ENSINO MÉDIO – CURSO NORMAL

O Curso Normal a nível médio é um Curso de Formação Inicial que forma professores para atuarem na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, até o 5º ano. Abrangendo toda etapa da Alfabetização e importante etapa do aprimoramento psicomotor e cognitivo da criança, bem como outros fatores como o social e a personalidade, como muito bem nos ressalta Leontiev (2012) quando enfatiza que a personalidade é fruto das relações sociais, e que a consciência individual não surge primariamente, mas que depende da consciência social e da linguagem que é o principal veículo para que isso aconteça.

Para tanto, é de fundamental importância que o (a) aluno (a) professor (a), sinta-se como formador de sujeitos, e para isso, precisam compreender o mundo do qual fazem parte, tendo consciência de que possuem direitos e deveres conquistados ao longo dos anos, mas para isso, é preciso construir conhecimentos mais profundos, ressignificando conceitos, contextualizando a história, a política e a sociedade. Compreendendo que não são meros aplicadores de atividades aos alunos. Por conseguinte, esse professor(a) formado em nível médio deve ter conhecimentos reflexivos e embasados para sua ação docente. Apoderando-se de sua importância social para vida das crianças.

Conforme Inep (2016) temos cursando o Ensino Médio Normal 10.307 alunos no Rio Grande do Sul, na rede estadual. Sabemos que deste número apenas alguns seguem à docência e, após o Curso, ingressam nas Licenciaturas continuando a sua carreira docente.

³Trago aqui a palavra Base referindo-se a BNCC (Base Nacional Comum Curricular)

Quadro 1 – Curso Normal em Nível Médio

Matrícula Inicial - CURSO NORMAL em Nível Médio - RS 2016

Dependência Administrativa	1ª Série	2ª Série	3ª Série	4ª Série	Total
Estadual	3.614	2.343	1.980	2.370	10.307
Federal	0	0	0	0	0
Municipal	138	49	152	84	423
Particular	149	133	114	123	519
Total	3.901	2.525	2.246	2.577	11.249

Fonte: MEC/INEP/DEED/CGCEB - Censo Escolar da Educação Básica 2016

Nota: A Matrícula Inicial do Curso Normal está incluída no Ensino Médio

Fonte: INEP (2016)

O número de alunos que optam pelo Curso Normal a nível médio no Rio Grande do Sul, especialmente na rede estadual de ensino, não é relevante, ao passo de que muitos jovens preferem realizar o Ensino Médio e depois decidem pelas licenciaturas, mas cabe aqui a ressalva que esta formação é admitida conforme legislação vigente, a LDBEN 9394/96 em seu Art. 62

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á, em nível superior em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (BRASIL-LDBEN, 1996, alteração do artigo pela Lei. 12.796 de 2013 que também vetou o art. 87, desta lei)

Com isso, o Curso Normal passa a ser uma maneira de adquirir ao mesmo tempo, a Formação em nível médio e a Formação como docente da Educação Infantil e das cinco primeiras séries do Ensino Fundamental. O que de certa forma coloca este jovem já apto ao mundo do trabalho. E que em determinadas regiões do nosso Estado Rio Grande do Sul foi e continua sendo um dos únicos meios de ingresso ao trabalho e possibilidades de estudos posteriores de muitos jovens. Visto parecer CNE/CEB 1/1999 resolução nº 252/2000 do CEED, que logo após a LDBEN 9394/96, já versaram e posicionaram-se a favor da qualificação do Curso Normal, e sua continuidade. E passados atualmente 22 da LDBEN e 11 anos da

intitulada “Década da Educação”, o Curso continua resistindo ao longo do país e especialmente, no Rio Grande do Sul.

Frente a essa realidade é que debatemos neste artigo as reflexões sobre a formação inicial destes professores e o quanto se faz necessário um trabalho voltado e relacionado aos aspectos sociais, culturais e políticos da formação histórica e atual do País. Pois, esses educadores jovens que formam o perfil do aluno que sai do Curso Normal, estarão atuando em escolas, sendo formadores de crianças, e como tal, necessitam possuir uma visão mais ampla do contexto social e cultural. Ter consciência política sim, entende-se aqui consciência política voltada para atitudes decisivas dentro dos processos e situações, ser capaz de trabalhar estes aspectos com as crianças também, formando para cidadania e não para alienação ao sistema capitalista vigente.

Conforme Mészáros (2008, p. 13)

Educar não é mera transferência de conhecimentos, mas sim conscientização e testemunho de vida. É construir, libertar o ser humano das cadeias do determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um campo aberto de possibilidades. Esse é o sentido de se falar de uma educação para além do capital: educar para além do capital implica pensar uma sociedade para além do capital.

Só educa para além do capital quem consegue perceber o enredo que o sistema faz para prender a todos em uma teia de conformismo, no qual a mais valia⁴ é o importante, a competição, o consumismo. Os formadores, ou professores(as) devem ter plena consciência de seu papel como agentes de transformação e não de conformistas a situações de perdas de direitos sociais. Desvelar seus olhares para perceber o seu contexto e especialmente o político é fundamental. Conforme Gramsci (2002 *apud* SARTORI 2013, p. 25) “Na atualidade brasileira, a produção da alienação, somente interessa a quem insiste em manter a hegemonia do poder, ou seja, à classe dominante.” O educador necessita adquirir esta percepção, para realizar as mudanças na educação.

Para Nogaró (2002, p. 14) “é necessário estudarmos e investigarmos quais são os fatores institucionais e sócio-culturais ligados à formação, que favorecem ou dificultam a mudança na educação, e que a ultrapassam”. O autor aborda um ponto chave da formação dos professores, a investigação no foco da questão, elencando os fatores institucionais, sociais e culturais que devem ser abordados na formação de professores (as) para que desta maneira sejam efetivas as mudanças. Pois elas, de fato, não ocorrem sem a relação com o enfrentamento do contexto social real, com toda sua historicidade. Uma formação, embasada e com qualidade, possibilita uma visão

⁴A mais-valia é o termo utilizado por Karl Marx em alusão ao processo de exploração da mão de obra assalariada que é utilizada na produção de mercadorias.

mais ampla da sociedade, para o desenvolvimento de uma consciência política e social de mudança.

Nas palavras de Sartori (2013, p. 25) “a capacitação do professor é considerada relevante, principalmente, quando sua dimensão pedagógica, permeada pela consciência política, permite o inter-relacionamento e a complementariedade entre a formação específica e os aspectos teóricos-metodológicos.” O autor nos apresenta a necessidade da formação do professor ir além da formação pedagógica de como ensinar, dentro de aspectos metodológicos, mas de como ensinar de forma contextualizada, inter-relacionando os conteúdos com o contexto real, social, com consciência política.

Apresenta-se clara a relevância da formação do(a) professor(a) em qualquer nível, mas aqui enfatizamos sobre a formação do(a) professor(a) em nível médio e todos os aspectos que devem fazer parte da sua constituição enquanto sujeito ensinante e aprendente, e ao mesmo tempo aluno(a) em idade de Ensino Médio, ou seja, um adolescente.

Além disso, de acordo com Sartori (2013, p. 45)

Tão importante quanto formar professores é preparar cidadãos capazes de exercer sua cidadania e que procurem se livrar dos pré-conceitos e das pressões sociais que têm origem na estrutura social de classes. O domínio do conhecimento somente adquire valor pelas possibilidades concretas de relação favorecer a compreensão e a resolução de situações-problema no âmbito da prática pessoal, profissional e social do ser humano. Embora haja limites em à construção de conhecimentos significativos, tanto por parte do professor como do aluno, não se pode prescindir do espaço escolar como *lôcus* que facilita a articulação entre as experiências do cotidiano e os conhecimentos formais.

Portanto, os(as) nossos(as) jovens professores(as) devem preparar-se enquanto cidadão/cidadãs para, apoderando-se desta condição, exercer não só a sua cidadania, mas promover situações de aprendizagens para que seus alunos também o façam. É preciso ser, sentir para poder externar, ou seja, é preciso saber olhar para além do que se vê, para poder ensinar ao aluno(a) a perceber além do olhar. Precisamos sair do estado de latência, compreendendo-se sujeitos de ação e percebendo o contexto social e político, o processo de dominação vigente, o quando ser cidadão vai além do ato votar, mas perpassa o agir, o fazer diferente, o lutar por causas justas e defender conquistas que a sociedade já adquiriu.

Se a educação não ensinar a trabalhar “no” e “pelo” coletivo, a unir forças, a cooperar quem poderá ensinar? O individualismo, a segregação, a disputa, a competição que visa o lucro alimenta o acúmulo de capital nas mãos de poucos. Por isso, a educação ainda é a chave para mudarmos este paradigma vigente. Não ao acaso, todo interesse do sistema privado para com a Educação Básica, pois ela abriu um leque de investimentos para as empresas da iniciativa privada

e para fundações, bem como o Novo Ensino Médio, e sua estruturação de certa forma abre portas para este mercado da educação, do que hoje temos intitulado como “parcerias”, uma nova versão do neoliberalismo, intitulada de Terceira Via. Destarte, a formação de professores conscientes é ponto crucial para que as pretensões reais de interesses sejam percebidas, desveladas, para que se sintam como sujeitos capazes de mudanças. Para isso, é preciso possibilitar um bom arcabouço teórico de formação que ao mesmo tempo possa dialogar com as situações reais de toda nossa sociedade.

DIALOGANDO COM OS AUTORES

O livro de Mészáros (2005), nos apresenta constatações sobre a realidade educacional que são pertinentes à leitura obrigatória aos futuros professores, mas que infelizmente não é realizada no período da formação inicial. O autor nos faz refletir sobre o papel da educação que não deve servir apenas as classes dominantes, mas sim deve fazer com que os educandos professores pensem além do capital, e saiam deste estado de dormência coletiva.

Conforme Mészáros (2005, p. 9) “pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.” E para humanizarmos a educação precisamos pensar a sociedade de forma diferente, para além de lucros e resultados, mas com consciência social e política de que este modelo imposto a nós não pode ser aceito de forma passiva. Os (as) alunos (as) professores (as) do Curso Normal devem possuir esta base formadora para desalienar-se e ter consciência de sua condição.

A escola deve ensinar o(a) aluno(a) a pensar, refletir sobre e além do seu contexto, os conhecimentos trabalhados na escola devem ser ressignificados com a compreensão de sua aplicação para a mudança social para que se consiga perceber as facetas que o sistema capitalista e os sistemas de produção do mercado impõem, pois cada vez mais o privado está presente na educação. Se a Educação é um direito público garantido pelo estado, deve ser um direito garantido com qualidade, sendo assim a solução não está em cobrar pela educação, ou vende-la, mas sim em fornecer subsídios para sua qualidade.

Outro ponto importantíssimo para ser trabalhado na formação inicial em nível médio do Curso Normal é a análise cultural e da formação do nosso povo brasileiro, como exemplo a obra de Darcy Ribeiro (1995), “O Povo Brasileiro: A formação e o sentido de Brasil”. Ribeiro foi um grande escritor e amante da diversidade cultural do povo brasileiro, defensor de nossa Educação e da LDBN de 1996, por isso, refletir sobre a base de nossa formação cultural, oriunda da

exploração pelos portugueses, de lutas por poder, minério, terras, pela escravidão, pela opressão, pela desumanidade, pelo preconceito e discriminação, nos faz refletir! Qual será a solução? Quantos(as) alunos(as) professores(as) terminam seus Cursos e sequer conhecem a obra deste grande homem que contribuiu muito para os estudos de nossa história. É preciso mudar os padrões curriculares de estratégias metodológicas e ensinar com significância “os (as) formadores (as)” a refletir, e não se vislumbra outra maneira, senão por meio do conhecimento real contextualizado de nossa cultura, de nossa história. A história do povo brasileiro e do Rio Grande do Sul. O conhecimento desvela olhares, a compreensão, muda os sujeitos, o debate possibilita o respeito a opinião dos outros, a argumentação faz com outros mudem suas opiniões e todos estes aspectos promovem as mudanças sociais que tanto almejamos. Um conhecimento de verniz, instrumentalista não proporciona reflexões profícuas e profundas, as quais são efetivas para as transformações da sociedade.

Conforme Ribeiro (1995, p. 19) “Surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos.” Conhecer a nossa constituição histórica é fundamental para uma formação crítica e voltada para aceitação da diversidade que constitui o povo brasileiro.

Mészáros (2005) dizia que dentro do modelo capitalista não conseguiremos alcançar tais mudanças de paradigmas, que era preciso construir tudo novamente, mas mesmo diante desta situação que atualmente o Brasil se encontra é preciso buscar e lutar pela educação. Investir na formação contextualizada de nossos (as) educadores (as) é o caminho mais acertado que se pode trilhar. Fica a reflexão do porquê os (as) educadores (as) não são valorizados neste país, mas isso, certamente nos forneceria enredo a outros textos e debates.

Conforme Sartori (2013, p. 52)

Desenvolver a visão crítica sobre a realidade e consequentemente, sobre as práticas no seio dessa realidade requer que se analise o processo de constituir-se professor, de tornar-se professor capacitado a inserir práticas pedagógicas mais apropriadas, a lançar mão de novos recursos pedagógicos.

Com conhecimento de causa sobre a nossa base de formação enquanto país, certamente, torna-se mais fácil realizar as mudanças de paradigmas que se encontram enraizadas em nossa história. Os (as) educadores (as) precisam compreender de forma reflexiva e contextualizada a nossa história. Ribeiro (1995) nos apresenta este povo diversificado que formou o Brasil, são diferenças regionais que formam o contexto de cinco brasis em um, com suas culturas e especificidades culturais, étnicas, religiosas, que ao mesmo tempo unem e separam este povo brasileiro. É preciso trabalhar todo este contexto cultural nas escolas do Brasil, Ribeiro deveria

ser leitura obrigatória na escola pública dada sua importância como pessoa que batalhou muito por direitos que temos e os quais não se discute sobre como foram conquistados.

Realizando algumas reflexões com relação a Althusser (1985, p. 91) “só existe prática através e sob uma ideologia; Só existe, ideologia através do sujeito e para sujeitos” nossas crenças e atos são fermentos para as ideologias e elas não são constituídas da noite para o dia, constituem-se no processo social, familiar e cultural ao qual somos inseridos desde o nascimento, por isso, muitas vezes romper paradigmas torna-se tão doloroso e sofrido ao sujeito.

Althusser (1985) nos faz perceber, desvelar olhares e refletir sobre assuntos pertinentes a nossa atualidade, pois escreveu sua obra em 1985 e nunca se fizeram tão vivas suas palavras com relação ao que estamos vivendo hoje no Brasil, especialmente na educação. O autor nos apresenta a escola como um dos aparelhos ideológicos do estado e podemos afirmar que ela é um forte aparelho ideológico do estado, quando faz com que seus alunos não desenvolvam pensamentos ativos, reflexivos sobre suas ações, sobre o que acontece na política, na sociedade e na economia. A escola vive no mundo dos prazos, do tempo, das cobranças, dos conteúdos a serem vencidos, deixando de lado as contextualizações significativas, trabalhando de forma rasteira, breve a formação cidadã, pois geralmente não aborda sequer como o sistema político e social funciona, estrutura-se, é desconhecido os aspectos de formulação das leis, da importância de escolher bem nossos representantes no legislativo, ou o que de fato lhes é atribuído como ações. Estes de fato seriam conhecimentos reais. Refutando os trabalhos sobre estes conhecimentos a escola não está preparando para vida, mas sim para aceitar as condições impostas pelo sistema capitalista que aniquila o sujeito, comprimindo nele mesmo, a culpa por sua situação. Eis, que surge o seguinte questionamento. Por que de certa forma estamos paralisados e apáticos diante de todas as incertezas, injustiças, desmandos que estão assolando o nosso país? Buscamos algumas respostas nos autores.

Althusser (1985, p. 111-112), nos aponta alguns fatos sobre esta apatia

Resumamos o que adquirimos sobre a ideologia em geral a estrutura redobrada da ideologia assegura ao mesmo tempo: 1) a interpelação das «indivíduas» como sujeitos, 2) a sua submissão ao Sujeito, 3) o reconhecimento mútuo entre os sujeitos e o Sujeito, e entre os próprios sujeitos, e finalmente a reconhecimento do sujeito por ele próprio. 4) a garantia absoluta que tudo está bem assim, e que, na condição de os sujeitos reconhecerem o que eles são e de se conduzirem em consequência, tudo 'correrá bem: «*Assim seja*». Resultado: encerrados neste quádruplo sistema de interpelação aos sujeitos, de submissão ao Sujeito, de reconhecimento universal e de garantia absoluta, os sujeitos «andam», «andam sozinhos» na imensa maioria dos casos, com exceção dos «maus sujeitos», que provocam a intervenção deste ou daquele destacamento de aparelho (repressivo) de Estado.

O autor apresenta que a apatia a tudo que está acontecendo seria devido a influência subjetiva que os aparelhos ideológicos do estado incidem sobre nosso ser. Para ele a escola é um dos aparelhos ideológicos que atuam no subjetivo do sujeito. Mas, se ela pode atuar nesta área é sinal de que pode também realizar a mudança e constitui-se em um espaço de discussão e luta. Muitos dos movimentos que já tivemos no passado e os poucos que se formam hoje, são oriundos dos ambientes de debate.

Eis que, sendo a escola um ambiente de debate, pela lógica do sistema do capital é preciso eliminar os espaços de discussão e para isso eliminar as disciplinas que possibilitem aos estudantes a formação de pensamento crítico. Então, como uma das estratégias para tal, retiram-se do currículo as disciplinas de base formadora humanística do sujeito: Filosofia, Sociologia, História, Geografia. Colocando na carga horária da Base Nacional Comum Curricular o foco nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, dando ênfase a instrumentalização destas áreas. Deixando em segundo plano, ou de escolha os conhecimentos históricos, sociais sobre o contexto real no qual vivemos. Conhecimentos importantes para formação democrática e cidadã.

Retornando aos aspectos sobre o Curso Normal, cabe ressaltar a análise realizada nos trabalhos de Schaffrath (2008) intitulado: Escola Normal: O projeto das elites brasileiras para formação de professores. Neste estudo a autora apresenta o contexto inicial da formação dos professores no Brasil, sendo uma proposta das elites, e que deveria seguir à risca os aspectos ideológicos da mesma, e sem falar que a docência era destinada aos homens. A referida autora aborda estes aspectos em outro artigo intitulado: Profissionalização do Magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos.

O Ensino Médio- Curso Normal resistiu a vários enfrentamentos e hoje já não se caracteriza como um projeto da elite, mas sim a Formação Inicial de Professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que realizam esta formação e posteriormente buscam nas licenciaturas o seu nível superior. Destinado pois, a jovens que buscam a possibilidade de, após o Curso Normal, já trabalhar para custear a sua formação superior.

Trazer ao debate a formação inicial dos professores(as), dentro de uma reflexão sobre o embasamento formativo que este profissional deve possuir é pensar na qualidade da educação. Pois conforme os autores citados, todos corroboram que a educação é um ato político, que exige a tomada de decisões. Os educadores, e os futuros educadores devem ter a consciência e sensibilidade para ensinar nossas crianças e jovens a pensar e refletir sobre o contexto atual em que vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste artigo buscou-se realizar reflexões sobre vários aspectos de relevância social e cultural para a educação, bem como trazer aos palcos dos debates a formação inicial de professores em nível médio. Fazendo uso da revisão bibliográfica das obras de Istvan Mészáros (2008), da Educação para Além do Capital. Sobre aspectos da formação cultural e étnica do Brasil, nos escritos de Darcy Ribeiro (1995), Althusser (1985) e os Aparelhos Ideológicos do estado, elucidando sobre a formação inicial de professores a nível normal e sobre a importância destas leituras na formação destes sujeitos formadores, pois são temáticas que desvelam os olhares sobre as situações de dominação que hoje se fazem presentes e as quais todo educador(a) deveria ter acesso para poder entender o enredo que perpassa a situação educacional do país. Bem como se abordou também as reflexões de Nogaro (2002) que aborda aspectos importantes sobre a Escola Normal e formação de professores, de Sartori (2013) sobre a formação do professor e a ressignificação da sua prática.

Formar professores (as) reflexivos, que possuem conhecimento dos efeitos avassaladores do neoliberalismo em nossas vidas, bem como das influências da terceira via⁵, ou seja, do privado adentrando ao público por meio das parcerias, do sistema de mercado que manipula e escraviza, mantendo apenas o interesse das empresas, dos grandes empresários. A formação sobre estes aspectos sociais, políticos e culturais é preponderante ao professor(a), para que possa realizar as reflexões pedagógicas necessárias a sua *práxis* pedagógica. Compreendendo-se como mediador das relações entre conhecimento e aluno(a), apoderando-se de sua importância social e não deixando-se alienar pelo sistema do capital.

Como já nos disse nosso eterno Paulo Freire: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Portanto precisamos dos educadores, como formadores efetivos, conscientes, cientes, ativos de suas ações, com bagagem de conhecimento pertinente aos aspectos sociais, culturais e políticos do país.

A formação inicial a nível médio constitui uma etapa importante para vida dos educadores (as), pois trabalham diretamente com os anos iniciais do Ensino Fundamental, abrangendo as idades entre os quatro aos onze. Fato que o professor formado a nível médio deve possuir uma formação reflexiva, compreendendo a tríade freirana no amago da sua prática, pois está inserido na escola, que é e será seu contexto de trabalho, em contato direto com as crianças, podendo interagir de forma efetiva, realizar percepções e avaliações. Devido a isso, deve fazer parte de seu processo formativo de aprendizagem os conhecimentos relevantes a constituição de

⁵ Terceira Via entendida na visão de Peroni, por meio das parcerias entre o público e o privado, diferente do neoliberalismo que visa privatizações,

uma sociedade mais justa, entendendo, portanto, a sua historicidade. Com base nos estudos das obras aqui apresentadas, mas também em outras que possibilitem este novo olhar sobre a educação atual, compreendendo todos o enredo e a caminhada histórica desta, valorizando tudo que foi duramente conquistado por pessoas dedicadas a mudança da educação neste país. Para isso, o professor(a) deve constituir-se de significados, apropriar-se de contexto histórico e de sensibilidade de olhar e de escuta, percebendo-se sim, como responsável pela transformação dos sujeitos que mudam o mundo como freire, já nos falava.

É fato, que o ser humano ao compreender o seu contexto torna-se sujeito capaz de agir sobre seu meio e o transformá-lo. Portanto, o ser social é o que convive, vive e age sobre o mundo no qual vivemos, sendo o que pode mudá-lo. Para este ser social constituir-se necessita ser por meio das relações sociais e da educação.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**. 2. ed. Rio de Janeiro: Grall, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL, CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio**. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb001_99.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2018.

BRASIL. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2018.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, consciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias Del Hombre, 1978. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/leontiev/1978/activ_person/index.htm> Acesso em: 20 de jun. 2018.

MEC/INEP/DEEP/CGCEB. **Censo Escolar de 2016**. Disponível em: <<http://servicos.educacao.rs.gov.br/pse/srv/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 22 jun. 2018.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e saberes docentes: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia**. Erechim: EdFAPES, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado**. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

PSICOLOGIA ACADÊMICA. **Leontiev e a teoria da atividade**. Disponível em: <<https://psicologiaacademica.blogspot.com/2012/07/leontiev-e-teoria-da-atividade.html>>. Acesso em: 20 jun. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido de Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SARTORI, Jerônimo. **Formação do professor em serviço: da (re)construção teórica e ressignificação da prática**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2013.

SCHAFFRATH. Marlete dos Anjos Silva. **Escola Normal: O projeto das elites brasileiras para formação de professores**. Disponível em <<https://pt.slideshare.net/jhecioosaki/20-marlete-schaffrath>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

SCHAFFRATH. Marlete dos Anjos Silva. **Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt_02_19.pdf> Acesso em: 18 jun. 2018.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Rúbia Emmel
Alexandre José Krul
Flávia Alana Wink

INTRODUÇÃO

Neste estudo investigamos a formação de professores a partir da literatura da área, realizamos uma análise das perspectivas e dos desafios propostos na formação de professores para a Educação Básica. Considerando a crítica aos modelos da racionalidade técnica dos primeiros cursos da formação de professores do país, o denominado “3+1” (três anos de bacharelado com disciplinas referentes aos conteúdos que poderiam ser ensinados na Educação Básica, seguidas por mais um ano de disciplinas pedagógicas). As pesquisas educativas e movimento da crítica (1980-1990) impulsionaram as reformas educativas de 1990, partindo de referenciais teóricos que reconheceram a profissionalização do ensino e repertórios para a constituição do conhecimento de professor: nos estudos dos saberes docentes (TARDIF, 2012); na epistemologia da prática (SCHÖN, 2000), no professor reflexivo (ALARCÃO, 2010) e no professor pesquisador (LÜDKE et al., 2001) considerando a relação do professor da Educação Básica com a pesquisa.

O objetivo geral de compreender as pesquisas sobre formação inicial de professores (contemplando cursos de Licenciatura), bem como da formação continuada, conhecendo o caráter histórico e marcos legais da formação de professores para a Educação Básica. Consideramos na formação de professores para a Educação Básica os diferentes níveis e modalidades, analisando a relevância das práticas de ensino e a relação teoria e prática no cotidiano escolar na Educação Básica, através da formação de professores pesquisadores e reflexivos.

Esta investigação envolve, entre outros aspectos, questões curriculares de cursos de formação; interlocuções entre: prática de ensino e prática como componente curricular; estágio supervisionado; formação em disciplinas específicas e formação didático-pedagógica. Acreditamos que políticas públicas de formação, por exemplo: os programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); e o Pacto Nacional pela Alfabetização

na Idade Certa (PNAIC); traduzem-se em práticas formativas e em práticas profissionais. Analisamos as proposições atuais para a formação de professores da Educação Básica, o enfrentamento das questões políticas contemporâneas a interlocução entre diversos pesquisadores fortalece os processos de formação e da prática docente, consolidando o campo de investigação da formação de professores.

APRESENTANDO O QUADRO TEÓRICO

A partir da questão: Como a formação de professores está voltada para Educação Básica? Propomos uma análise do caráter histórico que vem constituindo as políticas públicas e as reformas educativas a partir da legislação educativa para a Educação Básica, e para a formação de professores, consideramos Pareceres, Resoluções e Diretrizes. Estas políticas são “balizadas pelos interesses de recomposição das perdas do capital e, portanto, comprometidas com a manutenção da ordem vigente, elegem uma proposta de educação e um tipo de formação do professor que se ajustem à visão do mercado” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 31).

METODOLOGIA

Esta pesquisa em Educação de abordagem qualitativa investiga a formação de professores para a Educação Básica no Brasil, a partir de uma revisão bibliográfica das literaturas da área, sendo livros e artigos de periódicos que centram o tema.

Também foi realizada a análise documental, segundo Lüdke; André (1986, p. 187), são considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informações sobre o comportamento humano.” Estão incluídos nestes, desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares. No caso desta pesquisa analisamos as legislações, pareceres, resoluções e diretrizes curriculares da Educação Básica e da formação de professores.

Conforme Lüdke; André (1986), os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências, que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda, uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

APRESENTANDO E DISCUTINDO OS RESULTADOS: FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, ANÁLISES HISTÓRICAS E TEÓRICAS

Investigar a formação de professores para a Educação Básica no Brasil, exige considerarmos as políticas educacionais, a partir das reformas propostas na LDBEN n. 9394/96 (BRASIL, 1996), com passos importantes como a universalização do acesso ao Ensino Fundamental obrigatório, que passa a exigir um professor com curso superior. Os cursos de licenciatura conforme Veiga; Viana (2010, p. 17) situam-se “num contexto de educação superior que a caracteriza pela perda de sua identidade social e transforma em uma instância administrativa, burocratizada e operacional.”

A década de 1990 representa para nosso país um período de reformas:

A reforma educacional, de forma mais específica, elegeu uma concepção de gestão, de currículo e de escola que atendia às necessidades da política do Estado mínimo. Nesse contexto, a educação foi conclamada a adequar-se ao novo modelo para preencher as exigências de um mercado globalizado, sob a égide da chamada globalização. O objetivo era formar um novo tipo de trabalhador para responder a tal demanda, embora até hoje possamos dizer que a nossa escola pública não proporciona ao aluno uma formação de qualidade para suprir as exigências desse mercado global, e muito menos a formação que defendemos, aquela comprometida com emancipação desse aluno (VEIGA; VIANA, 2010, p. 16).

Afirmamos, a partir das autoras citadas, que nem a escola de Educação Básica, nem a formação de professores inicial ou continuada estão para subservir as lógicas do mercado, ao contrário, carecemos formar professores que preparem os alunos para: “enfrentar as contradições sociais da conjuntura atual, que, por meio de práticas inovadoras e atraentes, ofereça e provoque no aluno o desejo de adquirir e construir o conhecimento para responder aos desafios da sociedade” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 32). O que as autoras defendem em seus estudos é a imprescindibilidade dos professores.

Considerando que no contexto das alterações dos anos de 1990 a formação de professores poderia ser resumida à uma transmissão rápida de conhecimentos: “habilitação relâmpago de professores por meio de treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico instrumental de um *que fazer* acrítico e alienado” (VEIGA; VIANA, 2010, p. 17).

Em Veiga; Viana (2010) centramos o estudo na formação de professores para a Educação Básica no âmbito da inovação pedagógica, que considere a formação humana como referência. Nos estudos de Mello (2000) compreendemos que os cursos de licenciatura que formam professores para a Educação Básica não podem ser tratados como qualquer outro curso de

graduação, pois carecemos considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país. Em seus estudos aponta que “a formação inicial é apenas um componente de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, indispensável para implementar uma política de melhoria da educação básica” (MELLO, 2000, p. 98). A autora propõe a criação de um sistema nacional de certificação de competências docentes e a priorização da área de formação de professores nas políticas de incentivo, fomento e financiamento. Enquanto política pública, consideramos que a formação inicial de professores é um componente estratégico conforme Mello (2000) de melhoria da qualidade da Educação Básica.

A partir destas reformas educativas, destacamos a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN^s) (BRASIL, 1998), instituídos em 1998, primeiramente no Ensino Fundamental, organizados em 10 volumes, posteriormente os PCN^s do Ensino Médio (BRASIL, 2000), no ano 2000. Documentos que apresentam diretrizes separadas por disciplinas, também por nível e etapa de ensino. Outro documento que tem sido alvo de pesquisas e discussões em nosso país é Base

Nacional Comum Curricular (BNCC), que busca estabelecer objetivos e direitos de aprendizagem, com recomendações explícitas sobre os conhecimentos que precisam ser abordados em cada disciplina. A BNCC foi disponibilizada para consulta pública no ano de 2015.

Diferente destes documentos, apresentada de forma mais ampla e genérica, existem as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, na Resolução n. 4 (BRASIL, 2010), tem como um de seus objetivos no Art. 2: “orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as escolas que os integram, indistintamente da rede a que pertençam” (BRASIL, 2010). Para Mello (2000) as diretrizes são genéricas: “focalizam as competências que se quer constituir nos alunos, mas deixam ampla margem de liberdade para que os sistemas de ensino e as escolas definam conteúdos ou disciplinas específicas” (p. 99).

Considerando este cenário é que são elaborados Pareceres e Resoluções para a Formação Inicial de Professores (BRASIL, 2001; BRASIL, 2002). Na Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2002), há um aumento total da dimensão prática que passa a ocupar mais de um terço do mínimo de 2.800 horas destinadas à formação de professores.

A partir destas Resoluções a prática passa a ser reconhecida como lugar de produção de conhecimentos, tendo como instituição central a Escola Básica. A prática como componente curricular é instituída como um dos componentes curriculares obrigatórios da formação inicial de professores. Porém, Veiga; Viana (2010, p. 18) criticam estas diretrizes:

As diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para a Educação Básica deixam patente a visão dicotomizada da relação entre teoria e

prática e, com isso, propiciam também a separação entre trabalho intelectual e trabalho prático, ou entre trabalho e educação. O processo formativo é gerado em um espaço excludente e impregnado de preconceitos, valores éticos e interesses econômicos que provêm o fortalecimento da degradação educacional e social

Os estudos de Pereira; Mohr (2017) fazem uma revisão e análise das Resoluções e Pareceres buscando entender o conjunto legal da prática como componente curricular nas propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais da formação de professores para a Educação Básica em nível superior de Cursos de Licenciatura. As autoras compreendem que as legislações analisadas esclarecem o papel da prática como componente curricular ao longo do currículo, seus objetivos e quais momentos pode ocorrer; porém não menciona atividades específicas que poderiam ser realizadas. Assim concluem que: “formular como esse componente curricular pode se materializar nos currículos é, atualmente, talvez, um dos grandes desafios dos cursos de formação de professores” (PEREIRA; MOHR, 2017, p. 35).

Institui-se a prática como componente curricular durante toda a formação docente, não somente ao final do curso, e pode ocorrer tanto em disciplinas pedagógicas quanto em disciplinas específicas sobre conteúdos. A partir da Resolução n. 2 (BRASIL, 2015) a prática como componente curricular ainda pode ocorrer em espaços de reflexão, partindo-se da resolução de situações-problema do exercício docente, as quais podem ser formuladas por meio de livros, filmes, depoimentos e outras mídias, sem necessariamente o contato direto e in loco na escola.

A concepção ampliada de prática, objetivada pelas DCNs, torna-se importante para valorização da prática profissional docente como espaço de construção de conhecimentos e formação dos licenciandos. O professor não é mais apenas um reprodutor de técnicas e teorias, como se pensava anteriormente, mas sim, alguém que constrói saberes e conhecimentos no âmbito do ensino (PEREIRA; MOHR, 2017, p. 33).

Os programas de formação de professores (inicial e/ou continuada) carecem de instituir a prática pedagógica¹ como eixo articulador de seus currículos, pois consideramos que a prática é mais que uma atividade de um componente curricular. De acordo com Silvério (2017) urge a necessidade de um olhar integrador, propondo processos formativos apoiadas em uma relação não dissociativa entre teoria e prática. Pela Resolução n. 2 (BRASIL, 2002) a prática não se reduz ao espaço do estágio, mas pode estar presente desde o início do curso de licenciatura e “ela devia permear toda a formação como preocupação dos diferentes componentes curriculares e não

¹ A prática pedagógica entendida aqui, a partir dos estudos de Carvalho (2005, p. 71): “como o trabalho realizado pelo educador seja em sala de aula, seja desenvolvendo ações que ajudem os professores a pensar por si mesmos sobre o que fazem na escola em prol da melhoria das condições de vida de crianças em idade escolar e de outros indivíduos em desenvolvimento profissional.”

somente das disciplinas pedagógicas” (SILVÉRIO, 2017, p. 156). A Resolução n. 2 (BRASIL, 2015) surge da necessidade de articulação entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior, e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

Assume-se uma perspectiva de colaboração, conforme Silvério (2017, p. 160) universidade e escola são coformadoras na constituição da identidade docente dos licenciandos:

A universidade precisa criar mecanismos de aproximação que superem o entendimento da escola como um local para depositar e aplicar conhecimentos, que não dizem respeito à sua realidade. Precisa reconhecê-la como instituição capaz de produzir conhecimentos pertinentes e importantes à formação docente. A escola, de sua parte, precisa assumir sua corresponsabilidade nessa formação, prevendo em seu projeto pedagógico uma participação conjunta e de caráter recíproco com a universidade, enquanto instituição originalmente formadora. Ao se perceber como instituição corresponsável pela formação de novos professores, a escola pode e deve receber da universidade alguma modalidade de formação para seus próprios professores, fomentando o desenvolvimento de trabalhos e pesquisas colaborativas.

Os estudos de Ferreira (2005, p. 25-26) remetem a necessidade de que cursos de formação de professores subsidiem o professor na relação teoria e prática, configurando a real práxis educativa. A autora identifica que:

No cotidiano escolar, muitos professores, ao relatarem suas experiências pedagógicas, afirmam basear-se na intuição, expressando o desconhecimento de teorias sobre o assunto. Outros, especialmente ao participarem de cursos, fazem questão de dizer que não gostam de teorias; preferem atividades práticas, técnicas ou “receitas” que possam reproduzir no trabalho com seus alunos. Não percebem que, quando realizam sua ação pedagógica, sempre carregam o sentido dessa ação, tenham ou não consciência disso; que a toda prática subjaz uma teoria, expressa ou implicitamente manifestada. O que eles precisam é de subsídios para desvelar as concepções que estão “por trás” de seu trabalho, para poder confirmar ou corrigir sua prática, se necessário.

Por este viés, ao articular teoria e prática, a autora sugere que os cursos de formação de professores construam referenciais teóricos que lhes dêem subsídios para observar e analisar situações concretas dos processos de ensino e de aprendizagem, que ocorrem no cotidiano da sala de aula, buscando subsídios teóricos para resolvê-las.

Para reforçar este entrelaçamento consideramos a aproximação dos saberes profissionais dos professores e dos conhecimentos universitários, nos estudos de Tardif (2012) afirma que estas relações trazem elementos para pensarmos em uma epistemologia da prática profissional dos professores. Consideramos por esta via que a finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar estes saberes.

Compreendemos que os saberes profissionais são saberes trabalhados: “saberes laborados, incorporados no processo de trabalho docente, que só tem sentido em relação às situações de trabalho e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores” (TARDIF, 2012, p. 257). Ainda sobre os saberes profissionais:

[...] considera que o profissional, sua prática e seus saberes não são entidades separadas, mas “co-pertencem” a uma situação de trabalho na qual “coevoluem” e se transformam. Querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria, então, um absurdo. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, uma situação real de ensino, sem levar em consideração a atividade do professor e os saberes por ele mobilizados. Finalmente, querer estudar os professores sem estudar o trabalho e os saberes deles seria um absurdo maior ainda.

Tardif (2012) ainda afirma que nos últimos 50 anos, boa parte das literaturas da área da educação, baseiam-se nestes “absurdos” denunciados pelo autor. E assim, o autor diferencia estes saberes profissionais, dos conhecimentos transmitidos durante a formação universitária. Com base nas ideias de Tardif (2012) compreendemos a importância de que a pesquisa universitária se apoie nos saberes docentes dos professores, para compor este repertório de conhecimentos para a formação.

Em relação ao trabalho docente consideramos os estudos de Tardif; Lessard (2011) que se referem aos professores como trabalhadores e profissionais; explicam detalhadamente a relação entre a escola, a sociedade e o trabalho docente. Neste contexto: “a Escola é vista como lugar organizado; espacial e socialmente separado dos outros espaços da vida social e cotidiana” (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 55). Espaço social, que por sua vez, define como o trabalho dos professores é repartido e realizado; como é planejado, supervisionado, remunerado e visto por outros.

A profissionalização do trabalho do professor é imprescindível, ao pensar no professor e na sua relação com os alunos e com o saber. A partir dos estudos de Tardif; Lessard (2011) acreditamos que o trabalho docente está implicado nas tensões entre os pólos da tríade: saber, professor, aluno; permeada pela subjetividade da profissão, pelo diálogo com os pares; pautada pelas tensões que o fazem instituído na instituição escolar.

Os autores (id, 2011, p. 23) denunciam que o estudo da docência entendida como um trabalho continua negligenciado, ao passo que isto implica em questões historicamente e culturalmente instituídas. A questão é que não cabe mais, ao pesquisar e mesmo ao pensar sobre a docência como um trabalho, ficar somente nas questões abstratas instituídas em suas raízes

históricas, mas pensar na concretude dos fenômenos intrínseca ao trabalho docente e sua relação com a sociedade atual.

O perigo que ameaça a pesquisa sobre a educação é a abstração (pedagogia, didática, conhecimento, cognição, aprendizagem) e não a concretude de fenômenos como o tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças; afirmam os autores: “é imperativo, que o estudo da docência se situe no contexto mais amplo da análise do trabalho dos professores e, mais amplamente, do trabalho escolar” (id, 2011, p. 24).

O objeto do trabalho docente trata-se de um objeto social que vive em diversos mundos socializados: família, quarteirão, grupos de jovens, atividades de lazer (esta relação explica o fato de a ação dos professores não constituir o único e exclusivo, tampouco o mais importante determinante do sucesso ou fracasso escolar do aluno). Longe de ser uma instituição fechada, uma organização onipotente, a escola aparece, então, como um feixe de palha seco sacudido pelas forças sociais do ambiente (TARDIF; LESSARD, 2011, p. 67).

Pensar a escola e o trabalho do professor como uma ilha a parte não cabe nesta perspectiva, pois “a escola e o ensino têm sido historicamente invadidos e continuam a sê-lo, por modelos de gestão e de execução do trabalho oriundos diretamente do contexto industrial e de outras organizações econômicas hegemônicas” (id, 2011, p. 25). Em que somos constantemente descritos e pautados (nós professores) por “falsas teorias” que mascaram o trabalho docente, que perpassam o como fazer, transmitem receitas prontas, que não consideram as diferentes realidades, e as implicações destas ao trabalho docente, enfim que não vêem a docência como um trabalho.

Pensar nestas questões, que envolvem a docência, implica pensar na escola, considerando seu impacto sobre a docência, pois o quadro organizacional existente nesta instituição, envolve e condiciona o trabalho docente. Considerando o que propõem os autores: “em nossos dias, como a vasta maioria das organizações sociais, a escola se caracteriza amplamente pela codificação e a burocratização do trabalho dos agentes que ali trabalham” (id, 2011, p. 55). Por esta via, consideramos que o trabalho dos professores possui aspectos formais e informais; trata-se de um trabalho, ao mesmo tempo controlado e autônomo. A escola vista como organização interna, e as relações que ela determina com e entre os agentes e as outras organizações ou grupos, condicionam o trabalho docente.

Em virtude destas proposições é que os autores acreditam que a identidade dos docentes está bastante heterogênea, o que se deve a estrutura celular do trabalho docente, nas quais os professores trabalham em classes (células), cada um separadamente cumprindo sua tarefa. “A classe depende ao mesmo tempo de uma ordem social relativamente estável, imposta através de

normas e controles institucionais, e de uma ordem social edificada na medida de seu desenvolvimento pelas interações entre os professores e os alunos” (id, 2011, p. 65 e 66).

Tais características elucidam um trabalho docente que não considera os tempos escolares, pois: “o ensino escolar é um trabalho coletivo que acontece durante vários anos e conta com diversos professores que se revezam para realizar uma ação educativa sobre os alunos” (id, 2011, p. 75). O que acontece no início do ano pesa enormemente sobre o que acontecerá depois, ou seja, o que é feito desde a Educação Infantil, muitas vezes é decisivo para a continuação dos caminhos dos estudantes.

A prática assume papel central na formação profissional docente, o que constitui um enorme desafio segundo Borges (2012), pois “o espaço da prática em contexto escolar não pode ser reproduzido de maneira artificial ou nos cursos teóricos ou ateliês, porque ele possui determinações que não encontramos em nenhum outro lugar” (BORGES, 2012, p. 75). Carecemos de criar condições favoráveis para a reflexão e questionamento das ações realizadas em contexto escolar, pois a prática por si mesma não é formadora.

A autora (ibid.) embasa-se nas relações entre os saberes docentes e a epistemologia da prática, propondo como desafio a formação inicial de conteúdos disciplinares e “uma prática integradora de saberes e competências a serem mobilizados em ação, a serem reinvestidos no trabalho docente” (BORGES, 2012, p. 76).

Em relação à formação de professores pesquisadores, a partir dos estudos de Lüdke et al. (2001, p. 26):

Podemos observar que, no Brasil, a reflexão sobre os professores como pesquisadores e sobre a pesquisa colaborativa aparece com um movimento de autocritica da academia acerca de seu distanciamento das práticas escolares e dos desafios por ela enfrentados, num momento em que essas práticas e os saberes que geram começam a ver resgatada a sua legitimidade.

Em seus estudos Lüdke et al. (2001) considera que a pesquisa educacional ainda é referente prioritário dos pesquisadores vinculados as Universidades, programas de pós-graduação, e institutos de pesquisa; ainda que os professores da Educação Básica vêm sendo mais investigados, do que investigadores. Consideramos que as condições concretas de trabalho docente na Educação Básica no Brasil, impossibilitam a inserção da pesquisa, para Lüdke et al. (2001, p. 30) pesquisar é um fardo praticamente impossível de se carregar:

[...] há enormes resistências entre os acadêmicos e formadores de professores em admitir essa possibilidade. Se a pesquisa do professor se baseia no modelo científico tradicional, acusam-na de ser positivista e ultrapassada; se a pesquisa do professor parte para outras abordagens, acusam-na de ser pouco científica.

Por este viés também os estudos dos saberes docentes (TARDIF, 2012) contribuem, pois para este autor a relação da pesquisa universitária e professores de Educação Básica não pode ser colocada em oposição entre teoria e prática, há que se considerar as relações entre estes diferentes atores, suas práticas e seus saberes.

Para Garcia; Alves (2012) não há prática despida de teoria, ou vice-versa: “observando em nossas pesquisas, fomos compreendendo ser a prática, a teoria em movimento e a teoria, o resultado da reflexão sobre a prática” (p. 491). Sendo assim, entendemos que a formação de professores, ocorre em diferentes contextos e momentos, é um processo que tem início muito antes da entrada em uma escola, para Garcia; Alves (2012) este processo é oficializado num curso de formação de professores, mas tem continuidade no decorrer da ação docente pela articulação permanente prática e teoria, em um processo interminável de formação.

CONCLUINDO A PESQUISA

Em virtude das análises apresentadas acreditamos que a formação de professores para a Educação Básica pode pensar as práticas de ensino na formação inicial de professores pela inovação pedagógica, como espaço de elaboração de conhecimentos e saberes da docência, pensados no âmbito da epistemologia da prática.

Diante do exposto sobre a formação de professores e as práticas de ensino compreendemos a importância das colaborações e de efetivar parceria entre professores da licenciatura e professores da Educação Básica, de modo a contextualizar práticas e estágios, superando a dicotomia teoria e prática; favorecendo com experiências mais crítico-reflexivas, num olhar mais integrador dos componentes curriculares da formação, que contribuam na constituição dos saberes da docência.

Na medida em que as pesquisas brasileiras sobre a formação de professores avançam, seja pelos estudos e análises críticas ou pelas proposições teóricas nacionais e internacionais, é possível perceber que as políticas públicas vêm sendo influenciadas e modificadas.

Portanto, ao retomar as problemáticas envoltas as perspectivas e desafios da formação de professora que atuam na Educação Básica, consideramos que a análise apresentada demonstra pela literatura da área a relevância de instituir-se a pesquisa educacional nas práticas como eixo articulador e integrador em seus currículos, permeando toda a formação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BORGES, C. Os saberes docentes e a prática de ensino: a escola como locus central da formação inicial. In: ENS, Romilda Teodora; VOSGERAU, Dilmeire Sant" Anna Ramos; BEHRENS, Marilda Aparecida (Orgs.). **Trabalho do professor e saberes docentes**. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2012. p. 43-81.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino fundamental**. Brasília, MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 09/2001, de 08 de maio de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Parecer CNE/CP nº 28, de 2 de outubro de 2001. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, 18 de janeiro de 2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 14 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Curricular Comum**: documento preliminar. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 01 fev. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015.

CARVALHO, Marlene Araújo de. A escola e a produção de saberes. In: RIBAS, Mariná Holzmann (Org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: UEPG, 2005.

FERREIRA, Maria Beatriz. A Lei 9394/96 e o contexto da formação do professor alfabetizador. In: RIBAS, Mariná Holzmann (Org.). **Formação de professores:** escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: UEPG, 2005.

GARCIA, Regina Leite; ALVES, Nilda. Sobre formação de professores e professoras: questões curriculares. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia:** diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **O professor e a pesquisa.** Campinas: Papirus, 2001.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em perspectiva.** v. 14, n. 1, São Paulo, p. 98-110, jan./mar. 2000.

PEREIRA, Beatriz; MOHR, Adriana. Origem e Contornos da Prática como Componente Curricular. In: MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy (Orgs.). **Prática como componente curricular:** que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 19-38.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVÉRIO, Lucio Ely Ribeiro. Prática como Componente Curricular: desafios e possibilidades da integração da formação acadêmica com o campo profissional da docência. In: MOHR, Adriana; WIELEWICKI, Hamilton de Godoy (Orgs.). **Prática como componente curricular:** que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017. p. 151-170.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (Orgs.). **A escola mudou:** que mude a formação de professores. Campinas: Papirus, 2010. p. 13-34.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS NO IFFAR E A BASE NACIONAL CURRICULAR COMUM: COMO ENCONTRAR CAMINHOS?

Gustavo Pedroso de Moraes

Sylvia Messer

Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores é temática de muitas pesquisas e alvo de grandes debates. Por muito tempo se criticou a formação de professores no Brasil, o formato cartesiano dos cursos, a pouca articulação do currículo com as atuais propostas de ensino e o distanciamento dessa formação das escolas de Educação Básica. Boa parte desses debates foram proporcionados por pesquisadores que atuavam nos cursos de licenciaturas em Universidades.

Segundo Berkembrock e Almeida (2015, p. 31313)

Com o movimento iniciado pelas universidades no período da ditadura, o Movimento dos Educadores passa a reivindicar melhorias na qualidade da formação docente entre os anos 70 e 80 do século XX. Nos anos 1990 e 2000, com a aprovação da LDB e transposição da responsabilidade pelas políticas de formação de professores para a Capes, surgem novos programas e ações no âmbito do MEC no intuito de suprir a demanda pela formação de professores e de fomentar a valorização docente por outros meios que não o desenvolvimento de uma carreira docente ou uma base curricular nacional, conforme solicitado por uma parcela dos educadores.

A institucionalização de políticas de formação de professores é afetada por inúmeros fatores. Um destes fatores, que pretendemos problematizar neste artigo está relacionado a oferta de cursos de formação inicial de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF). Uma política de formação não se efetiva apenas porque a lei 11892/08 tornou obrigatório destinar 20% das vagas destas instituições de educação para cursos de licenciatura nem tão pouco por necessidade de mudanças, nesta formação, impostas pelas políticas de constituição de uma base curricular nacional. Segundo Lima (2012), a formação de professores nos IF é um fenômeno permeado por contradições, pois ao mesmo tempo em que permite a expansão de uma formação pública e gratuita, trazendo o Estado como promotor da oferta

educacional, ainda se configura numa concepção pragmática de educação baseada na pesquisa aplicada e visando os problemas do cotidiano da prática profissional.

Isto não é diferente no Instituto Federal Farroupilha (IFFar), mesmo tendo atualmente seis cursos de Licenciatura em funcionamento: em Ciências Biológicas, nos Campus de Alegrete, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Augusto e São Vicente do Sul; em Computação, no Campus de Santo Augusto; em Educação do Campo com habilitação em Ciências Agrárias e Ciências da Natureza, no Campus de Jaguari; em Física, no Campus de São Borja; em Matemática, nos Campus de Alegrete, Júlio de Castilhos, Santa Rosa e São Borja; em Química, nos Campus de Alegrete, Panambi e São Vicente do Sul totalizando 15 possibilidades anuais de ingresso ainda carecemos de pesquisa envolvendo estes cursos de licenciatura principalmente no que tange a formação de professores e o desenvolvimento de currículo. Este artigo procura problematizar a formação de professores nesta instituição a partir de mudanças curriculares que se tornam prementes diante da aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). O foco desta pesquisa está na intencionalidade de uma proposta interdisciplinar para a área de Ciências da Natureza presente nos documentos oficiais que orientam o currículo da área e de como os cursos de licenciatura do IFFar a contemplam, ou não.

Pesquisar acerca dos cursos de licenciatura significa necessariamente trazer à tona questões relacionadas ao currículo. Lopes e Macedo (2011) destacam-no como campo híbrido com contornos e fronteiras indefinidas. O currículo não é um conceito abstrato, mas um construto cultural. Para Moreira (1996, 1999), os principais autores de currículo no Brasil reconhecem as suas influências externas, mas ressaltam a questão é ambivalente: por um lado, a importância de conhecer o que está sendo formulado em outros países nos estudos de questões curriculares e por outro a necessidade da criticidade em relação a esse discurso e de efetuar análises mais adequadas ao contexto brasileiro.

Mesmo que o currículo não seja mais definido, pelos pesquisadores desse campo, como a —gradell ou rol de disciplinas e de conteúdos que integram um curso, investigar o currículo enquanto dimensão da organização e da dinâmica curricular pode ser fundamental para uma compreensão mais amplas de como as diretrizes curriculares brasileiras influenciam ou não a formação de professores.

Para além disso, estamos vivenciando no Brasil uma série de mudanças estruturais profundas na Educação Básica, como a Reforma do Ensino Médio e a implantação da BNCC, que prevê a organização curricular do Ensino Fundamental e Médio por área de conhecimento. Com certeza, essas legislações irão afetar os cursos de licenciatura em todo o país, pois os mesmos, conforme — discursos que circulam socialmente terão que se adaptar a Base Nacional

Comum Curricular. Como pensar a formação de professores por área de conhecimento, com capacidade de transitar entre os conceitos de Física, Química e Biologia, por exemplo, se sua formação está muito distante desse caráter interdisciplinar previsto nas atuais reformas? Se não aproximarmos a formação de professores dos pressupostos da BNCC, que julgamos pertinentes, que fará? Estaremos simplesmente reeditando os parâmetros curriculares lançados em 1997 e que ainda não provocaram alterações nos currículos do Ensino de Ciências da Educação Básica e das licenciaturas? Estaremos repetindo o mesmo erro justamente pela ausência do professor no debate e por sua falta de articulação com o processo de formação? Nesse artigo será apresentado uma análise crítica referente às matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura nas áreas das Ciências da Natureza do Instituto Federal Farroupilha, em comparativo com as propostas interdisciplinares da Base Comum Curricular.

O trabalho apresentará, primeiramente, o que os parâmetros Curriculares Nacionais e a Base Comum Curricular contemplam em alguns aspectos do ensino de Ciências da Natureza para os anos finais do Ensino Fundamental, seguido da análise da matriz curricular de alguns cursos de Licenciatura na área de Ciências da Natureza do IFFar no que concerne ao caráter interdisciplinar desta área. A intencionalidade é que esta análise propicie o debate sobre a problemática apontada até o presente momento.

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: FOCO NO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

Uma questão a ser considerada quando se investiga sobre o ensino de Ciências da Natureza e a formação docente é a relação entre o currículo presente nas escolas e aquele que se apresenta como proposta nos documentos oficiais.

Se atualmente estamos vivenciando a implantação da BNCC, vamos retroceder por uns 20 anos no cenário do ensino de Ciências da Natureza pois tivemos, naquele período, a elaboração e apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) cujos documentos já propunham uma organização curricular diferenciada.

Os PCNs de Ciências Naturais dos anos finais do Ensino Fundamental apresentam a organização do conteúdo em eixos temáticos para a articulação dos diferentes conceitos, procedimentos, atitudes e valores, necessários a cada um dos ciclos de escolaridade, numa estrutura curricular muito diferente daquela calcada na lista de conteúdos que integrava os Projetos Políticos Pedagógicos e planos de trabalho dos professores das escolas de Educação Básica. A orientação de articular quatro eixos temáticos: Terra e Universo, Vida e Ambiente, Ser

Humano e Saúde e Tecnologia e Sociedade, entre si e com temas transversais requeria mudanças na estrutura curricular ainda presente nas salas de aula atuais. Segundo os PCNs, a compreensão dos fenômenos naturais articulados entre si e com a tecnologia confere ao componente de uma perspectiva interdisciplinar, abrangendo conhecimentos biológicos, físicos, químicos, sociais, culturais e tecnológicos (Brasil, 1998) de forma concomitante e articulada. Ou seja, os documentos que deveriam ser referenciais para o ensino de Ciências praticado nas escolas há vinte anos já propunham uma integração dos conceitos de Biologia, Física, Química desde o Ensino Fundamental.

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, também reforça este caráter interdisciplinar que ainda está distante do processo de ensino praticado nas salas de aula no Brasil. Segundo a BNCC (2017, p. 273), a área de Ciências da Natureza, no Ensino Fundamental,

[...] tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Em outras palavras, aprender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania. Nessa perspectiva, a área de Ciências da Natureza, por meio de um olhar articulado de diversos campos do saber, precisa assegurar aos alunos do Ensino Fundamental o acesso à diversidade de conhecimentos científicos produzidos ao longo da história, bem como a aproximação gradativa aos principais processos, práticas e procedimentos da investigação científica.

Para que esse compromisso seja alcançado, a BNCC, também propõe a realização do processo de ensino e de aprendizagem por meio de unidades temáticas que não fazem a divisão entre Biologia, Física e Química. Como exemplo, podemos citar a organização das unidades do 6º ano do ensino fundamental:

- a) Matéria e energia: envolvendo os objetos de conhecimento misturas homogêneas e heterogêneas, separação de materiais, materiais sintéticos, transformações químicas;
- b) Vida e evolução, envolvendo como conhecimentos célula como unidade da vida, interação entre os sistemas locomotor e nervoso, lentes corretivas e;
- c) Terra e universo em que os objetos do conhecimento são: forma, estrutura e movimentos da Terra.

Pelo proposto na BNCC, torna-se imprescindível que, em sala de aula, os professores que atuarão na área de Ciências da Natureza tenham uma base mínima de conhecimentos em Biologia, Física e Química, o que irá colocar em discussão a atual formação dos professores e a organização dos currículos dos cursos de Licenciatura. No contexto atual temos muito poucos cursos que formam professores com uma concepção de Ciências como área de conhecimento. A

maioria dos cursos visa à formação do professor químico, físico ou biólogo que, como apêndice, vai atuar no ensino de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. Este modelo de formação tem mantido a estrutura curricular de Ciências na Educação Básica que se traduz por uma ênfase no conhecimento biológico até o oitavo ano e com o nono ano, dividido entre Química e Física.

Importante citarmos que a BNCC, cuja finalidade substancial é a orientação de propostas curriculares voltadas para um projeto de educação humana integral com fundamento na qualidade social, possui um marco legal que assegure a sua implantação na Constituição Federal, na LDB e no PNE. Ela não apresenta conteúdos mínimos a serem trabalhados, mas a necessidade de aprendizagens essenciais que vêm definidas em competências e habilidades (que são conceituadas no documento BNCC). No entanto, os fundamentos pedagógicos da Base são contraditórios em relação às políticas econômicas e sociais adotadas pelo mesmo governo que propõe as mudanças na educação.

A BNCC traz consigo uma expectativa de mudanças na preparação inicial dos professores nos cursos de licenciatura, formação pedagógica e na formação continuada oferecida pelas respectivas redes de ensino, quando aponta essas alterações na formação dos docentes e nas mudanças significativas que deverão sofrer os materiais didáticos. Esta mesma expectativa também foi gerada quando da implantação dos PCNs, porém acompanhamos muito poucas mudanças. Muitas questões permanecem, veremos mudanças nas estruturas curriculares dos cursos de formação de professores de Ciências? Que mecanismos de formação serão articulados com os professores em exercício nas escolas de educação básica? Que mudanças teremos nos currículos escolares? Qual será a realidade das escolas e dos cursos de licenciatura daqui a mais de 20 anos?

AS MATRIZES CURRICULARES DAS LICENCIATURAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS NO IFFAR

Partimos da premissa de que o conhecimento é uma produção histórica, provisória, falível e inseparável de indivíduos vivos, que o produzem em suas práticas sociais concretas. Para Marques (2000), os critérios sobre o que se tem que ensinar e aprender, quando e como, devem ser constantemente e consensualmente validados para que sejam incorporados à sociedade os avanços científicos e tecnológicos. Segundo Arroyo (2011), é dever dos docentes aproximar dos currículos os novos conhecimentos visando enriquecê-los e garantindo o direito dos alunos e de si mesmos à produção de novas leituras e significados.

Na direção dessa premissa, entendemos que há um vazio, tanto na formação inicial de professores de Ciências da Natureza quanto nas aprendizagens proporcionadas nas escolas. Boas aprendizagens nas Ciências podem ajudar muito na inserção cultural das novas gerações e no seu desenvolvimento como pessoas na busca da melhor qualidade de vida. Para Maldaner, Nonenmacher e Sandri (2010) as licenciaturas nas áreas das Ciências da Natureza têm função social importante a cumprir: qualificar o professor para o ensinar e o aprender Ciências como área interdisciplinar de conhecimento e saber se posicionar criticamente diante de seus produtos.

Nos Projetos Pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas, Física e Química afirma-se a intencionalidade de formar professores de Ciências do Ensino Fundamental, porém o currículo dos seus cursos, normalmente, apresenta o Ensino de Ciências de forma fragmentada, pela simples justaposição de componentes curriculares de Biologia, Química e Física no decorrer do curso.

Tanto na proposta dos PCNs quanto na da BNCC, a Ciências da Natureza no Ensino Fundamental deve compreender-se como área e não como uma simples justaposição de componentes distintos de Biologia, Física e Química. Como transformar a realidade da prática do processo de ensino e aprendizagem, para se tornar significativa, relevante e interdisciplinar, diante de uma formação dos professores que continua sendo cartesiana, disciplinar e fragmentada? A formação de professores habilitados para a ministrarem aulas de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental tem uma enorme lacuna, pois os PPCs dos cursos não dão a ênfase necessária para o ensino dessa área nesse nível.

Se considerarmos a grande ampliação que tivemos no número de cursos de licenciatura, com a criação dos IFs e expansão da Rede Federal na última década, era de se esperar que estes novos cursos já tivessem superado esta lacuna. Buscando indicativos para responder esta expectativa é que nos propusemos a analisar as matrizes curriculares dos cursos de licenciatura da área, nos diversos campi do IFFar.

Para a pesquisa foi realizado o acesso a todos os sites dos campi, selecionando os PPCs dos cursos de licenciatura na área de Ciências da Natureza em cada um deles. A análise se debruçou sobre como os diferentes cursos (Ciências Biológica, Educação do Campo- Ciências da Natureza, Física e Química) contemplam suas formações na área. Por exemplo, quais os componentes de Física e Química que estão presentes no curso de Licenciatura em Ciências Biológicas? No curso de Física, quais os componentes de Biologia e Química? E assim sucessivamente.

Os dados encontrados são apresentados no quadro 1:

Quadro 1 – Componentes curriculares relacionados às Ciências da Natureza nos cursos de Licenciatura do IFFar

Curso de Licenciatura em	Componente Curricular	Carga Horária	Semestr e
Ciências Biológicas	Química para Ciências Biológicas	72	1
	Física para o Ensino de Ciências	36	2
Química	Biologia Geral	72	1
	Física I	36	4
	Física II	36	5
Física	Tópicos de Biologia (Eletiva)	36	7/8 opcional
	Tópicos de Química (Eletiva)	36	7/8 opcional
Educação do Campo	Biodiversidade	60	1
	Biologia Básica I	60	1
	Química Básica I	60	1
	Física Básica I	60	2
	Origem da Vida na Terra	60	3
	Química do ambiente	30	3
	Educação em Ciências e Tecnologia	60	3
	Introdução ao estudo da hereditariedade	60	3
	Biofísica	60	4
	Química Orgânica	60	4
	Tópicos especiais de Físico-química e a interação com a sociedade	60	5
	Microbiologia	60	5
	Princípios de Zoologia	60	6
	Fisiologia Humana	30	6
	Princípios de Botânica	60	6

Bioquímica	60	7
Citogenética e Genética Humana	60	7
Biologia da Conservação	60	8

Fonte: Elaborado pelos autores.

Analisando o quadro 1, podemos observar a carência de componentes curriculares que possam vir a contribuir no exercício da docência em aulas de Ciências da Natureza no Ensino Fundamental se considerarmos o seu caráter interdisciplinar. Além disso, no campus São Borja a matriz curricular do curso de Licenciatura em Física não contém nenhum dos componentes curriculares destinados à Química e à Biologia como obrigatórias, apenas como eletivas, sendo assim, não apresentando componentes curriculares voltados para o ensino de Ciências da Natureza. Por outro lado, como resultado da própria proposta curricular, presente já no nome do curso -Ciências da Natureza- o curso de Licenciatura em Educação do Campo é o único curso que oferece uma formação geral, interdisciplinar e mais ampla para os futuros professores de Ciências da Natureza do Ensino Fundamental.

Cabe destacar que se esperava que as licenciaturas criadas nos IFs, apresentassem propostas de formação docente inovadoras em relação à tradicional formação apresentada nas Universidades, em parte pelo fato da criação desta instituição ser recente e posterior aos próprios PCNs. Além disso, pela aproximação que os IF possuem com a Educação Básica, em virtude da oferta de cursos técnicos em sua grande maioria integrados à Educação Básica e pela experiência em formar profissionais das diversas áreas de conhecimento, esperava-se que as práticas profissionais interdisciplinares estariam facilitadas, o que não se observou neste levantamento inicial.

Dessa forma fica muito mais difícil a inserção da interdisciplinaridade, tanto no contexto escolar, como na formação inicial de professores, por exemplo, uma vez que nos cursos a Ciência não é concebida como área, trabalhada de forma fragmentada, sem contextualização com as demais. A perspectiva de complementaridade das Ciências, defendida por Marques (2002) não exclui ou prioriza uma sobre a outra, mas sim as aproxima, sendo partes de uma área maior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentar as considerações finais em um artigo que nos apresenta tantas inquietações? No qual identificamos mais afastamentos do que aproximações das concepções que defendemos ao longo de nossas trajetórias acadêmicas e profissionais. Mais sensato, talvez, concluí-lo com mais indagações.

O que aparece de forma natural são alguns questionamentos sobre as licenciaturas: quais serão e quem fará as novas propostas de PPCs para os cursos de licenciatura segundo os pressupostos pedagógicos da BNCC? Que impacto isso terá na formação inicial dos professores? Que movimentos farão as instituições formadoras de professores? Quem terá voz nesse processo?

Mesmo que as instituições formadoras venham a se debruçar sobre essa discussão, a curto prazo os efeitos práticos de alterações nos PPCs não serão sentidos, a não ser que determinações externas forcem esse processo de alterações, através das Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciatura.

Nesse processo de reflexão sobre as licenciaturas e as políticas públicas para a educação brasileira, que vem sendo implantadas, com maior ênfase a partir de 2016, torna-se imprescindível que comecemos a pesquisar, a discutir e analisar essa nova realidade e propormos, nós professores, mudanças que possam auxiliar nesse processo de transformações, sem desvirtuar nossos preceitos sobre formação de professores e sobre o que entendemos que seja educação, pois os entes federados não estão realizando discussões com os professores, estão simplesmente implantando as novas políticas educacionais sem questionamentos. Não podemos permitir que o mercado de trabalho e a organização de currículos impostos nos coajam a implantar uma reforma no Ensino Superior, especialmente nas licenciaturas que não acreditamos e que não tragam consigo uma visão progressista de educação.

Ainda continua sendo válido o que KRASILCHIK (2000) escreveu sobre uma das grandes questões que dificultaram a implantação dos PCNs, que foram fartamente distribuídos, na tentativa de produzir mudanças no ensino praticado nas escolas, foi a de que usaram muito pouco do conhecimento que os cientistas e pesquisadores já possuíam sobre como tornar as mudanças curriculares possíveis. Parece que corremos o risco de repetir o mesmo erro. Na época de divulgação dos PCNs, a mesma autora defendeu que havia a necessidade de uma análise mais profunda e abrangente dos dados obtidos nos inúmeros processos de avaliação empreendidos pelo Inep e pelos sistemas de várias unidades da federação para que fossem identificados os pontos necessitados de intervenção como orientação para melhorar o processo educativo em todos os níveis. Para KRASILCHIK (2000) não cabe mais um trabalho isolado, de gabinete dos legisladores oficiais. Sua defesa foi pela necessidade de angariar a participação e adesão da sociedade em seus múltiplos segmentos, para que as declarações de intenção propostas não soneguem a liberdade de ação das instituições, deixando o sistema à mercê dos slogans em voga que refletem as políticas vigentes (sp). Embora em outro contexto e escrito há quase duas décadas suas palavras continuam atuais.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BERKEMBROCK, Isabela T. M.; ALMEIDA, Maria de Lourdes P.. Políticas de formação de professores no Brasil: um estudo a partir da década de 70 do século XX. **Anais do XII Educere**, PUC-PR. 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19865_10277.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais**. Volume 4. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Brasília, DF, 2018.
- LIMA, Fernanda B. G. de. **A formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: um estudo da concepção política. Dissertação (Mestrado). Universidade Brasília-Faculdade de Educação. 2012.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elisabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRASILCHIK, Myrian. Reformas e realidade: o caso do ensino das Ciências. **Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, jan./mar. 2000.
- MALDANER, Otavio A; NONENMACHER, Sandra E. B.; SANDRI, Vanessa. Ciências naturais na educação fundamental: espaço um pouco esquecido na formação de professores. **Acta Scientiae**. v. 12, n. 1, jan./jun. 2010.
- MARQUES, Mário Osório. **Formação profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000.
- MARQUES, Mário Osório. **Educação nas ciências**: interlocução e complementaridade. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.
- MOREIRA, Antônio F. B. **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1996.
- MOREIRA, Antônio F. B. **Currículo**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

TEMÁTICAS COMPARTILHADAS EM 31 ANOS DO PERIÓDICO BOLEMA: O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA

Bruna Larissa Cecco
Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi
Nadir Castilho Delizoicov

INTRODUÇÃO

Este trabalho é oriundo de uma dissertação (CECCO, 2016) que teve por objetivo compreender a configuração do campo da Formação de Professores que ensinam Matemática¹ na dinâmica de publicação e socialização de artigos relacionados ao tema, no período de 1985 a 2015, no BOLEMA – Boletim de Educação Matemática (online²), periódico vinculado à Universidade Estadual de São Paulo – UNESP, que discute questões da área da Educação Matemática ou afins.

Optamos por analisar artigos deste periódico por sua representatividade na área de Educação e do Ensino, e por ser um dos mais antigos da área, criado em 1985 por um grupo de pesquisadores engajados a discutir questões da Educação Matemática no país. O BOLEMA passou por grandes transformações ao longo dos últimos anos, incluindo um processo de internacionalização em 2008 e o reconhecimento, a partir de 2014, como Qualis A1 nas áreas de Educação e Ensino na avaliação da CAPES.

Para a seleção dos textos, utilizamos os artigos elencados por Passos (2009) até o ano de 2007 e, usando critérios semelhantes³ aos da autora, mapeamos de 2008 a 2015. Após esses

¹ A nomenclatura Formação de Professores que ensinam Matemática segue os pressupostos do Grupo de Trabalho 07 da Sociedade Brasileira de Educação Matemática - SBEM, que estuda a formação de professores de Matemática e de Pedagogia, considerando a atividade nos anos iniciais da Educação Básica. Usaremos a sigla FPEM.

² Trabalharemos a partir das edições online do BOLEMA, sendo que todas as edições publicadas (antes impressa) estão digitalizadas. Atualmente, o periódico apresenta publicação quadrimestral, além de uma edição temática anual. Ao longo de suas três décadas de existência, apresentou diversas edições especiais relativas a temáticas importantes para a Educação Matemática.

³ Inicialmente, buscamos os artigos que continham palavras-chave que remetessem ao tema formação do professor. Na sequência, detivemo-nos nos que contivessem títulos com essas palavras; e, por último, realizamos a leitura dos resumos para identificar os trabalhos que tratavam a respeito da Formação de

procedimentos, constituem nosso corpus um total de 134 artigos sobre FPEM publicados no periódico *BOLEMA*, que representam aproximadamente 22,5% do total dos 596 artigos socializados durante o período de 1985 – 2015.

Com os artigos selecionados realizamos a análise da estrutura social e intelectual, buscando compreender como acontecem as relações na dinâmica de produção e socialização. Nesse trabalho, optamos por apresentar a análise intelectual dos artigos, cujo objetivo é analisar como a FPEM emerge nos trabalhos publicados no periódico através das palavras-chave⁴, identificando as temáticas estudadas e os interesses compartilhados em 31 anos de produção.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: UM CAMPO DE ESTUDO

Antes de qualquer coisa, é importante caracterizarmos que a Formação de Professores é um campo de pesquisa da educação brasileira com crescimento de estudos acerca do tema. Inclusive, trabalhos de estado da arte (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, ANDRÉ, 2010) fazem um levantamento e análise dessas produções de modo a entender os problemas e desafios inerentes ao tema na área da educação. Na Educação Matemática, os estudos em relação à formação do professor que ensina Matemática são crescentes e foram categorizados nos trabalhos de Fiorentini (1994), Fiorentini et al. (2002), Melo (2006), Passos et al. (2006) e, mais recentemente em Fiorentini et. al. (2016)⁵, evidenciando a existência e a importância do tema.

A FPEM emerge ainda na década de 1990 (FIORENTINI, 1994; BRASIL, 1997) com um olhar voltado exclusivamente acerca da formação do professor de Matemática. Estudos desenvolvidos por Fiorentini (1994), Melo (2006) e Fiorentini et. al (2016), os quais distam duas décadas, mostram um movimento de transformação na produção de pesquisas do campo. Primeiramente, em relação à nomenclatura usada, de Formação de Professores de Matemática

Professores. Quando ficávamos em dúvida se o artigo era ou não relacionado ao tema, realizávamos a leitura na íntegra.

⁴ Realizamos a seleção dos artigos e a análise a partir de palavras-chave, pois são elementos centrais em um artigo que tem por objetivo apresentar os termos principais da pesquisa. Porém, entendemos que essa opção pode não ter sido a melhor e da mesma forma que Passos (2009, p. 309), evidenciamos que, “quanto aos critérios de seleção dos artigos utilizados por nós, estamos cientes de que [...] podem ter negligenciado ou deixado à margem ou de fora alguns artigos, entretanto, cremos que os que foram selecionados contribuíram com a compreensão do que buscávamos”, afinal, as escolhas são necessárias no processo da pesquisa.

⁵ O GEPPFM (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores que Ensinam Matemática) elaborou um mapeamento que coloca em tela os estudos realizados no período de 2001 a 2012 acerca do professor que ensina Matemática. Apesar de o mapeamento não ser usado como subsídio na pesquisa por ter sido publicado no final de 2016, consideramos importante colocá-lo em evidência, diante da sua relevância para o campo, pois trata-se de uma pesquisa em âmbito nacional e com discussões recentes.

(FPM) para Formação de Professores que ensinam Matemática (FPEM), incluindo os professores dos anos iniciais e, mais recentemente Professor que Ensina Matemática (PEM) e seus diferentes contextos, incluindo a formação, “no qual se destacam, como contextos ou dimensões centrais de estudo do professor, a formação inicial e continuada do PEM e outros contextos e aspectos relativos ao PEM”. (FIORENTINI et al., 2016, p. 27).

Além disso, a mudança na Formação Continuada, antes concebida a partir de cursos de treinamento e de projetos de atualização desenvolvidos na escola, como salientado por Fiorentini (1994), enquanto que Melo (2006) já nos apresenta a discussão da prática e formação docente em contextos socioculturais e as pesquisas sobre percepções dos professores, além do termo Formação Contínua. A aprendizagem docente, o desenvolvimento profissional, as concepções, as crenças, as atitudes, as representações, os saberes, as competências, a identidade e a profissionalidade docente, as condições, as características e o desempenho docentes, entre outros aspectos, são considerados por Fiorentini et al. (2016) como subcampos de estudo que permeiam a formação inicial, continuada e contínua e os outros contextos relacionados ao professor que ensina matemática (PEM).

A partir dos estudos, é importante destacar que a Formação de Professores busca constituir uma identidade própria na Educação Matemática, com um olhar minucioso sobre a especificidade da formação para atuação na área, com referenciais teóricos próprios e passando por transformações no decorrer dos anos.

FALANDO SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA NA PESQUISA

Diante das singularidades que perpassam a formação de professores na área é que desenvolvemos o trabalho (CECCO, 2016) buscando compreender a rede social formada pelos artigos através dos processos de coautoria na produção, e a estrutura intelectual percebendo a partir das palavras-chave quais as temáticas e os interesses compartilhados pelos autores no ato de pesquisar.

Para o desenvolvimento da pesquisa, entendemos que grupos de pesquisadores constituem redes de colaboração científica, formadas nas relações estabelecidas pela ciência. E, as redes de colaboração entre os pesquisadores na produção de artigos se efetivam na coautoria, entendendo-se que coautor é aquele que produz algo com outrem.

Compreender a disposição da rede pela coautoria entre pesquisadores significa entender a dinâmica de produção do conhecimento, identificando as possíveis relações que influenciam essa produção e o fortalecimento da área. Enquanto que compreender a disposição da rede a

partir das palavras-chave permite conhecer os interesses compartilhados por esses pesquisadores, objeto desse estudo.

As redes são configuradas a partir das inúmeras conexões (arestas) entre os atores (nós ou vértices), representadas por grafos. Para o estudo e análise das redes, utilizamos a Análise de Redes Sociais (ARS ou SNA do inglês Social Network Analysis), que é uma metodologia qualitativa de pesquisa com conceitos⁶ e terminologias próprias, como: nó, aresta, ator, elos relacionais, grau nodal, centralidade, densidade, clusters, entre outros.

Neste trabalho, os nós representam as palavras-chave dos artigos, e as arestas as relações estabelecidas no processo de produção do conhecimento. Os grafos apresentam diversas medidas, a ordem de um grafo, por exemplo, representa o número de vértices de um grafo, o tamanho é dado pelo número de arestas existentes entre os vértices de um grafo e o grau de um vértice ou *degree* diz respeito ao número de conexões que um vértice possui. Isso significa que, quanto mais arestas estão ligadas a um vértice, maior é seu grau e a sua significância no grafo.

A densidade é dada pela relação entre a ordem e o tamanho do grafo e é utilizada para avaliar a conectividade entre os grafos que varia entre 0 (grafos totalmente desconectados) e 1 (grafos totalmente conectados). De acordo com Lima (2009, p. 33) a densidade representa um importante indicador de conectividade da rede, aliás, “quanto maior for a conectividade de uma rede, maior é a sua atividade interna, em termos de número de parcerias ou de trabalhos publicados em coautoria, no contexto das redes de coautoria.”

Na estrutura de redes conectadas, uma medida importante é a formação de agrupamentos ou de *clusters* (em inglês). No caso da rede de palavras-chave, a formação de *clusters* acontece a partir da ligação de uma palavra com outras do mesmo trabalho e de trabalhos diferentes. Ao construir a rede, cada artigo forma um *cluster*, pois todas as suas palavras-chave ficam conectadas umas as outras, e caso uma palavra se repita em outros trabalhos, então os trabalhos ficarão interligados a partir dessa palavra.

As medidas de centralidade são indicativos importantes de um vértice em relação ao grafo. Para Gabardo (2015), a centralidade de grau é dada em relação ao número de vértices do grafo que estão conectados a um vértice em particular e a centralidade de proximidade avalia o quão próximo aos demais vértices da rede um determinado vértice está. “Uma alta proximidade significa que um determinado pesquisador está estruturalmente bem posicionado na rede em relação aos demais pesquisadores que fazem parte dessa mesma rede” (LIMA, 2009, p. 34).

⁶ Apesar da importância da metodologia para o estudo, destacamos apenas os conceitos essenciais para o entendimento do trabalho. Para maior detalhamento dos conceitos, indicamos ver Cecco (2016).

As métricas fornecidas por grafos são essenciais para compreender a estrutura e principalmente, realizar análises do comportamento da rede. Nesse sentido, a pesquisa que subsidia este texto é de cunho quali e quantitativo, visto que a abordagem qualitativa fornecida pela metodologia da ARS é potencializada com as medidas quantitativas indicadas pelo próprio software em relação à rede. A importância de aliar as abordagens quali e quantitativa nesse tipo de estudo é salientada por Silva et al. (2006, p. 79), quando afirmam que “autores estudados tomam o cuidado de salientar que o uso da ARS e de métodos estatísticos não eliminam a necessidade de uma análise qualitativa aprofundada.”

Acreditamos que, por diversas questões, existem autores discutindo sobre uma mesma temática, mas que não estão ligados pela coautoria, como as políticas editoriais e os processos de orientação, assim ao realizarmos a análise dos artigos pelas palavras-chave entenderemos melhor as metodologias e temáticas desenvolvidas pelos pesquisadores no campo da FPEM.

ANALISANDO A ESTRUTURA INTELECTUAL

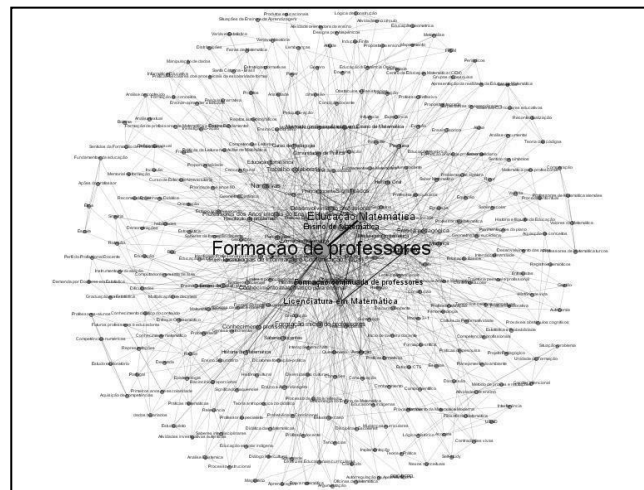
Após o levantamento inicial dos artigos, identificamos que 33 dos 134 selecionados são de origem internacional. Quanto aos nacionais, cerca de 40% são resultado de dissertações ou teses⁷, evidenciando a importância da pesquisa desenvolvida nos cursos de Pós-Graduação. Identificamos que os 134 artigos publicados no BOLEMA sobre FPEM foram escritos por 232 autores diferentes, indicando processos de coautoria, pois a quantidade de autores é superior ao número de trabalhos, e possibilitando uma análise da rede social formada pelas relações estabelecidas na coautoria dos artigos, a qual não será apresentada neste estudo.

Além da rede de coautoria, os artigos permitiram uma análise a partir da identificação das palavras-chave, as quais foram elencadas a partir dos resumos e na leitura íntegra dos artigos, caso necessário. Para cada artigo, selecionamos/construímos cinco termos⁸. Com as palavras-chave listadas, construímos a rede (figura 1) no software Gephi com o algoritmo *Fruchterman Reingold*, a qual possui 292 vértices, ou seja, emergiram 292 palavras-chave dos 134 artigos, sendo que muitas delas apresentaram-se em mais de um artigo, aumentando o grau de cada vértice, e são ligadas por 1161 arestas.

⁷ Dos 101 artigos nacionais, 40 foram escritos por apenas uma pessoa, caracterizando a autoria, enquanto que 61 artigos possuem dois ou mais autores, caracterizando a coautoria. Nesses artigos (61) com dois ou mais autores, 18 deles foram oriundos de processos de dissertação de mestrado e 13 resultam de teses de doutorado. Encontramos seis artigos com autoria única que também se originaram de mestrados ou doutorados.

⁸ Os artigos que possuíam três ou quatro palavras-chave tinham seu resumo lido e, se necessário, todo o texto para buscar mais uma ou duas palavras para completar as cinco por artigo. Da mesma forma, os trabalhos com mais de cinco palavras foram lidos e os termos em excesso foram descartados.

Figura 1 – Rede das palavras-chave dos 134 artigos selecionados no BOLEMA sobre FPEM



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Visualmente, conseguimos notar que as palavras-chave com maior destaque na rede são Formação de professores, Educação Matemática, Licenciatura em Matemática, Ensino de Matemática e Formação continuada de professores, visto que o layout usado distribui os vértices igualmente no espaço disponível, minimizando o cruzamento de arestas, fornecendo simetria ao grafo.

Pelas estatísticas fornecidas pelo software, a rede apresenta diâmetro de 5 e o grau médio de 7,952, ou seja, em média, cada vértice tem oito arestas. A densidade da rede é igual a 0,027, considerada baixa, com pouca atividade ou termos comuns na produção dos artigos.

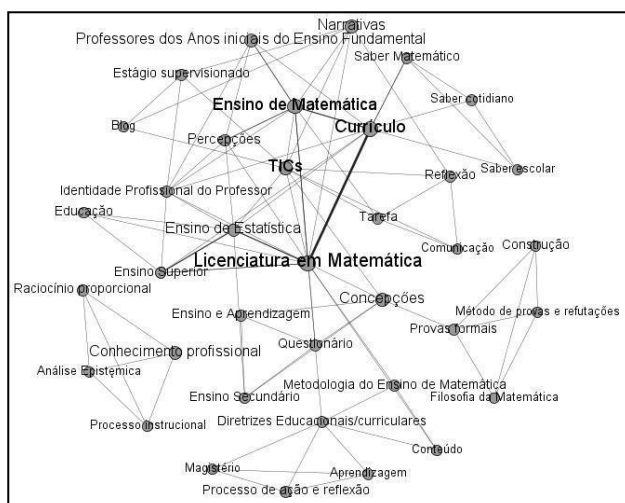
As palavras com maior significância são dadas pelos vértices com maior grau, indicando o número de arestas que o vértice possui. Assim, em ordem decrescente, as 12 palavras-chave que mais aparecem no conjunto dos 134 artigos são: Formação de Professores (grau = 166), Educação Matemática (grau = 79), Licenciatura em Matemática (grau = 51), Formação continuada de professores (grau = 45), Currículo (grau = 44), Ensino de Matemática (grau = 40), Formação inicial de professores (grau = 37), Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (grau = 36), Concepções (grau = 34), Narrativas (grau = 32), Desenvolvimento profissional (grau = 29) e Prática pedagógica (grau = 27).

Fica evidente que palavras de ordem mais generalizada são apresentadas em muitos artigos, e por isso tem um alto grau na rede, além disso, alguns temas mais particulares, como Currículo, TICs, Concepções, Narrativas, Desenvolvimento Profissional e Prática Pedagógica vêm ganhando destaque nas discussões da área, e se tornando inerentes ao campo.

Com a rede e a leitura dos artigos selecionados, percebemos a existência de eixos temáticos como foi apresentado por Fiorentini (1994) e Melo (2006). Sem a pretensão de dicotomizar os artigos, tornando-os estanques, pois entendemos que a Formação de Professores deve ser um processo de formação contínua, começando na formação inicial e se estendendo ao longo da atuação profissional do professor. Porém, entendemos que essas subdivisões são intrínsecas num campo com ampla pesquisa como a FPED, assim, observando a rede da figura 1, as estatísticas fornecidas pelo software, bem como os trabalhos desenvolvidos por Fiorentini (1994) e Melo (2006) e os resumos dos artigos selecionados no BOLEMA, identificamos que os artigos poderiam ser subdivididos em três categorias: Formação Inicial; Formação Continuada; e Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional⁹.

Partindo disso, construímos¹⁰ os *clusters* de cada uma dessas categorias no software Gephi. A figura 2 representa o *cluster* da formação inicial, formado por 37 palavras-chave diferentes, conectadas por 85 arestas. As palavras-chave com maior grau nesse *cluster* são: Licenciatura em Matemática (grau = 13), TICs (grau = 10), Ensino de matemática e Currículo (ambas com grau = 9), Ensino de Estatística e Identidade do professor (com grau 8), Concepções, Narrativas e Diretrizes educacionais/curriculares (com grau = 6).

Figura 2 – *Cluster*: Formação Inicial



Fonte: Dados da pesquisa.

⁹ Para essa classificação, concordamos com Passos et al. (2006) quando afirmam que “[...] consideramos a formação docente numa perspectiva de *formação contínua* e de desenvolvimento profissional, pois pode ser entendida como um processo pessoal, permanente, contínuo e inconcluso que envolve múltiplas etapas e instâncias formativas”. (PASSOS et al., 2006, p. 195).

¹⁰ Todas as redes foram construídas no software Gephi. Para a construção desses *clusters* (figuras 2,3 e 4) escolhemos o nó que desejávamos obter o *cluster* e aplicamos na opção filtros, Rede Ego, digitamos o ID do nó de nosso interesse, com profundidade 1 e desmarcamos a opção “consigo mesmo”, pois não desejávamos que o nó aparecesse na rede, apenas com que nós está conectado, além de escolhermos como layout a distribuição Fruchterman Reingold.

O *cluster* indica um maior número de trabalhos que tratam da Formação Inicial discutindo sobre a Licenciatura em Matemática, com as TICs como apoio na formação e na atuação do professor, preocupações em relação ao ensino da matemática na escola e aos currículos dos cursos e da educação básica. Com menor grau, mas não menos importantes, vemos as discussões voltando-se ao ensino de estatística, a identidade do professor e, ainda, preocupações em relação às concepções dos professores por meio das narrativas.

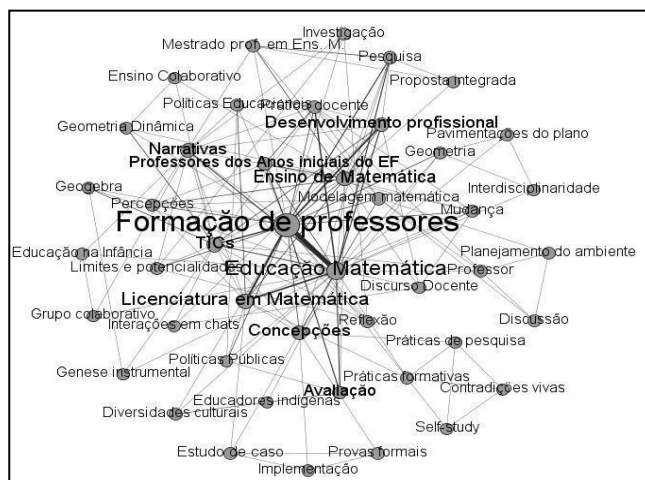
Na Formação Inicial podemos encontrar subdivisões como as apresentadas por Melo (2006) e Fiorentini (1994). Muitos artigos fazem análises de disciplinas, cursos e programas, principalmente os cursos de Licenciatura, sendo que alguns se debruçam sobre os currículos.

Dois artigos evidenciam o uso das TICs na formação inicial, e ainda destacam separadamente a comunicação e a reflexão, e o uso de narrativas no estágio supervisionado. Dos trabalhos identificados, quatro deles se preocupam com o ensino de estatística nos cursos de graduação e, conseqüentemente, na educação escolar básica, evidenciando a importância dessa disciplina na Formação Inicial.

Os estudos (três) sobre concepções na Formação Inicial são apresentados procurando entender as concepções de estudantes sobre as contribuições do curso de licenciatura; as matemáticas e o processo de ensino-aprendizagem; e a compreensão do conceito de razão. Quanto aos estudos sobre narrativas, quatro trabalhos foram identificados e apresentam as narrativas de estudantes frente ao desenvolvimento de diversas atividades: perspectiva colaborativa vivenciada durante o estágio, produção de narrativas autobiográficas na disciplina História do Ensino da Matemática, narrativas sobre as lembranças relacionadas à Matemática durante a vida escolar e a utilização de *blogs* como um dos instrumentos de avaliação da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado.

Na sequência, apresentamos na figura 3 o *cluster* da Formação Continuada, construído de forma análoga ao anterior.

Figura 3 – *Cluster*: Formação Continuada



Fonte: Dados da pesquisa.

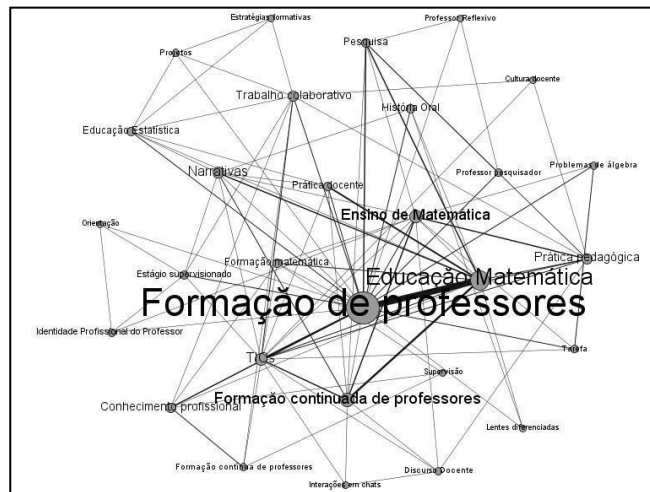
A rede é formada por 45 nós, ou seja, são 45 palavras-chave diferentes conectadas por 148 arestas. Ela apresenta um grau médio de 6,578 e densidade de 0,149. Quanto à centralidade de grau, as palavras-chave que mais se destacaram nos artigos da linha de Formação Continuada são: Formação de professores e Educação Matemática (com grau = 25), Ensino de matemática e TICs (com grau = 17), Narrativas (grau = 13), Licenciatura em Matemática (grau = 12), Concepções (grau = 11), Modelagem Matemática (grau = 10), Desenvolvimento Profissional e Prática Docente (com grau = 9).

De acordo com a rede da Formação Continuada, os artigos publicados no BOLEMA discutem a formação continuada na perspectiva da Educação Matemática, evidenciando temas importantes como o Ensino da Matemática e o uso das tecnologias no processo de formação continuada de professores, analisando ainda as narrativas e as concepções de professores, bem como a prática docente desenvolvida por esses profissionais. Emerge também um foco importante nesses estudos a partir da modelagem matemática, tendência da Educação Matemática que aparece como uma possibilidade interessante no processo de ensino e aprendizagem.

Na rede ainda aparecem os termos Formação de professores, de ordem mais geral, e o Desenvolvimento Profissional, que é um dos focos da FPEM associado à formação contínua, dando a ideia de que o professor deve estar num processo constante de formação. O termo Licenciatura em Matemática também surge, com artigos discutindo sobre as políticas públicas brasileiras inerentes ao processo de formação.

O *cluster* referente ao tema Desenvolvimento Profissional é representado pela figura 4, composto por 29 nós e 94 arestas, com um grau médio de 6,843 e uma densidade de 0,232.

Figura 4 – *Cluster*: Desenvolvimento profissional



Fonte: Dados pesquisados.

As palavras-chave com maior destaque são: Formação de professores (grau = 22), Educação Matemática e TICs (com grau = 13), Ensino de Matemática (grau = 12), Trabalho colaborativo (grau = 10), Formação continuada, Prática Pedagógica e Narrativas (ambas com grau = 9), Pesquisa e Educação Estatística (com grau = 7). Novamente, as palavras Formação de professores e Educação Matemática aparecem num sentido de generalização, e as tecnologias aliadas ao ensino de Matemática têm seu papel destacado. Além disso, o trabalho colaborativo ganha um viés importante no *cluster*, junto com as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e as narrativas como fontes de informação para a pesquisa, em que a Educação Estatística também é colocada em tela.

Dez artigos apresentam o Desenvolvimento Profissional como uma de suas palavras-chave. Evidenciamos, ainda, que o Desenvolvimento Profissional pode acontecer tanto no processo da Formação Inicial, como no processo da Formação Continuada, num movimento de continuação do processo formativo dos professores.

Analisando a rede das palavras-chave de todos os artigos na figura 1, e cada *cluster* de forma isolada, fica evidente que o coletivo de pesquisadores que publicaram artigos sobre FPEM no BOLEMA divide-se em torno de três temáticas: da Formação Inicial; da Formação Continuada e da Formação Contínua e Desenvolvimento Profissional. Apontamos que essas divisões se relacionam entre si, o que fica explícito na própria repetição de palavras-chave nos três *clusters*: Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs); o Ensino de Matemática; o Ensino ou a Educação Estatística; e as Narrativas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante da análise, fica explícito que a produção do conhecimento está fortemente vinculada à pós-graduação e, principalmente, aos processos constituídos nas pesquisas de mestrado e doutorado, com um número expressivo de artigos com a coautoria entre orientando e orientador (cerca de 25% do total de artigos selecionados).

Feitas as leituras, observamos que muitos artigos, apesar de não terem nenhuma proximidade pelas redes de coautoria, apresentam afinidade quanto às temáticas ou às metodologias utilizadas. No decorrer do estudo, identificamos o nascimento de outras temáticas incorporadas às já existentes e reconhecidas pelos pesquisadores da área (FIORENTINI, 1994; MELO, 2006).

A primeira categoria que identificamos é o coletivo de pesquisadores que estudam o tema da FPEM, usando como metodologia de pesquisa a História Oral, que consiste em realizar entrevistas gravadas com pessoas que podem testemunhar sobre acontecimentos, conjunturas, instituições, modos de vida ou outros aspectos da história contemporânea. Os seis trabalhos que identificamos são oriundos da UNESP (três trabalhos), UFPR, USP e UEM, quase todos vinculados ao GH OEM (Grupo “História Oral e Educação Matemática”), constituindo uma nova categoria, compartilhando uma mesma metodologia para estudo e que permeia os três *clusters* listados.

A segunda categoria que nos chamou atenção refere-se aos estudos que abordam a pesquisa colaborativa (que implica parceria e trabalho conjunto) e pesquisas que têm por objeto de investigação práticas e grupos colaborativos.

Entre esses artigos, identificamos sete que possuíam como palavra-chave o termo trabalho colaborativo ou grupo colaborativo. Os artigos selecionados são oriundos de diferentes instituições: UNICAMP, UNESP, UFSCAR, e inclusive de instituições internacionais: Portugal (um trabalho) e Espanha (um trabalho). Nos artigos oriundos de instituições brasileiras, observamos que a UNESP e a UNICAMP são as universidades que estão à frente no desenvolvimento de pesquisas na perspectiva colaborativa. Da mesma forma, evidenciamos que os pesquisadores que escreveram os artigos estão relacionados por fazerem pesquisas a partir da colaboração, formando, assim, mais um *cluster*, ou ainda, mais uma categoria dentro do coletivo de pesquisadores da FPEM, isso porque o uso da colaboração não se desenvolve apenas na formação inicial ou na continuada, mas, sim, na diversidade de pesquisas.

Doze artigos que se debruçam sobre o Ensino e a Educação Estatística na Formação de Professores constituem outra categoria identificada no coletivo formado pelos pesquisadores da

FPEM que publicaram artigos no BOLEMA, sendo que sete deles foram publicados na Edição especial de 2011 que discutia o tema.

Outra categoria explícita em nossa análise é formada pelo grupo de pesquisadores que escreveram doze artigos sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) como ferramenta para o ensino de matemática e na própria Formação de professores.

Sem a pretensão de enumerar todas as categorias que permeiam os artigos, podemos dizer que os inúmeros pesquisadores que publicaram artigos no BOLEMA formam um grupo que, apesar de estudarem e se debruçarem sobre um mesmo campo – a FPEM –, apresentam metodologias e concepções diferentes ao fazer pesquisa, tratando de peculiaridades ainda mais específicas dentro do campo, as quais estão implícitas na Formação Inicial, na Formação Continuada e na Formação Contínua e no Desenvolvimento Profissional, que vão se modificando com os novos desafios, anseios e preocupações do campo.

Por fim, entendemos ser necessário e produtivo compreender como funciona a produção e a socialização do conhecimento em diversos campos do saber, no nosso caso da FPEM. Afinal, é importante refletir acerca do crescimento do número de programas de pós-graduação, de pesquisadores, de pesquisas, e como esse aumento contribui na solução de problemas e desafios.

Além disso, nosso trabalho permite compreender a estrutura do campo, quanto ao funcionamento dos seus processos, na tentativa de uma “otimização”, diagnosticando os núcleos existentes e os pesquisadores vinculados, para que possam se comunicar, evitando o processo de produção e socialização de um mesmo tema de forma isolada, o que não contribui para o desenvolvimento dos estudos do campo. Como enfatizado por Fiorentini et al. (2016), estudos desse tipo podem “contribuir para caracterizar e configurar melhor este campo de estudo”, já que “essa modalidade de estudo ainda continua desarticulada e sem identidade própria” (FIORENTINI et al., 2016, p. 38).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Mapeamento de educação matemática no Brasil – 1995**: Pesquisas, estudos, trabalhos técnico-científicos por subárea temática. 2. ed. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/portal/download/356>>. Acesso em: 24 abr. 2016.

CECCO, Bruna Larissa. **Formação de professores que ensinam matemática**: a circulação intra e intercoletiva de ideias nas redes configuradas no Bolema (1985-2015). 2016. 162 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2016.

FIORENTINI, Dario. **Rumos da pesquisa brasileira em educação matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação.** 1994. 425 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FIORENTINI, Dario; NACARATO, Adair Mendes; FERREIRA, Ana Cristina; LOPES, Celi Spasandin; FREITAS, Maria Teresa Menezes; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 36, p. 137-160, dez. 2002.

FIORENTINI, Dario et al. O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepção do projeto de pesquisa. In: FIORENTINI, Dario; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion; LIMA, Rosana Catarina Rodrigues de (Orgs.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina matemática: período 2001 - 2012.** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016. p. 17 - 42. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/biblioteca/fev-2017/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

GABARDO, Ademir Cristiano. **Análise de redes sociais: uma visão computacional.** São Paulo: Novatec, 2015.

GATTI, Bernadeti; BARRETO, Elba; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

LIMA, Maycke Young de. **Redes de co-autoria científica no programa de pós-graduação em geociências da UFRGS.** 2009. 72 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MELO, Marisol Vieira de. **Três décadas em educação matemática na Unicamp: um estudo histórico a partir de teses e dissertações.** 2006. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion et al. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**, v. 15, n. 1 e 2, p. 193-219, 2006.

PASSOS, Marinez. **O professor de matemática e sua formação: análise de três décadas da produção bibliográfica em periódicos na área de educação matemática no Brasil.** 2009. 328 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2009.

SILVA, Antonio Braz de Oliveira; MATHEUS, Renato Fabiano; PARREIRAS, Fernando Silva; PARREIRAS, Tatiane A. Silva. Análise de redes sociais como metodologia de apoio para a discussão da interdisciplinaridade na ciência da informação. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 35, n. 1, p. 72-93, jan./abr. 2006.

SEÇÃO II

SABERES DOCENTES

DIÁRIO: UMA ESTRATÉGIA DE REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Mirtes Gonçalves Honório
Teresa Christina Torres Silva Honório
Josania Lima Portela Carvalhêdo

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta parte dos resultados da pesquisa intitulada “Formação de professor: da institucionalização à ação”, abrangendo os cursos de formação de professor (licenciaturas) da Universidade Federal do Piauí – UFPI, Campus Ministro Petrônio Portella, desenvolvida pelo Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Formação de Professores e Práticas Educativas – NEFORPE.

Dada a complexidade do contexto contemporâneo, com profundas transformações sociais e acesso intenso às Tecnologias da Comunicação e da Informação (TICs), que apontam para uma nova relação com o conhecimento e, considerando as demandas que provêm da prática pedagógica, compreendemos a necessidade da formação de um profissional reflexivo crítico para mediação dos processos educativos, nesta configuração atual que traz elementos de inovação educacional, atentos para a promoção de um ensino que considere o aluno como sujeito ativo da sua aprendizagem.

Ressaltamos que a importância da pesquisa se apoia na multidimensionalidade do processo educativo e na alteração do paradigma tradicional para o da complexidade (BEHRENS, 2008), que reflete, conseqüentemente, no perfil do profissional docente a ser formado para atuar em um contexto que incorpora novas características da sociedade da informação e da comunicação. Conseqüentemente, o novo perfil de profissional a ser formado vai exigir novas práticas docentes na formação de professores que possam favorecer o delineamento de um mediador apto a acompanhar as inovações técnicas e tecnológicas no seu campo de atuação, mobilizando os saberes de forma a solucionar problemas que emergem da prática.

Neste recorte, objetivamos refletir sobre o sentido da avaliação, a partir da utilização do diário reflexivo crítico, no curso de Licenciatura em Pedagogia, em 2017/1. O instrumento foi utilizado como alternativa para a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos e como estratégia para a formação de professores reflexivos críticos. O interesse sobre esta prática está

ancorado na nossa trajetória como docente em diferentes níveis de escolaridade e nos questionamentos sobre os procedimentos avaliativos classificatórios, historicamente construídos e marcadamente excludentes que ainda acompanham o cotidiano da sala de aula e que começaram a ser questionados e repensados no contexto inovador atual, em que se torna evidente a necessidade de que a avaliação assuma contorno formativo, com vistas a garantia da aprendizagem.

Na perspectiva de consolidar o objetivo da investigação, na disciplina Avaliação da Aprendizagem fizemos uso de diversos instrumentos avaliativos, dentre os quais o uso do diário reflexivo crítico, no curso de formação de professores, buscando contribuir para que os professores se transformem em pesquisadores da sua própria prática, com a proposição de espaços de reflexão crítica, a partir do estudo realizado no curso de formação inicial.

Os limites impostos pela organização do curso não impediram a inserção de novas práticas que visassem à formação profissional do professor numa metodologia inovadora, em que o estudante assume a condição de sujeito ativo da sua aprendizagem. Assim, fizemos uso do diário reflexivo crítico na disciplina Avaliação da Aprendizagem nas turmas do 5º período do curso, utilizando de formas alternativas de avaliação, passíveis de serem inseridas no cotidiano da sala de aula.

Num primeiro momento, foram apresentados aos participantes, pelos professores de Avaliação da Aprendizagem, a proposta do uso do diário, justificando sua inserção nesta disciplina e mostrando esse instrumento de coleta de dados para a avaliação como norteador do modo de aprender a aprender, pois possibilita ao aluno refletir criticamente sobre o seu processo de construção do conhecimento e acerca da prática avaliativa desenvolvida no curso de formação de professores. A escolha por esse instrumento de coleta dos dados como instrumento de pesquisa, foi facilitado pelo fato de que as autoras do presente estudo atuam como professoras da disciplina no contexto formativo em que ocorreu a pesquisa.

Para consecução do nosso objetivo, adotamos a abordagem qualitativa descritiva que, segundo Oliveira (2010, p. 37), consiste num “processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”. Por essa razão, a pesquisa qualitativa se apresenta como a que mais se adéqua ao estudo pelos objetivos aqui pretendidos, uma vez que, não se detém à mera mensuração quantitativa dos resultados obtidos, mas objetiva a análise, descrição e compreensão do fenômeno com riqueza de detalhes para desvelar o sentido da avaliação, a partir da utilização do diário reflexivo crítico, no curso de Licenciatura em Pedagogia.

Vale ressaltar que os participantes foram 73 (setenta e três) alunos matriculados na disciplina Avaliação da Aprendizagem, nas turmas em que as 03 (três) autoras do estudo são professoras e fizeram uso do instrumento. Para o recorte que apresentamos neste artigo, a amostra foi constituída por 08 (oito) diários reflexivos críticos, escolhidos aleatoriamente dentre os produzidos pelos estudantes na referida disciplina.

Os diários são adotados neste estudo, na perspectiva de Zabalza (2004), como instrumentos para o registro da prática avaliativa, dos processos e procedimentos desenvolvidos na disciplina avaliação da aprendizagem, servindo de subsídio para a reflexão crítica, com vistas a reorganização da prática para garantia da aprendizagem.

Para Ghedin, Almeida e Leite (2008), a troca de experiências do profissional em formação com o professor formador possibilita ao futuro professor o desenvolvimento da reflexão crítica quando oportuniza a dialogicidade sobre o ensino, consequentemente, potencializa a aprendizagens cognitivas, procedimentais e atitudinais, que no exercício da futura profissão lhes serão fundamentais.

A reflexão crítica, com base em Liberali (2008, p. 32), “[...] implica a transformação da ação, ou seja, transformação social”. Não basta criticar a realidade, mas objetiva a proposição de alternativas fundamentadas na teoria. Assim, pensar a formação do professor numa perspectiva da reflexão crítica, implica em nos apropriarmos de uma prática transformadora, pois, ao se pensar sobre a realidade concreta, esse profissional, de forma coletiva, superando as práticas individualistas presentes no contexto escolar, busca analisar as diversas ações que ocorrem na escola, a fim de encontrar meios que favoreçam a superação das dificuldades, com vistas a garantia da aprendizagem.

Assim, adotamos no presente estudo o uso do diário e da reflexão crítica, a partir da perspectiva de Zabalza (2004) e de Liberali (2008), respectivamente. Na apresentação dos resultados, nesse artigo, inicialmente evidenciamos a intencionalidade do recorte da investigação que ora apresentamos, com o objetivo da proposta, seu delineamento metodológico e conceitual. Em seguida, no desenvolvimento do texto, algumas reflexões teóricas sobre a avaliação são apresentadas e, na sequência, os dados empíricos do uso do diário reflexivo crítico, no curso de formação de professores, são apresentados e analisados. E por fim, tecemos algumas considerações do uso do diário reflexivo crítico na prática avaliativa, como estratégia que contribui para a formação de professores reflexivos críticos.

AValiação DA APRENDIZAGEM: UM CONVITE À REFLEXÃO CRÍTICA

A avaliação é um tema presente nas discussões sobre a educação em qualquer nível de ensino. A literatura disponível é vasta e nela os estudos de Hoffmann (1993), Perrenoud (1999), Libâneo (1997) e Luckesi (2000) desvendam o que está em questão quando se avaliam e alertam que o objetivo da avaliação não é mais o de obter um produto pronto e acabado, mas o de procurar conhecer cada vez mais o aluno e a realidade que o integra para a garantia da aprendizagem. Pois a finalidade do processo avaliativo é realizar uma intervenção contínua na realidade para melhor conhecê-la, entendê-la e transformá-la.

Avaliar é uma atividade intrínseca e indissociável a qualquer tipo de ação que vise provocar mudanças. Neste sentido, a avaliação é uma atividade constituinte da ação educativa, quer estejamos nos referindo à avaliação do projeto educativo, à avaliação do ensino ou à avaliação da aprendizagem. Segundo Sacristán (1998, p. 303), “a ação de avaliar apresenta-se com uma competência profissional muito genérica que pode compreender práticas muito diversas”. Assim, cada professor pode adotar um estilo diferente, de acordo com suas crenças, posicionamento pedagógico e a maneira de colocar em prática o processo de avaliação.

Nós professores, precisamos refletir sobre a nossa prática pedagógica e não podemos pensar em avaliação desvinculada da epistemologia do conhecimento e da prática que desenvolvemos, pois:

[...] a avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, com ação- reflexão – ação que se passa na sala de aula em direção a um saber apropriado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno. Uma conexão entendida como uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão de educando sobre o objeto do conhecimento (HOFFMANN, 1993, p. 148).

Essa nova dimensão da avaliação, coloca-a como um processo e não apenas como etapa final, procurando construir referenciais provisórios sempre na perspectiva da garantia da aprendizagem, sugerindo formas inovadoras de registrar a caminhada do aluno, ao tempo em que ressignifica a prática pedagógica do professor.

Ao refletir sobre sua prática e levar o aluno à reflexão crítica, o professor estará incentivando a interação entre alunos/professor, alunos/alunos e o questionamento sobre a proposta teórica e a experiência prática. Compreendemos que, quando o professor é um profissional que reflete sobre sua ação, num processo caracterizado por Schön (1992) de

“*reflexão-na-ação*” e “*reflexão-sobre-a-ação*”, incentiva o aluno assumir esta postura reflexiva crítica sobre seu desempenho, buscando a aprendizagem de forma autônoma.

É relevante frisarmos que não é possível pensar sobre a avaliação sem refletirmos sobre os referenciais teóricos que constituem o suporte da proposta pedagógica correspondente, auxiliando, assim, a teorizar a partir da *ação-reflexão-ação*. Estamos apontando para “[...] as premissas, os fundamentos, a teoria que orienta e ilumina a prática” (SALES, 2002, p. 74), visto que, são os fundamentos teóricos, os pilares que sustentam a prática pedagógica e subsidiam a tomada de decisão

Neste sentido, a avaliação deixa de ser vista como uma etapa de fiscalização ou ponto final e passa a ser concebida como um processo em curso, conforme uma sequência de interação, e o “[...] diagnóstico é inútil se não dar lugar a uma ação apropriada. Uma avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada [...]” (PERRENOUD, 1999, p. 15). É estabelecida uma relação íntima e importante entre a avaliação e a intervenção pedagógica, ambas entendidas como situações formativas que exigem competências específicas.

Nesta perspectiva, percebemos o quanto a avaliação da aprendizagem contribui na organização do ensino, pois oferece condições ao professor para compreender o estágio de aprendizagem em que o educando se situa. Libâneo (1997), no sentido proposto, nos leva a refletir sobre o que a sociedade espera da escola e do professor, enfatizando a responsabilidade do professor em trabalhar no sentido do desenvolvimento autônomo e independente dos alunos.

A avaliação faz parte do cotidiano docente, rotineiramente, o professor julga e é julgado, interpreta a realidade e toma decisão, o que além de ser uma exigência burocrática, é parte integrante do processo de ensino, refletindo objetivos, conteúdos e métodos de seu plano educacional. Na prática pedagógica, a avaliação tem grande importância, por meio desta é possível verificar se o sistema de ensino está atingindo os objetivos, o grau de eficiência da prática docente, como também o nível de aprendizagem em que o aluno se encontra.

Na opinião de Luckesi (2000), a avaliação não está encerrada nela mesma. E será um instrumento auxiliar de aprendizagem e do crescimento do aluno sempre que estiver de acordo com um projeto pedagógico. O teórico a define como “um ato pelo qual, através de uma disposição acolhedora, qualificamos alguma coisa (um objeto, ação ou pessoa), tendo em vista, de alguma forma, tomar uma decisão sobre esta” (p. 9). Portanto, a avaliação envolve a coleta de dados sobre a realidade, a interpretação dessa realidade e a tomada de decisão.

Na perspectiva de Hoffmann (1995), a ação avaliativa enquanto mediação deve contribuir para superar posicionamentos que fortaleçam as relações de poder na sala de aula. A avaliação, neste sentido, “[...] enquanto relação dialógica vai conceber o conhecimento como

apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como ação- reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber apropriado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão”. (p. 148).

Percebemos, portanto, a importância da reflexão crítica e do diálogo na ação docente, em favor de uma avaliação em uma perspectiva mais ampla. Parece claro, então, que a avaliação precisa ser repensada a partir da organização do trabalho pedagógico, buscando superar a estrutura burocrática e técnica que ainda prevalece na escola básica.

Assim, a avaliação formativa adquire papel fundamental no processo ensino-aprendizagem, pois procura identificar os avanços e as dificuldades do aluno e tomar decisão, sempre na perspectiva da garantia da aprendizagem. Enquanto formativa, a avaliação possibilita o redirecionamento da ação docente ao longo do processo, de acordo com Perrenoud (1999), é, pois, formativa toda avaliação que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens, concretizando um projeto educativo proposto pela escola.

Hadji (2008, p. 21), apresenta algumas características de uma avaliação com intenção formativa:

[...] colocando-se deliberadamente a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um momento determinante da ação educativa; [...] propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é; [...] inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica.

Concebendo a avaliação da aprendizagem enquanto um processo dinâmico voltado para a regulação das aprendizagens efetivadas e das lacunas a serem superadas no decorrer das relações de ensino e aprendizagem. Neste sentido, o aluno ainda não aprendeu, mas essa situação é provisória. Portanto, a prática pedagógica desloca a preocupação do resultado para o processo, da classificação para a construção do saber, do autoritarismo docente para o pluralismo e pela responsabilidade compartilhada por todos aqueles envolvidos na tarefa educativa.

A avaliação passa a ter por objetivo principal a transformação e a elaboração de novas etapas de desenvolvimento cognitivo. Perceber as dificuldades como superáveis e o conhecimento como um processo de construção significa reconhecer as muitas possibilidades de transformação do contexto social e das relações que nele se estabelecem. Dessa forma, podemos compreender a avaliação como instrumento de impulso da aprendizagem, enquanto reflexão sobre os avanços e as dificuldades demonstradas pelos estudantes, para a proposição de uma ação com vistas a sua garantia.

A avaliação proposta pelos teóricos que fundamentam o nosso estudo, fundamenta-se numa prática avaliativa que possibilita ao aluno a tomada de consciência das suas dificuldades e avanços durante o processo de aprendizagem e ao professor possibilita refletir sobre sua ação pedagógica em função das aprendizagens efetivas dos alunos. Assim, as práticas homogeneizadoras, que enfatizam apenas a quantificação, as atitudes e tudo que o aluno adquire, perdem seu lugar. O que se quer é promover uma avaliação ao longo do processo de aprendizagem, centrada no diálogo professor/ aluno, tendo em vistas a emancipação do sujeito (ESTEBAN, 2001).

As propostas de avaliação e os estudos relativos à formação de professores fundamentados numa linha de ação mais reflexiva tem insistido na necessidade da superação do paradigma de racionalidade técnica que tem dominado a ação docente, dificultando o crescimento profissional do professor. Desta forma, vários pesquisadores têm se posicionado a favor da formação do profissional reflexivo crítico, investigativo, capaz de construir sua autonomia docente.

Em consonância com Liberali (2008, p. 34), podemos afirmar que, na formação de professores, ao desenvolver uma prática com ênfase na reflexão crítica, estando formando profissionais que, por sua vez, na condição de profissionais, darão voz ativa aos estudantes em suas experiências de aprendizagens. Presume a autora que, essa forma de agir na prática docente do professor formador, traz resultados significativos para o processo de ensino e aprendizagem, na formação de professores, fazendo com que os professores em formação produzam novos saberes que lhes serão úteis na prática futura.

Nesta perspectiva, Nóvoa (1992, p. 30) sugere um olhar mais real acerca dos aspectos pessoais, profissionais e organizacionais das práticas docentes e recomenda investir na pessoa do professor num momento de crise e de mudança, tendo em vista que “[...] uma das fontes mais importantes de *stress* é o sentimento de que não dominam as situações e os contextos de intervenção profissional”. Assim, a profissão docente, enquanto autônoma na produção de seus saberes, necessita, segundo o autor, de um espaço de formação coletivo que possibilite situações reais de reflexão críticas sobre as práticas docentes.

Nesta perspectiva, o diário abre esta possibilidade, pois se constitui em uma das estratégias no sentido de promover aquilo que Schön (1992) designou como “*reflexão na ação*” e “*reflexão sobre a ação*”. Assim, tem sido valorizado na formação de professores pela possibilidade de associar à escrita a atividade reflexiva crítica, permitindo ao professor uma observação mais profunda dos conhecimentos da prática e a sua transformação.

O diário é um instrumento de registro utilizado pelo aluno para anotar as reflexões críticas desenvolvidas após cada aula. Tais registros devem expressar a tomada de consciência do que aprendeu, possibilitando a ele mesmo e ao professor o acompanhamento da sua trajetória cognitiva. No entendimento de Zabalza (2004), a elaboração de diários contribui para a transformação dos professores em investigadores de si próprios, inicialmente como narradores e, posteriormente, como analistas críticos dos registros que elaboram.

Esta proposta convida o aluno a uma reflexão crítica a partir de suas produções, leituras e discussões em sala de aula, com certo distanciamento, uma vez que ao analisar, passa a perceber seu compromisso com o aprender e envolve-se com os temas estudados.

DIÁRIO REFLEXIVO CRÍTICO COMO INSTRUMENTO PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Na busca de um novo sentido para avaliação da aprendizagem, coerente com um projeto de ação educativa que busca desenvolver-se na perspectiva de formar professores reflexivos, fizemos uso do diário como um instrumento de avaliação da aprendizagem em um curso de formação de professores em nível superior.

Ao analisarmos os diários encontramos registros de momentos em que se deu a tomada de consciência dos estudantes acerca da importância de refletir sobre seu processo de aprendizagem e a viabilidade do uso do diário enquanto instrumento de avaliação não só da aprendizagem, mas também do ensino. Para ilustrarmos, utilizamos alguns registros visando dar uma amostra de sua eficiência como instrumento que possibilita o aluno fazer uma reflexão sobre o que aprendeu e como aprendeu.

Ao fazerem uso do diário, os estudantes apresentaram em suas reflexões: impressões sobre a disciplina, as opiniões e as dúvidas, como mostram os registros dos alunos-professores a seguir:

[...] foi uma experiência muito boa, pois tivemos a oportunidade de socializar as nossas atividades, por meio do diário, e perceber que por meio deste instrumento é possível o professor avaliar também a sua prática. (F.M)

[...] ajuda a refletir sobre o que você fez e desenvolve a habilidade de escrever (G. F)

[...] esta disciplina foi muito proveitosa para minha profissão. A partir de agora irei procurar a melhor maneira na hora de avaliar [...]. E em termos de recursos vou procurar variar, pois foi possível ver na prática outras formas de avaliar além das provas, que podem ajudar o professor a fazer mudanças na sua forma de ensinar, para que o aluno possa aprender melhor. (T.C.).

[...] é um recurso muito bom, porque podemos recapitular as aulas anteriores, mas em minha opinião é difícil trabalhar assim quando se tem turmas com muitos alunos. (R.N)

Nos relatos, podemos constatar a riqueza da experiência com a oportunidade de socialização das aprendizagens pelos estudantes, ao tempo em que possibilita ao professor formador refletir sobre a sua prática, com vistas a sua transformação, de acordo com a estudante F.M. Outro aspecto importante que observamos é a possibilidade de sistematização do pensamento, quando G.F diz que desenvolve a habilidade de escrever.

O estudante T.C. pensa na profissão futura e afirma que a experiência foi muito importante para variar na avaliação com a utilização de outros instrumentos e técnicas, possibilitando ao professor fazer mudanças na sua prática para a garantia da aprendizagem. Ainda, o estudante R.N afirma a sua importância para recapitular os conhecimentos trabalhados nas aulas, embora aponte uma dificuldade na utilização do instrumento, ou seja, a sua utilização em turmas numerosas requer maior tempo e esforço do professor.

Importante é perceber que o diário viabiliza o registro representativo da reflexão-nação, de Schön (1992), característica da própria avaliação formativa. Segundo Hadji (2008), Hoffmann (1993) e Luckesi (2000), os registros também levam o aluno a pensar criticamente sobre seus avanços e dificuldades vivenciados durante o curso, tendo a possibilidade de investir na sua aprendizagem, pois segundo a estudante J. P.: “O diário ajuda a gente a descobrir e reconhecer nossos erros”. Por outro lado, ao professor possibilita rever suas ações, como mostram as estudantes R. L.: “[...] por meio do diário, o professor pode fazer uma reflexão sobre o seu trabalho”

Nos escritos, ao final da produção do diário a estudante A.J., diz:

[...] é uma pena que a disciplina já esteja terminando, pois tenho certeza que o conhecimento de avaliação não se limita apenas no que trabalhamos, mas valeu, porque contribuiu para que pudéssemos construir uma visão acerca da teoria articulada com a prática. Tivemos a oportunidade de discutir não só a teoria, bem como a nossa prática avaliativa e perceber em que precisamos modificá-la.

Por fim, vale ressaltar que os fragmentos de registros dos estudantes revelam a importância de instrumentos que possibilitam a reflexão crítica e da articulação teoria e prática. Outros escritos são reveladores de como o diário reflexivo crítico pode ser um instrumento útil e necessário para auxiliar o aluno na busca e construção de sua aprendizagem, conforme o registro da estudante V.P.: “[...] o uso do diário permite melhorar a qualidade do Ensino e da

aprendizagem, bem como possibilita ao professor refletir sobre sua prática pedagógica e buscar estratégias de intervenção”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os registros apresentados evidenciam que o diário é um instrumento que possibilita ao aluno refletir sobre o processo de aprendizagem, bem como a viabilidade do uso do diário enquanto instrumento de avaliação não só da aprendizagem como do ensino. Assim, o caráter da avaliação tem outra dimensão, pois propicia avanço, progresso, mudança e a criação do novo. Dessa forma, a avaliação deixa de ser uma prática pontual, isolada, convertendo-se em um processo contínuo de reflexão crítica, apontando para um processo dinâmico, seja de planejamento de ações, seja de compromisso permanente com o fazer docente e com a aprendizagem do estudante. Reforça a ideia de que avaliar, segundo Dalben (2002, p. 23), “envolve especificamente, o processo de autoconhecimento do aluno e do professor”.

Ao propor o diário como um instrumento de avaliação, altera-se a visão de um aluno passivo, que centraliza sua atenção na reprodução dos conteúdos apresentados pelos professores. A escrita reflexiva crítica, da qual o diário é portador, desencadeia reflexões que levam à tomada de decisão a partir da consciência das necessidades e dificuldades dos estudantes, promovendo à reelaboração dos conhecimentos e das aprendizagens por meio de práticas que as favoreçam. Assim, o diário apresenta-se como um instrumento apropriado para a formação docente, ao possibilitar a reflexão na/sobre ação, levando à tomada de decisão para a consecução dos objetivos do ensino, ao tempo em que, em um curso de formação de professores possibilita a formação de um profissional reflexivo crítico.

REFERÊNCIA

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das avaliações exigidas às avaliações necessárias. In: BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas (Org.). **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papirus, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GHEDIN, Evandro; ALMEIDA, Maria Isabel de; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **Formação de professores**: caminhos e descaminhos da prática. Brasília: Liber Livro, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Formação Crítica de Educadores: Questões Fundamentais.** Pontes, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** 2. ed. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1995.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Coleção temas de Educação, 39)

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, Vozes, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GOMEZ, Ángel. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. Aprendendo com a avaliação. In: LIMA, Maria do Socorro Lucena; SALES, Josete de Oliveira Castelo Branco. **Aprendiz da prática docente: a didática no exercício do magistério.** Fortaleza: Demócrito Rocha, 2002. p. 73–81.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. (Org.). **Os professores e sua formação.** (Coleção Temas de Educação, 39). Lisboa: Dom Quixote, 1992.

UFPI. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia.** Teresina: UFPI, 2009.

ZABALZA, Miguel Angel. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

EDUCAÇÃO E CIDADANIA: DIMENSÕES ÉTICAS E POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Lizandra Andrade Nascimento

Daniel Rubens Cenci

Diego Roberto Moraes

Lucineide Orsoli

INTRODUÇÃO

Investigar a relação entre educação e cidadania, implica em interrogar sobre as possibilidades de um processo formativo que propicie o acesso ao legado cultural e o desenvolvimento de competências. Paralelamente, é imprescindível inspirar os educandos a desenvolver a necessária afeição pelo mundo, capacitando-se para agir em conjunto com os demais, tanto para preservá-lo como para transformá-lo.

Frente a esses propósitos e desafios, cabe indagar: É possível e viável apostar em uma educação comprometida com o mundo? Seremos capazes, a partir de nossos testemunhos, enquanto educadores e cidadãos, de inspirar nas crianças e jovens o desejo de cuidar do mundo?

A construção de respostas a esses questionamentos precisa ser coletiva. Exige a articulação da sociedade, em torno da busca de medidas para superarmos a crise que se instaura, não apenas na escola, mas no mundo como um todo. É possível promover uma educação comprometida com a cidadania, embora esta seja uma tarefa complexa. Para tanto, precisamos nos empenhar na recuperação do sentido do educar e de nossa própria participação política e cidadã, em defesa de um mundo melhor para a coletividade.

EDUCAÇÃO, CIDADANIA E *AMOR MUNDI*

A partir dos escritos de Hannah Arendt podemos vislumbrar a possibilidade de uma educação capaz de promover a admiração pela obra das gerações humanas passadas e de desejo que tal obra seja “preservada” para as gerações que ainda virão, o que, em síntese, significa a atitude de *amor mundi*.

Tal atitude depende da atuação exemplar dos docentes. O educador pode inspirar em seus alunos na escola o apreço por este espaço/tempo partilhado, compreendendo que este mundo é

o lar comum de múltiplas gerações, percebendo a importância de sua relação com gerações passadas e vindouras.

O amor *mundi* trata o mundo que se forma como tempo-espço, assim que os homens estão no plural [...], em que construímos nossas casas, nos instalamos, querendo deixar algo permanente. O mundo ao qual pertencemos, porque somos no plural, em que permanecemos eternamente estrangeiros porque somos no singular, cuja pluralidade, e somente ela, nos permite estabelecer nossa singularidade (ALMEIDA, 2009, p. 123, grifos da autora).

O *amor mundi* pode ser considerado uma aposta no mundo, resultante de opções, de escolhas efetuadas a partir do livre julgamento. Essa atitude permite que, apesar do cenário de crise, em que presenciamos tantos episódios contrários ao bom senso, não podemos abrir mão do mundo. Isso porque, é nessa esfera que nos revelamos como pessoas potencialmente livres e interagimos com os demais.

Para Francisco (2007, p. 35), “tal relação se dará, primeiro, no sentido de preservar o tesouro das gerações passadas, isto é, no sentido de a geração do presente tomar o cuidado de trazer a esse mundo sua novidade sem que isso implique a alteração, até ao não reconhecimento, do próprio mundo, da construção coletiva do passado”. O cuidado relaciona-se com a possibilidade de renovar o mundo sem desconsiderar o legado recebido das gerações anteriores.

Nas circunstâncias vivenciadas a partir da modernidade, com o rompimento da tradição, a tarefa educativa encontra-se ameaçada, porque o contato com o passado e o respeito às heranças das gerações precedentes tornam-se desafiadores, já tal situação nos obriga, como realça Arendt: [a] “descobrir o passado por nós mesmos – isto é, ler seus autores como se ninguém os houvesse jamais lido antes” (1972, p. 256-257).

Ao educador, cumpre a articulação entre o antigo e o novo, buscando familiarizar as novas gerações com este espaço, para, então, mover-se nele. Isso requer, como explica Courtine-Denamy (2004, p. 176): “dirigir seus olhares, fascinados pelo presente, em direção ao passado, reintroduzindo o passado no presente através de narrativas”. Por meio das narrativas, do contar histórias, o professor insere os alunos no enredo do passado, permitindo que estes realizem a apropriação compreensiva do mesmo.

A introdução dos novos no mundo supõe a sua capacitação para a futura participação neste espaço e também uma aposta na singularidade das crianças e jovens, posto que, enquanto novos e singulares, são capazes de produzir novos inícios, renovando o mundo pela ação em conjunto com os demais.

Não há garantias de que a educação conduzirá à assunção de responsabilidades e que as ações serão benéficas, dada a imprevisibilidade da ação. Para Arendt (1972, p. 243), a esperança

de renovação do mundo pelos novos não significa e não pode significar tentar controlá-los, ditando seus futuros modos de ser e de agir. Não há como prever o futuro. Além disso, é necessário proteger a novidade inerente à criança, acolhendo-a no mundo preexistente, para que, ao afeiçoar-se a ele, possam renová-lo a partir de atos e palavras.

A esperança supõe uma aposta. Dentre as possibilidades da educação, destaca-se a de buscar uma formação que, ao mesmo tempo, possibilite o acesso a obras, linguagens e sentidos que compõem o legado cultural da humanidade, e proteja os alunos da exposição a problemas políticos para os quais ainda não estão preparados.

Arendt (2004, p. 279-280) adverte que é preciso estar ciente de que, na condição de integrantes da família e do lar, as crianças deveriam ser criadas na atmosfera idiossincrática constituinte de um lar, forte e seguro o suficiente para protegê-las contra as exigências da esfera social e as responsabilidades da esfera política. Os pais têm o direito de cuidar e educar os filhos como considerarem adequado. Contudo, na concepção arendtiana, o Estado pode prescrever exigências mínimas para a futura cidadania, bem como promover e apoiar o ensino de temas e profissões necessárias e relevantes para a nação.

Desde a introdução da educação obrigatória, esse direito tem sido desafiado e restrito, mas não abolido, pelo direito do corpo político de preparar as crianças para o cumprimento de seus futuros deveres como cidadãos a participação do governo na questão é inegável – assim como o direito dos pais. A possibilidade da educação privada não fornece saída para o dilema, porque tornaria a salvaguarda de certos direitos privados dependente do status econômico e, conseqüentemente, desprivilegiaria aqueles que são forçados a enviar os filhos para as escolas públicas (ARENDT, 2004, p. 279-280).

A escola é o primeiro lugar fora de casa em que a criança estabelece contato com o mundo público, que é social, não político, a escola é, para a criança, o que o emprego é para o adulto. Na sociedade livre, a escolha de empregos e associações a eles conectadas cabe aos adultos. Portanto, são os pais que devem escolher a escola de seus filhos, fazendo uso de seu direito privado sobre eles e do direito social à livre associação (ARENDT, 2004, p. 280), sendo tal escolha uma demonstração da responsabilidade das famílias no que concerne ao cuidado e proteção de seus filhos.

Não se deve colocar sobre os ombros dos recém-chegados a responsabilidade pela transformação do mundo, no presente, ou seja, enquanto ainda são crianças e jovens. Ao contrário, a tarefa crucial da educação é a de responder pelo mundo. Para tanto, conforme Courtine-Denamy (2004, p. 173), “é preciso que amemos o mundo, velando por sua conservação, a fim de que guarde uma face decente”. Para a autora, “responder pelo mundo, ser seu fiador,

suporia, também, a capacidade de representar, de imaginar o destino futuro dos homens, de preservar a herança contra a ameaça crescente do deserto” (ARENDT, 2004, p. 12).

Por esta razão, uma educação comprometida com o mundo é, primeiro, conservadora, protegendo a criança e o mundo, para, então, poder apostar na possibilidade de formação de homens capazes de inovar, pela ação, inaugurando novos começos, novas soluções para os problemas políticos pensadas em conjunto, como demanda a cidadania participativa. No sentido arendtiano, a conservação tem o duplo sentido. Por um lado, trata-se de preservar os recém-chegados dos problemas políticos. Por outro, de proteger o espaço da ação política “contra o assédio do novo que irrompe sobre ele a cada nova geração”, como destaca Arendt (1972, p. 235).

Nessa relação de acolhida das crianças e dos jovens, o professor, enquanto representante de um mundo preexistente (mais velho do que os recém-chegados), responsabiliza-se pela mediação entre novo (as crianças e jovens) e o passado, uma vez que educamos sempre para um mundo que é criado e serve de lar para mortais, e, portanto, deve ser constantemente posto em ordem pelas ações do coletivo.

Compete aos docentes a desafiadora tarefa de incentivar o desenvolvimento de potencialidades e o exercício do pensar. Assim, as novas gerações poderão inserir-se nesse lugar-momento partilhado, preservando o patrimônio legado pelas gerações anteriores, e, ao mesmo tempo, atualizando-o com a novidade que lhes é inerente. O mundo precisa ser recebido pelos novos não como um fardo, e sim como algo a ser admirado, cuidado, modificado e continuado. Por esta razão, educar não é sinônimo de inculcação. Por outro lado, a escola não é lugar de recreação, onde não exista disciplina ou tarefas a cumprir.

Exercer a docência, a condição de mediador entre o velho e o novo, exige do professor um “extraordinário respeito pelo passado”, como realça Arendt. Nesse contexto de inseguranças e incertezas, é imprescindível que o professor mantenha vinculação com o mundo, selecionando quais são as histórias, os conhecimentos e as experiências dignas de serem transmitidos às novas gerações.

Almeida (2011, p. 115-116) alerta que “o professor que não acredita participar de um saber valioso e de um modo de pensar e se comunicar sobre o mundo que faz sentido não será capaz de convencer os alunos da importância de seu legado”. Não significa que o *amor mundi* possa ser ensinado, mas que, o modo como o educador se relaciona com o mundo é educativo, articulando-se aos conhecimentos ensinados, numa proposta formativa comprometida com o mundo. Esta proposta, vale lembrar, não garante, por si só, que os novos se engajarão no cuidado e renovação do mundo, configurando-se, tão-somente, como uma aposta.

Assim, a crise da tradição provoca uma ruptura, que obriga a “pensar sem corrimão”, como Arendt a descreve, e, conseqüentemente, implica na possibilidade de novas descobertas, a partir de novos olhares, novos sentidos. Para Almeida (2011, p. 120), a seleção dos elementos a serem transmitidos às novas gerações constitui-se na busca de testemunhos do passado, os quais são “cúmplices” dos professores para despertar nos alunos o *amor mundi*.

Espera-se que o professor, ao apresentar e representar o mundo, possa inspirá-los para que optem por amar e cuidar deste espaço-tempo compartilhado. Nos termos arendtianos:

O problema é simplesmente educar de tal modo que um por-em-ordem continue sendo efetivamente possível, ainda que não possa nunca, é claro, ser assegurado. Nossa esperança está pendente sempre do novo que cada geração aporta; precisamente por basearmos nossa esperança apenas nisso, porém, é que tudo destruímos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura (ARENDT, 1972, p. 243).

Assim, inspirar nos educandos o *amor mundi*, especialmente a partir da perda da tradição, ou mais precisamente do tripé autoridade-religião-tradição, não significa impor modelos de ação ou ditar procedimentos de uma pretensa cidadania futura. Torna-se, portanto, questionável a meta, presente em grande parte dos projetos pedagógicos das escolas, de formar para a cidadania. É preciso ter cautela ao aproximar educação e cidadania, posto que esta depende dos direitos políticos formais de liberdade e igualdade.

Exercer a cidadania exige uma ativa participação dos cidadãos na esfera pública e em seus distintos foros de discussão e deliberação. A pluralidade é elemento essencial da política. Assim, o bem que uma comunidade intenta alcançar sempre se constitui como um bem plural, que reflita as diferenças entre pessoas, seus distintos interesses e opiniões e a comunidade que visam construir como cidadãos: a solidariedade e reciprocidade que cultivam como politicamente iguais. Na constituição de uma identidade coletiva e do sentido de ação política, é decisivo reativar a capacidade dos cidadãos de expressar juízos responsáveis e imparciais, pois “a cultura política da cidadania se manifesta na habilidade do cidadão de ajuizar politicamente” (BÁRCENA, 1997, p. 211-213).

Certamente, entre as tarefas da educação, em uma sociedade democrática, se inclui a de estimular o hábito de um pensar compreensivo, sobretudo em relação àqueles assuntos e temas que dizem respeito ao mundo tal como ele é apresentado pelos adultos, no caso os educadores. Entretanto, isso não significa doutrinar a criança ou o jovem para que ele assuma na sociedade e nas escolas papéis que cabem aos adultos e aos educadores.

Dentre os espaços e possibilidades, na esfera educacional, nos quais a “cidadania da criança” pode ser considerada e estimulada, destacam-se os casos do reconhecimento por adultos

dos direitos cidadãos e republicanos de acesso das crianças ao conhecimento e exercício de habilidades técnicas, culturais e espirituais que serão indispensáveis ao exercício futuro de profissões, assim como de suas atividades de cidadãos plenamente integrados nas responsabilidades da vida política.

Arendt era uma defensora dos elementos de uma educação democrática e republicana, que incluem entre outros, o respeito às diferenças de talentos, à liberdade de crença e de opinião política, a não discriminação étnica e racial. Para a autora, o conjunto dos cidadãos e os educadores têm que encarar as questões de educação como um assunto político maior das sociedades atuais, enquanto espaço de mediação, decisivo, entre vida cidadã, considerada em um sentido estrito, e aqueles que um dia a ela ascenderão, com pleno direito, para agir e mudar o mundo.

Weyh (2011, p. 11) realça que, numa sociedade democrática e popular, importa alcançar caminhos e estratégias que possam viabilizar a distribuição do poder e dos bens culturais de forma equitativa. Para tanto, defende o autor: a educação precisa dar conta de duas dimensões fundamentais: compreensão crítica da realidade e influência em decisões políticas.

Não é tarefa educativa prescrever comportamentos futuros e formas de relação com o mundo. Seu compromisso é apresentar a tradição, os conhecimentos antigos e novos, o que requer, por parte de educadores e de quem é educado, o exercício de capacidades que conduzam à compreensão das coisas e de suas relações mundanas, assim como, permitam significar experiências e acontecimentos pessoais e intersubjetivos relevantes de nossas vidas. Implica, também, a capacidade de ensinar por meio de exemplos, os quais, diferentemente de receitas ou modelos, oportunizam a reflexão e o exercício do julgamento. Como explica Almeida (2011, p. 124):

É nesse sentido que nos parece fundamental que cada professor identifique, dentro dos conteúdos curriculares comuns, suas „pérolas“, seus „cúmplices“ e seus „companheiros“. Essa companhia lhe garante que não está sozinho em sua aposta no mundo e o ajudará a contagiar os novos com seu *amor mundi*. Ele educa na esperança de que os alunos, por sua vez, escolherão seus amigos entre os personagens e entre as experiências que lhes são apresentados, na fé de que eles optarão por arrumar este mundo “em cacos” e na confiança de que eles, em princípio, são capazes de agir, preservando o que vale a pena e iniciando algo totalmente novo.

A educação comprometida com o mundo baseia-se, desse modo, na expectativa de contagiar as novas gerações com o *amor mundi*, demonstrado pelo educador, em sala de aula, por seus exemplos e pelas histórias que conta a respeito do mundo compartilhado pelos homens, nos diferentes momentos históricos. Estas histórias não excluem os episódios lamentáveis e as

barbaridades cometidas pelos homens, todavia, revelam diante das crianças e dos jovens a convicção de que é possível constituir um espaço adequado à convivência humana, pautada no respeito à pluralidade e à liberdade. Com isso, espera-se desencadear uma formação mobilizadora da ação, da capacidade de intervir no mundo, de maneira responsável e articulada aos demais.

AMOROSIDADE E RESPONSABILIDADE NA EDUCAÇÃO

Nas relações estabelecidas pelos homens entre si e com o mundo há uma pluralidade na própria singularidade, em que são experimentadas as possibilidades de transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar). A existência humana demanda a presença dos outros, tanto que para Freire (2008, p. 49): o existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires.

As interações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, dinamizam o mundo (FREIRE, 2008, p. 51). Esse processo relaciona-se com a humanização, uma vez que ao oportunizar a construção de conhecimentos, o processo educativo habilita os indivíduos à intervenção na realidade, enquanto produtores da cultura, coparticipantes na escrita da história da humanidade, habilitando-os a refletir com a necessária profundidade sobre as responsabilidades contidas nessa coparticipação.

Ao pensar uma educação comprometida com o mundo, Paulo Freire vincula amorosidade e responsabilidade. O autor insiste na condução amorosa e responsável da educação das crianças e jovens pelos pais, na esfera da família e pelo professor, ao longo da escolarização. Tanto pais como educadores, na visão freiriana, tornam-se referências para filhos e alunos, ao testemunharem, a partir de seus saberes e de suas experiências de vida, sobre as implicações e os desafios de situar-se e mover-se no mundo.

Não tenho dúvida de que a minha tarefa primordial de pai, amoroso da liberdade, mas não licenciado, zeloso de minha autoridade, mas não autoritário, não é *manejar* a opção partidária, religiosa ou profissional de meus filhos, „guiando-os' para este ou aquele partido ou esta ou aquela igreja ou profissão. Pelo contrário, sem omitir-lhes minha opção partidária ou religiosa, o que me cabe é testemunhar-lhes minha profunda amorosidade pela liberdade, meu respeito aos limites sem os quais minha liberdade fenece, meu acatamento à sua liberdade em aprendizagem para que eles e elas, amanhã¹, a usem plenamente no domínio político quanto no da fé (FREIRE, 2000, p. 38).

¹ O grifo demarca a percepção de que, para Freire, a educação habilita ou precisa habilitar os indivíduos ao exercício futuro da cidadania. O autor afirma que, a partir dos testemunhos de pais e professores, as crianças poderão, amanhã, utilizar plenamente o domínio político, da fé, etc. Este aspecto é relevante na aproximação entre Arendt e Freire, para demarcarmos responsabilidades políticas dos adultos (com o presente) e condição das crianças (indivíduos em formação).

O amor de um pai por um filho implica, por assim dizer, muito mais do que a capacidade de afeto. Amar um filho, nesta perspectiva, supõe ser capaz de assumir este lugar de referencial, que não impõe ao filho esta ou aquela posição, mas que testemunha suas próprias escolhas, seus posicionamentos políticos e religiosos, suas formas de pensar e se posicionar no mundo, para que possa o indivíduo fazer as suas próprias opções, com base nas referências que lhe foram fornecidas. Segundo Freire (2000, p. 38):

O que me interessa não é que meus filhos e minhas filhas nos imitem como pai e mãe, mas, refletindo sobre nossas marcas deem sentido à sua presença no mundo. Testemunha-lhes a coerência entre o que prego e o que faço, entre o sonho de que falo e a minha prática, entre a fé que professor e as ações em que me envolvo é a maneira autêntica de, educando-me com eles e com elas, educá-los numa perspectiva ética e democrática.

Assim a autonomia é gestada, sem imposição da uma aparência futura, porém, pelo fornecimento dos subsídios para que as crianças e os jovens pensem e assumam seus lugares no mundo. Ou, como menciona Freire (2000, p. 37): quanto mais filhas e filhos se vão tornando „seres para si” , tanto mais se vão fazendo capazes de re-inventar seus pais, em lugar de puramente copiá-los ou, às vezes, raivosa e desdenhosamente negá-los.

Do mesmo modo que o amor de um pai ou de uma mãe pelo filho ou filha é demonstrado pela capacidade de ser referencial, suporte e provedor das condições que estes necessitam para se desenvolverem e, com segurança física, psíquica e social, encontrarem seu lugar de pertencimento ao mundo, o professor também precisa demonstrar a amorosidade pelos alunos. Como fazê-lo?

Obviamente o papel de uma educadora crítica, amorosa da liberdade, não é impor ao educando o seu gosto da liberdade, a sua radical recusa à ordem desumanizante; não é dizer que só existe uma forma de ler o mundo, que é sua. O seu papel, contudo, não se encerra no ensino, não importa que o mais competente possível, de sua disciplina. Ao testemunhar a seriedade com que trabalha, a rigorosidade ética no trato das pessoas e dos fatos, a professora progressista não pode silenciar ante a afirmação de que „os favelados são os grandes responsáveis por sua miséria”; não pode silenciar em face do discurso que diz da impossibilidade de mudar o mundo porque a realidade é assim mesmo (FREIRE, 2000, p. 38).

O professor demonstra sua amorosidade e sua responsabilidade pelos alunos por meio do ensino competente da disciplina que ministra. Contudo, não apenas por isso. O amor e o compromisso do educador incluem, necessariamente, seu testemunho de seriedade, de postura ética, de reflexão crítica e aprofundada sobre a realidade.

O ensino dos conteúdos ocorre em paralelo ao ensino do cuidado com o mundo. Tão importante quanto a aprendizagem da leitura, da escrita, dos cálculos, dos conceitos científicos, é a aprendizagem dos princípios éticos ligados ao respeito à vida dos seres humanos, à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas, como defende Freire (2000, p. 66-67). Isso porque no centro da amorosidade entre homens e mulheres, entre os seres humanos, reside o amor pelo mundo.

Freire adverte que a educação sozinha não transforma a sociedade. Todavia, a prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador tem, então, o compromisso com o desenvolvimento da capacidade de amar o mundo². O autor alerta, ainda, que, se a opção é progressista, se o educador está a favor da vida, da equidade, do direito, da convivência com o diferente, o único caminho possível é o de viver plenamente essa opção, diminuindo a distância entre o que se diz e o que se faz. A par disso, o professor precisa vivenciar as suas opções, com coerência ética e decisão, tornando-se referencial seguro para os alunos, não apenas em termos de construção de conhecimentos, mas também de exercício da cidadania.

Ao demonstrar aos alunos como ele(a) – professor(a) – estuda, aproxima-se do tema e pensa criticamente, o educador testemunha diante das novas gerações a sua seriedade como pesquisador e seu respeito pela cultura, pelas artes e pelas ciências. Contudo, ao fazê-lo, o professor não pode esquecer-se de que a relação de conhecimento não termina no objeto, ou seja, a relação não é exclusiva de um sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Prolonga-se ou estende-se a outro sujeito, tornando-se, no fundo, uma relação sujeito-objeto-sujeito (FREIRE, 2011, p. 165-166).

A relação de construção de conhecimento coloca em relação o professor, os alunos e os objetos a serem conhecidos, configurando-se como o encontro com a forma de pensar dos outros, a partir do que cada um vai ampliando sua própria forma de pensar. É o que Freire denomina de unidade na diversidade³: o encontro de sujeitos diferentes entre si, mas que se respeitam e se complementam, e crescem juntos, aperfeiçoam-se e podem construir uma democracia substantiva, radical.

² Desenvolver a capacidade de amar o mundo significa contrapor-se aos exemplos de injustiça, desigualdade e irracionalidade, buscando construir um mundo democrático, humanizado e sério. Um mundo com estes contornos não é possível em um contexto onde adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor, como explica Freire (2000, p. 65-67) ao referir-se ao episódio em que jovens mataram o índio Galdino, em Brasília-DF.

³Conforme Freire (2011, p. 213-214), [...] somos uma unidade nas nossas diferenças. É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar. A aprendizagem põe em relação sujeitos que são diferentes entre si, mas que possuem em comum o mundo que compartilham e a cultura que constroem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nas ponderações resultantes das comunicações que compuseram o GT “Educação e Cidadania: Dimensões Éticas e Políticas da Educação Contemporânea”, avaliamos que os propósitos de: - Constituir espaços para reflexão e diálogo acerca de temas significativos no contexto educacional contemporâneo, sob a ótica de distintos autores; - Analisar as dimensões ético-políticas da educação, refletindo sobre a complexidade da formação humana em nossos tempos líquidos; - Refletir sobre as relações entre educação e cidadania, indagando sobre as possibilidades formar cidadãos para o mundo contemporâneo, foram atingidos satisfatoriamente.

A indagação sobre as relações entre a educação e a formação de cidadãos remete à percepção de que a cidadania depende dos direitos políticos formais de liberdade e igualdade. Nos posicionamentos arendtianos e freirianos há um claro predomínio dos valores de solidariedade, amizade cívica e dos valores públicos de imparcialidade. As atividades políticas se localizam em um espaço público dentro do qual os cidadãos são capazes de se encontrar, de intercambiar opiniões e de debater suas diferenças com o objeto de encontrar soluções comuns para seus problemas.

A política exige um espaço comum de aparição pública em que as diversas perspectivas podem articular-se. As opiniões representativas exigem a formação de pensamento extensivo ou representativo (a faculdade do juízo), cuja função é facilitar a contemplação dos assuntos comuns desde o maior número de pontos de vista. A unidade da comunidade política é resultante do compromisso da cidadania nas atividades e práticas do espaço público e suas instituições. O exercício da cidadania exige uma ativa participação dos cidadãos na esfera pública e em seus distintos foros de discussão e deliberação.

Dado que para Arendt a pluralidade é elemento essencial da política, o bem que uma comunidade intenta alcançar sempre se constitui como um bem plural, que reflita as diferenças entre pessoas, seus distintos interesses e opiniões e a comunidade que visam construir como cidadãos: a solidariedade e reciprocidade que cultivam como politicamente iguais. Então, o bem comum só se realiza pela confrontação, articulação de interesses por meio da deliberação coletiva, pela mútua persuasão no diálogo, debate e argumentação política (BÁRCENA, 1997, p. 212-213). A educação pode cooperar no sentido de oportunizar aos educandos a compreensão do mundo e o desenvolvimento da noção de pertencimento. Isso é fundamental para a constituição de uma identidade coletiva e a construção do sentido de ação política, elementos imprescindíveis para o futuro exercício da cidadania.

Assim, a cidadania participativa depende, inicialmente, da capacidade do professor de posicionar-se como mediador entre o velho e novo, inspirando nas novas gerações o amor pelo mundo, enquanto compromisso de preservação e renovação. Daí a necessidade de reativar a capacidade dos cidadãos mediante a formação de juízos responsáveis e imparciais, pois a cultura política da cidadania se manifesta, na habilidade do cidadão de ajuizar politicamente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vanessa Sievers. **Amor *mundi* e educação**. Reflexões sobre o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: USP, 2009.

ALMEIDA, Vanessa Sievers **Educação em Hannah Arendt**. Entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

BÁRCENA, Fernando. **El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política**. Buenos Aires: Ediciones Paidós Ibérica S.A., 1997.

CORREIA, Adriano. **Hannah Arendt**. Filosofia Passo-a-Passo. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 2007.

COURTINE-DENAMY, S. **O cuidado com o mundo**. Tradução Maria J. G. Teixeira. Belo Horizonte: UFMG, 2004.

FRANCISCO, Maria de Fátima Simões. **Preservar e renovar o mundo**. Hannah Arendt Pensa a Educação. REVISTA EDUCAÇÃO. Especial: Biblioteca do Professor. São Paulo: Editora Segmento, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Cláudio Boeira. **Arendt: acontecimento, compreensão e política**. Ijuí/RS: UNIJUÍ, 2006.

WEYH, Cênio Back. **Educar pela Participação**. Santo Ângelo: FuRI, 2011.

PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

*Jussania Basso Bordin
Neusa Maria John Scheid*

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema amplamente discutido no contexto educacional atual. A partir da Declaração de Salamanca (1994), o Brasil assumiu oficialmente a opção pela escola inclusiva e, desde então, tem implementado políticas públicas com o intuito de atender a diversidade presente no contexto escolar inclusivo. Sob este aspecto, diversas leis asseguram a educação como um direito de todos, sem restrições. Deste modo, temos o entendimento de que a educação escolar deve oportunizar ao indivíduo o desenvolvimento cognitivo, psicológico, afetivo, social, de modo a formar sujeitos que possam atuar de maneira plena na sociedade.

Todavia, nas discussões acerca da educação inclusiva, ainda é possível identificar as marcas de um período histórico no qual a educação era privilégio de uma minoria. Nesse período, a educação da pessoa com deficiência intelectual esteve pautada em modelos de atendimento educacional segregado, espaços em que as crianças e adolescentes carregavam consigo o estigma da incapacidade de aprender.

A Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência define que pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2006).

A pesquisa em pauta teve como foco específico a deficiência intelectual (DI). Para tanto, foi tomado como referência o conceito de DI elaborado pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), anteriormente denominada Associação Americana de Retardo Mental (AAMR).

Fundada em 1876, com sede em Washington, EUA, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) substituiu formalmente, em 2007, sua designação para Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID). É importante salientar que a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID) é referência

internacional nos estudos sobre deficiência intelectual e busca definir conceituações, classificações, modelos técnicos e orientações de intervenções (AAMR, 2002; AADID, 2010).

Segundo a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD), a deficiência intelectual “é caracterizada pela limitação significativa tanto no funcionamento intelectual como no comportamento adaptativo que se expressam nas habilidades conceituais, sociais e práticas. A deficiência origina-se antes dos 18 anos de idade” (AAIDD, 2010, p. 1).

Nessa perspectiva, a deficiência intelectual é conceituada observando-se cinco dimensões: habilidades intelectuais, comportamento adaptativo, participação, interação e papéis sociais, contexto e saúde. Assim, para melhorar os resultados pessoais com relação à independência, interação social, participação na escola e comunidade, bem estar pessoal, entre outros, a deficiência intelectual deve ser considerada sempre a partir de uma abordagem contextualizada a qual envolve os comportamentos funcionais juntamente com os serviços de apoio e de adaptação no ambiente, promovendo um melhor desenvolvimento da pessoa nos diferentes ambientes.

É oportuno destacar que, de acordo com dados da Organização Mundial de Saúde (2012), 10% da população em geral possui algum tipo de deficiência, seja ela intelectual, física, sensorial ou múltipla. A deficiência intelectual surge como a mais prevalente, chegando a 50% dos casos de pessoas com deficiência. Dados da projeção populacional, publicada pelo IBGE em 2013, apontam que o Brasil contava, em julho de 2012, com uma população estimada de 194 milhões de habitantes. Proporcionalmente, estima-se que, atualmente, o quantitativo de pessoas com deficiência intelectual seja de aproximadamente 9,7 milhões de brasileiros.

O Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2012) aponta que a incidência de pessoas com deficiência vem aumentando nos últimos anos e que grande parte dessas permanece sem acesso igualitário à saúde, à educação, a oportunidades de emprego. Também não recebem os serviços correspondentes à deficiência de que precisam e sofrem exclusão das atividades da vida cotidiana.

Nesse sentido, é importante lembrar que os processos de exclusão foram sendo disseminados ao longo da história pelo predomínio de valores e práticas que reforçavam a marginalização e o preconceito em relação à pessoa com deficiência. Por isso, é fundamental compreender que todos os seres humanos são singulares, constituídos por histórias, experiências e condições existenciais que os diferenciam uns dos outros. A pessoa com deficiência intelectual apresenta um desenvolvimento que lhe é peculiar, que precisa ser orientado e apoiado em todos os seus aspectos.

Por séculos, a pessoa com deficiência intelectual teve negligenciado seu direito à educação bem como aos bens e serviços socioculturais, ficando relegada à condição de incapaz. Essa condição, entretanto, não reflete as reais possibilidades do sujeito com deficiência intelectual.

Embora tenham sido implementadas políticas públicas para garantia do acesso à educação das pessoas com deficiência intelectual, resultados de pesquisas na área de educação especial na perspectiva inclusiva apontam que a determinação legal não é suficiente para assegurar um ensino de qualidade que contemple as necessidades desses sujeitos. Ficam evidentes as dificuldades enfrentadas pelos professores para promover a aprendizagem acadêmica e a participação social dos alunos com deficiência intelectual.

Glat, Pletsch e Fontes (2007) afirmam que a promulgação de leis e diretrizes pedagógicas não garante o seu cumprimento. Um sistema de Educação Inclusiva requer a reorganização da cultura, estrutura e funcionamento da escola, metodologia e recursos, conscientizando e garantindo que os profissionais estejam preparados para esta realidade.

Neste cenário, a pesquisa propôs-se a identificar se o professor percebe a singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual e, nesse caso, como suas práticas demonstram isso. Ou seja, o que está sendo pensado sobre a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, como ela se processa, quais os instrumentos facilitadores desse processo e quais as percepções e práticas de professores a respeito da maneira como a criança com deficiência intelectual desenvolve sua aprendizagem.

Destacamos que este artigo é um recorte de uma pesquisa mais ampla intitulada “A Singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual: percepção e práticas de professores” (BORDIN, 2017), a qual constituiu uma investigação empírica de abordagem qualitativa. Neste artigo, são apresentadas algumas análises derivadas dessa pesquisa, especificamente, trazemos a percepção dos docentes acerca da singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual.

METODOLOGIA

O estudo foi realizado por meio de pesquisa de campo com enfoque qualitativo. Segundo Chizzotti (2010, p. 79), a abordagem qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo subjetivo e a subjetividade do sujeito”.

Ludke e André (2014, p. 01) afirmam que a realização de uma pesquisa envolve “o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”.

Quanto aos fins, foi um estudo de caráter descritivo, trabalhando-se a partir da análise e interpretação dos dados coletados no percurso da pesquisa de campo. Quanto aos meios, foi uma pesquisa de campo, por tratar-se de uma investigação empírica realizada nas escolas estaduais, municipais, particulares e de educação especial do município de Frederico Westphalen/RS, no ensino fundamental.

No conjunto teórico desta pesquisa, foram contemplados estudos bibliográficos que embasaram a construção de diálogo com os dados coletados na pesquisa de campo. O referencial teórico e bibliográfico foi pesquisado em livros da área da educação, artigos eletrônicos, documentos oficiais e digitais e disponíveis para consulta no portal de periódicos da CAPES. Os dados obtidos serviram de aporte científico e histórico para a pesquisa.

A pesquisa de campo foi realizada em dezoito escolas assim distribuídas: dez estaduais, seis municipais, uma particular e uma de educação especial. Em todas, constavam matrículas de alunos com deficiência intelectual.

O universo da pesquisa foi constituído por 122 professores que atuam nas respectivas escolas estaduais, municipais, particulares e de educação especial, no nível de ensino fundamental (1º ao 9º anos), no município de Frederico Westphalen, e trabalham diretamente com alunos com deficiência intelectual. Destes, retornaram 86 questionários, os quais se constituíram sujeitos do estudo.

Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos o questionário e a entrevista semiestruturada. Os dados foram coletados pela própria pesquisadora em duas etapas. Na primeira etapa, foram distribuídos os questionários para a totalidade de docentes que integraram o estudo. Na segunda etapa, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas.

A análise dos dados foi baseada essencialmente na análise de conteúdo dos resultados dos questionários e entrevistas. Destaca-se que este estudo não comporta a totalidade das falas e expressões dos interlocutores, visto que surgiram muitos pontos em comum. Contudo, foi mantida a fidelidade das informações fornecidas pelos participantes, sem alterar o significado do que foi revelado pelos entrevistados.

Atendendo às exigências formais contidas na Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, sobre pesquisas que envolvem seres humanos (BRASIL, 2012), o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) obtendo aprovação. Foi solicitada a autorização dos participantes, mediante a assinatura de

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual foram informados sobre o direito de retirar o consentimento em qualquer fase da pesquisa; ainda, assegurou-se sigilo e anonimato.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensar o desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência intelectual nos remete a pensar nas diferentes questões que surgem na escola quanto ao modo de operacionalizar o trabalho pedagógico no contexto da inclusão escolar. Isso porque esse é um processo amplo e que envolve acessibilidade, sensibilização de todos os envolvidos e efetivo trabalho pedagógico com os alunos incluídos.

A escola é um espaço de construção de conhecimentos, de desenvolvimento pessoal e social, onde significados construídos historicamente podem ser ressignificados, possibilitando mudança em ideias e práticas exclusoras. Neste contexto, Silva (2014) coloca o professor como agente social de transformações de natureza epistemológica, pedagógica, social, cultural e política, as quais fortalecem sua atuação em sala de aula, no contexto escolar mais amplo e na sociedade. Porém, o professor também é um sujeito social, que construiu seus saberes e crenças dentro de um contexto histórico e social, um contexto marcado pela diversidade de ideias e valores e, muitas vezes, impregnado com o ranço do preconceito com relação à pessoa com deficiência.

De acordo com Vigostky (2007), a partir das interrelações com o outro social, o sujeito se constitui e constrói significados, apropria-se da cultura e do conhecimento, desencadeando seu desenvolvimento. Este é um processo que ocorre com todos os sujeitos, independente de sua condição. As relações que permearam a formação acadêmica, as práticas profissionais, o contexto escolar e mais especificamente a sala de aula são parte dessa construção pessoal de significados do professor e se refletem na postura pedagógica que assume em sala de aula.

Assim, ao buscarmos a vivência do professor no processo de inclusão, estamos considerando que tal processo incorpora o fazer/pensar concreto deste professor em sua rede de relações, o que indica elementos muito mais significativos para uma análise das percepções e práticas deste professor acerca da aprendizagem da criança com deficiência intelectual do que apontariam apenas os subsídios teóricos.

Neste sentido, foi solicitado que os sujeitos da pesquisa manifestassem sua opinião com relação à interferência de fatores internos e externos na aprendizagem da criança com deficiência intelectual, a capacidade de aprendizagem e necessidade de instrumentos metodológicos diferenciados e adequados, as condições necessárias para que ocorra a aprendizagem do aluno e a percepção individual da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

A ideia de que a criança com deficiência intelectual possui capacidade de aprender e de que, para que sua aprendizagem se desenvolva, é necessário que lhe sejam possibilitados instrumentos metodológicos diferenciados e adequados, representa a maioria dos entrevistados. Do mesmo modo, houve a concordância que o desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência intelectual sofrem a interferência tanto de fatores internos quanto externos, os quais tornam seu processo de aprender mais lento, demandando a necessidade de maior quantidade de estímulos e interações.

Com relação às condições necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, foram recorrentes: interesse do aluno; motivação; participação da família; formação do professor; número de alunos por sala; metodologia e recursos adequados; afeto; desejo de aprender; olhar diferenciado por parte do professor; ter supridas as necessidades básicas de alimentação e moradia. Essas são condições bastante abrangentes e que traduzem a preocupação de um número significativo de professores com o desenvolvimento global do aluno.

Fernandéz (2001) afirma que fatores vinculados a questões socioeconômicas, educacionais, emocionais, orgânicas e corporais interferem no desenvolvimento da aprendizagem. Deste modo, a observação constante e contínua sobre o desenvolvimento do aluno oferece ao professor indicadores para a organização de estratégias que favoreçam a superação das dificuldades apresentadas.

Depoimentos como o dos professores P16: “Vontade do professor em compreender as fragilidades do educando e mais vontade ainda para potencializar as possibilidades que o aluno lhe apresenta” e P53: “Primeiro um bom relacionamento com o professor, de confiança, estímulo e respeito. Um olhar diferenciado (metodologias e avaliações)” ratificam a importância do vínculo e a necessidade de boa relação interpessoal no desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência intelectual.

Saltini (2002) adverte que o afeto promove o desejo de querer, de buscar, de interagir com o meio e aprender. Ao sentir-se aceita, acolhida e acreditada, a criança tem despertada sua curiosidade e passa a encorajar-se para o aprendizado.

Com relação à percepção do professor sobre a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, a quase unanimidade dos professores aponta para uma aprendizagem “lenta”.

A ideia de um processo de aprender mais lento deveria ser substituída pela ideia de um processo diferenciado de aprendizagem. Neste sentido, Vigotsky (2007) se refere à organização de formas alternativas e recursos especiais de desenvolvimento, com objetivos, estratégias e recursos diferenciados e bem definidos, conforme as necessidades apresentadas pelo aluno. A

prática educativa necessita tomar como ponto de partida as possibilidades apresentadas pela criança e não os aspectos negativos da deficiência.

Para tanto, a escola e o professor precisam ter uma concepção clara de sujeito, de deficiência, de desenvolvimento e de aprendizagem para conhecer e compreender melhor as características da criança com deficiência intelectual. Assim, terão condições de propor ações que fortaleçam e ampliem seu desenvolvimento cognitivo e suas práticas sociais.

Também foram encontrados indícios de descrédito quanto ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, como fica explícito na fala do professor P57: “Vejo como um faz-de-conta. Aprendizagem não ocorre. Parece-me que o que se promove é mais socialização do que a aprendizagem em si.”

Esta fala nos remete às constatações de Mantoan (1989) acerca das dificuldades encontradas pelos professores para perceber o aluno com deficiência intelectual como um sujeito capaz de agir e pensar por si próprio. Isso implica compreender a deficiência não a partir de seus déficits ou impedimentos, mas pelo que pode ser desenvolvido cognitivamente, emocional e socialmente. Uma compreensão mais ampla da deficiência intelectual revela possibilidades antes não potencializadas na pessoa pela falta de oferta de oportunidades.

O dizer de muitos professores, de que esses alunos não aprendem, expõe um olhar voltado para o que falta no sujeito, uma concepção excludente e estigmatizadora sobre a deficiência. Mantoan (s.d.) aponta para o fato de que, no geral, o ambiente cognitivo das escolas não está preparado para o ensino das pessoas com DI. Para a autora, a escola deve empenhar-se em desenvolver “habilidades intelectuais alternativas, ou seja, comportamentos que são compatíveis com a idade intelectual de cada sujeito, em dado momento e perante determinado conteúdo.” Ressalta, ainda, a importância de a escola valorizar todo desempenho cognitivo que a criança apresentar, considerando o processo utilizado para exercer tal habilidade.

Apesar dos relatos acerca da dificuldade em dar uma atenção maior aos alunos com “ritmo lento” devido ao grande número de alunos e da diversidade de situações com que lidam na sala de aula, muitos professores constataram que sua mediação mais constante é um diferencial significativo: o desempenho da criança se modifica se eles estão próximos. Como afirma o professor P74:

O aluno com deficiência intelectual tem um processo de aprendizagem mais lento que os demais, ele tem o seu tempo de aprender, sua maneira de realizar as atividades, devemos exigir sempre, respeitando o tempo e as características do aluno (P74, EK, 2017).

A percepção da individualidade no processo de aprender é corroborada por Bossa (1994), que afirma ser necessário entender que a aprendizagem é fruto da história de cada sujeito e das relações que ele consegue estabelecer ao longo da vida. Por vezes, a criança com deficiência intelectual não tem a oportunidade de ampliar sua rede de relações, limitando as interações que realiza com o meio, com os objetos, com as possibilidades de aprender. Isso ressalta a importância de propiciar ambientes estimuladores, cujas atividades favoreçam o desenvolvimento das potencialidades, em um trabalho permanente de criar possibilidades para o exercício da autoria de pensamento. O ambiente escolar é propício ao desenvolvimento cognitivo e social devendo constituir-se um facilitador da aprendizagem.

Na mesma direção, questões como as condições de trabalho, a formação profissional e a necessidade de apoio também foram apontadas pelos professores como sendo fatores que interferem no fazer pedagógico, e, em alguns casos, constituem entraves para a organização e o desenvolvimento de ações adequadas às necessidades da criança com deficiência intelectual.

A carência de conhecimentos mais específicos que permitam compreender a deficiência intelectual, bem como as fragilidades e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com DI, dificulta ao professor a organização de um planejamento e a utilização de metodologias que conduzam este aluno a participar de modo mais ativo, seja no seu desenvolvimento cognitivo, nas relações construídas com seus pares, na formação de hábitos e atitudes necessários ao convívio social, entre outros aspectos.

A percepção de que a dificuldade decorrente da deficiência intelectual está centrada no sujeito, relacionada ao atraso em relação à idade cronológica, comprometimento cognitivo, de raciocínio, a dificuldade para aprender, falta de autonomia, revela que muitos professores possuem ainda a concepção de que a deficiência intelectual é uma condição limitante no desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo.

Esse é um dado preocupante, pois parece desconsiderar a influência do ambiente bem como a importância das relações sociais que podem ser estabelecidas no contexto escolar, as quais contribuem significativamente para a superação da dificuldade. Também contribui para uma baixa expectativa dos professores com relação à aprendizagem do aluno com DI.

Quando o professor considera que o desenvolvimento do indivíduo depende também de fatores externos, a abordagem utilizada para o desenvolvimento da aprendizagem é diferente, pois incorpora uma visão mais abrangente de ensino, de aprendizagem e desenvolvimento. Isso possibilita ao professor identificar os elementos externos que podem dimensionar a capacidade dos alunos, organizando-os de modo a favorecer seu desenvolvimento e a aprendizagem.

Nesse contexto, faz-se necessário um olhar mais atento de parte dos gestores para que, nos processos de formação, sejam proporcionados aos professores os conhecimentos básicos para uma prática educacional inclusiva (FREITAS, 2006). Esses conhecimentos possibilitarão ao docente identificar as diferenças nos processos de aprender bem como compreender que as ações necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem da criança com deficiência intelectual beneficiarão todos os alunos, num processo de participação coletiva na sala de aula e na escola.

Em síntese, os professores participantes do estudo se posicionam favoravelmente a inclusão, mas expõem as muitas dificuldades encontradas com relação ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno com DI. Alguns percebem os avanços na aprendizagem desse aluno, buscando, no seu fazer pedagógico, diferentes maneiras de acolher, intervir e favorecer o desenvolvimento do aluno. Outros, porém, expressaram dificuldades tanto para perceber avanços na aprendizagem quanto nas ações que necessitam ser realizadas para favorecer o desenvolvimento do aluno. Essas dificuldades são justificadas pela falta de conhecimento com relação à deficiência intelectual, pelas limitações da própria criança, pela falta de apoio da escola e família e por falhas do próprio sistema de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado da investigação realizada possibilitou encontrar, no contexto das escolas pesquisadas, realidades distintas, com relação à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. A concepção de deficiência construída pelo professor influencia o modo como percebe a criança com deficiência intelectual e suas possibilidades de aprendizagem. Isto tem implicação na maneira como o professor acolhe o aluno com deficiência intelectual e compreende o seu desenvolvimento. A ideia de uma aprendizagem mais lenta foi unânime entre os participantes.

Os dados da pesquisa tornaram evidentes as dificuldades dos professores quando se trata de promover a aprendizagem da criança com DI, devido às especificidades da deficiência. Contudo, a manutenção de práticas pedagógicas centradas na dificuldade do aluno tende a aumentar certas desvantagens deste com relação a seus pares. É preciso mudar o foco, voltar o olhar para o sujeito e suas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem. Não se trata de negar a deficiência, mas de perceber que para além dela, há um sujeito em desenvolvimento, ávido por aprender. E a escola necessita encontrar novos caminhos que possibilitem aos professores redimensionar as concepções que possuem acerca da deficiência intelectual e

fortalecer as teorias que embasam suas práticas, visando à adequação dos processos de ensino para que estes realmente promovam a aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

REFERÊNCIAS

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES (AADID). **Intellectual disability**: definition, classification, and systems of supports. 11. ed. Washington, DC: AAIDD, 2010. Disponível em: <<http://www.aaid.org/>>. Acesso em: 15 mar. 2016.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION (AANR). **Mental retardation**: definition, classification, and systems of supports. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.

BORDIN, Jussania Basso. **A singularidade do aprender da criança com deficiência intelectual**: percepções e práticas de professores. Dissertação de Mestrado. URI, 2017.

BOSSA, Nádia. **A psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012. **Diretrizes e Normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/conselho/resol96/RES19696.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2016.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FERNÁNDEZ, Alícia. **Os Idiomas do Aprendente**: análise de modalidades ensinantes em famílias, escolas e meios de comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista educação**. Santa Maria, v. 32, nº 2, p. 343-356, 2007.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2014.

MANTOAN Maria Teresa Eglér. **Educação escolar de deficientes mentais**: problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. SD. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32621998000300009&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 15 maio 2017.

MANTOAN Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a Deficiência Mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione LTDA, 1989.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Relatório Mundial sobre a Deficiência**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012. 334 p. Disponível em: <<http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44575/4/9788564047020por.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

SALTINI, Cláudio J. P.. **Afetividade e Inteligência**: a emoção na educação. Vol 1, 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. 15. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TEORIA CRÍTICA, COMPLEXIDADE E EDUCAÇÃO: PARA PENSAR A “DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO”, A “CORROSÃO DO CARÁTER” E A “OCLUSÃO MENTAL”

Claudionei Vicente Cassol
Claudir Miguel Zuchi
Sidinei Pithan da Silva

INTRODUÇÃO

O mundo contemporâneo, ao tomar consciência da sua complexidade, descortina horizontes de pluralidade e abre perspectivas múltiplas de sentidos e vias. Na bagagem desse movimento, a liberdade ocupa o espaço mais generoso. Ela, a liberdade, parece descer do mundo dos sonhos e arraigar-se na liquidez da relatividade. As tradições filosóficas assumem, a seu modo, o debate e apresentam vias de compreensão desde aspectos confluentes até atravessamentos, denotando especificidades compreensivas e, de certo modo, as potencialidades constitutivas das correntes de pensamento. Este ensaio se desenvolve com objetivo dialógico de marcar aproximações teóricas, no campo da educação, enquanto transita entre a teoria crítica e a teoria da complexidade sem esquecer o operar deste esforço desde o mundo líquido. Visitamos Theodor Adorno, Max Horkheimer, Richard Sennett e Zygmunt Bauman, pensadores principais para pensar a “dialética do esclarecimento”, a “corrosão do caráter” e a “oclusão mental”, respectivamente, traçando como objetivos, compreender a conceitualização específica e, desse movimento, dialogar com as tradições teóricas chamadas à mesa. A interface dialógica e conceitual destes pensadores nos possibilita trazer para o debate a problemática da educação contemporânea.

Há possibilidades de estabelecer relações entre o educar e a formação do caráter? Que forças operam nos processos de corrosão do caráter e financiam a oclusão mental? Pelas vias da teoria crítica, especificamente, da dialética do esclarecimento, e da teoria da complexidade, é possível pensar a educação e a oclusão mental? Traçamos esta reflexão na luz hermenêutica e dialética, abrindo a seara da dialética negativa, e nas suas potencialidades reflexivas (STEIN, 1983) e críticas contidas nas tradições de pensamento envolvidas no debate. Analisamos a hipótese do boicote da educação, sua redução e superficialização, empreendimento desencadeado

pela globalização econômica e midiática ancoradas na plataforma do capitalismo consumista. Para pensar possibilidades de educação e solidariedade, a partir da Teoria Crítica, de Adorno e Horkheimer, e da Complexidade, de Edgar Morin, organizamos as argumentações em quatro momentos que unem-se pela centralidade da educação e do esclarecimento na compreensão da vertente teórica que transita também por Zygmunt Bauman (Legisladores e intérpretes, 2010; A sociedade individualizada, 2009; Globalização, 1999a; Modernidade e ambivalência, 1999b) e Sennett (A corrosão do caráter, 2010; A cultura do novo capitalismo; 2006; O declínio do homem público, 1988). Trabalhamos, nessa lógica, primeiramente, os conceitos que nos parecem fundamentais e, na sequência, aproximações com a educação, atitudes e pensamentos na existência concreta e na dimensão da vida.

TEORIA CRÍTICA E DIALÉTICA DO ESCLARECIMENTO: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

No embalo teórico das compreensões adornianas e horkheimerianas, surge o conceito primordial de Dialética do Esclarecimento, construção da Teoria Crítica, com intencionalidades de analisar as condições sociopolíticas e econômicas visando à transformação da realidade. A indústria cultural parece ser o carro chefe para esta teoria que visualiza artifícios do capital volátil, líquido, flexível – nos sentidos de Sennett e Bauman – para a produção do consumo, da abdicação do pensar profundo e ampliado, dos descompromissos com a vida, com o mundo compartilhado. Então, para Adorno e Horkheimer (2016), esclarecimento é o processo pelo qual uma pessoa vence as trevas da ignorância e do preconceito em questões de ordem prática. É um processo de racionalização para compreender cada vez mais, tanto no sentido da profundidade quanto da amplitude, as questões que dizem respeito à vida humana e as possibilidades de tomar decisões acerca de toda a complexidade que envolve os indivíduos. A compreensão de esclarecimento parece ter algo de kantiano, na medida em que esclarecimento, para Kant, é um processo de emancipação intelectual como expressão, em um horizonte, superação da ignorância e da preguiça de pensar por conta própria e, de outro, exercício crítico ante as prevenções inculcadas nos intelectualmente menores por seus superiores hierárquicos, padres, governantes, representantes, líderes.

Desse modo, a superioridade do humano reside no saber (ADORNO; HORKHEIMER, 2016, p. 16). Pelo esclarecimento as pessoas têm condições de ver o que as envolve e o modo como são envolvidas, como os fatos, conceitos, compreensões e situações são apresentados, organizados e veiculados de modo a se constituir em aparências de verdades. O esclarecimento

possibilita à consciência, à razão, saber-se no imbróglio e tomar atitudes. Adorno e Horkheimer explicam essa ideia, pelas atitudes de grandes artistas e suas relações com o estilo, ao escreverem que encarnar “o estilo da maneira mais íntegra e mais perfeita” (ADORNO; HORKHEIMER, 2016, p. 107), é diferente da atitude de “acolher o estilo em sua obra como uma atitude dura contra a expressão caótica do sofrimento, como verdade negativa” (ADORNO; HORKHEIMER, 2016, p. 107). No esclarecimento, o estilo das obras é expressão com “força sem a qual a vida se dilui sem ser ouvida” (ADORNO; HORKHEIMER, 2016, p. 107). De alguma forma, “Ao mesmo tempo em que não admite nenhuma verdade com a qual possa ser confrontado” (ADORNO; HORKHEIMER, 2016, p. 170), o esclarecimento, no seu movimento dialético, suscita que “a verdade apareça negativamente, mas de maneira tangível, em toda a extensão das contradições” (ADORNO; HORKHEIMER, 2016, p. 170). Dessa verdade negativa, oriunda do movimento dialético para evidenciar contradições e indicar possibilidades, “os destituídos do poder de julgar só podem ser separados pela perda total do pensamento” (ADORNO; HORKHEIMER, 2016, p. 170).

Adorno e Horkheimer (2016, p. 46) reconhecem ter sido Nietzsche quem, desde Hegel, conhecia como poucos a dialética do esclarecimento. Para estes pensadores, foi Nietzsche que “formulou sua relação contraditória com a dominação” a fim de cumprir a tarefa do esclarecimento: fazer com que as pessoas compreendam que os procedimentos do poder, das autoridades, apareçam com a denotação de “mentira deliberada” (ADORNO; HORKHEIMER, 2016, p. 46). Nessa compreensão, “O progresso da sociedade industrial, que devia ter eliminado como que por encanto a lei da pauperização que ela própria produzira, acaba por destruir a ideia pela qual o todo se justificava: o homem enquanto pessoa, enquanto portador da razão” (ADORNO; HORKHEIMER, 2016, p. 46), e nesta condição “A dialética do esclarecimento transforma-se objetivamente na loucura [...], uma loucura da realidade política” (ADORNO; HORKHEIMER, 2016, p. 167). Naquilo que se refere ao poder com características dominadoras, Adorno (1996, p. 07) não hesita em afirmar que as circunstâncias que fazem o poder se estruturar e arquitetar suas fortalezas, são também racionalidades das próprias intencionalidades do domínio em articulação e instituição de verdades. Há nesse movimento, “sistemática e programada exploração de bens considerados culturais”, na denominação de Adorno, um sentido propriamente de “indústria cultural” (ADORNO, 1996, p.07) que transforma os objetos culturais em produtos de consumo. Nessa mesma compreensão, essas questões são “diferentes de cultura de massa” que podem significar as diversas manifestações surgindo das massas. Contudo, “A indústria cultural – nas palavras do próprio Adorno – impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (ADORNO, 1996,

p. 08-9). A indústria cultural cria uma ruptura no vínculo da relação entre consciência e realidade e assim impossibilita a compreensão essencial, permanente enquanto bem cultural da vida das pessoas no espaço público.

A percepção crítica e a compreensão ampliada podem indicar autonomia de pensamento e esclarecimento, despertando o alerta de que o “próprio ócio do homem é utilizado pela indústria cultural com o fito de mecanizá-lo, de tal modo que, sob o capitalismo, em suas formas mais avançadas, a diversão e o lazer tornam-se um prolongamento do trabalho” (ADORNO, 1996, p. 08-9). A indústria cultural está em todos os espaços da vida, das experiências e das vivências, “Criando ‘necessidades’ ao consumidor [que precisa] contentar-se com o que lhe é oferecido” (ADORNO, 1996, p. 10). É assim que a indústria cultural desenvolve-se para que o consumidor incorpore sua condição e submeta-se como seu objeto de controle, de domínio, de tal modo que “instaura-se a dominação natural e ideológica” (ADORNO, 1996, p. 10).

Neste lastro teórico, Edgar Morin, ao incorporar elementos teóricos da crítica, reconhece suas dívidas com Adorno, no que diz respeito, especialmente, a quatro dimensões fortes, como expõe Pithan da Silva (2015): a) a crítica da identidade que incorpora a noção de que o pensamento coincide com o real, ou seja, assume uma noção correspondentista de verdade. Com esta crítica, de fundo ontológico, percebe-se a diferença entre o pensamento e a coisa pensada; b) a crítica da razão instrumental é debate forte tanto em Adorno e Horkheimer, quanto em Morin e dela, talvez decorra a; c) a crítica da racionalização que, embora Adorno a assuma com mais proximidade, colocando-se em sintonia com Weber, Morin não a ignora; d) a dialética negativa, que consiste em uma forma distinta de pensar a dialética hegeliana e marxiana, encontrando, neste movimento, não uma síntese que suplante os dois polos em disputa, mas uma tensão permanente entre eles porque em cada polo há limites e potencialidades. Neste ponto, Bauman também se aproxima pela via da ambivalência. A dialética negativa evidencia a positividade e a negatividade de cada elemento, de cada tese, em disputa. O conceito de mediação, que não quer não dizer caminho do meio ou equilíbrio, mantém os polos contraditórios sob forte tensão, mas esta compreensão da dialética não é algo que tenha apenas uma noção abstrata, pelo contrário, só faz sentido em contexto de uma análise concreta e histórico-social (JAMESON, 2013).

Estas quatro dimensões, compõem a base da reformulação lógica e ontológica que o pensamento complexo está disposto a propor. Contudo, Edgar Morin apresenta esta tematização na perspectiva frankfurtiana, adotando caminhos diferentes. Em Adorno a ideia de contradição guarda uma radicalidade distinta da ideia de Morin e do próprio Zygmunt Bauman que avança na compreensão e constitui a noção de ambivalência. A noção de ambivalência, em Bauman,

aproxima-se da compreensão de dialética, mas se refere ao âmbito da linguagem, mais do que propriamente à natureza da coisa pensada (PITHAN DA SILVA, 2015).

TEORIA DA COMPLEXIDADE: COMPREENSÕES INICIAIS

A Teoria da Complexidade redefine a forma de pensar na relação entre o disciplinar, o interdisciplinar e o transdisciplinar na educação e nas demais relações da existência. Não busca substituir modos de compreensão e conceitos, mas objetiva ampliar os modos de visualizar e compreender. Complexidade é movimento teórico confrontando o indivíduo com outros fatores, com o contraditório/divergente, o diferente e, desse modo, permite “constituir a inteligibilidade acerca do real, valorizando aspectos multidimensionais da realidade, os quais possibilitam incorporar e mobilizar distintas tradições do pensamento (ou mesmo distintos campos do saber)” (MARTINAZZO; PITHAN DA SILVA; CASSOL, 2016), inclusive paradigmas rivais, mas que apresentem “um caráter de intercomplementaridade na perspectiva de um paradigma complexo e dialógico” (MARTINAZZO, PITHAN DA SILVA, CASSOL, 2016). Por isso, a complexidade se apresenta como ruptura e superação do paradigma moderno, linear e simplificador. Isso representa um desafio e uma abertura aos educadores e intelectuais que podem repensar seus campos disciplinares de origem a partir de suas relações complexas (MARTINAZZO, PITHAN DA SILVA, CASSOL, 2016).

O problema do conhecimento, no horizonte ampliado do paradigma da complexidade, não implica diretamente “abandonar visões específicas e disciplinares, mas situá-las em perspectivas multidimensionais, complexas e contextuais (comunicacionais, históricas, sociais e culturais)” (MARTINAZZO; PITHAN DA SILVA; CASSOL, 2016). Na direção do movimento pedagógico, a complexidade se abre para a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade embalada pela ambivalência de sentidos e possibilidades dialógicas. A razão instrumental moderna é questionada enquanto simplificadora e, colocando-se na encruzilhada do pensamento, da ciência, do conhecimento, liberta-se de atitudes fragmentadoras, supera limitações e compreende-se na trilha da multiplicidade de possibilidades, o que abre para a busca da omnilateralidade no âmbito da formação humana.

Num primeiro momento, a complexidade, pela força plural que a constitui, situa-se na encruzilhada entre o poder e a humanidade; poder que é produtor de destemperos, caos e barbárie e abraçado ao capital cega-se ante o império da técnica e da ciência. Em outro modo, mais humanizado, se apresenta como possibilidade quando reflexiva, crítica e pensante. “A razão arrogante desautoriza a reflexão, a autocrítica. A linguagem da educação se inscreve, então, em

outra racionalidade porque é a linguagem do diálogo, assim como deve ser a linguagem da ciência” (MARTINAZZO; PITHAN DA SILVA; CASSOL, 2016). Surgem, então, as ambivalências e complexidades que compõem o próprio modo de ser da razão, no sentido de racionalidade dialógica, não hermética, mas autônoma em avançado estágio de autorreflexão e desejosa de olhares novos a partir de horizontes alargados, consciente da contingência.

O pensar bem, apreendido com Morin (2010; 2033a; 2003b; 2002; 2001), constitui a teoria da complexidade e contribui para a abertura, não para a oclusão mental, dos modos de ver, compreender e fazer educação. Pensar bem pode ser compreendido como atitude necessária para uma pedagogia complexa e, se constitui em crítica à condição que sustenta o caráter instrumental, determinista e superficial dos métodos educacionais comerciais, centralistas, elitistas e fomentadores da educação dualista, como denuncia Saviani (2015; 2005). Nesse ponto, os métodos conhecidos como Ayrton Senna e Positivo, entre outros, que relativizam os processos de formação, são desvelados enquanto ancorados nas políticas atuais para o ensino, iluminadas pelos critérios técnicos, individualistas, instrumentalistas e fragmentadores, presentes nas novas Bases Nacionais Curriculares Comuns (2018).

No âmbito da complexidade, de outro modo, o ensino se faz “reflexão e se desenvolve na ótica da reforma do pensamento e do ensino articulado nos diferentes níveis, diferentes saberes, no diálogo intersubjetivo na educação escolar, e na compreensão de uma antropoética” (MARTINAZZO; PITHAN DA SILVA; CASSOL, 2016). É também nesse sentido que faz “imprescindível uma ética da complexidade que dinamize o pensar e o agir do ser humano” visualizando uma cidadania planetária. A teoria da complexidade atua e sustenta uma eticidade na educação escolar, um pensamento, que saiba distinguir e unir sem deixar de humanizar (MARTINAZZO; PITHAN DA SILVA; CASSOL, 2016).

Para compreendermos a teoria da complexidade, faz-se necessário uma historicização da “questão do conhecimento, de seu alcance e valor”. O conhecimento, conforme Pithan da Silva (2016, p. 19) tornou-se “central na educação a partir do advento do paradigma moderno no século XVII. O questionamento radical acerca do alcance [do paradigma moderno], no sentido de seu caráter simplificador e linear, no entanto, só surgiu no século XX”. No entanto, esse movimento de “encantamento com a racionalidade moderna, com o poder de explicar o mundo, alimentou o ideário da educação moderna em geral” (PITHAN DA SILVA, 2016b, p. 20) e é necessário considerar suas contribuições, porque: “A emergência dos debates sobre a complexidade do real (nascidos no interior da física e da filosofia contemporânea) recolocam a questão acerca das condições de possibilidade do conhecimento e com isso reacendem a discussão sobre o alcance das disciplinas científicas na construção e interpretação do real”

(PITHAN DA SILVA, 2016b, p. 20). Percebe-se, nisso, que “A complexidade não é tudo, não é a totalidade do real, mas é o que melhor pode, ao mesmo tempo, se abrir ao inteligível e revelar o inexplicável” (MORIN, 2003b, p. 266).

A racionalidade humana tem conduzido o ser humano até o presente estágio histórico-social e cultural, assim como permitido deslumbramentos e preocupações, harmonias e caos, alegrias e sofrimentos, transparências e opacidades, amplitudes e reduções, porque racionalismos e irracionaisismos acompanham e caracterizam a capacidade específica do humano, no rastro do domínio da razão” (CASSOL, 2016, p. 32). É nesse itinerário que “a razão humana como instituição autônoma, entidade que, por vezes, distancia-se do indivíduo, do próprio humano e de longe, do alto de seu poder, dita condutas, normas, verdades”, mas por via, demonstra “a complexidade das temáticas, consciente de si, de sua história, assume sua incapacidade soberana e gesta, de sua capacidade dialética e hermenêutica, a narrativa de sua própria incompletude, compreendendo a si, ao mundo e às relações, entidades vivas, dinâmicas” (CASSOL, 1996, p. 32). A razão iluminista alimenta-se da tese de sua própria incompletude e desenvolve esta encruzilhada de sentidos. Faz-se, então, crítica e autocrítica, ao ver-se limitada e insuficiente e desenvolve a reflexão acerca de sua absolutização, de seu empoderamento solipsista, da fragmentação e da instrumentalização (PITHAN DA SILVA; FENSTERSEIFER, 2004).

Talvez Morin visualize com a mesma clareza a dualidade da modernidade e simpatize com a alternativa antropológica, ao compreender que “nossa mente está dividida em dois, conforme olhemos o mundo de modo reflexivo ou compreensivo, ou de modo científico e determinista” (MORIN, 2010, p. 118). Ainda para Morin, “o sujeito aparece na reflexão sobre si mesmo e conforme um modo de conhecimento intersubjetivo, de sujeito a sujeito, possível de chamar-se compreensão. Contrariamente, ele [o sujeito] desaparece no conhecimento determinista, objetivista, reducionista sobre o homem e a sociedade” (MORIN, 2010, p. 118). Assim também, nos parece, a razão tem condições de realizar essa autorreflexão e esforçar-se na abertura ao novo, ao dinâmico, ao complexo, superando as determinísticas oclusões impostas com as narrativas unilaterais.

Em Morin, alhures, encontramos a definição de complexidade como sendo “um tecido (complexus: o que é tecido em conjunto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados”. (MORIN, 2003a, p. 20). Com esta concepção, Morin “coloca o paradoxo do uno e do múltiplo”, define e redefine a ideia de “complexidade envolvendo o teor dos acontecimentos, da ordem e da desordem, da ambiguidade” e, dessa forma, “procura distinguir o que desintegra e unir o que integra o conhecimento” (ZUCHI, 2016, p. 124). Nesta compreensão, o “pensamento disjuntivo desintegrou as áreas do conhecimento e o próprio conhecimento em si. O paradigma

da simplificação reduziu a compreensão como se fosse uma inteligência cega” (ZUCHI, 2016, p. 124). Na teoria da complexidade, surge, então, não somente a necessidade, mas a beleza, a arte em toda sua estética, filosofia e epistemologia no diálogo com a realidade. “Diálogo que contempla o contexto histórico-crítico da sociedade e da educação” (ZUCHI, 2016, p. 124) porque se apresenta crítico e auxiliar nos processos de revisão e repensar das “estruturas do conhecimento, de compreensão antropológica, ética, educativa” que potencializam a promoção de novas práticas de conviver, agir e pensar neste mundo complexo.

O conceito que explicita a complexidade implicada no ser e no saber (tematizado por Edgar Morin), encontra-se com o conceito de ambivalência (tematizado por Zygmunt Bauman) no horizonte da epistemologia, das ciências humanas, e da filosofia, e, neste espaço, apontam para a necessidade de superação do dogmatismo em toda política do conhecimento (ou seja, da superficialidade e da ingenuidade implicada no senso do imediato, que suprime a profundidade e a amplitude reflexiva acerca do ser e do saber). A permanência da atitude crítica é a possibilidade que, de alguma forma, se reconheça a certeza da incerteza e, nesta sombra, a necessidade do revisitar constantemente o cabedal das possibilidades interpretativas, onde se assentam as verdades da contingência. Os diálogos entre a complexidade e a ambivalência, talvez não desvendem o mundo maravilhoso da pluralidade, mas têm ciência da sua existência e não se cansam na sua busca, a seus modos. Estes intercruzamentos teóricos e epistemológicos, entre teoria crítica (Adorno & Horkheimer), complexidade (Edgar Morin) e pós-estruturalismo (Bauman), não suprimem o diálogo, tampouco, afogam a emancipação ou esfolam a curiosidade. Nesta direção Bauman (2001, p. 34) parece explicar o complexo ambivalente ou o ambivalente complexo, ao ensinar que “O principal objetivo da teoria crítica era a defesa da autonomia, da liberdade de escolha e da auto-afirmação humanas, do direito de ser e permanecer diferente”.

COMPREENSÕES DE EDUCAÇÃO EM BAUMAN

Nos contextos da Teoria Crítica e da Complexidade, embora não inscrito em nenhuma escola filosófica, Zygmunt Bauman, parece assumir posições críticas e dialógicas que embora não sejam as mesmas de Adorno e Horkheimer, ou mesmo Edgar Morin, se aproximam de certa forma. Bauman, opera a partir de um paradigma hermenêutico, plural e ambivalente, onde tanto as tradições dialéticas como as tradições pós-estruturalistas parecem ter lugar. O autor visualiza, neste cenário plural, sobretudo, a contingência como presença permanente na condição humana, e neste ponto, se aproxima também do pragmatismo. Neste horizonte de sentido, Bauman ocupa-se com a “oclusão do pensamento” e o compromisso da educação na direção oposta. Por

isso empreende um esforço intelectual no sentido de deixar claro quanto “o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental” (BAUMAN, 2013, p. 25). Ao refletir sobre educação, um dos objetivos também, deste texto, Bauman cita Tullio de Mauro para ensinar que: “Deveríamos nos preocupar com um tipo de dano ainda mais prejudicial do que os efeitos imediatos de colocar as universidades à mercê dos mercados de consumo” (BAUMAN, 2013, p. 50). Precisamos esclarecer que o prejuízo aqui visto é o resultado da combinação do financiamento público, da participação do Estado na Educação e sua instituição de mensalidades, ou seja, a privatização do ensino porque entre questões de desigualdade de acesso, permanência e sucesso no aprendizado, surgem a suspensão ou abandono de projetos de pesquisa, piora da relação corpo docentes/discentes e de todas as condições e qualidade do ensino (BAUMAN, 2013).

A oclusão mental atinge, de modo especial, as crianças e jovens, na denúncia de Bauman porque estão mais sujeitos aos encantos da internet, das mídias e da globalização econômica. Para Bauman (2013, p. 53), na atualidade, o problema com os jovens é o adestramento para o consumo enquanto são deixados de lado, eliminados da agenda política, social e cultural. Nas escolas já transparece as intencionalidades dos projetos educacionais submetidos aos interesses dos grupos hegemônicos dirigidos pelas classes burguesas e capitalistas. Desse modo, Bauman (2013, p. 67) denuncia o *embourgeoisement* das escolas „de prestígio” e a proletarianização das escolas comuns, atitudes geradoras e intensificadoras da desigualdade de oportunidades educacionais. “A desigualdade social”, denuncia Bauman (2013, p. 82), “sempre deriva da divisão entre os que têm e os que não têm”.

A educação para Bauman, nestes termos, deve ser capaz de “cultivar um aprendizado que fomenta a capacidade de viver em paz com a incerteza”, concordam ALMEIDA; GOMES; BRACHT (2009, p. 71). Para esses reconhecidos estudiosos de Bauman, é desse horizonte que surge a contingência e, com ela, “o reconhecimento da ambiguidade, da ambivalência, como forma de existência dos objetos e das relações (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 78). Nessa relação está o primeiro passo do longo caminho, na direção de aprender a lidar com as incertezas e dúvidas que hoje assolam a prática educacional” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009, p. 78). Para enfrentar a questão, faz-se necessário, pensar nos problemas sociais e nas aflições que eles causam. Com essa compreensão, parece que Bauman soma-se na composição com a Teoria Crítica e a Teoria da Complexidade, debatendo a necessidade de séria reforma dos modos como a sociedade funciona e iniciando uma verdadeira revolução cultural (BAUMAN, 2013, p. 85).

Contudo, nos parece preciso compreender, a partir de Pithan da Silva (2015) que, do ponto de vista social há possibilidades de encontro entre as diversas teorias debatidas neste texto; mas deve-se marcar o caráter distinto de Bauman da Ambivalência, em relação à Dialética de Adorno & Horkheimer e à Dialógica em Morin, embora os três desenvolvam a crítica à modernidade. Cada pensador marca seus conceitos, de modo distinto: Adorno e Horkheimer seguem pelas vias do “contraditório” da modernidade, enquanto Morin questiona o seu elemento “simplificador” e, Bauman, o seu elemento “purificador”. Por entre estas propostas teóricas, transita Richard Sennett, em suas obras: *A corrosão do caráter*, *A cultura do novo capitalismo* e *O declínio do homem público*.

CORROSÃO DO CARÁTER E A OCLUSÃO MENTAL: PROCESSOS DO CAPITALISMO VOLÁTIL

O advento da modernidade líquida, na linguagem baumaniana, ou da pós-modernidade, para Fredric Jameson (2007) transporta o gérmen da possibilidade da mudança social, cultural e política das instituições e das capacidades cognitivas dos indivíduos. Significativas mudanças que podem ser debatidas na ambivalente compreensão de suas necessidades, validades, repercussões, atributos, propriedades; talvez expressas na questão: a quem/a que pode servir? Enquanto realidade e imaginário líquido, a modernidade se abre para o novo, para a mudança do foco centralizador da nação de jardinagem propondo-se mergulhar nas subjetividades e encontrar particularidades, desejos e compreensões que realimentem, desde prismas não uniformes, a dinâmica do mundo compartilhado, do mundo da vida (CASSOL; PITHAN DA SILVA, 2017a; 2017b). O movimento de liberdade desencadeado pela primavera das subjetividades passa a ser cotejado pela onda neoliberal que vê nos processos de individualização da sociedade, potencialidades de manter controles e apontar caminhos únicos servindo ao mercado consumista. Apesar de toda a potencialidade da perspectiva emancipatória que as subjetividades e as identidades reclamam, o capital globalizado se ressignifica e põe-se como o veículo promotor das satisfações, felicidades e realizações das pessoas. É esse o capitalismo flexível em emersão ao final do século XX, promotor dos processos produtivos e de algumas transformações pós-fordistas. Com este rearranjo do sistema econômico capitalista dirigido para as nações empobrecidas da América Latina, Caribe, África e Ásia, desenvolve-se um regime de acúmulo com características de flexibilização dos processos de trabalho, mobilidade dos mercados de trabalho, dos produtos, dos padrões de consumo (ZUCHI, 2017; PITHAN DA SILVA, 2016a). A pauperização do mundo do trabalho e o abocanhar fatias mais macros das precárias receitas das nações

empobrecidas submete as soberanias nacionais e as atrela aos interesses e serviços do capital volátil em seu ideário monopolizador e não menos centralista que os tempos industriais e neo-colonialistas.

Embora seja possível constatar a derrocada do *Well Fare State*, o que mais preocupa, nas intencionalidades deste debate, são os assaltos nas já precarizadas condições dos processos educativos oficiais. Enquanto o capital usufrui das fatias mais generosas do bolo de recursos públicos, as áreas sociais são vilipendiadas, destruídas em suas potencialidades educadoras, constituidoras do desenvolvimento omnilateral dos estudantes e de toda a população. As nações acompanham inertes às fugas de capital, às isenções fiscais e a mão invisível ou invisibilizada do mercado capitalista globalizado, as quais andam à reboque das grandes redes de computadores interligadas com os grandes templos do mercado: as bolsas de valores, os grandes bancos do sistema financeiro, os gabinetes de governos neoliberais e paraísos fiscais colocados no centro do mundo, os quais corroem as estabilidades políticas, sociais, econômicas e culturais da grande maioria de populações, especialmente, as empobrecidas. Nessa processualidade situam-se as escolas, os indivíduos que controlam e controlarão as sociedades que, inclusive, são envolvidos pela precarização, não somente do mundo do trabalho, mas da cognição. As virtualidades, apressamentos e superficializações, típicas dos novos tempos, fragilizam e precarizam os processos pedagógicos, de ensino e construção do conhecimento, não possibilitando imersões mais profundas e necessárias no sentido de subjetividades emancipadas e autônomas, com rigorosidade ética, científica e política.

Para Silva (2015, p. 10), ancorado em Sennett, “as condições do capitalismo flexível implicam, analiticamente, na compreensão de novas perspectivas para os modos pelos quais os sujeitos experienciavam suas relações com o trabalho, com a cultura e também consigo mesmo”. Desse modo, a cultura no novo capitalismo financia a formação dos indivíduos vinculada a comportamentos consumistas. Sennett (2006, p. 20), interpreta isso a partir dos três grandes temas de sua teoria: “trabalho, talento e consumo”. Nesse âmbito, a educação agoniza carecendo de compreensão e ação ampliadas no sentido da efetivação de sua dimensão de compromisso coletivo e de solidariedade: ética, política e profissional. Estas são relativizações que mascaram a produção incentivada e alimentada pelo sistema consumista instalado na sociedade capitalista, os quais atuam na corrosão do caráter, na dimensão privada e pública da condição humana. No processo educacional, este fenômeno se manifesta em medida que a escola acaba por ocupar-se apenas com o “campo de transmissão de habilidades e técnicas” (SILVA, 1999, p. 8).

(IN)CONCLUSÕES

Nos braços do capital flexível, gestor de processos da corrosão do caráter e do fomento à oclusão mental, a educação, a pedagogia e a construção do conhecimento, são ruídos perturbadores da consolidação de ideários exploradores, violentos e escusos que precisam ser calados ou redirigidos ao gosto atual da burguesia neoliberal. É nessa perspectiva, nos parece que atuam os organismos internacionais e os *lobbys* das grandes empresas com o intuito de manter a determinação hegemônica do controle via laços consumistas e precarização da formação humana intelectual, científica e humana. Os processos de corrosão do caráter e da oclusão mental, distantes das perspectivas humanas da solidariedade e da própria condição humana, precisam ser enfrentados, em nossa compreensão, a partir de uma nova perspectiva filosófica (crítica, complexa e hermenêutica) a qual precisa reorientar o aprendizado no sentido da cidadania (do eu público), do compromisso, da responsabilidade, e da justiça social.

Este processo precisa ser auxiliado pelo uso do “diálogo nas mais diferentes situações” e com compromisso com os rumos das pessoas e da própria nação (LODI; ARAÚJO, 2007, p. 69). Isso significa reconduzir e ressignificar a formação de novas subjetividades a partir de um repensar da identidade dos sujeitos humanos e de sua historicidade. Dessa compreensão decorre que o conhecimento a ser construído na sala de aula e nos demais espaços educativos das comunidades plurais, na pesquisa, na reflexão, com o comprometimento de Professores/as e sistemas, não combina com imposições, determinismos e distanciamentos ou despersonalização nos processos de formação, de ensino e conhecimento, mas com atitudes contextualizadas histórica, social, cultural e economicamente, os quais permitam uma leitura complexa e crítica da realidade do mundo em que os jovens habitam e o que eles podem dimensionar para enfrentar os desafios que se lhes apresentam.

O protagonismo dos estudantes é necessário e educativo na convivência escolar como formação e exercício da cidadania. Superar, pelas vias da educação, a oclusão mental e as simplificações do conhecimento, pode ajudar a enfrentar o problema da corrosão do caráter e das novas formas de dominação instauradas no âmbito do capitalismo tardio. Desse modo, os processos educacionais podem posicionar-se criticamente diante do mundo do consumo, das exclusões, das imposições culturais, da globalização, dos processos burocráticos, do mundo do trabalho, do mercado de trabalho e da cultura boicotada, formatada e dirigida do novo capitalismo (SENNETT, 2006).

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor Wiesengrund-; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento:** fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro, Zahar, 2016.

ADORNO. Theodor W. **Adorno.** (Col. Os Pensadores). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman & a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e intérpretes:**sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização:** as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999a.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência.** Rio de Janeiro: Zahar, 1999b.

CASSOL, Claudionei Vicente Cassol; PITHAN DA SILVA, Sidinei. 2017b. **O espaço da educação no mundo da vida:** breves compreensões conceituais. Disponível em: <<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaconhecimento/article/view/7739/6476>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

CASSOL, Claudionei Vicente Cassol; PITHAN DA SILVA, Sidinei. 2017a. **O espaço da educação no “mundo da vida”, “mundo comum” e “mundo compartilhado”:** compreensões Conceituais e educação no horizonte da Solidariedade. Disponível em: <<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos//270.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

CASSOL, Claudionei Vicente. A razão na encruzilhada do esclarecimento: entre a via da simplificação e a complexidade. In.: MARTINAZZO, Celso José; PITHAN DA SILVA, Sidinei; CASSOL, Claudionei Vicente Cassol. **Complexidade e educação em diálogo.** Ijuí: Ed. Unijuí; Frederico Westphalen: URI, 2016. p. 35-52.

JAMESON, Fredric. **Valencias de la dialética.** 1. ed. Buenos Aires: Eterna Cadencia Editora, 2013.

JAMESON, Fredric. **Pós-Modernismo:** a lógica cultural do capitalismo tardio. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

JAMESON, Fredric. Pós-modernidade e sociedade de consumo. In: **Novos Estudos CEBRAP,** São Paulo, n. 12, pp. 16-26, jun. 1985.

LODI, Lúcia Helena; ARAUJO, Ulisses F. Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. In: **Ética, cidadania e educação.** Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. P. 67-84.

MARTINAZZO, Celso José; PITHAN DA SILVA, Sidinei; CASSOL, Claudionei Vicente Cassol. **Complexidade e educação em diálogo**. Ijuí: Ed. Unijuí; Frederico Westphalen: URI, 2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 18. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, Edgar. **A Religação dos Saberes: o desafio do séc XXI**. Jornadas temáticas idealizadas e dirigidas por Edgar Morin. Tradução e notas, Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002

MORIN, Edgar. Ética e sociedade. IN.: PENA-VEGA, Alfredo.; ALMEIDA, Cleide Rita Silvério de.; PETRAGLIA, Izabel (Orgs.). **Ética, cultura e educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 4.ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2003a.

MORIN, Edgar. Para Além da Globalização e do Desenvolvimento: Sociedade Mundo ou Império Mundo? In: CARVALHO, Edgar de Assis de.; MENDONÇA, Terezinha. **Ensaio de Complexidade**. P.7-20. Porto Alegre, Sulina, 2003b.

PITHAN DA SILVA, Sidinei. **Pós-modernidade, capitalismo e educação: a universidade na crise do projeto social moderno**. Curitiba : Appris, 2016a.

PITHAN DA SILVA, Sidinei. Conhecimento e complexidade: notas sobre o disciplinar, o interdisciplinar e o transdisciplinar na educação. In.: MARTINAZZO, Celso José; PITHAN DA SILVA, Sidinei; CASSOL, Claudionei Vicente Cassol. **Complexidade e educação em diálogo**. Ijuí: Ed. Unijuí; Frederico Westphalen: URI, 2016b. P. 19-34.

PITHAN DA SILVA, Sidinei. Complexidade, conhecimento e educação: a emergência de um novo paradigma epistemológico no contexto contemporâneo. In.: **Revista Educação**, Santa Maria : UFSM,v. 40, n. 2, maio/ago. 2015. P. 375-388. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/8690/pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas-SP: Autores Associados, 2015. P. 59-85.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10.ed. rev. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 15. ed. Rio de Janeiro - São Paulo: Record, 2010.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro – São Paulo: Record, 2006.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **Sennett & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In.: SILVA, Luiz Heron da (Org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 7-10.

STEIN, Ernildo. Dialética e Hermenêutica: uma controvérsia sobre o método em Filosofia. In.: **Síntese Revista de Filosofia**, v. 10, n. 29, p. 21-48, 1983. Disponível em: <<http://periodicos.faje.edu.br/index.php/Sintese/issue/view/184>>. Acesso em: 18 abr. 2018.

ZUCHI, Cladir Miguel. Diálogo epistemológico e ético em uma perspectiva reflexiva na educação escolar. In.: MARTINAZZO, Celso José; PITHAN DA SILVA, Sidinei; CASSOL, Claudionei Vicente Cassol. **Complexidade e educação em diálogo**. Ijuí: Ed. Unijuí; Frederico Westphalen: URI, 2016. P. 123-142.

A CIDADE COMO *LOCUS* PARA A EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOB OS PRISMAS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL, DO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO E DA ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO VIÁRIO

Tarcisio Dorn de Oliveira
Cristhian Moreira Brum
Elmir Jorge Schneider

INTRODUÇÃO

Olhar a construção do espaço, no desejo da diminuição das desigualdades sociais e na valorização da condição humana devem ser premissas essenciais para a construção da cidadania. Nesse viés, Callai (2005), observa que partindo do fato de que a gente lê o mundo ainda muito antes de ler a palavra, a principal questão é exercitar a prática de fazer a leitura do mundo. A autora salienta que a leitura do mundo é de fundamental importância para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania, haja visto, que ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades.

O planejamento e ordenamento das cidades educadoras baseiam-se na convivência confortável das pessoas no ambiente que estão inseridas, fundamental para a qualidade de vida e promoção da cidadania impondo desafios, oportunidades, sonhos e realizações. Correa (2004) analisa que o espaço urbano pode ser abordado a partir da percepção que seus habitantes, simultaneamente fragmentado e articulado onde cada uma de suas partes mantém relações espaciais com as demais, ainda que de intensidade muito variável. O autor reforça que as relações espaciais integram, ainda que diferentemente, as diversas partes da cidade, unindo-as em um conjunto articulado, reflexo tanto de ações que se realizam no presente como também daquelas que se realizaram no passado e que deixaram suas marcas impressas nas formas espaciais do presente.

Neste ensaio observa-se o estudo exploratório, tendo como objetivo proporcionar uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Assim, foi realizado um levantamento bibliográfico desenvolvido com base em material já elaborado, constituído de livros e artigos científicos, que a partir dos dados obtidos, realizou-se a análise e interpretação das

informações, mesclando-as de maneira a conseguir uma maior compreensão e aprofundamento sobre o tema abordado. Para tal, a pesquisa intenta investigar a cidade como possibilidade plural de educação através de três principais vieses – educação patrimonial, ensino de arquitetura e urbanismo e organização do espaço viário – na perspectiva de manter a dimensão humana como foco central no planejamento urbano para a cidadania.

CIDADE E A EDUCAÇÃO PATRIMONIAL ATRAVÉS DA ARQUITETURA

Proteger a arquitetura é manter viva as marcas da história assegurando a possibilidade de que as gerações futuras tomem conhecimento das manifestações produzidas socialmente ao longo do tempo. Recuperar a cidade do passado, através de Pesavento (2005), implica registrar lembranças, relatar fatos, celebrar personagens, reconstruir, reabilitar ou restaurar prédios, preservar materialmente espaços significativos do contexto urbano. Todo traço do passado pode ser datado através do conhecimento científico, ou classificado segundo um estilo preciso, mas o resgate do passado implica em ir além desta instância, para os domínios do simbólico e do sensível, ao encontro da carga de significados que esta cidade abrigou em um outro tempo.

A cidade e a arquitetura tornam-se referências simbólicas e afetivas da sociedade em relação ao espaço vivido, e constituem a imagem e a identidade do lugar. Conforme Abreu (1994), a valorização do passado das cidades é uma característica comum às sociedades deste final de milênio. Pesavento (2005) observa que habitar uma cidade, viver em espaço urbano é, forçosamente, dotá-la de condições para que nela se exerça a vida para além do tempo do agora, do cotidiano da existência, o presente da cidade, tempo da vida, é um momento no espaço onde se reabilita o passado da urbs, material e imaterial, para que nela as pessoas se reconheçam e identifiquem, ancorando suas referências de memória e história. Nesse viés, Oliveira e Callai (2017), observam que a arquitetura das cidades:

[...] possui a capacidade de estimular a memória das pessoas, e por isso, é alvo de estratégias que visam a sua promoção e preservação, onde a preocupação em protegê-lo começou no início do século XX, sendo criadas a partir daí várias normativas, comissões e conferências para estabelecer critérios para proteger e conservar o patrimônio. A importância de entrelaçar situações de ensino e aprendizagem com o que se denomina de preservação da arquitetura surge junto a movimentos sociais que buscam uma autonomia e a valorização da cultura local e global (OLIVEIRA; CALLAI, 2017, p. 147).

Pesavento (2005) ainda adverte que o presente das cidades é também aquele tempo onde se pensa o futuro, se articulam planos e projetos de renovação do espaço, em antecipação, por vezes utópica, de um outro tempo ainda a realizar-se, onde uma cidade, pois, inventa seu passado

e cria o seu futuro para explicar o seu presente. Nesse cenário, Figueiredo (2013) diz que pensar a cidade por esse viés equivale identificar as nuances do comportamento humano, na medida em que ela se constitui em materialidade, em seus construtos patrimoniais - e imaterialidade, resultante dos símbolos e significados conferidos pelos diferentes atores sociais ao longo dos processos históricos.

Em se tratando da cidade, Pesavento (2005) lembra que a subordinação da memória à história implica no resgate de uma série de temporalidades, tendo em vista, que o tempo das cidades é múltiplo e está sempre a ser construído, pois a cidade é uma contínua reinvenção do mundo no espaço: desde o tempo do presente, onde se realizam as opções políticas e se decidem as intervenções sobre o urbano, a cidade se reconstrói continuamente, tendo por horizonte o passado e o futuro. Nesse sentido, Burda e Monastirsky (2011), lembram que o patrimônio de uma cidade deve, sobretudo, servir para a educação e o reconhecimento do cidadão local, para depois transformar-se num atrativo que, em constante análise, pode se apresentar interessante para aquele que busca conhecer a cultura do outro.

A arquitetura das cidades diz respeito às maneiras de o ser humano existir, pensar e se expressar, bem como, as manifestações simbólicas dos seus saberes, práticas, valores e tradição. Pesavento (2005) salienta que a patrimonialização do passado da cidade implicaria em assumir a cidade como propriedade cultural partilhada, o que demanda uma aprendizagem, onde reconhecer uma história comum inscrita no espaço da cidade, entender como sua uma memória social, saber ver no traçado das ruas e nos prédios e praças lugares, dotados de sentido, endossar um pertencimento, reconhecendo territórios e temporalidades urbanas, é tarefa que deve ser assumida pelas instâncias pelas quais se socializa uma atitude desejada, indo da mídia ao ensino, do governo à iniciativa privada. Isto implicaria em criar responsabilidades, em educar o olhar e as sensibilidades para saber ver e reconhecer a cidade como um patrimônio herdado.

Cerqueira (2005) observa que a educação valoriza, cada vez mais seu papel como formadora da cidadania, onde os espaços escolares não somente informam conhecimentos que futuramente serão a base da formação profissional, mas sobretudo forma cidadãos. Nessa perspectiva, Santos (2007), também complementa que, despertar a comunidade escolar para a utilização do patrimônio local como ponto de partida no processo ensino-aprendizagem implica no fortalecimento da identidade cultural, onde capacitar a comunidade para (re) descobrir e perceber os valores e particularidades de sua identidade cultural, partindo de suas experiências é aconselhável empregar a metodologia da educação patrimonial.

A importância de entrelaçar situações de ensino e aprendizagem com o que se denomina de preservação do patrimônio, onde a noção de preservação do patrimônio surge junto a

movimentos sociais que buscam a autonomia e a valorização da cultura nacional. Sem dúvida, conforme Medeiros e Surya (2009) a educação patrimonial pode ser um instrumento de alfabetização cultural que possibilita o indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido, onde este processo leva ao desenvolvimento da autoestima dos indivíduos e comunidade, e a valorização da sua cultura.

É através da educação patrimonial que a comunidade tem acesso ao conhecimento do seu passado, para que a partir de então, aprenda a valorizar e respeitar o mesmo, bem como as expressões materiais que dele se origina. Nessa perspectiva Horta, Grunberg e Monteiro (1999) salientam que a educação patrimonial constitui um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no patrimônio como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo no qual, a partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, pois o trabalho de educação patrimonial busca levar todos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural. Assim, para Oliveira e Callai (2017, p. 148):

[...] a educação patrimonial, possibilita várias interpretações, tornando-se um instrumento importante de promoção e vivência da cidadania, podendo defini-la, como um ensino centrado nos bens culturais, onde a metodologia toma estes bens como ponto de partida para desenvolver tarefas pedagógicas que consideram tais bens como fonte primária do ensino consequentemente gerando a responsabilidade na busca, na valorização e na preservação, onde o processo educativo tem como objetivo levar os sujeitos a utilizarem suas capacidades intelectuais para a aquisição e o uso de conceitos e habilidades, na prática, em sua vida diária e no próprio processo educacional.

A importância de se pensar a prática educativa, incluída nas estruturas curriculares com o objetivo de proporcionar elementos para a formação de uma consciência cultural mais crítica, sem dúvida, contribui para a preservação da arquitetura das cidades proporcionando as gerações futuras usufruir da herança cultural compreendendo o processo de desenvolvimento da identidade nacional. Souza (2008) salienta que a arquitetura tem sua relevância no tocante ao vínculo direto com o passado, muito perceptível para os alunos, sobretudo dada à proximidade tátil, visto serem fragmentos da história que ainda são palpáveis e perceptíveis num simples caminhar descompromissado pelas ruas das cidades.

A educação patrimonial é uma forma de conscientizar as comunidades da importância de preservar seus bens, que são os registros dos acontecimentos da história de um lugar, de uma sociedade e que muitas vezes se perdem por falta de incentivo ou pela perda da identidade da comunidade que sofre as mudanças e interferências do mundo globalizado. Horta, Grunberg e

Monteiro (1999), observam que a educação patrimonial pode ser desenvolvida no ambiente formal de ensino (escolas) ou informal (comunidade, associações de bairro, museus, parques ambientais) e, também, se adequar a qualquer tipologia de patrimônio, ou seja, qualquer evidência material ou manifestação da cultura.

A CIDADE NO ENSINO DE ARQUITETURA E URBANISMO

Falar em urbanização de um lugar é pensar na dinâmica deste lugar, em seus habitantes, em seus espaços e suas funções. Um urbanista organiza os espaços arquiteturais, fixa o lugar e a destinação dos continentes construídos, ligando as coisas no tempo e espaço por meio de uma rede de circulação (LE CORBUSIER, 1984 *apud* SOUZA, 2008).

O fato de planejar as cidades, seus espaços e usos, nos faz pensar em desenvolvimento como uma forma de mudança, que para Souza (2008) é uma colocação não muito aceita por grupos sociais com valores culturais próprios e por sua vez com particularidades histórico-geográficas. Para o autor, vale a questão de que, se desenvolvimento é definido como mudança, logo esta deverá ser para melhor. Porém, ele se refere ao caso em que o desenvolvimento possa assumir a forma de uma mudança que traga efeitos colaterais, aí neste caso, não deve ser definido como desenvolvimento.

Ao considerar o lado positivo da questão, um autêntico processo de desenvolvimento sócio-espacial é aquele em que se consegue constatar uma melhoria da qualidade de vida e um aumento da justiça social (SOUZA, 2008). Fato é que o autor destaca que a mudança social positiva, precisa contemplar não apenas as relações sociais, mas de forma igualitária, deve contemplar a espacialidade. Nesta discussão Souza (2008) referenciou a melhoria da qualidade de vida e um aumento da justiça social para definir o desenvolvimento sócio-espacial.

Por conseguinte, a melhoria da qualidade de vida é tratada pelo referido autor como uma crescente satisfação das necessidades básicas e não básicas, e necessidades materiais e imateriais de uma parcela cada vez maior da população. Já para o que se refere à justiça social, o mesmo diz que vai depender de uma grande multiplicidade de entendimento da ideia de justiça social, e este é um debate que demanda várias referências.

Para Souza (2008), estes dois objetivos, aumento da justiça social e melhoria da qualidade de vida são imprescindíveis, sendo que o aumento da justiça social contextualiza e calibra o objetivo de melhoria da qualidade de vida. Fernández, Gómez e Gonzáles (2007) explicam que planejar um bairro, uma região ou uma cidade é conhecer suas potencialidades e seus problemas e saber o que pode ser feito para melhorá-lo, oportunizando um processo que acontece com o

desenvolvimento das maiorias contribuindo para o crescimento pessoal e comunitário, contribuindo com a integração e a solidariedade. Para os mesmos autores, a humanidade não teria conseguido se desenvolver econômica, social e territorialmente como o fez até os dias de hoje, se não tivesse assumido o ato de planejar, se não tivesse encaminhado suas ações a partir de um encaminhamento lógico para atender a seus projetos, se não tivesse de uma forma intencional buscado o caminho para atender as suas metas (FERNÁNDEZ; GÓMEZ; GONZÁLES, 2007).

E quando se considera o desenvolvimento das maiorias, pensa-se em participação cidadã. Torricelli (2015, p. 3) afirma que “O direito à cidade inclui a questão da participação: não há direito à cidade, se não houver, ao menos parcialmente, participação cidadã”. Ainda para este último autor participar envolve a capacidade de discutir e também de chegar a compromissos. A participação pode ser considerada como um elemento central, porém é apenas um elemento a considerar na questão do direito à cidade.

Este direito é um direito especificamente coletivo, pois todos têm o direito de transformar a cidade (TORRICELLI, 2015). Quando o ser humano permite o diálogo com seus semelhantes está assumindo sua condição de ser político e desta forma, sua postura como coletividade, como ser cidadão. Por isso, a participação conjunta do morador de uma cidade e de um acadêmico de arquitetura e urbanismo se torne uma proposta que envolve responsabilidade e inovação dos espaços urbanos edificados, configurando para o mundo geográfico um marco denominado de cidade.

Com este propósito, o *Taller* de Arquitetura apresenta uma metodologia de prática fora da sala de aula onde propõe uma nova forma de pensar na urbanização das cidades. O mais importante desta proposta de prática, o *Taller*, é perceber importância da união dos saberes provindos de professores arquitetos e alunos de arquitetura, é poder observar nesse programa as formas diversas e responsáveis que esses profissionais e aprendizes juntos intervêm, misturando o fato de projetar ao ato de ensinar a projetar, portanto a teoria do projeto e o ensino da arquitetura são claramente inseparáveis.

A CIDADE SOB O OLHAR DO ESPAÇO VIÁRIO

O que é uma vida boa senão um bom lugar para se viver, com essa tendência, cada vez mais o foco deve estar voltado para a cidade na medida em que se prevê uma crescente migração ao espaço urbano, pois conforme Gehl (2015, p. 215), “em 1900, 10% da população mundial vivia em cidades. Em 2007, essa fatia tinha inchado para 50% e, por volta de 2050, acredita-se que 75% da população mundial viverá em áreas urbanas”. Isso remete a necessidade de ir em

busca de novas soluções para alguns problemas em que há urgência, como é o caso dos deslocamentos nos espaços urbanos, que demanda um esforço no sentido de priorizar a condição do pedestre e do ciclista, com a finalidade de melhorar a qualidade de vida das futuras gerações.

Com o crescimento das cidades, o planejamento sobre a ocupação do espaço viário que está em vias de saturação, se tornou uma necessidade urgente. Enquanto até pouco mais da metade do século passado, de maneira geral, um automóvel servia a família e era utilizado de forma mais racional, as crianças se deslocavam para escola a pé ou de bicicleta. A partir deste período, a evolução dos processos industriais e da economia transformaram o automóvel em um bem individual, tornando os sistemas existentes, sua ampliação e manutenção praticamente inviáveis.

Para facilitar os deslocamentos urbanos é preciso uma boa conectividade na cidade que “representa a objetividade, ou o número, de rotas seguras disponíveis entre diferentes origens e destinos” (KEELER, 2010, p. 226), permitindo as pessoas caminhar para o trabalho, realizar atividades recreativas, ampliar redes de ciclismo e usar os automóveis quando realmente se torna necessário para reduzir o percurso e o tempo disponível. A cidade, deve obrigatoriamente considerar os processos sociais e a forma espacial que ela assume, como uma integração geográfica para ampliar sua conectividade física.

O que pode ser observado através da arquitetura e do urbanismo que se manifesta nas ruas e no sistema de transporte, sob o olhar de uma maior sustentabilidade, que deixa de ser uma opção e passa a ser uma necessidade. Pois da mesma forma que um arquiteto planeja os espaços de circulação de uma casa, a cidade, também necessita de acessos e espaços para chegar a todos os locais de forma tranquila e segura. Esses espaços são representados pelos passeios destinados aos pedestres, ciclovias, ruas, avenidas e trilhos, que permitem as pessoas se deslocar de um lugar ao outro. Assim, as cidades precisam atender as políticas de desenvolvimento sustentável, em que.

É possível mitigar a degradação ambiental criando padrões de uso do solo e transporte que minimizem a necessidade de se utilizar automóveis, reduzam o consumo de energia e de recursos naturais e incorporem práticas buscando proteger recursos ecológicos locais, como cursos de água, vegetação e a vida animal (KEELER, 2010, p. 213).

Tornando imprescindível a organização de um sistema viário urbano e sustentável para a cidade que precisa atender as necessidades da população, sem prejudicar o desenvolvimento e os recursos naturais preservando a economia e a equidade (KEELER, 2010). Assim, é razoável considerar a cidade como um sistema dinâmico, complexo no qual a forma espacial está em

contínua interação. A organização do espaço públicos com o uso do solo por meio da sua ligação com a estrutura espacial da rede de transportes, estão diretamente ligados aos processos políticos, sociais e econômicos, buscando reinventar as formas de cidade como um planeta urbano.

Os projetos urbanos de porte devem instrumentalizar a regeneração urbana dos vazios centrais. O desenvolvimento destes territórios representa voltar a cidade para dentro. Refazê-la, ao invés de expandi-la. Compacta-la. Deixa-la mais sustentável é transformá-la uma rede estratégica de núcleos policêntricos compactos e densos, otimizando infraestruturas e liberando territórios verdes (LEITE, 2012, p. 14).

Para ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais, a Lei do Estatuto da Cidade estabelece diretrizes que orientam a política de desenvolvimento urbano, definindo parâmetros para o planejamento urbano e a garantia de cidades sustentáveis, com o intuito de organizar este espaço. A referida Lei aborda normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental (BRASIL, 2001).

O que fica claro na maioria das cidades que oferecem muito mais espaços para a circulação de automóveis do que para seus habitantes. Neste sentido, se questiona qual seria o papel das cidades sob o olhar do que elas podem oferecer de mobilidade para seus habitantes. Quando muitos pedestres, sentem grandes dificuldades ao disputar o espaço com milhares de automóveis em circulação, mesmo em áreas projetadas para abrigar grandes concentrações de pessoas como é o caso de bairros comerciais.

Ocorre que algumas cidades já se deram conta disso, e estão tentando reverter essa realidade buscando aumentar o espaço dedicado ao lazer e a circulação de pessoas. Como ocorre em algumas cidades que interditam o trânsito em alguns locais aos finais de semana, por exemplo, para que a população possa desfrutar desses espaços e até mesmo proibindo os automóveis de circular e determinadas áreas. Não obstante, a divisão da superfície entre pedestres e veículos ainda está longe de alcançar um equilíbrio.

Com o objetivo de buscar sempre uma melhor qualidade de vida das pessoas, o planejamento da mobilidade urbana precisa estar integrado com o desenvolvimento local para dar direcionamento aos investimentos públicos. Considerando a cidade como um todo dentro da demanda de deslocamentos, do uso e ocupação do solo, da habitação e meio ambiente, podendo considerar que a infraestrutura destinada a mobilidade urbana, ocupa uma boa porcentagem neste contexto. Assim, o desequilíbrio na ocupação deste espaço, pode significar congestionamentos dificultando a circulação de pessoas e veículos.

Toda cidade que busca garantir o mínimo de acessibilidade aos seus munícipes, deve iniciar pelas boas condições de deslocamento de seus pedestres. Ações que priorizem a travessia do pedestre e programas de moderação de tráfego com estímulo da redução da velocidade, são alguns dos fatores que contribuem para melhorar a paz no trânsito, ao fato de que, nem todos são motoristas, entretanto, todo motorista é pedestre. Na contramão dessa máxima, se observa que boa parte das cidades brasileiras retrata um cenário de descaso e negligência aos que se deslocam a pé, obrigando as pessoas a se desafiar numa competição por espaço em meio a um trânsito caótico.

O bem-estar da sociedade é fortemente influenciado pela disponibilidade de infraestrutura e serviços de mobilidade urbana, o que requer uma boa organização com acessibilidade aos espaços urbanos. Sempre com a ideia da melhor preservação da qualidade do ar, que tem no transporte rodoviário uma grande fonte poluidora, causando problemas respiratórios e agravando doenças cardiovasculares. O próprio ruído no espaço urbano é muito irritante, que impacta a vida tanto na saúde como no bem-estar humano, causando distúrbios psicológicos e funcionais, atingindo principalmente as pessoas que vivem em áreas próximas aos aeroportos ou vias movimentadas.

A distribuição dos espaços de circulação deve ocorrer de forma socialmente justa, fazendo com que a cidade não seja refém do uso de transporte individual, mas sim, na ideia do compartilhamento entre os diversos meios de locomoção. Investindo na transformação da cidade em um espaço convidativo ao pedestre e numa maior conectividade entre os deslocamentos, tornando viável a vida na cidade através de um cuidadoso trabalho com condições para as pessoas caminhar, pedalar e usufruir do espaço público urbano.

A tendência atual está voltada para uma urbanização compacta com uma densidade de concentração alta, que torna o transporte público mais viável e sustentável. Formando um perímetro urbano de alta qualidade com espaços pensados no bem-estar das pessoas, com ambientes confortáveis para os pedestres, estimulando o deslocamento a pé melhorando a saúde das pessoas e reduzindo os impactos ambientais (KEELER, 2010). O que contribui na diminuição dos congestionamentos, da poluição do ar e sonora e em contrapartida, aumenta a convivência no espaço público, trazendo a ideia de uma boa conectividade entre os diferentes destinos com segurança e conforto.

Definir uma boa mobilidade urbana que ocorra de forma eficaz, por meio da criação e aplicação de políticas públicas de transportes é fundamental para uma boa acessibilidade das pessoas, veículos, serviços e produtos. Essa eficiência na mobilidade deve garantir, um número de vagas suficiente para os veículos, um transporte público adequado e de qualidade,

incentivando o compartilhamento de caronas, criando ciclovias e investindo em educação para o trânsito, tanto para o ciclista, quanto para pedestres e motoristas. A mobilidade urbana é um direito de todos e, para que ela ocorra efetivamente, cada um deve fazer sua parte, obedecendo as regras e leis para que não haja interferência nesse ciclo coletivo.

Como se percebe, a ideia representada aqui está voltada ao bem-estar do ser humano, visando à manifestação da cidadania de modo a inserir toda sociedade. Garantir a questão da acessibilidade universal por meio da mobilidade urbana, como um dos principais desafios que mantem nosso objetivo. Abordando o compartilhamento do espaço viário, que é sinônimo da humanização das cidades, que traz economia para o poder público, uma vez que a estrutura existente passa a ser utilizada de forma mais integrada por diversos modais, eliminando, sempre que possível a necessidade de novas construções.

As políticas municipais devem abordar questões como implantação de edificações, projeto urbano, transporte, padrões regionais de assentamento, saúde comunitária e até mesmo sustentabilidade social. Integrar a arquitetura sustentável com o planejamento e o projeto urbano inteligente é essencial para se obter um ambiente construído completamente “verde” (KEELER, 2010, p. 213).

Tem-se dessa forma, a ideia de promover um novo urbanismo com padrões de desenvolvimento mais sustentável, que segundo Keeler (2010), essa tendência da expansão urbana inteligente que surgiu no final do século XX nos Estados Unidos, trata, especificamente de aglomerar mais as habitações criando bairros para que as pessoas possam caminhar, com locais agradáveis para morar, trabalhar, estudar e se divertir. Este “novo urbanismo se propõe a projetar comunidades para pessoas, e não, automóveis” (IBIDEM, p. 213). Com essas ideias inovadoras sobre o planejamento do espaço viário urbano se volta a função principal da arquitetura e paisagismo, com o projetar e definir as ruas e espaços públicos, como áreas de uso comum revitalizando o entorno. O que contribui para a segurança dos ambientes, que apesar de acomodar os automóveis, mantém o respeito ao pedestre e o formato dos espaços de uso comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cidade, através de suas possibilidades de ensinamento, serve como *locus* de conexão e de convivência entre as pessoas, integrando as pessoas ao meio urbano. Os desejos e sonhos se confundem nos diferentes lugares da cidade, partindo do simples ao complexo, no entanto, sempre com a valorização do respeito aos cidadãos, à dignidade e ao entusiasmo pela vida e

esperança. Sob este olhar, identifica-se que tudo se resume às pessoas, desafio para manter a dimensão humana no foco central e no planejamento das cidades, investindo no acolhimento e fazendo com que as pessoas tenham voz social para reivindicar seus direitos diante de uma vida digna a todos.

A preservação da cidade e da arquitetura, através da educação patrimonial, manifesta-se em um movimento de valorização da cultura, pois o patrimônio arquitetônico mostra-se carregado de simbolismo materializando elementos de memória. Preservá-lo então, pode ser uma medida eficaz, garantindo que as pessoas tenham a oportunidade de conhecer sua própria história. Preservar a arquitetura de relevância para a cidade significa preservar a história do lugar.

O ensino de arquitetura e urbanismo, através da cidade, pode ser visualizada no *Taller*, pois mostra-se como forma de reafirmar à comunidade acadêmica um exemplo de interdisciplinaridade, por meio dos conceitos desenvolvidos nas ações de extensão junto a cidade, como urbanização e participação cidadã, onde usuários tem direito a opinar sobre um cenário onde se buscava a construção de espaços comunitários, em uma situação modelo para a comunidade. A criação de vínculos com o local, deixando em cada sujeito a responsabilidade de cuidar dos espaços públicos e preservar o senso de comunidade.

A cidade sob o olhar do espaço viário apresenta-se como um desafio, que não é financeiro e sim, cultural. Resume-se em uma saída ética, na relação entre o planejamento da cidade e seus habitantes, prevendo o conhecimento das necessidades locais para que as pessoas tenham atendidos seus interesses na intenção de melhorar suas vidas antes de qualquer intervenção no espaço público, primando pelo desejo de educar para uma mobilidade mais segura e tornando a cidade mais humanizada. Cria-se assim, uma expectativa de um futuro melhor, com uma cidade mais acolhedora, onde as pessoas se encontram na rua, praticam atividades físicas ao ar livre, transformem os espaços públicos, em locais de lazer, conhecimento e cultura.

REFERÊNCIAS

ABREU, Mauricio de Almeida. O estudo geográfico da cidade no Brasil: evolução e avaliação (contribuição à história do pensamento geográfico brasileiro). In: CARLOS, Ana Fani A. (org.). **Os caminhos da reflexão sobre a cidade e o urbano**. São Paulo, Edusp. 1994, p. 43-59.

BRASIL. Lei n. 10.257, de 10 de julho de 2001. **Estatuto da Cidade e Legislação Correlata**. 2. ed., atual. – Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2002. 80 p.

BURDA, Naomi Anaue; MONASTIRSKY, Leonel Brizolla. Perspectiva geográfica sobre o patrimônio arquitetônico da cidade da Lapa, PR. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba / PR, v. 03, n. 01, p. 115-123, jan. 2011.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental**. Caderno Cedes, Campinas / SP, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio. 2005.

CERQUEIRA, Fábio Vergara. Patrimônio Cultural, Escola, Cidadania e Desenvolvimento Sustentável. **Diálogos**, Londrina, v. 9, n. 1, p.91-109, nov. 2005.

CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. São Paulo: Ática, 2004.

FERNÁNDEZ, G. R.; GÓMEZ, R. O.; GONZÁLES, R. M. **Herramientas de Planeamiento Participativo para la Gestión Local y el Hábitat**. In: Red XIV. F - “Tecnologías sociales y producción social del hábitat”. Publicación del Programa Iberoamericano de Ciencia y Tecnología para el desarrollo CYTED. Subprograma XIV “Tecnología para viviendas de interés social”. HABYTED CYTED-HABYTED-Red XIV.F, Cuba, 2007. p. 1-190.

FIGUEIREDO, Lauro César. Perspectivas de análise geográfica do patrimônio cultural: algumas reflexões. **Geografia Ensino & Pesquisa, Santa Maria / RS**, v. 17, n. 01, p. 55-70, jan. 2013.

GEHL, Jan. **Cidades para pessoas**. Tradução Anita Di Marco. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia de educação patrimonial**. **Brasília**: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

KEELER, Marian. **Fundamentos de projeto de edificações sustentáveis**. Tradução técnica: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Bookman, 2010.

LEITE, Carlos. **Cidades sustentáveis, cidades inteligentes: desenvolvimento sustentável num planeta urbano**. Porto Alegre: Bookman, 2012.

MEDEIROS, Mércia Carréra de. SURYA, Leandro. A Importância da educação Patrimonia para a preservação do patrimônio. In: ANPUH - **XXV Simpósio Nacional de História**. Fortaleza, 2009.

OLIVEIRA, Tarcisio Dorn de; CALLAI, Helena Copetti. Compreender a cidade e a arquitetura através da educação patrimonial. **Revista Di@logus**, Cruz Alta, v. 6, n. 3, p. 141-149, set. 2017.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Cidade, Espaço e Tempo: reflexões sobre a memória e o patrimônio urbano. **Cadernos do LEPAARQ**, Pelotas/RS, v. 2, n. 04, p. 09-17, ago. 2005.

SANTOS, Maria Socorro Soares dos. **Educação e Patrimônio: Uma construção da Identidade**. Fórum Identidades, Itabaiana, v. 2, n. 1, p.49-60, jul. 2007.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e à gestão urbana**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

SOUZA, Valfrido Viana. Espichar e escorar: Modernização e preservação na Terra do Bode (Batalha-PI). O que fazer? In: **Congresso Internacional de História e Patrimônio Cultural**, 2008, UFPI, Teresina, PI.

TORRICELLI, Gian Paolo. **Espacio público y ciudadanía en la era global**. Seminario de Doctorado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. 2015.

SEÇÃO III

PRÁTICAS EDUCATIVAS

PARA ALÉM DOS CONCEITOS: A INOVAÇÃO NO CAMPO DA GESTÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Cristina Ghisleni
Caterine Vila Fagundes
Luzia Nogueira Araújo

INTRODUÇÃO

A problematização proposta por este artigo se dá no campo da noção que vem sendo vinculada à inovação e às formas como ela vem sendo empreendida no ensino fundamental. Para a fundamentação teórica, são utilizados Imbernón (2013), Apple (2002) e Veiga (2003) que, por meio dos conceitos de inovação, de controle técnico e da compreensão acerca dos processos políticos e pedagógicos auxiliam na análise das possibilidades e dos limites advindos de entendimentos e de práticas tidas como inovadoras. Os dados aqui analisados são um recorte preliminar de pesquisa mais ampliada denominada “Inovação na Gestão Educacional: contextos e possibilidades do trabalho pedagógico”. Como proposição metodológica, a escrita parte de dados coletados em um conjunto de entrevistas não estruturadas, conforme proposto por Denzin e Lincoln (2006), aplicadas em uma escola privada de Porto Alegre. Os dados foram analisados qualitativamente e passaram a se configurar como elementos que permitiram diferentes aproximações com os pressupostos teóricos propostos, com aspectos previstos na legislação educacional brasileira e com os posicionamentos da própria escola. Como resultado, tem-se uma compreensão de inovação pautada em elementos externos, mas que busca a manutenção de elementos de identidade da própria escola. O equilíbrio entre esses dois elementos, como veremos, pauta inclusive, a própria existência da escola, demonstrando que a política educacional está condicionada pelos fatores econômicos em termos de escolha e de retorno dos investimentos, no caso de instituições privadas.

As transformações que vêm sendo processadas na sociedade se refletem de forma acentuada na educação. Não há como negar que a educação sente os reflexos e assume compromissos a partir das transformações porque passam, a cada momento, os sistemas político-sociais em que as pessoas circulam e atuam. Até mesmo para fazer frente a determinadas

padronizações e resultados imediatos e cada vez mais quantificáveis, mais do que nunca se exige uma educação democrática, ativa e inovadora que não pode desconsiderar as necessidades da sociedade, que se configuram, principalmente, em função de exigências econômicas.

O momento requer uma nova forma de pensar e de agir, para lidar com a rapidez e abrangência de informações, com o dinamismo do conhecimento. Tal premissa privilegia a formação de um educando centrada na capacidade de se construir diferentes tipos de conhecimento sobre as coisas que existem no mundo e de, sempre por iniciativa própria, continuar, ao longo de sua vida, construindo conhecimento a partir de cada novo ponto de vista percebido. Portanto, a (re)definição do como, porquê e quando aprender nas escolas de ensino fundamental tornam-se cada vez relevantes, impondo práticas pedagógicas redirecionadas a uma gestão inovadora do fazer educacional.

A educação, enquanto direito humano, comporta limites normativos, ético-políticos e morais, que são incompatíveis com fenômenos de amestramento, endoutrinamento ou condicionamento dos seres humanos. É por essa razão que as pedagogias críticas e as abordagens pedagógicas humanistas-radicais criticaram as lógicas de „extensão“, o vanguardismo e o *slogan* em práticas educativas democráticas.” (LIMA, 2012, p. 29. Grifos do autor).

O enfoque de inovação garantido nesse artigo vincula-se a duas premissas. A primeira delas – e a mais importante – refere-se ao próprio conceito de inovação. Inovação é entendida aqui como um conjunto de possibilidades, criadas pelas escolas, capaz de superar limitações ou necessidades, de forma a viabilizar ou qualificar o trabalho docente e pedagógico realizado pelas instituições para atender aos educandos do ensino fundamental. Tem-se, desta forma, um conceito de inovação “a partir de dentro” (IMBERNÓN, 2013), ou seja, das concepções dos sujeitos envolvidos no processo educacional, como busca e construções de novas práticas educativas para dar conta de insuficiências ou de situações problemáticas.

Outra premissa diz respeito às facetas assumidas pela noção de inovação nos contextos das práticas educacionais experimentadas nas instituições. Pensar sob essa perspectiva, diz respeito às práticas destinadas a esse nível de escolarização vivenciado por essas escolas em um cenário que alia diferenciais pedagógicos (na maior parte das vezes compreendidos como curriculares), e bons resultados obtidos pelos alunos em contextos de avaliação de seus desempenhos.

O texto parte do reconhecimento da necessidade de mudanças pedagógicas. Tais mudanças, na compreensão da escola analisada, deveriam trazer no epicentro de seu objetivo pedagógico a proposta da inovação como uma possibilidade eficaz na superação dos desafios

inerentes ao processo de ensino e aprendizagem no ensino fundamental, e que se estruturam em torno de ditames econômicos sob a perspectiva das políticas educacionais.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS E INOVAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Atualmente as políticas educacionais voltadas para o ensino fundamental estão pautadas na reflexão sobre como deve ser conduzido o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade, ratificando nos seus referenciais curriculares, ideais que contemplam o aluno como construtor do conhecimento, a escola como um ambiente propiciador de novas descobertas e o professor como mediador da aprendizagem.

Nessa perspectiva, a escola é reconhecida como espaço privilegiado de formação para o exercício da cidadania e deve construir conhecimentos que sejam significativos para suprir as necessidades educacionais. É necessário que os sujeitos aprendam a pensar e não sejam vistos apenas como receptores de conteúdos, mas que sejam capazes de transformar informações em conhecimento para a vida. A educação para que seja, de fato, de qualidade deve primar pela formação integral do ser humano, tendo como ponte os valores éticos e morais que constituem o cerne do desenvolvimento de um ser social autônomo. Tal premissa é reforçada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental:

Para isso faz-se necessária uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira, que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem. (PCN, 1996, p. 27)

Estando ciente da importância da educação para a formação integral do ser humano, o sistema educacional deve levar em conta a complexidade humana e todo o contexto sociocultural em que os sujeitos estão inseridos. Contudo, torna-se manifesto que o conhecimento, a criatividade, a capacidade de processar e selecionar informações, e a iniciativa constituem alicerces fundamentais para o desenvolvimento da sociedade. Deslocam-se, assim, nas instituições escolares do ensino fundamental as prioridades de investimento para a formação de competências cognitivas e sociais dos alunos. Esse deslocamento deveria induzir a educação a assumir em seu planejamento as práticas pedagógicas que buscam caminhos para uma com equidade social.

Nesse contexto, a inovação se insere como um processo de investigação da própria prática do professor e da escola, da forma como constroem os conhecimentos, ofertando melhores oportunidade de aprendizagens significativas aos seus educandos. Sob essa perspectiva a prática pedagógica inovadora, deve se ligar a uma concepção de educação que promova no aluno o desejo de aprender de forma coletiva, reflexiva e dialógica.

Tudo isso [mudança nas estruturas profissionais e sociais] implica considerar o professor como um agente dinâmico cultural, social e curricular, capaz de *tomar decisões educativas, éticas e morais, de desenvolver o currículo em um contexto determinados e de elaborar projetos e materiais curriculares com a colaboração dos colegas*, situando o processo em um contexto específico controlado pelo próprio coletivo. (IMBERNÓN, 2011, p. 22. Grifos do autor)

A premissa da inovação vinculada a uma lógica que aponta necessidades de diferenciais frente a outras escolas e à própria subsistência da instituição escolar, passa a vincular-se ao estabelecimento de diferenciais de funcionamento ou de qualidade em permanente busca de soluções frente a situações consideradas problemáticas quanto ao desempenho dos alunos e à atualização da instituição frente às demandas sociais. Nesse sentido, a instituição aqui analisada demonstra características muito próprias dessas duas situações: em uma delas, a vinculação a um sistema de ensino como forma de melhorar o desempenho da escola aumentando, assim, a competitividade dos seus egressos; em outra, a intensa vinculação a ações multifacetadas que envolvem planejamentos de ensino baseados em elementos considerados, por ela, multidisciplinares.

Tal cenário insere-se, em termos de política educacional, em uma lógica de extrema centralização do trabalho e naquilo que Apple (2002) denomina “controle técnico”. Tal configuração tem um impacto muito direto na construção curricular proposta pela escola e consolida uma *“incorporação codificada do controle técnico à própria forma do currículo”* (APPLE, 2002, p. 163-164. Grifos do autor). A lógica do controle é uma faceta, justamente a que nos parece mais reveladora das intenções políticas que coordenam as construções propostas e que acabam por definir as possibilidades e as escolhas inovadoras das instituições escolares.

Nas palavras de Apple, “o controle técnico e a desqualificação tendem a andar juntos” (p. 157). No caso analisado, a desqualificação atinge tanto o trabalho docente, na medida em que enfraquece a perspectiva da autonomia da atuação do professor quanto a possibilidade de uma atuação pedagógica mais consistente, que consiga tangenciar o enfoque centrado nos resultados e nas aprendizagens finais dos alunos.

Tal cenário aproxima-se do que Lima (2012) caracteriza de performatividade, acarretando a “transição do conceito de *educação* para o conceito de *aprendizagem*” (LIMA, 2012, p. 33 – grifos do autor).

Ora, é exatamente o reducionismo que marca os objetivos da educação e da escolarização, concentrando-os de forma estreita na esfera econômica capitalista, que revela as concepções subordinadas de educação e de aprendizagem: todo-poderosas na promoção da adaptação ao mundo e no desenvolvimento de um certo tipo de sociedade, mas aparentemente incapazes de se engajarem na transformação do mundo, e de contribuírem para mudanças sociais não apenas funcionais e cirúrgicas. (LIMA, 2012, p. 18).

Quando tratamos de políticas, estas podem se configurar em uma característica ensaística ao apreciar um campo de pesquisa inerente às políticas educacionais. Quando nos referimos à política educacional, estamos tratando de ideias e de ações que reconhecem que a análise da política pública é, por definição, estudar o governo em ação. (SOUZA, 2003). No entanto, as políticas educacionais, podem expressar multidimensionalidades dos fazeres e saberes educacionais em um dado momento histórico. Esses movimentos não são banais ou isolados dentro do contexto social, mas precisam ser enxergados nas implicações políticas para si mesmas e em movimentos de reprodução.

Veiga (2003), nos posiciona frente a esses processos de forma muito interessante ao conceber o próprio Projeto Político Pedagógico (PPP) como produto de um processo inovador. Ou seja, se é falacioso o descolamento da política e da técnica, é igualmente falaciosa a construção da inovação em bases isoladas ou até mesmo isolacionistas, retirando de uma suposta condução pedagógica as premissas políticas que a sustentam.

Sob a perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final é não só um processo consolidado de inovação metodológica na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. (VEIGA, 2003, p. 267).

Trabalha-se, dessa forma, com duas possibilidades: a inovação e o projeto político-pedagógico como ação regulatória ou técnica ou como ação emancipatória ou edificante. (VEIGA, 2003, p. 268). A primeira dimensão baseia-se na rearticulação do sistema e tem lógica eminentemente regulatória. Dentro de um quadro de inovação pautada por padronização, uniformidade, controle burocrático e planejamento centralizado, a inovação acaba sendo absorvida pela lógica já existente, com primazia de técnica e da racionalidade científica. A

inovação regulatória ou técnica apenas produz o mesmo, modificado. A ação emancipatória ou edificante está “ética e socialmente comprometida com o impacto da aplicação” (VEIGA, 2003, p. 274). A inovação luta contra formas instituídas, ultrapassando a técnica sem prescindir dela, opondo-se à racionalidade conservadora.

Aproximando do que afirma Apple (2002), Veiga (2003, p. 277) ressalta que:

A instituição educativa não é apenas uma instituição que reproduz relações sociais e valores dominantes, mas é também uma instituição de confronto, de resistência e proposição de inovações. A inovação educativa deve produzir rupturas e, sob essa ótica, ela procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução, uma divisão própria da organização do trabalho fragmentado.

O ensino fundamental, através de suas políticas de educacionais preconiza um aprendizado significativo, ancorado em novas formas de lidar e construir conhecimento. Atualmente as políticas educacionais estão pautadas na reflexão sobre como deve ser assumido o processo educativo e as condições necessárias para a oferta de um ensino de qualidade, ratificando nos seus referenciais curriculares ideais que contemplam o aluno como construtor do conhecimento, a escola como um ambiente propiciador de novas descobertas e o professor como mediador da aprendizagem. As inovações, mormente, estão vinculadas às formas como as escolas lidam com essas diretrizes e à maneira como essas preocupações se aproximam das concepções de inovação que assumem notoriedade em um cenário que é sempre de intensa disputa entre necessidades que se impõem e perspectivas pedagógicas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste trabalho apoiamo-nos na pesquisa bibliográfica e de campo, de cunho qualitativo, abordado por Denzin e Lincoln (2006) como um método que envolve interpretação do mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. Seguindo essa linha de raciocínio, as pesquisadoras optaram pela entrevista não estruturada, que possibilitou à entrevistada posicionar-se de forma mais espontânea sobre a forma de construção de suas respostas, possibilitando assim a obtenção de respostas mais espontâneas. Assim, à luz das entrevistas realizadas com a equipe pedagógica de uma escola particular da cidade de Porto Alegre, RS, foi possível uma análise do significado das falas dos entrevistados sobre a temática desenvolvida.

Resguardados os posicionamentos da escola sobre o seu contexto de atuação, torna-se relevante para a pesquisa considerar as políticas educacionais enquanto constituintes e constituídas pelos saberes e fazeres pedagógicos nas escolas regulares de ensino.

O interesse foi verificar como o processo de inovação foi concebido na escola em um momento específico do seu planejamento e de sua (re)estruturação pedagógica, ou seja, verificar como a noção de inovação tão premente em nossa sociedade é manifestada nas atividades, nos procedimentos metodológicos e nas interações cotidianas nesse espaço educativo. No estudo sobre as políticas educacionais são identificados alguns processos relacionados à emergência de novas concepções educacionais que se vinculam consubstancialmente às práticas educacionais realizadas no interior das escolas.

Fazer o retorno a esse campo das políticas educacionais a partir da análise da pesquisa de campo é o que se pretende nesse artigo, reforçando a perspectiva da política ser observada a partir de cenários concretos e com atuações possíveis dentro da autonomia permitida à escola. A inserção da escola particular na pesquisa está ligada ao entendimento de que, historicamente, as políticas educacionais destinadas às escolas regulares supõem responsabilidades comuns quanto ao direito ao ensino de qualidade e a regulação deste, tanto no que concerne às escolas públicas quanto às privadas.

Cumpre, ainda, observar algumas características da escola pesquisada que também funcionam como determinações na busca dos aspectos considerados inovadores. Trata-se de uma escola privada de Ensino Fundamental e Médio com cerca de 600 alunos que funciona nos turnos manhã e tarde. Localiza-se na área central de Porto Alegre e suas mensalidades residem na faixa de R\$ 1.000,00 (ano letivo de 2018). É vinculada a uma associação internacional que é reconhecida por sua atuação em atividades esportivas. A existência da escola, portanto, precisa se equilibrar em um cenário onde ela existe como um “negócio” acessório dentro da associação em que está inserida. Além disso, em termos financeiros, a escola tem o dilema de seguir com o seu público (sem, com isso, onerar demais as mensalidades) e demonstrar às famílias que, com a manutenção desse investimento, a escola pode ser mais competitiva nas avaliações externas e nos desempenhos demonstrados pelos alunos.

Sem discutirmos o mérito e as fragilidades de tais pressupostos, o fato é que essas informações configuram o atual cenário de atuação da escola e seu conhecimento é importante para localizarmos a instituição em um contexto de disputas econômicas que se transformam em pedagógicas e passam a coordenar os processos inovadores e os procedimentos tomados pela instituição.

[...]a escola regular, como gênero, se subdivide em duas espécies: as públicas e as privadas. As primeiras são oficiais por sua natureza jurídica já que advém do próprio Estado. Além da educação escolar regular ser dever (*officium* em latim, donde *oficial*) do Estado (art. 205 da Constituição Federal), ela promana da autoridade do mesmo e possui larga história em nosso ordenamento jurídico. As segundas tornam-se oficializadas na medida em que se submetem aos parâmetros legais necessários para a consecução de uma validade oficial de sua presença nesta oferta e de seus certificados e diplomas. **Embora tais escolas não se transformem em oficiais, a elas são atribuídas as mesmas características das oficiais no que se refere ao ensino e aos certificados e diplomas, obedecidas as diretrizes e bases da educação.** (CURY, 2016, p. 5. Grifo nosso)

Agrega-se a esse contexto, o art. 206 da Constituição Federal (1988) que, dentre seus princípios, dispõe no inciso IIIa coexistência de instituições públicas e privadas. No entanto, Cury (2016, p. 3) adverte para o fato de que "trata-se, pois, do reconhecimento das instituições privadas coexistentes com as públicas, porém dentro de condições postas na legislação e não um *laissez-faire*". A exemplo disso pode-se destacar o art.209 que dispõe sobre o ensino ofertado pelas instituições privadas estabelecendo as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (BRASIL,1988).

Após a aplicação da entrevista na escola, transcrição e leitura da mesma, as entrevistas foram tratadas a partir de uma análise de conteúdo, auxiliada pelo *software NVivo 10*. Com ele, foi possível, por meio da busca e codificação, identificarmos padrões recorrentes e sistematizamos os dados em unidades menores para serem analisadas mediante a criação de categorias e conceitos derivados do conjunto de dados. A busca de uma ferramenta para auxiliar no processo analítico deu-se pela compreensão da importância de fortalecer a característica qualitativa deste estudo, sofisticando e robustecendo a fidedignidade das categorias elencadas durante a trajetória analítica.

As entrevistas foram o objeto de codificação de categorias. Conforme afirma Lockyer (2004, p. 137) “a codificação facilita a organização, a busca e a interpretação dos dados e conduz a conclusões baseadas nessa interpretação”. Inicialmente, foram definidas quatro dimensões que orientaram à categorização do conteúdo:

1. Políticas educacionais
2. Conceito de inovação
3. Concepção de Projetos inovadores
4. Currículo da Escola

A escolha das categorias supracitadas dialoga com as concepções abordadas anteriormente, incluindo a atual legislação educacional configurada com base nas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Seguem as categorias elencadas, vinculadas aos posicionamentos da escola entrevistada, com a indicação de seus alinhamentos educacionais.

- **Política educacionais**

Os gestores da escola entrevistada consideram a importância das políticas educacionais para a inovação, e expõem:

[...]nós temos/talvez a necessidade de ter demarcado muito fortemente a questão institucional, até para que o nosso responsável, o pai, a família, que contrata nosso serviço, tivesse a certeza de que nós não vamos tornar seus filhos maquininhas de receber conteúdo mas sim que teria uma formação dentro dos intercâmbios, dentro desses momentos desde uma gincana até uma alma, corpo e mente da [escola] tem que sim, ser introjetada no aluno de modo que ele ao mesmo tempo/a gente tenha uma garantia de qualidade de ensino. [...]acho que é um ponto interessante, que é até que ponto o controle da gestão e da supervisão interfere no trabalho do professor [reprodução das gírias], porque a gente também tem uma coisa/atitude de professor. Eu tento passar na gestão para os professores daqui da escola que eles são os mediadores desse processo todo, não posso engessar o meu professor, se eu engessar meu professor ele vai ser uma máquina de dar aula, ele só vai transmitir informação e não vai mediar, ele não vai transformar...

A relação entre as falas do entrevistado e as noções ali existentes sobre política educacional reside na compreensão da escola como uma organização educativa que respeita e é reveladora muito mais dos seus elementos de condução interna do que dos ditames externos. Estes, no que tange aos aspectos legais de funcionamento, registros e organização, acabam se introjetando com facilidade nas escolas pois para isso as estruturas já estão organizadas (em maior ou menor grau) e exigem (principalmente no caso aqui estudado) os assessoramentos técnicos necessários para isso.

Já os aspectos de gestão e de política educacional, no que tange aos aspectos de funcionamento escolar, são de outra monta. Lima (2018, p. 17) alerta sobre o fato ao afirmar que a mera transposição de aspectos legais para o funcionamento da escola é carregada de “cariz positivista, subordinando a ação organizacional escolar à mera reprodução de regras legais e outras de tipo prescritivo”. Os matizes presentes na transposição das políticas educacionais, tanto as que organizam os sistemas quanto as advindas das mantenedoras, às relações que se estabelecem nas rotinas e nos regramentos escolares são sutis e diferenciados. A construção desses regramentos acaba por definir percursos diferentes que, em vários momentos, assumem tons absolutamente inovadores ao resolver com maior eficácia e eficiência os problemas que se

apresentam. Nesse ínterim, tornam-se muito interessantes as palavras de Lima, acerca da pertinência das sutilezas que povoam o cenário organizacional das escolas e que estabelecem a busca por soluções inovadoras

As escolas „funcionariam” se os diversos actores se limitassem a um cumprimento zeloso de regras formais. Os modelos organizacionais podem dispensar os actores, as suas decisões, interpretações, interesses? As práticas concretas, a nível escolar, dos modelos decretados, podem ser consideradas *traduções* legítimas? E no caso de não o serem, devem ser simplesmente entendidos como *desvios*, *disfunções* ou *ilegalidades*? Afinal, *quem organiza as escolas*? (LIMA, 2001, p. 112. Grifos do autor).

É neste contexto que o trabalho pedagógico assume especial relevância.

- **Conceito de inovação**

Os gestores da escola entrevistada tratam a inovação a partir do trabalho no PPP da escola. Quando questionados sobre o entendimento de inovação, afirmam que:

Eu acho que vamos então nos pautar pela maneira como o contexto do surgimento desse material [PPP], que já está explicitado ali, eu tenho o material comigo. Que ele surgiu como uma necessidade de rever o material que estava datado de 2006[2006], então que já tinha aí 10 anos de existência, e que ainda não tinha sido revisitado, e falar um pouco de como é que se constituiu então esse grupo em torno do, esse grupo de autoria aí do material, cuja autoria ficou bem marcada em função de um grupo de professores, como é que foi se dando a formalização efetivamente disso e em função de quê que algumas escolhas até para a estruturação desse material foram feitas. Como eu dizia antes, tem uma parte bem significativa de histórico e contexto, até mais alongados assim em termos de, para que depois se diga o que é o Colégio e o que se pretende fazer em termos de proposta pedagógica.

A compreensão expressa a noção de inovação como um conjunto de possibilidades criadas pelas escolas, capaz de superar limitações ou necessidades, de forma a viabilizar ou qualificar o trabalho docente e pedagógico realizado pelas instituições. Tem-se, desta forma, um conceito de inovação “a partir de dentro” (IMBERNÓN, 2013), ou seja, das concepções dos sujeitos envolvidos no processo educacional, como busca e construções de novas práticas educativas para dar conta de insuficiências ou de situações problemáticas.

Considerando-se o PPP das instituições escolares como estruturante do trabalho ali desenvolvido, percebe-se que a relação do documento com práticas inovadoras pode se dar sob uma perspectiva de continuidade ou de ruptura. Conforme nos lembra Veiga (2003), a ação emancipatória ou edificante está “ética e socialmente comprometida com o impacto da aplicação”

(VEIGA, 2003, p. 274). A inovação luta contra formas instituídas, ultrapassando a técnica sem prescindir dela, opondo-se à racionalidade conservadora.

- **Concepção de projetos inovadores**

Os gestores da escola entrevistada concebem o sistema de ensino da escola como um projeto inovador e, sobre esta questão, colocam que:

[...] Então... eu acho que isso vai ser uma coisa muito legal. Eu tô muito ansioso pro ano que vem começar a trabalhar nesse sistema de ensino, até pra ver como vai ser a discussão dos professores. Isso é uma coisa que acontece muito na discussão em sala de aula, é/ (e os professores), como que consegue trabalhar com tal aluno, essa migração, ela vem muito no sentido de tentar atualizar um sistema de avaliação que seria ideal se a nossa escola fosse [de] uma linha mais construtivista, se nós trabalhássemos com projetos de trabalho, grupos de estudo, não turmas massificadas e sala modelo tradicional.
[...]por um outro lado [se referindo a outra instituição], eles são muito eficientes no que eles se propõem e aí vem o outro lado que a gente também busca, que são resultados, por exemplo eu comprometo meu professor com uma, um percentual de reprovação, a reprovação passa pelo professor, eu sou responsável pelo nível de reprovação que eu tenho dentro da minha sala de aula, e tem que existir esse compromisso. Então, claro, a gente estabelece uma meta, em algumas matérias a gente tem a noção de que alguns componentes curriculares por exemplo, /não quero desmerecer nenhum componente por isso eu nem vou usar exemplo mas eu tenho lá (se refere a uma outra instituição) um componente 1 que eu tenho lá uma média de 10% de reprovação e eu tenho um componente 2 lá que tem 25,30, 25,30 de reprovação pra esse componente é normal, o que não era normal eu ter uma, um componente que tem uma média de 10 %. Tá se () para 25,30, alguma coisa tem de errado, e a gente conseguiu refazer algumas combinações, algumas práticas em sala de aula que isso foi/não houve facilitação mas houve uma redução.

Entende-se que práticas e metodologias inovadoras precisam ser discutidas e consideradas desde o processo de formação docente. Não concordar com os resultados existentes não nos exime de termos a consistência necessária para debatê-los e constituir as alternativas necessárias. Termos a consciência crítica de que a atuação das escolas deixa de “requerer o estabelecimento de *critérios* ou „*standards*“, *dimensões e níveis*, *regras e normas* em relação aos quais *compara as „performances*“, *julga a importância das discrepâncias* e a sua *adequação, suficiência, sucesso* ou *excelência*. (RODRIGUES, 1999, p. 56. Grifos do autor) torna ainda mais necessário o estabelecimento de princípios ético-político-culturais que balizem tais determinações e as alinhem a princípios educacionais e não de competição de mercado.

- **Currículo da Escola**

O Ministério da Educação elaborou, na década de 90, o documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais. Este documento, para divulgação nas escolas brasileiras, é apresentado como diretrizes e referenciais de qualidade voltados para a renovação e reelaboração da proposta curricular nas escolas, estabelecendo pilares fundamentais para guiar a educação formal.

Na Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, encontram-se as premissas básicas que nortearam a concepção desse documento. Ali, de pronto, é apresentada "a intenção de provocar debates a respeito da função da escola e reflexões sobre o que, quando, como e para que ensinar e aprender, que envolvam não apenas as escolas, mas pais, governo e sociedade" (BRASIL, 1998, p. 9).

Neste sentido, os entrevistados se posicionam diante do Sistema de Ensino adotado pela mantenedora, cujos encaminhamentos se sobrepõem aos que constavam no PPP, cuja elaboração é anterior à entrada do sistema, conforme evidencia-se na fala do gestor entrevistado:

[...] o PPP tinha que ser revisitado, e a nossa preocupação era exatamente dedicada à parte da/realmente o institucional. Ela é muito grande em relação à parte/quer dizer tu entra lá na terceira parte que vem com os fundamentos e os princípios norteadores pra falar da pedagogia, ela tem uma página ela tem uma página e depois ela tem um parágrafo para avaliação. Claro que a gente também teve um pensamento estratégico aqui, que era também transpor esses elementos pro regimento [sim, isso fica muito claro é, porque eu ia dizer]. Isso tu nota. Que o regimento ele é muito mais descritivo, e essa que é nossa carta de intenções, que a gente pretendia, mas a gente queria deixar isso demarcado, pra instituição de que não, nós podemos [transforma o nome da escola em verbo, de forma a ilustrar que o PPP deveria demonstrar o que é a escola], não sei se dá pra usar esse termo mas através da educação e que a gente tem pressupostos e quando o sistema vem eles não se metem na nossa. Quando eles chegaram aqui pras reuniões, era muito engraçado que/quando na primeira implantação, que estava eu e [outro professor] ainda aqui na orientação, ficamos olhando, ele disse:” bom, dia tal tu tem que estar com o capítulo tal pronto”, só um pouquinho, não vai funcionar, aí eles meio que “como não vai funcionar? “. Tipo, tem que funcionar. Não, não vai funcionar porque nós temos uma grade curricular que tem um número de períodos tal, nós temos uma outra realidade aqui, não é que a gente é melhor, não é isso.

Nota-se aqui uma insatisfação da escola com relação às imposições do sistema de ensino, o que vem ao encontro do que foi exposto anteriormente sobre a inovação inserir-se como um processo de investigação da própria prática do professor, da forma como eles constroem os conhecimentos, ofertando melhores oportunidade de aprendizagens significativas aos seus

educandos. Isso, em grande medida, retoma a reflexão de Imbernón (2013), acerca da inovação e do protagonismo institucional a partir das concepções dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Dentre princípios que podem ser considerados inovadores, reside a legitimação de uma educação voltada para a formação que possibilite a participação ativa do aluno na sociedade de forma reflexiva, inovadora e autônoma. Para isso, traz no epicentro de seus objetivos uma concepção de materialização curricular que empreenda esforços no âmbito da gestão para afirmar a adoção de uma perspectiva interdisciplinar e inovadora na configuração do currículo escolar, procurando garantir a diminuição ou até extinguir as fronteiras entre os conhecimentos.

Sob essa perspectiva, Lima (2012), Apple (2002), Veiga (2003), Imbernón (2013), destacam que a qualidade educacional está implícita e/ou explicitamente vinculada à democratização na gestão do ensino, entendida como um processo coletivo inovador, que deve surgir de dentro das escolas, não como uma condição de cumprimento a uma legislação legal, mas como uma práxis de dinamismo histórico-social. Desse modo, aspira-se a metodologias educativas que estejam em sintonia com o ritmo próprio de cada indivíduo e uma educação interdisciplinar que cause fissuras em estruturas curriculares rígidas, provocando rompimentos e apontando novas abordagens educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de uma educação destinada à inovação no campo da gestão educacional com relação às práticas pedagógicas no ensino fundamental perpassa fundamentalmente pela prerrogativa do entendimento de que a escola é *locus* de transformações e construções permanentes de conhecimentos. Os pressupostos das diretrizes curriculares e de investimentos educacionais como o PPP devem dialogar em seus objetivos, já que pressupõem a melhoria da qualidade educacional. Neste sentido, definir inovação no campo da gestão das práticas pedagógica no ensino fundamental supõe conhecer as necessidades, as adversidades e os atravessamentos que estão colocados no campo da gestão e que repercutem nas práticas pedagógicas.

No caso da escola investigada, são observadas dificuldades na superação de desafios que impedem a concretização de uma gestão educacional para subsidiar a escola com ações curriculares inovadoras capazes de redimensionar as práticas pedagógicas. É essa concepção que pode engendrar um conjunto de ações que visem à melhoria do processo de ensino e de aprendizagem, além de servir para incentivar o trabalho coletivo como referência à concretização

de um PPP de qualidade, que deve ser a identidade da escola e, portanto, construído coletivamente. Concebido sob tal premissa, o documento terá condições de indicar caminhos e estratégias para efetivação da melhoria do processo ensino-aprendizagem no ensino fundamental. Ele deve ser composto por princípios, valores, diretrizes e prioridades estabelecidas pela equipe escolar a partir dos objetivos educacionais que vão para além dos apregoados legalmente e da definição dos resultados a serem atingidos. Deve ainda se constituir em um espaço inovador, de diálogo, questionamentos e compartilhamento permanentes de saberes, sempre voltados para a qualidade da aprendizagem dos alunos.

No caso estudado, o Sistema de Ensino representava, no momento analisado, tanto a viabilização da continuidade das atividades escolares, quanto a melhoria do desempenho dos alunos. A partir da fala dos entrevistados, evidencia-se a preocupação com esses elementos, na mesma medida em que são explicitados os dilemas com relação à manutenção da identidade da escola e com o respeito ao trabalho realizado pelos professores. Tem-se aí a busca de elementos externos para a solução de impasses muito eloquentes coadunada com a tentativa de preservação dos pressupostos políticos e pedagógicos da instituição. Tal fato não diminui, no entanto, a responsabilidade dos gestores escolares de viabilizar alternativas para a implementação de novas posturas e relações no cotidiano da escola, a fim de superar desafios e de alcançar a eficácia do processo ensino-aprendizagem, por meio de estratégias de gestão consubstanciadas por uma concepção inovadora de educação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. **Relatório de análise de propostas curriculares de ensino fundamental e ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13868:relatorios-programa-curriculo-em-movimento&catid=195:seb-educacao-basica&Itemid=936>. Acesso em: 20 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação escolar e a rede privada: Concessão e Autorização. **Movimento- Revista de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5, 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (Orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre, Brasil: Artmed, 2006.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, Licínio. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo, Cortez, 2012.

LIMA, Licínio. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LOCKYER, Sharon. Coding Qualitative Data. In: LEWIS-BECK, Michael S.; BRYMAN, Alan; LIAO, Timothy Futing (Ed.), **The Sage Encyclopedia of Social Science Research Methods** (v. 1, 137-138). Thousand Oaks, California: Sage, 2004.

RODRIGUES, P. A avaliação curricular. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação: Novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1999.

SOUZA, Celina. Estado do campo da pesquisa em políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 51, p. 15-20, fev. 2003.

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

A DIMENSÃO EDUCATIVA DA PRÁTICA DO EXTENSIONISTA RURAL NA PERSPECTIVA FREIREANA¹

Cênio Back Weyh
Medianeira da Graça Gelati Weyh
Hedi Maria Luft
Walter Frantz

Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espalhar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso (FREIRE, 2001, p. 25).

INTRODUÇÃO

Para atender aos novos desafios propostos pela sociedade, no que diz respeito à urgência de se pensar um modelo de desenvolvimento que tivesse como princípios a equidade social e a sustentabilidade ambiental, coube à extensão rural repensar o seu papel de “difusora de novas tecnologias” para assumir uma nova forma de atuação junto aos agricultores familiares.

Historicamente, as diferentes instituições carregam as tendências teórico-práticas do fazer educativo da ideologia dominante² na tentativa de preservar o domínio político e econômico. É da natureza do poder ocupar todos os espaços no mundo das relações sociais, até porque não existe espaço vazio, alguém ocupa. Essa realidade também pode ser observada na vida do campo à medida que o processo de modernização da produção impõe um projeto de interesse dos grupos econômicos, desmantelando a organização das práticas tradicionais de cultivo da existência da vida rural em comunidades.

O trabalho da EMATER / ASCAR, através da ação extensionista, destaca-se pela assistência técnica e social às famílias dos pequenos agricultores, acompanhando o cotidiano da

¹ O texto tem como base dados da dissertação de mestrado “Práxis educativa para a formação do agricultor familiar: um estudo da prática da minhocultura em escolas rurais do município de Santo Ângelo / RS”, apresentada ao PPG em Educação da UFRGS, por Medianeira da Graça Gelati Weyh, sob a orientação da Prof^a. Dra. Marlene Ribeiro.

² O ato educativo por sua natureza não é uma ação neutra (Freire), trata-se de uma ação dirigida a partir de intencionalidades, fato que os defensores do projeto “Escola Sem Partido” procuram dissimular (RIBEIRO, 2018).

vida no campo. No entanto, ressalta-se que não é qualquer tipo de assessoria que pode produzir

resultados pertinentes às expectativas dos agricultores, quando estes lutam para se libertar da tutela e dependência de um determinado modelo de produção. Por isso, entende-se que uma ação extensionista dialógica, que respeita os saberes da comunidade, colocando-se a serviço das demandas dos agricultores, é fundamental para o desenvolvimento de uma nova cultura participativa e integradora da vida social, política e econômica, fundamentada na ação coletiva de sujeitos compromissados com o bem comum. A *práxis* freireana pode contribuir decisivamente para compreendermos as implicações teórico-práticas das diferentes tendências pedagógicas para a constituição das relações sociais.

PAULO FREIRE E *PRÁXIS* EXTENSIONISTA: PROBLEMATIZANDO A EDUCAÇÃO “BANCÁRIA”

A crítica à prática extensionista convencional teve seu início com Paulo Freire em seu clássico livro *Extensão ou Comunicação?* escrito durante o exílio no Chile, em 1968. Ao analisar o termo *extensão* em seus múltiplos significados, Freire (2001) aponta que no contexto da atividade agrônoma, implica em “estender algo a alguém”. Ou seja, o agrônomo estende seus “conhecimentos e suas técnicas” ao camponês. Ao buscar o “campo associativo” do termo extensão, Freire (2001, p. 23) afirma que este está, entre outros significados, intimamente relacionado à „transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação”, transformando o indivíduo em “coisa”, negando-o como um “ser de transformação”. Daí que o conceito de extensão “não corresponde a um que-fazer educativo libertador”.

Em uma perspectiva humanista, de libertação, tendo em vista a dimensão educativa do agrônomo, Paulo Freire apresenta como contraponto ao termo *extensão* o conceito de *comunicação*. Esta é um que-fazer educativo libertador que não se reduz à transmissão de um conhecimento, por parte de alguém que sabe, a alguém que, supostamente, não sabe para tirá-lo da ignorância. Implica, sobretudo, a construção do conhecimento numa relação dialógica entre educador-educando, na perspectiva de socialização de saberes. O conhecimento não se dá num ato de imposição ou de doação, transformando o sujeito em objeto ou em um receptor passivo, pelo contrário:

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

assim, percebe o „como“ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato (FREIRE, 2001, p. 27).

O homem como um ser de *práxis*, em contínuo processo de ação e reflexão, cria e recria a sua realidade, estabelece as interrelações entre os fatos, tendo em vista compreender a sua totalidade. Nesse sentido Freire (2001, p. 35) alerta ao agrônomo-educador da necessidade de compreender e conhecer a visão de mundo do camponês acerca dos problemas que vivencia:

A discussão da erosão requer (em uma concepção problematizante, dialógica da educação e não antidialógica) que a erosão apareça ao camponês, em sua „visão de fundo“ como um problema real, como um „percebido destacado em si“ em relação solidária com outros problemas. A erosão não é apenas um fenômeno natural, uma vez que a resposta a ele, como um desafio, é de ordem cultural. Tanto é assim que o puro encarar o mundo natural pelo homem, de certa forma, já o fez cultural.

O conhecimento se constrói a partir do diálogo e da problematização do homem com o mundo real, por isso, é tarefa do agrônomo-educador propiciar que o camponês perceba criticamente a realidade na sua totalidade, pois, para Freire, uma visão parcial da realidade impede que se tenha uma ação mais autêntica sobre a mesma. O grande desafio posto aos educadores é a vivência do diálogo com seus educandos, ou seja, permitir que eles digam a “sua palavra”, reconhecendo que eles são portadores de saberes e de cultura. O não reconhecimento dos saberes dos educandos ou dos agricultores e a „imposição do saber por parte do educador ou agrônomo, transformando-os em objetos de seu ato educativo constitui-se no que Freire denomina de “invasão cultural”.

A invasão cultural para lograr êxito, baseia-se, segundo Freire, na conquista e manipulação de quem invade sobre os que sofrem a invasão. Para tanto, o invasor se utiliza de instrumentos como a „propaganda“, os „slogans“, os “depósitos”, os „mitos“ para submeter os indivíduos à sua cultura, considerada por ele como superior. A invasão cultural, portanto, é característica de uma “teoria antidialógica”.

Na ação educativa, a relação dialógica entre educador-educando e educando-educador se constitui o elemento fundamental no processo de formação do pensamento crítico. Por isso, a tarefa do educador não é a de “transmitir” ou “depositar” conhecimentos nos educandos, mas permitir que esses, através da problematização da realidade, possam compreendê-la para transformá-la. O desafio que se coloca ao agrônomo como educador é o de pensar a sua ação não mais como um repassador de novas tecnologias, mas como um agente de mudanças que exerce a sua atividade numa ação dialógica e problematizadora junto aos agricultores. Nesse sentido, Freire (2001, p. 56) enfatiza que a participação do agrônomo “no sistema de relações

camponeses-natureza-cultura não pode ser reduzida a um *estar diante*, ou a um *estar sobre*, ou a um *estar para* os camponeses, pois que deve ser um *estar com eles*, como sujeitos da mudança também”.

Para *estar com* os agricultores e não *estar para* o educador-agrônomo tem que entender-se como um ser inacabado, inconcluso, num contínuo processo de vir-a-ser. Isto é, educa-se ao educar, ao partilhar culturas e saberes, numa relação ética, amorosa e respeitosa entre sujeitos que, continuamente, buscam *ser mais*. Para Andreola (2005, p. 124), o “diálogo é a melhor maneira de superar distâncias e preconceitos, pondo as diferenças a serviço do enriquecimento recíproco e da solução conjunta dos problemas existentes”. O que-fazer educativo libertador, segundo Paulo Freire (2005, p. 93), traz duas exigências ao agrônomo-educador: a primeira consiste em “crer no povo simples, nos camponeses” e a segunda, ser capaz de “comungar com eles e com eles pronunciar o mundo”. Se assim não o fizer, a sua ação terá apenas um caráter técnico e reformista e não transformador.

Ao repensar o papel da extensão rural, Caporal (2004, p. 63) aponta que diferente da „antiga extensão rural” que se caracterizou pela transferência de tecnologias, a “nova extensão rural, mais que simplesmente ensinar algo a alguém, como sempre se fez, será um processo conjunto de aprendizagem sobre o mundo”. Essa “nova extensão rural” tem como desafio a promoção de um desenvolvimento e uma agricultura sustentável. Para tanto propõe o conceito de Extensão Rural Agroecológica, entendida como:

[...] um processo de intervenção de caráter educativo e transformador, baseado em metodologias de investigação-ação participante, que permitam o desenvolvimento de uma prática social mediante a qual os sujeitos do processo buscam a construção e sistematização de conhecimentos que os leve a incidir conscientemente sobre a realidade, com o objetivo de alcançar um modelo de desenvolvimento socialmente equitativo e ambientalmente sustentável, adotando os princípios teóricos da Agroecologia como critério para o desenvolvimento e seleção das soluções mais adequadas e compatíveis com as condições específicas de cada agroecossistema e do sistema cultural das pessoas implicadas em seu manejo. (CAPORAL, 2004, p. 64).

A prática desse conceito enseja a superação de obstáculos como destaca Caporal (2004): a) *a necessidade de imersão do agente* para que possa compreender a realidade vivenciada pelas famílias e propor estratégias de ação compatíveis com a sustentabilidade dos agroecossistemas; b) *O resgate do conhecimento local* através de metodologias adequadas que possibilitem a integração entre os conhecimentos local e técnico; c) *a participação como direito* através de uma relação dialógica e igualitária entre os sujeitos envolvidos; d) *um processo educativo* que favoreça o crescimento dos sujeitos enquanto seres construtores de sua história, capazes de fazer as suas próprias escolhas; e)

o registro sistematizado de experiências e conhecimentos, favorecendo a socialização de informações e os processos de avaliação.

A perspectiva de uma extensão agroecológica desafia o técnico a repensar a sua prática educativa não mais como sendo o único detentor do conhecimento, mas reconhecendo-se como um agente que possui a tarefa de congregar os diferentes sujeitos sociais na busca de alternativas para os problemas pertinentes ao manejo dos agroecossistemas. Assim, a sua prática tem como ponto de partida a cultura e os saberes locais, construídos historicamente pelos agricultores, compreendido nas diferentes formas dos mesmos perceberem e manejarem a sua produção agrícola. Para Caporal (2004, p. 57) a perspectiva agroecológica requer mais que o respeito à diversidade cultural, exige a integração dos “aspectos culturais, sócio-econômicos e ambientais, característicos de cada agroecossistema, mas também o desenho de programas e estratégias de desenvolvimento que incluam todos estes fatores”.

A mudança de enfoque na ação do técnico extensionista é dificultada, muitas vezes, pela sua bagagem formativa, pois o conhecimento oferecido nas escolas agrícolas de nível médio e nas universidades, em sua maioria, é disciplinar e fragmentado, não possibilitando, assim, uma visão holística da realidade na qual, futuramente, os profissionais irão atuar. Caporal (2004, p. 74) aponta a „distância abstrata com que se trata ao homem-agricultor¹, como uma “deformação” dos cursos que formam os profissionais das ciências rurais e agrárias, pois é dado mais ênfase ao „estudo de máquinas e insumos¹ do que ao “papel decisivo que o homem tem na agricultura”.

Ribeiro (2001, p. 145), analisando a formação oferecida pelas escolas técnicas e universidades, aponta que o “currículo de tais escolas e cursos, com o propósito de acompanhar as inovações científico-tecnológicas, na maioria das vezes exclui os saberes populares da experiência por considerá-los atrasados, um entrave ao desenvolvimento”. Caporal (2004, p. 74) partilha dessa mesma visão, quando afirma que “as disciplinas que tratam sobre a vida dos indivíduos, de suas relações, da sua cultura, da sociedade onde vive e onde trabalha, costumam ser diminuídas em sua importância e, inclusive, costumam ter muito menor peso no conjunto do programa de formação”.

A prescrição dessa análise sugere que, numa perspectiva de extensão agroecológica, há que se exigir dos técnicos um „novo profissionalismo” reconhecido:

[...] pela capacidade de colocar e ver as pessoas antes das coisas, com especial atenção aos grupos menos favorecidos (...); que se reconheça que nem sempre o que pensamos e estabelecemos como necessidades dos indivíduos e grupos assistidos, corresponde às necessidades sentidas por eles mesmos (...); exige que se adote uma formação mais multidisciplinar ou pelo menos se amplie a capacidade de interagir com outras profissões e disciplinas (CAPORAL, 2004, p. 74).

O novo profissionalismo exige que o técnico assuma um fazer-educativo dialógico e transformador, comprometido com os problemas e necessidades dos agricultores. Nesse sentido, Guterres (2006) propõe o desafio de construir uma assistência técnica “intercomunicativa”, que parta de duas premissas básicas: primeiramente, “que o conhecimento não pode ser transferido, ou seja, como o aprendizado é um processo ativo, este é realizado por aquele que aprende e não por uma recepção passiva do conhecimento a ele „transmitido”. Na segunda premissa, afirma que “o aprendizado acontece de forma contínua, ou seja, aprendemos durante toda a nossa vida”. Essa abordagem „interativa” “incentiva a independência no processo de aprendizagem”, partindo do princípio de que o agricultor já tem muitos conhecimentos e que também “possui formas tradicionais de resolver seus problemas. A função do extensionista, nesse caso, é de ajudá-lo a ser ainda mais capaz de gerar conhecimentos, tornando-o mais independente”. (GUTERRES, 2006, p. 104-105). Por isso, o ponto de partida da ação educativa do técnico-educador são os conhecimentos que o agricultor possui acerca de sua realidade e das formas que ele encontra para solucionar os seus problemas.

A extensão rural, ao assumir uma postura educativa transformadora, junto às comunidades do campo, tem como desafio principal tornar o agricultor um sujeito autônomo, capaz de, a partir dos conhecimentos prévios, gerar novos conhecimentos. Para tanto, cabe ao técnico-educador adotar, em sua forma de ação, os pressupostos da “pedagogia da autonomia”, que, em Paulo Freire (1997) enseja, em respeito aos saberes dos agricultores, a reflexão crítica sobre a prática, a consciência do inacabamento, a apreensão da realidade, o saber escutar e a disponibilidade para o diálogo, ética, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos agricultores e, a convicção de que a mudança é possível.

Como todo processo formativo possui um caráter permanente, o mesmo se dá no educativo. Nunca podemos dizer que somos educados no sentido de um processo acabado. Para Freire (1999, p. 58), “a gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”. A reflexão sobre a prática é apontada por Freire como elemento fundamental no processo de formação dos profissionais que atuam no campo formal ou não-formal da educação, pois, é através dela que o educador tem a possibilidade de avaliar, reconstruir seus referenciais teóricos e, a partir daí, reestruturar sua forma de atuação. A não-reflexão crítica da prática pode conduzir à formulação de discursos vazios e a um ativismo infrutífero.

A pesquisa reafirma o caráter educativo da extensão rural no processo de formação do agricultor familiar. Esse caráter educativo que, num primeiro momento, assumiu um discurso

difusionista, visando atender às exigências do processo de modernização da agricultura e inserir o agricultor na lógica do mercado, deu-se através da adoção de uma metodologia persuasiva e autoritária, característica de uma educação, definida por Paulo Freire (1982) como “bancária”.

A crítica de Freire ao extensionismo, em seu livro *Extensão ou Comunicação?* serviu como referência para o movimento que ficou conhecido como *Repensar da Extensão Rural*, ocorrido na década de 1980. Com o repensar, a prática educativa ganha novos contornos, tendo como fundamento os princípios da pedagogia de Freire, ou seja, a extensão passou a adotar metodologias que propiciassem a participação ativa dos agricultores, tendo como principal ferramenta o diálogo e a partilha de saberes. O ideário de uma extensão rural que tivesse um caráter educativo e transformador, baseado em metodologias participativas e nos princípios da Agroecologia, foi amplamente difundido no período compreendido entre 1999 a 2002³, através de cursos de formação destinados aos funcionários da empresa.

A adoção de uma prática educativa problematizadora e dialógica, própria de um “agrônomo-educador” ou do “educador crítico, progressista”, é um dos principais desafios colocados para os extensionistas em seu trabalho com o público assistido. A questão está em assumir ou não esse desafio, pois o que move as pessoas são as suas convicções e concepções.

O extensionista que concebe o ato de ensinar, não como um processo de transferir conhecimento, mas de proporcionar condições para que o aprendizado ocorra, assume um papel de mediador ou de facilitador. No caso do projeto da Minhocultura, o técnico assumiu o papel de facilitador na medida em que propiciou as condições para que o projeto fosse colocado em prática nas escolas, através da orientação técnica, fornecimento de matrizes de minhoca, acompanhamento *in loco* e na comercialização do húmus.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DOS (NOVOS) APRENDIZADOS A PARTIR DOS SABERES DA COMUNIDADE

Partindo do pressuposto de que os atos de ensinar e de aprender não estão dissociados (Freire, 1996), destacaram-se quatro aprendizagens resultantes da relação do técnico com a comunidade escolar a partir da prática da minhocultura: (1) **aprendizado da escuta**. Escuta, por parte do técnico à demanda do agricultor familiar em conhecer a prática da vermicompostagem, fato esse que originou o Projeto de Minhocultura. Num segundo momento, esteve atento às

³ Este período compreende a gestão do Governo Democrático e Popular – Olívio Dutra/Miguel Rosseto. A diretoria da EMATER tinha como Presidente o Engº Agrônomo Lino de David, pelo Diretor Técnico Engº Agrônomo Francisco Roberto Caporal e pelo diretor Administrativo Nilton Pinho de Bem. Ambos os diretores são funcionários da empresa.

necessidades dos professores envolvidos no projeto “Educação para o meio Rural, uma proposta de mudança”, por um trabalho mais concreto, a partir dos temas abordados. A partir da demanda dos professores, cria-se o “Dia de Campo”, proporcionando o envolvimento de toda a comunidade escolar e a integração das escolas do meio rural. Saber escutar é condição para o diálogo, pois como afirma Freire (1996, p. 127) “*é escutando que aprendemos a falar com*”. No caso, não haveria o diálogo construtivo se o técnico não ouvisse as sugestões apontadas pelos professores no sentido de propor uma metodologia que evidenciasse o trabalho das famílias pertencentes à comunidade onde a escola está inserida e, dos pais, na discussão dos temas a serem discutidos nos núcleos de estudos.

O Dia de Campo na escola já teve cinco edições e, a cada edição, são abordados temas e projetos desenvolvidos na escola como a minhocultura, horta escolar, alimentação, preservação do meio ambiente. Os temas são preparados e apresentados pelos alunos, pais e professores, tendo a participação de um técnico. Assim, vivenciou-se um Dia de Campo, em cuja edição, de acordo com a estação do ano, foi tratado o tema sobre a cultura do milho. Uma criança e seu pai deram uma “aula” sobre o cultivo do milho, os tipos de sementes usadas e pratos típicos feitos com farinha de milho. Nesse trabalho, como expressado pelo técnico, seu papel é o de “assessorar tecnicamente”. Assumindo uma postura de facilitador, o técnico contribui para o (2) **aprendizado da autonomia**, pois são os alunos que pesquisam e passam as informações e orientações acerca do assunto. Vendo o envolvimento dos alunos, no Dia de Campo, o técnico conclui que “*as coisas avançam bem mais do que a gente percebe. Os resultados, num primeiro momento não são muito palpáveis, mas a gente percebe um avanço, uma mobilização, uma organização na escola bem interessante*”.

Com relação ao projeto de minhocultura e horta escolar, o aprendizado da autonomia se manifesta nas ações independentes dos alunos, como por exemplo, montar o seu próprio minhocário em casa e cuidá-lo; no fato de, na hora do recreio, tirar um tempinho para cuidar da manutenção da horta e do minhocário sem ser solicitado pelos professores e, em termos de direção e professores, no assumir a continuidade do projeto, sem a participação constante do técnico. Como expressa a diretora da Escola 22 de Março “*as dicas todas ele (o técnico) deu para nós, e nós só tinha que trabalhar como estamos até hoje. A gente não deixa o projeto cair*”.

A fala da diretora nos remete ao (3) **aprendizado do/no trabalho**. Aprendizado esse que é a base da constituição da pessoa humana, pois é através do trabalho que o sujeito estabelece um conjunto de relações sociais, políticas e econômicas entre si e com a natureza. Nesse sentido, o trabalho pode ser sinônimo de alienação ou libertação. O trabalho que aliena é aquele, pelo qual, basicamente, o produto é separado do produtor, resultando no processo de dominação do homem sobre o homem e deste sobre a natureza, no sentido da acumulação dos

bens materiais e na exploração ilimitada dos recursos naturais. A transformação do trabalho humano em mercadoria gera um processo de desumanização, de “coisificação”, pois do trabalhador são cobradas a eficiência e a produtividade, muitas vezes, em condições precárias de trabalho e mínimas de sobrevivência. Ao fruto de seu labor, na maioria das vezes, o trabalhador não tem acesso. Quando tem acesso, no caso do agricultor familiar, a comercialização – valor e condições de chegar ao mercado – é determinada por interesses de mercado, de modo que o valor trabalho, incorporado ao produto, não é contabilizado na formulação do valor a ser pago, ao agricultor, pelo comerciante que irá revendê-lo. Contrapondo-se a essa lógica, o trabalho pode assumir um caráter de libertação à medida em que ele gera vida e condições materiais de existência. Nesse caso, as relações de respeito e cooperação fundamentam a produção para a subsistência e não para a acumulação.

O trabalho que os alunos desenvolvem junto ao minhocário e à horta escolar, de forma cooperativa e organizada possibilita-os, não somente o conhecimento técnico de uma nova forma de adubação ou produção, mas os instrumentaliza para o estabelecimento de uma relação mais respeitosa com o meio ambiente, no sentido de preservação dos recursos naturais. A venda do húmus é apresentada como uma alternativa de renda, no sentido de viabilizar economicamente as famílias que tiram o sustento da terra e que estão à mercê das intempéries do tempo e da regulação dos preços de seus produtos.

O caráter educativo do trabalho se evidencia no estímulo à melhoria da qualidade de vida, através do consumo de alimentos mais nutritivos e diversificados, valorizando a gastronomia e a cultura local. Nesse aspecto, salientamos a ação educativa das merendeiras, não apenas no preparo dos alimentos, mas no estímulo ao consumo do mesmo pelos alunos, na colaboração com a separação do lixo orgânico a ser utilizado na composteira e no minhocário da escola.

Como todo o ato educativo possui uma intencionalidade, o objetivo maior das escolas ao desenvolverem o projeto de minhocultura com os alunos é conscientizá-los de que é possível ter qualidade de vida, trabalhando no meio rural. Para a professora da Escola 22 de Março, *“o êxodo rural está muito grande e a gente queria, pelo menos, que tivesse outras alternativas. Que o meio rural investisse em horta, nas hortaliças. Também é uma fonte de renda, se for bem trabalhada”*. Os professores estão preocupados em mudar a lógica, presente nas falas dos alunos, de que a vida na cidade é melhor, pois possibilita o acesso a um emprego. Esse é o grande desafio colocado aos educadores, comprometidos com a construção de um projeto de educação que seja a expressão do trabalho e da cultura do homem rural. Um desafio que só se consegue vencer através da organização e do trabalho coletivo.

O (4) **aprendizado do trabalho coletivo** se reflete, em âmbito de escola, na organização dos alunos em equipes para trabalhar no minhocário, na horta, no jardim e no bosque, no planejamento e execução do Dia de Campo e no trabalho integrado das merendeiras. Do trabalho coletivo depende a continuidade e expansão do Projeto. Para o técnico da EMATER, *“não dá para trabalhar, como se percebeu, isoladamente. Não se avança”*. Para ele o Projeto de Minhocultura deve integrar-se a uma proposta de desenvolvimento que vislumbre os aspectos ambiental, econômico e de sustentabilidade. Por isso, além dos Clubes de Mães e das escolas, a EMATER está buscando realizar um trabalho integrado com o Departamento Municipal do Meio Ambiente, no sentido de potencializar ações em favor da preservação do nosso habitat natural, incluindo a proposta de vermicompostagem.

A produção de húmus como alternativa de renda se dá de duas maneiras: de forma direta, na produção em grande escala para a venda e, de forma indireta, como adubo orgânico, nas plantações de melão e de hortifrutigranjeiros. Esse processo significou um incremento importante no tradicional Festival do Melão, da comunidade de Ilha Grande. O produto é comercializado diretamente pelo produtor em feiras e vendido para os mercados do município. A realização do Festival da Mandioca é outro evento resultante das ações coletivas desenvolvidas entre EMATER, Clube de Mães e o Núcleo Comunitário do Distrito Ressaca do Buriti. O objetivo do Festival é colocar em evidência a potencialidade desse produto no sentido de que os agricultores locais assumam o papel de fornecedores diretos de mandioca para o município. O Festival da Mandioca realizou neste mês de agosto de 2018 a 8ª edição e o Festival do Melão realizou onze edições já está na 18ª edição e o Festival da Mandioca realizou na 15ª edição. Iniciativas como essas visam promover o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura local, principalmente porque se torna uma alternativa à monocultura da soja, por seu baixo custo de produção.

Enquanto proposta alternativa, o Projeto de Minhocultura surgiu com o propósito de oferecer aos agricultores familiares uma adubação orgânica que tivesse um baixo custo de produção e pouco exigente em termos de mão-de-obra, bem como, dar um destino correto aos dejetos de animais na propriedade. Para atingir esse objetivo o técnico contou com a colaboração dos Clubes de Mães e, principalmente das escolas do meio rural que viam no projeto uma ótima oportunidade de dar uma formação voltada para a realidade do homem rural. O projeto teve visibilidade e repercussão, sendo adotado tanto em escolas e famílias do meio rural quanto do meio urbano. Com o passar dos anos, houve uma redução significativa de famílias e escolas que deram continuidade ao Projeto. Ao procurar as causas que levaram a essa diminuição, a resposta

foi uma só: os agricultores acham que é mais fácil comprar o adubo químico e aplicar na lavoura, pois a produção de húmus exige cuidado em sua manutenção e a mão-de-obra familiar é escassa.

Com relação à diminuição das famílias ou até mesmo a não adoção da proposta pelas mesmas, fica reiterada a lógica capitalista de produção baseada na monocultura, e, como consequência, o consumo dos insumos agrícolas relacionado a ela. Sabe-se que com a transgenia a dependência dos agricultores se tornou ainda maior, pois o pacote vem completo: sementes, fertilizantes, agrotóxicos. Mudar essa lógica que contradiz o discurso da precaução e da produção ecológica não é tão simples, pois no agricultor está incutida a ideia de que se produz mais e melhor com a utilização dos insumos disponíveis no mercado.

Todo o trabalho educativo de educação ambiental, desenvolvido nas escolas, associado aos bons resultados obtidos em termos de produtividade, tais como, a utilização do húmus, o destino correto dados aos dejetos na propriedade, a possibilidade de uma alternativa de renda ao produtor, a evidente redução de gastos e a autonomia econômica, por não comprar insumos externos à propriedade, contribui para diminuir a dependência com relação às empresas produtoras de fertilizantes. Porém, tudo isso não têm sido suficiente para convencer os agricultores a substituírem o adubo químico pelo orgânico. A força sistêmica e hegemônica da economia de mercado globalizada impõe um enorme desafio a todos aqueles que buscam o desenvolvimento de relações econômicas a partir das necessidades sociais e políticas. Para Hardt e Negri (2001, p. 15), o nosso desafio de querer mais que a resistência a esses processos, está em “reorganizá-los para novos objetivos”. Na visão do autor, “As forças criadoras da multidão que sustenta o Império são capazes também de construir, independentemente, um contra-império, uma organização política alternativa de fluxos e intercâmbios globais”.

Paralela à cultura dos insumos à qual estão subordinados os agricultores, outro elemento a considerar é a falta de mão-de-obra familiar. É cada vez mais crescente o número de jovens que deixam a agricultura para estudar e trabalhar na cidade, seja por falta de perspectivas concretas de continuidade no meio rural, até porque a propriedade dos pais é pequena, ou por achar que a vida na cidade é melhor⁴.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na investigação constatamos que as crianças e jovens, influenciados pelo trabalho que a escola desenvolve junto ao minhocário, são as que implantam e cuidam dele em casa. Na medida em que eles, gradativamente, saem para estudar ou trabalhar, o trabalho com a minhocultura se

⁴ Ver em FRANTZ, Walter. Reflexões em tono da agricultura familiar. In: ANDRIOLI, Antônio Inácio (org.). Tecnologia e agricultura familiar: uma relação de educação. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009, p. 137-187.

torna inviável. Essa realidade preocupa tanto os professores quanto o técnico, pois, de certa forma, se sentem impotentes diante do esvaziamento que está ocorrendo no meio rural. Diante disso, apresenta-se um outro desafio: o de se trabalhar com os jovens e seus pais a questão da sucessão familiar, pois muitas vezes o jovem tem vontade de mudar a lógica produtiva adotada pela família e sente que os pais não lhe dão abertura e incentivo para colocar suas ideias em prática. Por outro lado, o jovem não pode desconsiderar os saberes oriundos da experiência de seus pais. Como expressa o professor da escola Santo Tomás de Aquino “A gente sabe que é, talvez, fazendo diferente do que o pai fez. Não tudo. Tem que aproveitar a experiência do pai, claro. Não vai dizer ao pai que tem que ser tudo diferente, (...) daí vai quebrar também. Na verdade tem que haver um misto aí, tem que haver o conhecimento de como fazer e ocupar a experiência”. O professor orienta os jovens alunos no sentido de eles compreenderem que a mudança é um processo gradativo e que o ponto de partida é o que existe na propriedade.

Com relação às escolas, constatamos que a redução se deve ao processo de nucleação que vem sendo implantado, paulatinamente, pelos governos tanto da esfera municipal como estadual. Com a nucleação, o trabalho com vermicompostagem de certa maneira fica comprometido, pois a escola que é considerada um centro formativo de referência, deixa de existir na comunidade e, com ela, a história construída pelas pessoas que por ela passaram. Mesmo os alunos estudando em escolas rurais vizinhas, o vínculo direto com as famílias, fundamental para a consolidação de um trabalho efetivo em termos de preservação de saberes e valores locais, específicos de cada comunidade, pode sofrer um processo de perda. Daí a necessidade de se “pensar globalmente e agir localmente”, no sentido de construir uma proposta educativa onde estejam contempladas, em nível local o trabalho, os valores, as crenças, as lutas e os saberes dos agricultores, sem perder de vista a realidade global, através do conhecimento das inovações técnico-científicas, da problemática ambiental, das lutas em torno da igualdade de direitos, dos interesses que permeiam os conflitos e acordos entre nações.

Ao educador progressista cabe a tarefa de desvelar a realidade e expor as suas contradições no sentido de levar o aluno a analisar criticamente, por exemplo, os motivos que levam empresas fumageiras, como a Souza Cruz, a desenvolverem projetos como o Clube da Árvore, disponibilizando sementes de árvores nativas para reflorestamento. Em nossa região, muitas famílias de agricultores passaram a produzir fumo como alternativa ao cultivo da soja. As empresas fumageiras dão as sementes, a orientação técnica e a garantia de compra. O produto tem destino certo, porém, na hora da venda, o preço é de acordo com os padrões de qualidade estipulados pelas indústrias. Diante de tal fato, a lógica da dependência continua com o agravante

de que o agricultor está fortalecendo um mercado de vício e morte, pois estão comprovados cientificamente os danos que o cigarro e a produção do fumo causam à saúde humana.

Considerando que toda a atividade humana apresenta seus limites e contradições, no entanto, o caso do Projeto de Minhocultura evidenciou que os limites e as contradições foram insignificantes diante dos obstáculos vencidos e das conquistas celebradas pelo coletivo de sujeitos envolvidos: técnico, professores, diretoras, merendeiras, pais e alunos.

O projeto de minhocultura, enquanto proposta educativa aponta para uma nova forma de ser-se humano e de se relacionar com a natureza. O trabalho com as minhocas proporciona às crianças e jovens um aprendizado que não se encontra nos livros: o da convivência amistosa e respeitosa com o ambiente natural, que, para elas, é sinônimo de “vida”. Para os educadores – professores e técnico – o aprendizado maior consiste em compreender que a “mudança é difícil, mas é possível”. A perspectiva da esperança, apontada pelo educador Paulo Freire, se confirma na fala do professor da escola Santo Tomás de Aquino: *“Nosso papel de educador é semear. Não precisa colher amanhã ou depois. Não pode ter pressa. A gente não pode desanimar. Não pode ser imediatista. Como educador, a gente não pode ser imediatista. Se tu achas que está pisando no lugar certo, pise, continue, semeie, semeie, atire a semente. Às vezes cai numa terra dura, mas a chuva leva e leva lá num lugar de terra bem fértil. Que tu nem pensou que poderia chegar lá. Então, acho que é isso que o educador tem que ter: sempre semear sem se preocupar se a colheita é para o final de bimestre, do trimestre ou do ano. Acho que se for bem semeada, ela vai produzir, mais dia ou menos dia. Então, são esses pequenos retornos que motivam a gente”*.

A *pedagogia da esperança* retratada na fala do professor é o combustível que alimenta a caminhada daqueles que acreditam que é possível construir um projeto de desenvolvimento e de sociedade onde a vida seja concebida como o bem maior.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antônio. Educação, cultura e desenvolvimento do campo: diferentes olhares. In: **Diálogo**. Canoas, RS: Centro Universitário La Salle, 2005.

CAPORAL, Francisco Roberto. As bases para a Extensão Rural do Futuro: caminhos possíveis no Rio Grande do Sul. In: CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e Extensão Rural**: contribuições para a promoção de desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

CAPORAL, Francisco Roberto. Superando a Revolução Verde: A Transição Agroecológica no Estado do Rio Grande do Sul, Brasil. In: CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e Extensão Rural**: contribuições para a promoção de desenvolvimento rural sustentável. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

FREIRE, Paulo. **Educação na cidade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira.** 5. ed. São Paulo: Olho d' Água, 2001.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império.** Tradução Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

RIBEIRO, Márcen de Pádua. Por mais Paulo Freire e menos Escola sem Partido. **Revista Horizontes**, v. 36, n. 1, p. 220-234, jan./abr. 2018.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Autonomia: análise da assistência técnica a agricultores assentados. **Trabalho & Educação** - Revista do NETE, Belo Horizonte, n. 8, p. 133-161, Jan/Jun 2001.

A FORMAÇÃO HUMANA E A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NOS TEMPOS ATUAIS

Sonize Lepke
Cleusa Inês Ziesmann
Jeize de Fátima Batista

INTRODUÇÃO

Em tempos em que o revisionismo parece ganhar força no país, é urgente reforçar os avanços alcançados ao longo das duas últimas décadas quanto à educação na perspectiva inclusiva. Apesar dos inúmeros problemas, dificuldades e impossibilidades, cabe aos professores da Educação Básica ter ciência de que as crianças e adolescentes possuem a garantia constitucional quanto à escolarização. Concordamos com Masschelein; Simons (2014) ou seja, a escola como “experimento, exercício, experiência de encontro com o mundo; arquitetura da acolhida e atenção para o que mundo oferece de interesses; matéria de suspensão e profanação dos usos e dos valores sociais, a democracia como forma política da escola” (p. 30).

Mas, apesar da clareza quanto à função social da escola, que resulta de um processo iniciado na polis grega e transgrediu o “privilégio dos aristocratas e dos cavaleiros da Grécia Arcaica. A escola é a democratização do “tempo livre” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014, p. 107). Ainda nos cabe a defesa de que deve ser destinada a todos, independentemente das suas dificuldades orgânicas, deficiências, sexo, etnia ou condição social. Ter esta clareza é combustão para os diferentes discursos que ameaçam a permanência de todos aqueles que demoraram para a acessá-la, entre eles os alunos que compõe “o público alvo da educação especial na perspectiva inclusiva alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 15).

Apesar da definição do público e de documentos normativos (Leis, Decretos, Pareceres) organizados a partir de 2008 que orientam quanto à organização da escola e ao funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais, ainda permaneciam conforme evidenciada pela dissertação mencionada, diferentes concepções quanto à educação na perspectiva inclusiva que ora ganham força nos discursos dos professores e gestores, ora são esvaziados de significado.

Compreender o funcionamento destes espaços permite avaliar o direcionamento indicado pelas políticas educacionais e seus documentos posteriores e ao mesmo tempo, ter a clareza de

quais ferramentas contribuem para uma educação que acolha as diferenças e qual o papel da escola no processo.

A escola enquanto instituição e os conhecimentos demandados nela constitui-se como uma necessidade para todas as pessoas, porém ela não pertencia a todos, as diferenças impostas por deficiência, condição financeira, cor, gênero ou disposição geográfica por séculos impediam o acesso de milhares de crianças e adolescentes no Brasil. Mudanças em curso no final do século XX e início do século XXI garantiram o acesso das minorias historicamente excluídas, mas seriam estas as garantias eficientes para a pessoas com deficiência?

No ano de 2011, enquanto assessora pedagógica da educação inclusiva da 17ª Coordenadoria Regional de Educação¹ da rede estadual do Rio Grande do Sul e buscávamos implantar as mudanças previstas na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), por diversas vezes ouvimos questionamentos de professores se a escola era o espaço dos alunos com deficiência e se havia o pertencimento para o mesmo estar nesse espaço.

Apesar de termos uma concepção de educação, não compreendíamos os questionamentos e buscamos a partir de estudos desenvolvidos ao longo da docência, compreender melhor as concepções referentes à constituição da identidade, representação e diferença ancorada nos estudos culturais.

QUADRO TEÓRICO

No contexto das escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, especialmente na região de abrangência da 17ª CRE, tínhamos no ano de 2010-2013 inúmeras classes especiais em funcionamento. Na gestão do governador Tarso Fernando Hertz Genro, a orientação da Secretaria Estadual de Educação era de que as mesmas cessassem as atividades e os alunos fossem matriculadas nas classes regulares e nas Salas de Recursos no contra turno.

Para atendermos a essas orientações, muitas mudanças precisavam ser efetivadas, como: cessar as atividades, implantar o maior número de sala de recursos, bem como ofertar formação para que as mudanças atitudinais e pedagógicas também ocorressem. Os processos que envolviam mudanças na organização física e de reorganização dos recursos humanos se tornaram onerosos para a gestão, porém, os embates quanto as mudanças pedagógicas e atitudinais eram constantes e, por vezes, improváveis e distantes da efetivação.

¹ Organização administrativa da educação no Rio Grande do Sul. A CRE está vinculada à Secretaria Estadual de Educação do Estado.

Como assessora pedagógica circulava nas escolas e os dilemas vivenciados pelos professores faziam com que refletissem na minha vida acadêmica. Nesse momento percebemos que havia ali um problema a ser resolvido, e a partir de nossa experiência constitui-se esse problema de pesquisa: Qual a compreensão dos gestores e professores sobre Identidade, Diferença e Representação diante os alunos com deficiência? O nosso objetivo geral tinha como centralidade responder através da análise a ser realizada em duas escolas estaduais da 17ª CRE.

A partir do problema e o objetivo central, o nosso percurso metodológico foi definido. Para tanto, foram selecionadas as duas escolas, ambas localizadas na cidade de Santa Rosa (RS). Por motivos éticos e com a intenção de resguardar a sua identificação, foram denominadas de Escola A e Escola B. Bem como, os professores e gestores entrevistados foram denominados com nomes fictícios atendendo as normas vigentes da pesquisa.

Entendendo que uma das formas de representar o aluno com deficiência era a partir da oferta da Classe Especial ou Sala de Recursos, utilizamos o mesmo como um critério. Entre as inúmeras escolas que ofertavam o Atendimento Educacional Especializado na Sala de Recursos elencamos como critério, que deveria ser aquela que estava há mais tempo em funcionamento.

Selecionadas as escolas, foram estabelecidos os contatos com os sujeitos a serem entrevistados, bem como efetivados os registros no diário de campo. Ao longo da pesquisa, os dados foram articulados ao referencial teórico proposto fornecendo suporte para compreensão do problema inicialmente apresentado. Situação referenciada por Gil (2008, p. 42) ao afirmar que a pesquisa é “processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para os problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Pelos procedimentos empregados, a pesquisa configurou-se como uma pesquisa qualitativa e quanto ao problema, inspirando-se no método etnográfico. Segundo Lepke (2013, p. 23) “entre as características deste método está a possibilidade de registro descritivo de todos os dados disponíveis no contato direto com o campo de investigação”.

No primeiro contato com as instituições, foram estabelecidos também o contato com as pessoas com as quais seria feita a coleta de dados. Diante a estrutura organizacional diferenciada de ambas, foi denominada de Escola A, a escola que possuía a classe especial, sendo que participaram da pesquisa a diretora, a coordenadora, a orientadora educacional, a professora da classe especial e uma professora da sala de aula que tinha em sua sala de aula aluno com deficiência. Já na Escola B, que possui a oferta o Atendimento Educacional Especializado, foram entrevistadas, três professoras que atuam na sala de recursos, uma professora da sala de aula com aluno com deficiência na sua sala de aula, a coordenadora pedagógica e a diretora.

Foram onze entrevistas semiestruturadas buscando a partir delas um “diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informações” (GIL, 2008, p. 128). A coleta de dados e a posterior análise resultaram na elaboração do texto dissertativo² do qual foram extraídas reflexões que permitiram a elaboração deste texto.

ESCOLAS E O ALUNO COM DEFICIÊNCIA

CLASSES ESPECIAIS E SUA CONCEPÇÃO

As escolas analisadas, através da sua organização evidenciavam características e convicções quanto ao estudante com deficiência e em face a isso constituíam relações peculiares quanto aos documentos normativos que orientavam a escola na época.

Com um número significativo de matrículas, oriundos de bairros próximo a escola, ela mantinha uma boa estrutura física e de recursos humanos atendiam a necessidade. Por ser uma escola antiga da rede estadual com mais de 70 anos, necessitava de algumas adequações na estrutura.

O que chama a atenção, nesta instituição, é o acesso à mesma, que somente é possível por dois portões que conduzem ao centro, onde ficam o pátio e as salas de aula. A estrutura arquitetônica permite o controle das entradas, saídas e movimentações. Lembra um pouco o Panoptismo citado por Michel Foucault (1999b, p.163), quando afirma “[...] esse espaço fechado, recortado, vigiado em todos os seus pontos, onde os indivíduos estão inseridos em um lugar fixo, onde os menores movimentos são controlados” O controle está com quem tem o direito de julgar e ao mesmo tempo zelar pela segurança dos que estão no espaço confinado entre os muros da escola. Nada passa despercebido do prédio que dá acesso ao interior da instituição. (LEPKE, 2013, p. 26).

As diferentes interpretações, também conduziram a diferentes percursos quanto à escolarização do aluno com deficiência, percursos que operam na lógica dos processos inclusivos ou na lógica da segregação. Se por muitas décadas, a identificação da deficiência e “o encaminhamento para a espaços segregadores representavam e ainda representam a possibilidade de a escola livrar-se da responsabilidade de ensinar àqueles que não conferem com a representação de aluno institucionalizado” (LEPKE, 2013, p. 34), em algumas escolas essa ação é duramente contestada pelos professores, gestores e pais. Seguindo uma tendência mundial, em

² Essa pesquisa faz parte de uma Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

que os processos inclusivos têm seus benefícios chancelados, pais, responsáveis e pessoas com deficiência buscam assegurar o seu espaço nas escolas inclusivas, bem como na sociedade.

Ressaltamos que as Classes Especiais foram extremamente importantes no contexto da segunda metade do século XX no Brasil, pois representavam a possibilidade de inserir alguns alunos no espaço físico da escola regular. Havia nestas escolas, ao menos, uma provocação, um pensar que contraria a concepção de que crianças deveriam ser classificadas.

Porém, os registros oficiais eram implacáveis e marcavam a diferença a partir das denominações com consta na Portaria 18.722/1983 que autorizava o funcionamento da classe especial da Escola A, para o „atendimento de deficientes mentais educáveis". Assim, aqueles que não poderiam acessar as classes especiais eram denominados de deficientes mentais treináveis.

Apesar dos discursos dos professores e gestores da Escola A retomar a defesa da classe especial e entender a mesma como um processo necessário e transitório para a posterior inclusão, os registros permitem avançar na discussão quanto a compreensão da diferença e a representação do aluno com deficiência. Nos discursos, a ideia de que permanência dos estudantes oriundos da Classe Especial nas séries posteriores seria resultado da ação da escola, conforme pontua a professora, “nós temos uma prática na escola. E depois do trabalho da professora da classe especial, o aluno se sente bem, se sente incluído” (informação verbal). (LEPKE, 2013, p. 36)

Convictos de que haveria a possibilidade de „apagar" a diferença, inúmeros alunos haviam passado pela classe especial, alguns permaneciam na escola e eram retratados pelos professores com alunos esforçados. Enquanto todos aqueles que, mesmo após passar pela „prática" e dar conta da forma como eram desenvolvidos os conteúdos na sala de aula, acabavam sendo encaminhados para escolas especiais ou evadiam.

A POSSIBILIDADE DE INCLUIR ATRAVÉS DA SALA DE RECURSOS

A Escola B é uma das maiores e mais antigas escolas estaduais da cidade. Com mais de mil alunos matriculados entre os alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Normal, Curso Técnico em Publicidade. Abrigada em uma ampla área, os prédios estão situados em diferentes níveis do terreno, exigindo escadas e corredores amplos. Os estudantes circulam livremente em todos os espaços, sem a possibilidade de alguma supervisão mais direta. A Estrutura ampla e preservada, indica também a concepção pedagógica presente.

As mudanças propostas pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), refletiram também na organização da escola. De 2000 a 2008 funcionavam na escola duas classes especiais, uma direcionada aos alunos surdos ou com

deficiência auditiva e outra, aos alunos com deficiência intelectual. Mesmo sem muita clareza sobre as normativas que orientara o fechamento, a escola efetivou as orientações conforme relato da professora Rosa “[...] fecharam alegando que era a legislação, veio pessoalmente a chefe da Educação Especial da SEC, foi feita uma ata onde ela decretou o fechamento da Classe. Terminamos o ano e os pais organizaram-se e foram pedir vaga na Escola de Surdos (INFORMAÇÃO ORAL, LEPKE, 2013, p. 27).

No ano de 2010, a Escola B conseguiu a autorização para o funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional Tipo I e posteriormente para a Sala de Recursos Multifuncional Tipo II³. A organização destes espaços, exigiu outros esforços relacionados a forma de representar os estudantes e a compreensão de que os processos de aprender podem ser diferenciados. Situação expressada pela gestora ao afirmar: “embora a gente tenha uma característica muito interessante aqui, a aceitação das nossas crianças e dos nossos adolescentes, em enxergar eles com necessidades especiais não com preconceito e nem como coitadinho, mas em ter aquela alegria de estar junto” (INFORMAÇÃO ORAL, LEPKE, 2013. p. 36).

Ao aproximar o nosso olhar sobre o funcionamento das duas escolas, foi possível observar que ele também influencia na forma de pensar o aluno com deficiência ao mesmo tempo que elas podem ser modificadas. A Escola B apesar das dificuldades, realizou modificações no mesmo período em que a Escola A, reafirma a necessidade das classes especiais.

Recorro ao contexto histórico do Brasil e aos autores que discutem as concepções de representação, identidade e diferença para que possamos concluir a análise proposta.

EDUCAÇÃO NO BRASIL

Ao analisar a história da educação no Brasil Colonial (1500 – 1822), apesar dos três séculos, poucas mudanças afetavam a vida das pessoas, que na sua maioria, moravam em regiões distantes com acesso restrito a informações que eram difundidas por cartas ou jornais.

Somente uma parcela restrita, ou seja, a elite que residia em grandes centros destinava seus filhos (homens) a escola e posteriormente enviava ao exterior. Aos escravos, trabalhadores rurais, pequenos proprietários e demais sujeitos, cabia se houvesse escola nas redondezas, a instrução da leitura, escrita e alguns conhecimentos matemáticos.

Mesmo diante das diferentes formas de pensar a educação e a presença dos jesuítas que atuavam no contexto educacional, segundo Jannuzzi (2006), a “educação popular, e muito menos a dos deficientes, não era motivo de preocupação” (p. 16).

³ Está com profissionais habilitados para atender alunos cegos.

Cabe lembrar, que em uma sociedade agrária, em que poucos tinham acesso à educação formal, as escolas eram escassas e a ausência de educadores e médicos era regra e não exceção, logo, era impossível a classificação das deficiências. Eram considerados como tais os sujeitos que apresentavam características físicas que evidenciavam a sua condição como os cegos, os surdos e os sujeitos que tinham dificuldade motora ou alteração no corpo ou no rosto (LEPKE, 2013, p. 41).

Também não havia uma diferenciação quanto à deficiência e doença. As pessoas acometidas por alguma corriam o risco de serem encaminhados para asilos ou hospitais psiquiátricos. Através desse processo de internação, afastavam do convívio social e encarceravam o problema (sendo doente ou deficiente) longe de todos aqueles que eram úteis a sociedade. E “outras situações, a pessoa com deficiência era escondida pela família, ou aprisionada, evitava-se que tivesse contato com vizinhos, amigos e sociedade, resguardando o núcleo familiar de qualquer anormalidade” (LEPKE, 2013, p. 42).

Com a Independência do Brasil, as mudanças quanto ao acesso à educação formal permaneceram restritas a determinadas camadas sociais, apesar de ações voltadas a cultura e a educação efetivadas no Segundo Reinado por D. Pedro II. Cabe destacar que instituições especializadas surgiram na capital do país para atender crianças e adolescentes com deficiência Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant no ano de 1854 e o Instituto Nacional de Cegos-Mudos, hoje conhecido como Instituto Nacional de Educação dos Surdos no ano de 1857 e ainda, o atendimento para deficientes mentais, no ano de 1874 era realizado no hospital psiquiátrico da Bahia, hoje conhecido como Hospital Juliano Moreira.

O país também manteve taxas de analfabetismo altíssimas no início do século XX em meio as mudanças econômicas mundiais como Primeira Guerra Mundial e a crise do capitalismo, que de certa forma, influenciaram o “advento da República Positivista, bem como a industrialização, que tornou necessário mão de obra instrumentalizada, o que influenciou, definitivamente, as propostas educacionais que preconizam uma escola pública.” (LEPKE, 2013, p. 43).

Ao longo das décadas seguintes, diversas tentativas buscaram dinamizar o acesso da população à educação formal, contudo, efetivar mudanças através de políticas públicas educacionais não representava uma tarefa fácil. Talvez por isso, a Constituição Federal de 1988 esteja para alguns como um marco na educação, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB), se por um lado elas resultam das disputas e embates da população, resultam também da ação dos mecanismos internacionais.

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, na Tailândia, cuja o objetivo foi formular políticas para escola de países emergentes compatíveis com o funcionamento do capitalismo globalizado. Tais políticas propõem um currículo instrumental, com objetivos de uma educação pragmática e imediatista, também chamada de currículo de resultados, visando assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista (LIBÂNEO, 2015, p. 45).

As políticas instituídas nas últimas décadas possibilitaram o acesso, conforme dados fornecidos pelo Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE) de 97,7 % no ano de 2015 da população com idade de seis a quatorze anos. A isso, “predominam, entre elas, as de famílias mais pobres, com renda per capita de até ¼ de salário mínimo, negras, indígenas e com deficiência. Portanto, trata-se de um grupo que pede políticas públicas específicas e diferenciadas” (OPNE⁴, 2018).

O Brasil a partir da Constituição Federal efetivou mudanças significativas nos ordenamentos legais (Leis, Pareceres e Decretos), bem como estruturou Políticas Públicas que permitisse a efetivação das mesmas através de programas. A matrícula dupla no AEE e na educação básica, com a implantação das salas de recursos são exemplos deste movimento. Porém mudanças legais, ou seja, somente a lei, assegura o direito mas não promove mudanças de concepção diante o aluno com deficiência.

Na tentativa de compreender as conexões possíveis entre a identidade, representação, diferença a organização da escola, faço um recorte destes conceitos.

IDENTIDADE, REPRESENTAÇÃO E DIFERENÇA: APONTAMENTOS NECESSÁRIOS

Amparada pelos estudos culturais, busco enfatizar que as relações de poder que buscam a dominação do outro (relações possíveis de fazer no contexto da escola) são “saberes, construídos nos espaços escolares, são concebidos como verdade e ao mesmo tempo são estratégicos, sendo utilizados na relação de uns com os outros” (LEPKE, 2013, p. 45). Saberes estes que são utilizados como forma de dominação em um campo de disputa oscilante, ora estabilizadas e por vezes interrompidas.

⁴Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental>.

No campo educacional, esta contradição também é visível, em especial em relação aos “anormais” e ao currículo proposto. A Escola e as diferentes instituições existentes na sociedade, através do poder que lhes é atribuído, tornam-se dispositivos de modelar, formatar, normalizar em todos os aspectos o sujeito, agora, não mais utilizando a força, mas o método sutil de manipulação e persuasão. (LEPKE, 2013, p. 46)

A identidade imposta a todos aqueles que não estão em conformidade com a maioria passou a ser entendida e narrada como anormal. Porém, na Modernidade na concepção de Hall (2006), Silva (2000, 2001, 2011) as identidades passaram a ser forjadas nas relações sociais, nos jogos de poder e nas narrativas resultantes, sucumbindo com a ideia de sujeito único e possibilitando novas representações.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade tornou-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (HALL, 2006, p. 13).

Woodward (2011) conclui que “os processos históricos, que aparentemente sustentavam a fixação de certas identidades, estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio de lutas e da contestação política” (p. 39). Na educação e na sociedade estes movimentos são reivindicados por mulheres, negros, pessoas com deficiência, surdos e tantos outros que por décadas tiveram narrativas baseadas nas impossibilidades impostas pela diferença que advém da fixação de uma identidade como normal.

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger - arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas (SILVA, 2000, p. 25).

A relação entre ambas pode marcar determinadas identidades negativamente. Pois “identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis” (Silva, 2011, p. 76) que são produzidas pela linguagem e cultura, resultantes das relações sociais. Uma identidade marcada negativamente diante a diferença imposta pela cor, sexo ou forma de aprender na sociedade em que está inserido pode induzir a representação de anormal em relação aquele que não está de acordo com o estabelecido como normal.

Discutir que a produção da identidade, a representação e a diferença resultam das relações sociais que elegem identidades normais a partir das relações de poder, possibilitam a escola

superar o discurso vazio de tolerância aos seus alunos com deficiência, baseada no paternalismo, na moldagem desta identidade ou na negação da diferença. A postura permitirá refletir sobre a necessidade de encontrar mecanismos que possibilitam outros discursos e ao mesmo tempo, promover o acesso aos saberes escolares de todos aqueles que estavam a margem das identidades normais.

Ao propor novas representações para a identidade marcada pela diferença em relação à maioria, estaremos fazendo o que Silva (2000) e Butler (2003) entendem como uma possibilidade de mudança, na perspectiva de uma instauração de identidade constituídas pelas diferenças e não pela inferioridade ou superioridade. Poderia a escola como espaço e tempo de conhecimento, promover estas reflexões e contribuir para outra representação diante o aluno com deficiência?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Regimentos Escolares das duas escolas analisadas preocupam-se com a formação do sujeito e enfatizam a necessidade de proporcionar o tempo do conhecimento, mas também de proporcionar formação para a sociedade em que está inserido.

Os integrantes da comunidade escolar possam constituir-se como cidadãos competentes e éticos, a fim de que, nas suas atividades desenvolvam ações transformadoras, críticas e responsáveis, valorizando a integridade do ser humano” (REGIMENTO ESCOLAR, APROVADO PELO PARECER CEED Nº 162/2011 DA ESCOLA B, COM VIGÊNCIA A PARTIR DE 2011).

Ao mesmo tempo, os mesmos

[...] tem por objetivo proporcionar a construção social do conhecimento aos educandos para tornarem-se cidadãos honestos, solidários, críticos e responsáveis, capazes de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e ser”. (REGIMENTO ESCOLAR DA ESCOLA A, APROVADO PELO PARECER CEED Nº 288/2006)

Porém, por vezes a efetivação do proposto exige posturas por parte da escola. Analisando a Escola A e a organização da Classe Especial percebe-se a preocupação em identificar a diferença e como tal, a representar como inferior a norma, para possível correção ou ajuste. Para tanto, deveriam estar em espaços físicos delimitados.

Na tentativa de resguardar os estudantes matriculados na Classe Especial, os mesmos tinham horários diferenciados para início e término da aula, bem como do intervalo. Mesmo assim, por vezes, ocorrem conflitos envolvendo os alunos da classe mencionada e da regular,

especialmente quando o aluno da classe especial não aceitava em ser provocado ou se opõem as deprecições por estar na turma identificada como diferente.

Grande parte dos alunos matriculados no ano de desenvolvimento da pesquisa foram identificados na primeira série do Ensino Fundamental através de avaliações médicas e psicológicas e matriculados na Classe Especial. O fator avaliado não era a deficiência, mas diferenças significativas na aprendizagem comparados com os demais, diferenças decorrentes por vezes, de graves abalos emocionais como: abusos sexuais, violência doméstica ou morte de familiares. Apesar do conhecimento de que estas questões poderiam interferir no processo de aprendizagem e a impossibilidade de ação da escola fora do contexto escolar, estas crianças eram encaminhadas e permaneciam na classe especial por diversos anos. Havia a preocupação do que Lopes (2002) chama de apagamento das diferenças. O negativo sendo corrigido ou melhorado.

Nos discursos da direção e dos professores transparece a preocupação em formar sujeitos normais e capazes. Para tanto as diferenças são sublimadas ou corrigidas na Classe Especial. Tem-se, assim, a possibilidade de promover a construção do conhecimento em turmas homogêneas. Assim a competência da escola, em disciplinar e ordenar, não se questiona. (LEPKE. 2013, p. 72).

Por outro lado, a Classe Especial tem sua validação positiva diante do „milagre” de transformar quem tinha dificuldade em um aluno como os demais, sem a necessidade de apoio complementar, quando ingressa na classe regular. Por outro lado, todos aqueles que não conseguem efetivar a transformação são encaminhados para escolas especializadas, evadem ou buscam escolas que ofertam Sala de Recursos.

Nos discursos dos professores e gestores, diversas vezes, foram reafirmadas a concepção de que a Classe Especial e a Escola A são espaços de inclusão. Mas, por vezes, aparecem expressões como „chamam ela de burra”, „ele se esforça, mas tem dificuldades”, „eles não são normais” são expressões carregadas de sentido, evidenciando uma representação, uma identidade marcada pela diferença.

Na Escola B, as três professoras que atuam na sala de recursos buscam atender as demandas da escola e de outras escolas próximas através da oferta da matrícula na Sala de Recursos Multifuncional. Nestas salas, os alunos são atendidas somente após comprovação da deficiência através do laudo médico. Os atendimentos ocorrem de forma individualizada, em duplas ou trios.

Apesar da necessidade prevista pelas normativas dos laudos médicos, por vezes, professores questionam o mesmo, afirmando que o aluno com deficiência precisa do auxílio e a emissão do mesmo acaba sendo demorada e onerosa. O questionamento que perpassa os

discursos é se de fato existe a necessidade de uma avaliação clínica/médica para uma intervenção pedagógica. Transparece também a divergência quanto à representação deste aluno pelos professores, enquanto alguns consideram que estão no caminho, outros apontam a necessidade de avançar a passos mais largos e por fim, aqueles que consideram que o processo transcorre dentro do esperado.

Ainda estamos andando. Sabe, o professor teve uma formação diferente, ele tem resistência, ao mesmo tempo ele tem vontade de buscar. Então isso contribui muito. Mas eu vejo como positiva, mas ainda estamos andando. Sabe que o professor teve uma formação diferente, ele tem resistência, ao mesmo tempo ele tem vontade de buscar. Então tudo isso contribui muito” (INFORMAÇÃO VERBAL, LEPKE, 2013, p. 80)

A gestão entende que as professoras das salas de recursos podem conduzir as discussões com os professores sobre os processos inclusivos e colaborar com as rupturas necessárias em tempo de inclusão. Também fica evidente no discurso das professoras da Sala de Recurso a preocupação com representação que os professores têm do aluno com deficiência.

A professora da segunda série, afirma que alguns anos tinha ciência de que a inclusão aconteceria, mas não imaginava que o processo seria tão rápido. Ou seja, havia a esperança de que ela não vivenciasse o mesmo enquanto professora. Entre dúvidas e questionamentos por parte da professora da sala de aula, ocorre a afirmativa das professoras da Sala de Recursos de que é um caminho sem volta e o professor deverá mudar a forma de pensar a educação. Reforçado pelo processo em andamento, a gestão e as professoras da Sala de Recursos buscam superar a representação da diferença enquanto problema ou algo negativo.

Olha eu acompanhei, eu acho que foi um avanço, trazendo esse atendimento e para sala regular. Embora a gente tenha uma característica muito interessante aqui na escola, a aceitação das nossas crianças e dos nossos adolescentes, em enxergar eles com necessidades especiais não com preconceito e nem com coitadinho, mas em ter aquela alegria de estar junto” (CARLA, ESCOLA B, INFORMAÇÃO VERBAL, p. 85).

Em diversos discursos, os alunos com deficiência que passaram pela escola, concluíram o Ensino Médio ou optaram por algum curso técnico são lembrados. É possível perceber a alegria da escola ter contribuído no processo de aprendizagem destes sujeitos e reafirmar que o caminho trilhado pela escola é um caminho possível.

Concluindo a análise, a pesquisa permitiu compreender que cada uma das escolas têm concepções diferentes quanto os processos inclusivos. Se por um lado, a Escola A acredita que é possível modificar a pessoa com deficiência através da prática na Classe Especial, diante da

impossibilidade de novas estratégias educacionais e que devem ser buscadas por estes alunos, a Escola B, pauta o seu discurso nas mudanças em curso, exigindo mudanças atitudinais, adaptações curriculares e físicas por parte da escola, dos professores, dos alunos e da comunidade.

E por fim, a representação dos alunos com deficiência pode ser modificada, a partir da superação da concepção de que as identidades que diferem da maioria devem ser narradas a partir das suas impossibilidades. A diferença pode ser entendida como uma possibilidade singular de compreender e estar na sociedade, sem capturar a diferença e impõem valores de superioridade e inferioridade. Na educação, talvez, resida a possibilidade de conhecer estes mecanismos e saber operar fora da sua lógica das relações de poder.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. J. MAINARDES, Jefferson (Org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e a subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilizações Brasileiras, 2003.

GIL, Antônio C. **Todas as Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-Modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Dp&a, 2006.

JANNUZZI, G.S.M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. São Paulo: Autores Associados, 2006

LEPKE, Sonize. **O aluno com deficiência: A caixa preta da escola pública**. 2013. 105f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

LIBÂNEO, José C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Livros MF, 2008.

LOPES, Maura C. **Problematizando os discursos que constituem a metanarrativa da inclusão escolar**. 2002. Disponível em: <<http://www.humanas.unisinos.br/siapla>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Ensino Fundamental**. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/2-ensino-fundamental>. Acesso em: 19 jun. 2018.

SILVA, Tomaz. T. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz. T. **Alienígenas na sala de aula:** uma introdução aos estudos culturais na educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e Diferença: uma introdutória teórica e conceitual. In: SILVA, T.T. (Org.). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO FERRAMENTA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CUIDADO À SAÚDE DA CRIANÇA¹

Luiza Nádia Fanezi
Rafaela da Rosa Alves
Caroline Ottobelli Getelina

INTRODUÇÃO

O período da infância é caracterizado por meras mudanças, as quais fazem parte do processo natural de modo a corresponder ao processo fisiológico do ciclo vital. No entanto, deve-se ter um acompanhamento periódico e sistemático do crescimento e desenvolvimento infantil. Para isso, conhecer a relevância da puericultura é fundamental, pois é considerada um dos instrumentos mais fidedignos para o processo de avaliação do crescimento e desenvolvimento infantil. (BRASIL, 2014).

A Saúde da criança envolve por parte dos profissionais de saúde uma avaliação integral e criteriosa da criança. Para isso, adotar uma abordagem multidimensional da puericultura é fundamental para promover um crescimento e desenvolvimento infantil saudável (ARAÚJO, et al., 2014).

O termo puericultura surgiu no ano de 1762, com definição ampla e oportuna, de modo a abranger um conjunto hierárquico sobre fisiologia e higiene da criança. Assim o Enfermeiro, é um profissional habilitado através da lei do exercício profissional nº 7498/86, decreto 94406/87 para desenvolver a prática puericultural. Para isso, ele deve estar incumbido de conhecimento técnico-científico para desenvolvê-la (VIEIRA, et al., 2012).

Por meio de um fundamento retrospectivo no contexto histórico da Saúde da Criança, visualiza-se uma evolução por parte do Sistema Único de Saúde (SUS), no que tange a elaboração de políticas públicas que fundamentam e respaldam esta prática. Ao realizar uma análise na literatura sobre os conteúdos dispostos na linha de políticas públicas, visualiza-se que já no ano de 1984 foi instituído o programa de Assistência Integral à Saúde da Criança (PAISC) como método para a promoção de condições de saúde contemplando a infância. Foi elaborado com o intuito de promover a saúde, de forma integral, levando em consideração as crianças pertencentes

¹ Eixo temático: Políticas Públicas e Educação.

vulneráveis, ou seja, um atendimento com classificação de risco, de modo a abranger a qualificação da assistência com o objetivo de ampliar a prática neste grupo populacional. As ações visavam o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento; incentivo ao aleitamento materno; controle das doenças diarreicas e das Infecções Respiratórias Agudas bem como o incentivo a adoção das imunizações (BRASIL, 1984).

No ano de 2000 o Ministério da Saúde criou o Programa de Humanização do Pré-Natal e nascimento, visando à reorganização da assistência e objetivando vincular formalmente o pré-natal e nascimento, de modo a buscar o empoderamento da gestante desde o período gestacional sobre a importância de levar o recém-nascido a unidade de saúde nos primeiros dias de vida, fase de crescimento rápido, aquisições de reflexos, momento que deve ter um olhar diferenciado e uma avaliação e acompanhamento do recém-nascido (BRASIL, 2012).

Em 2008 o Ministério da Saúde (MS) elabora a rede amamenta Brasil, objetivando um olhar crítico dos profissionais de saúde para a promoção do aleitamento materno exclusivo até os seis meses, para um possível aumento no número de crianças amamentadas no país (BRASIL, 2011).

No ano de 2015, por meio da portaria nº 1.130, de 5 de agosto, foi instituído a Política Nacional de Atenção Integral a Saúde da Criança (PNAISC). A PNAISC foi elaborada diante da necessidade de uma abordagem respaldada e fundamentada das ações em saúde voltadas à Criança. A política tem como objetivo nortear as ações na área da saúde da criança, as quais serão desenvolvidas pela equipe multidisciplinar, com enfoque no profissional enfermeiro de modo a apontar estratégias e dispositivos para a articulação das ações e da rede de serviços de saúde nos municípios e regiões de saúde de forma integral e continuada (BRASIL, 2015).

Com base nesse pressuposto, a PNAISC possui de forma fundamentada em sua elaboração os eixos estratégicos que devem ser abordados no âmbito assistencial na saúde da criança, como: a atenção humanizada na gestação, parto-nascimento e ao recém-nascido, aleitamento materno e alimentação complementar saudável, desenvolvimento integral da primeira infância, crianças com agravos prevalentes e doenças crônicas, crianças em situação de violências, acidentes e promoção da cultura de paz, crianças com deficiências ou em situação de vulnerabilidades, vigilância e prevenção do óbito materno-infantil (BRASIL, 2015).

O Ministério da Saúde disponibiliza aos profissionais um arcabouço de fundamentação teórica baseada em todas as políticas públicas acima supracitadas, de modo a respaldar os profissionais de saúde na prestação de assistência integral e continuada à Criança. Para isso, a Atenção Básica assume um papel imprescindível e autêntico neste contexto, sendo considerada a porta de entrada no que tange a cuidados primários, tendo como responsabilidade a promoção,

proteção e recuperação da saúde. Assim são destinadas algumas competências que estão sob sua responsabilidade no cuidado e atenção à Saúde da Criança. Para isto adentramos efetivamente na ferramenta a qual é disposta pelo ministério da Saúde para a avaliação do crescimento e desenvolvimento infantil, a puericultura (VIEIRA, et al., 2012).

A puericultura deve ser abordada de forma integral, de modo a compor a família no processo do cuidar da criança, ou seja, durante as consultas de puericultura uma das questões que o enfermeiro deve abordar são as orientações junto aos cuidadores acerca dos cuidados com as crianças. Para isso, o profissional enfermeiro deve adotar uma abordagem que visa aproximar o sujeito (os cuidadores) que darão continuidade na prestação de cuidados com as crianças (MOREIRA; GAIVA, 2017).

Deste modo para que essas orientações sejam realizadas com sucesso, as mesmas precisam ser balizadas por uma educação emancipatória vigente, para que possamos emancipar estes cuidadores para a prestação dos cuidados. Para isso se faz necessário imbuir a educação emancipatória como ferramenta de ensino-aprendizagem com os pais no momento da realização da consulta de puericultura, visto que só prestarão cuidados adequados com as crianças se forem empoderados para tal (MOREIRA; GAIVA, 2017).

De acordo com Freire (1991), compreende-se educação emancipatória como uma relação humana, delineado às relações interpessoais. É potencializadora de mudanças, e principalmente a estimular a voz ativa na sociedade, tornando assim o homem como sujeito, não apenas objeto. Sendo assim, a educação emancipatória destina-se a estimulação dos sujeitos de modo que os mesmos exponham suas opiniões, bem como suas dúvidas e anseios. Além disso, a educação emancipatória oportuniza a voz a quem quer ser ouvido e espaço para quem quer contribuir para o processo de mudança.

A educação emancipatória dispõe a capacidade da tomada de decisões em conjunto, levando em consideração o bem comum, tendo como finalidade proporcionar um olhar atento, favorecendo assim o aperfeiçoamento de sujeitos emancipados diante do embasamento de conhecimento (CÊNIO; OTTOBELLI, 2016).

Este estudo trata-se de uma reflexão teórica acerca da abordagem da Consulta de Enfermagem em Puericultura balizada por uma educação emancipatória de modo a emancipar os cuidadores para a prestação de cuidados às crianças. Partindo das seguintes questões norteadoras: Durante a realização da consulta de Enfermagem em puericultura, existem estratégias de educação emancipatória, haja visto a necessidade de empoderar os cuidadores para os cuidados com a criança. Desse modo, buscaram-se os artigos científicos, políticas públicas, programas e manuais, disponíveis *online* e publicados na língua portuguesa, nos últimos cinco anos. Os estudos

foram selecionados na biblioteca Virtual de saúde (BVS), a partir das bases de dados da Literatura Latino-Americana e do Caribe (lilacs) e Literatura Internacional em Ciências da Saúde (Medline) e Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Para a busca destes artigos dos últimos cinco anos, período compreendido entre 2013 a 2018. Foram utilizadas as palavras-chave: “Saúde da criança”; ” Cuidado da criança”; ” Enfermagem Pediátrica” e “Saúde Infantil”.

EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA COMO FERRAMENTA DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CUIDADO À SAÚDE DA CRIANÇA

A consulta de Enfermagem em Puericultura é designada por um conjunto de técnicas empregadas de modo a assegurar o pleno desenvolvimento físico e mental da criança, de modo a contemplar todas as ações de saúde, incluindo uma anamnese e um exame físico completo que devem ser realizados em todas as avaliações. A avaliação integrada da criança, que vai desde o compreender a importância do incentivo ao aleitamento materno exclusivo até os seis meses, pois sabemos que o primeiro anticorpo que o neonato recebe é através do leite materno (BRASIL, 2014).

Sabemos também da prevenção de doenças que acometem o trato respiratório (asma, obstrução nasal, sinusite), através do aleitamento materno. Caso a criança não seja alimentada com o leite materno deve-se avaliar os sinais e sintomas de possíveis desenvolvimento de doenças crônicas-respiratórias, e diante dos sinais apresentados, avaliar, classificar e elaborar os cuidados de enfermagem (GUBERT, et al., 2015).

Deve-se avaliar também o peso ao nascer e em seguida anotar no gráfico, comprimento ao nascer, perímetro cefálico ao nascer, via de parto da mãe, a orientação para levar o recém-nascido à unidade básica de saúde (UBS) na primeira semana de vida, qual o trimestre a mãe iniciou o pré-natal, número de consultas de pré-natal, idade gestacional da criança, o tipo de alimentação da criança na alta da maternidade, registro e orientações sobre as vacinas, ou seja, citar as ações que deverão ser realizadas e registradas por consultas, a mesma deve acontecer de forma integral já no primeiro ano de vida da criança, de modo que a primeira consulta seja realizada uma semana após o parto, para a avaliação e acompanhamento das intercorrências comuns da infância (GUBERT et al., 2015).

Na puericultura também adota-se uma avaliação criteriosa do sistema neurológico da criança, através da realização do exame-físico contemplando a avaliação minuciosa da presença e ausência dos reflexos primitivos (UNICAMP, 2016).

Os reflexos primitivos são considerados respostas automáticas e estereotipadas quando expostas a um estímulo externo, eles estão presentes no momento do nascimento, e devem ser inibidos gradativamente com o evoluir dos meses, quando surgem os reflexos posturais, dentre os reflexos que devem ser avaliados está: o reflexo de Moro, sucção reflexa, reflexo de busca, reflexo tônico-cervical assimétrico, preensão palmar, preensão plantar, apoio plantar, marcha reflexa, reflexo de galant e reflexo da escada ou de colocação (MAEBARA, et al., 2013).

O segmento das ações norteadoras à saúde da criança, a consulta de enfermagem em puericultura é baseada em um calendário mínimo de consultas, sendo preconizada uma consulta até 15 dias de vida, consultas com um mês, dois, quatro, seis, doze e dezoito meses, perfazendo um total de sete consultas no primeiro ano e meio de vida (GUBERT et al., 2015).

Com base no calendário mínimo de consultas preconizado pelo ministério da saúde, o profissional enfermeiro necessita organizar sua assistência para contemplar toda a avaliação que será necessária neste período, o mesmo tem um papel fundamental no contexto da saúde da criança, onde são designadas responsabilidades ao seu alcance, no que se refere ao desenvolvimento de suas competências, visando à organização do processo gerencial do serviço de saúde diante do desenvolvimento de práticas generalistas (BRASIL, 2016).

Deve-se aliar o desenvolvimento assistencial com práticas educacionais em saúde, promovendo uma escuta inicial, acolhimento, vínculo e responsabilização, ou seja, compreender o real trabalho da enfermagem em relação ao desenvolvimento das práticas de puericultura, gerando uma reflexão sobre o modo atual de organização desse trabalho, além de adotar ações e intervenções criativas de modo a despertar na criança uma curiosidade e interesse nas práticas educacionais. (ASSIS, et al., 2010).

A puericultura possibilita ao enfermeiro, a oportunidade de realizar a avaliação infantil de modo a adotar práticas intervencionistas com base no comprometimento com o acompanhamento do crescimento e desenvolvimento, promovendo uma avaliação integral à saúde da criança proporcionando assim uma análise clínica, visualizando o registro no Cartão da Criança, avaliação de peso, altura, desenvolvimento, vacinação e intercorrências, o estado nutricional, promovendo orientações à mãe/família/cuidador sobre os cuidados com a criança em todo atendimento (VIEIRA, et al., 2012).

Desta forma para que as crianças cresçam em pleno potencial saudável, o enfermeiro deve atender a criança não apenas em um contexto isolado, como um ser único, mas também abordando de forma integral a sua família como suporte do processo do cuidar. Sabendo que é na família que estão incorporados todos os sentimentos de esperança, como também as crenças,

valores e metas. Com esta finalidade o profissional de saúde não deve atender a criança como ser isolado, mas como parte de seu contexto familiar (MOREIRA; GAIVA, 2017).

A equipe de saúde deve ainda compreender e orientar os pais sobre a formação de vínculos e o fortalecimento da sua função ativa de pais. Abordar o termo puericultura demanda por parte do profissional enfermeiro responsabilidade e competência, com a saúde da criança e seu contexto familiar. Para que os pais possam contribuir no processo do cuidar e evoluir da infância. Para isso os mesmos devem estar empoderados de conhecimento para que possam assim prestar uma assistência continuada aos seus filhos (BRASIL, 2012).

Diante da recepção de um novo ser na família, é essencial que a mãe tenha um suporte para se readaptar a novos cuidados, novas necessidades e também novas demandas. Esse suporte deve estar indagado de forma intrínseca quando a criança veio ao mundo, onde a mãe venha com uma que já foi realizada durante o pré-natal visando a promoção do cuidado materno-infantil permanecendo assim na avaliação puericultural. Por este ângulo, a família, de modo especial a mãe deve ser considerada uma colaboradora com o processo de crescimento e desenvolvimento da criança, desde o seu nascimento (ARAÚJO, et al., 2015).

Deste modo, é imprescindível que a mãe tenha um suporte psico-educacional para conhecer seu filho para que possa identificar suas habilidades, competências e devolutivas com a criança. Esse suporte deve ser proporcionado diante da educação da promoção do cuidado materno-infantil (ARAÚJO, et. al, 2015).

Em vista disso, nós enquanto profissionais enfermeiro(a)s que estamos em contato direto com os sujeitos ou os cuidadores da criança, desde a primeira consulta de puericultura a qual deve ser iniciada nos primeiros dias de vida do recém-nascido, temos a responsabilidade de integrar o sujeito neste processo do cuidar. Para isso podemos fazer uso do processo político-pedagógico de Freire (MOREIRA; GAIVA, 2017).

A educação problematizadora de Freire ampara a ideia sobre o ato de ensinar sem transferir conhecimento, para que a produção seja construída através de um processo educativo baseado num dialogo compartilhado. Por conseguinte, no processo de educar, Freire prioriza o respeito e o diálogo visando à união entre a ação e a reflexão. Freire menciona ainda que não há educadores sem educando, sendo ainda consideradas as diferenças de cada uma das partes, ambos são sujeitos, o profissional e o cuidador, não devendo ser circunscrito a condição de objeto um do outro. Desse modo, o ensinamento e o aprendizado são mútuos (MOREIRA; GAIVA, 2017).

Nesse sentido, durante a consulta de enfermagem em puericultura, o enfermeiro deve dispor uma comunicação efetiva com os cuidadores com a finalidade de instrumentalizá-los e

empoderará-los ao envolvimento da assistência do filho de forma emancipada. A participação dos cuidadores contribui para a continuidade dos cuidados com as crianças, bem como a minimizar o adoecimento com os mesmos (MOREIRA; GAIVA, 2017).

Além disso, a segurança e tranquilidade imbuídas nos cuidadores durante o período da infância podem ser alcançados quando se operacionaliza os responsáveis para cuidar da criança, orientando e sanando dúvidas quanto ao estado de saúde e aos cuidados. Os pais que se envolvem com os cuidados ao filho e que participam da tomada de decisão durante a consulta de enfermagem em puericultura possuem ainda mais habilidades e menos ansiedade ao incumbir responsabilidades no cuidado do filho após o desenvolvimento das consultas de puericultura (MOREIRA; GAIVA, 2017).

Nesta linha de pensamento, o profissional enfermeiro deve encorajar os pais a assistir e notar seus filhos, da mesma maneira orientá-los desde o nascimento, devendo ressaltar os aspectos pertinentes às características do desenvolvimento psico-fisiológico dos bebês, ou seja, todas as orientações e abordagens acima mencionadas que devem ser adotadas na consulta de puericultura (MOREIRA; GAIVA, 2017).

Faz-se necessário, ainda, que as orientações sobre o cuidado dos pais ao filho sejam diárias e contínuas, devendo os cuidadores ser introduzidos gradualmente no processo do cuidado. De modo inicial, nas primeiras consultas trabalha-se a realização dos cuidados primitivos, mais simples, como higiene, banho, troca de fraldas, alimentação e necessidades nutricionais da criança e assim vai gradualmente introduzindo os cuidados até a assistência integral (MOREIRA; GAIVA, 2017).

Ao apoderar-se da maneira de cuidado da enfermagem, os cuidadores preparam-se, de sua maneira, para poder envolver-se nas decisões sobre as condutas no processo do cuidar de seus filhos (MOREIRA; GAIVA, 2017).

Com o empoderamento dos pais na abordagem da puericultura, redefine-se o espaço paternal neste contexto, pois uma vez que troca a imagem de fragilidade para um posicionamento afirmativo em relação ao filho, os pais passam a assumir seus lugares, capacitando-se no modo de cuidar da criança, encorajando assim a inter-relação (MOREIRA; GAIVA, 2017).

O participar de forma ativa no cuidado com as crianças permite aos pais exigir seus direitos enquanto cidadãos, possibilitando ainda sua habilitação para um cuidado fidedigno ao seu filho, até mesmo tomar decisões junto com os profissionais da saúde que abordam a puericultura em sua prática, estando verdadeiramente incluídos no processo do cuidar. Encontrar-se empoderado, simboliza estar informado continuamente para ter liberdade para se posicionar (MOREIRA; GAIVA, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a consulta de enfermagem em puericultura, uma das questões que o enfermeiro deve abordar são as orientações aos cuidadores acerca dos cuidados com a criança, para isso sua prática deve estar imbuída na educação emancipatória para que possamos emancipar esses cuidadores para a prestação de cuidados com a criança. Neste sentido a prática de puericultura fundamentada na educação problematizadora de Freire, visando à promoção do cuidado infantil pelo enfermeiro, deve fazer parte da atividade da equipe de enfermagem e em especial o enfermeiro. Visto que, por meio da educação emancipatória, as pessoas podem estimular-se para um pensamento e olhar crítico do mundo o qual estão inseridas, saindo da posição de oprimidas, para a condição de um maior posicionamento, diante de um processo de humanização, no ato de se colocar no lugar do outro em um atendimento de realização.

Assim, os cuidadores poderão habilitar-se a participar dos cuidados da criança com quem cuidam, bem como das decisões sobre as condutas clínicas às crianças direcionadas, redefinindo seu espaço na consulta puericultural.

Desta forma, no momento em que ocorre a troca da imagem de fragilidade para uma posição afirmativa em relação à criança cuidada, os cuidadores passam a assumir seus lugares, capacitando-se a gerenciar os cuidados de seu filho, exigir seus direitos enquanto cidadãos, sabendo assim permitir um cuidado oportuno com a criança, estando verdadeiramente incluída no processo do cuidar.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Bárbara B. M. de et. al. **A promoção do cuidado materno ao neonato prematuro: a perspectiva da educação problematizadora em saúde.** Disponível em: <http://www.facenf.uerj.br/v23n1/v23n1a21.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

ARAÚJO, Bárbara B. M. de et. al. **História da saúde da criança: conquistas, políticas e perspectivas.** Reben, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v67n6/0034-7167-reben-67-06-1000.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2018.

ASSIS, Wesley Dantas, et al. **Processo de trabalho da enfermeira que atua em puericultura nas unidades de saúde da família.** Revista Brasileira de Enfermagem, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672011000100006&lang=pt>. Acessado em: 04 set. 2017.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Centro de Documentação. **Assistência integral à saúde da criança: ações básicas.** Brasília, 1984.

BRASIL. **Atenção integral à saúde da criança:** políticas e indicadores de saúde. Uma Sus, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/Luiza%20Nadia%20Fanezi/Downloads/livro_saude_crianca.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. **Cadernos de Atenção Básica, Saúde da Criança:** Crescimento e desenvolvimento. Brasília, 2012. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/saude_crianca_crescimento_desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas **Estratégicas. Área Técnica de Saúde da Criança e Aleitamento Materno. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança (proposta preliminar).** Brasília: MS. 2014.

BRASIL, MINISTÉRIO DA SAÚDE. **PORTARIA Nº 1.130, DE 5 DE AGOSTO DE 2015.** Brasília, 2015. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2015/prt1130_05_08_2015.html>. Acesso em: 19 jun. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretária de Atenção à Saúde. **Rede Amamenta Brasil, primeiros passos.** Brasília, 2011. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/rede_amamenta_brasil_primeiros_passos.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

FREIRE, Paulo; NOGUERIRA, Adriano. **Quer fazer:** teoria e prática em educação popular. 3. ed. Petrópolis, RJ: vozes, 1991.

GUBERT, Fabiane do A. et. al. Protocolo de Enfermagem para consulta de puericultura. **Revista Redalyc**, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3240/324036185010/>>. Acesso em: 11 maio 2018.

MAEBARA et. al. **Consulta de enfermagem:** aspectos epidemiológicos de crianças atendidas na atenção primária de saúde. Portal de Revistas da Enfermagem, 2013. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-38612013000300012. Acesso em: 10 mai. 2018.

MOREIRA S.D. D e GAIVA M. A.M. Abordagem do contexto de vida da criança na consulta de enfermagem. **Rev Fund Care**, Rio de Janeiro, v. 9, n.2, 2017. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidado_fundamental/article/viewFile/5433/pdf_1>. Acesso em: 20 jun. 2018.

OTTOBELLI, Caroline; WEYH, Cenio. **Educação emancipatória como estratégia de efetivação do controle social em conselhos municipais de saúde.** 1. ed. , 2016. 134p

UNICAMP. **Reflexos Primitivos.** Desenvolvimento por Núcleo de Tecnologia, 2016.

VIEIRA, Viviane C. de Lima et. al. Puericultura na Atenção Primária à Saúde: Atuação do enfermeiro. **Revista Redalyc**, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/4836/483648962017/>>. Acesso em: 16 maio 2018.

MUITOS OLHARES E VÁRIAS VIVÊNCIAS: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO

José Carlos de Melo
Maria Odete Vieira Tenreiro
Andréa Rodrigues de Souza

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil conforme destaca a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é considerada como a primeira etapa da Educação Básica, tendo como objetivo atender as necessidades das crianças com idades entre 0 a 5 anos, para que essas desenvolvam suas competências e habilidades e vivenciem diversas experiências que irão contribuir para o seu desenvolvimento integral (BRASIL, 1996).

Ao refletir-se sobre a Educação Infantil, observa-se que um dos maiores debates para a promoção de uma educação de qualidade e que atenda as especificidades dessa etapa gira em torno da construção do próprio conceito de criança e infância, assim como, da formação inicial/continuada do educador (a) de crianças pequenas.

O presente artigo é fruto das discussões envidadas no Eixo 04, GT 27, que abordou o tema “**Formação docente, políticas e práticas para a infância e Educação Infantil**”, no X Simpósio Nacional de Educação (SINCOL) e IV Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, realizado entre os dias 26, 27 e 28 de setembro de 2018, no Campus da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), na cidade de Frederico Westphalen-RS.

A relevância dessa pesquisa se dá em virtude da necessidade de se discutir à luz da teoria, e a nível científico e acadêmico os principais aspectos relacionados com a oferta da educação para a criança pequena, bem como o cotidiano vivenciado por professores e crianças nas instituições de Educação Infantil no país, revelando assim, os avanços e desafios que essa etapa vem enfrentando nos últimos anos e a necessidade de se fomentarem novas políticas públicas voltadas para a infância.

Para melhor entendimento, esse trabalho foi dividido em três partes: na primeira, tem-se a introdução que esclarece o objetivo desse artigo. Na segunda, apresentamos a análise dos

trabalhos aprovados no GT, realizada por meio da leitura e inferência dos textos submetidos, e por fim, tem-se as considerações finais, nas quais os autores se posicionam sobre o tema.

DISCUTINDO OS DADOS: O QUE DIZEM AS PESQUISAS?

Ao organizar este capítulo que representa um fragmento do livro pensado no “X Simpósio Nacional de Educação, IV Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, II Encontro de Redes de Pesquisa em Educação, optamos por apresentar as vozes que se fizeram presente no GT ***Formação docente, políticas e práticas para a infância e educação infantil*** e que tratam especificamente sobre a primeira etapa da Educação Básica. Desta forma, reunimos nove trabalhos, pois acreditamos que enaltecer as vozes dos autores que se fizeram presentes no evento, é uma forma de valorizar as pesquisas realizadas e as discussões vivenciadas na área.

Afinal, como diria Danúbio Fernandes “uma andorinha só não faz verão”, e é assim que pensamos. Várias andorinhas juntas, ou melhor, várias vozes juntas em torno de um Grupo de Trabalho, discutindo, compartilhando, socializando, revelando experiências vividas na Educação Infantil, etapa tão importante vivenciada por nossas crianças.

Os trabalhos a seguir apresentam questões importantes sobre a primeira etapa da Educação Básica. São textos decorrentes de trabalhos realizados em estágios durante a graduação, trabalhos de conclusão de curso, trabalhos realizados em iniciação científica, trabalhos em andamento originário dos projetos de dissertações de Mestrado, bem como pesquisas finalizadas.

O texto intitulado “***Estado do conhecimento acerca da formação de professores e práticas educativas na Educação Infantil***”, de autoria de Janaína Raquel Cogo e Martin Kuhn, apresenta os resultados acerca de pesquisa bibliográfica realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), na qual se buscou realizar o levantamento das dissertações e teses produzidas no período de 2006 a 2016 sobre o tema: formação de professores e práticas educativas na Educação Infantil.

Desta forma, realizou-se uma busca avançada através de chaves de descritores definidos a partir da temática de interesse para a construção da dissertação. As chaves de descritores utilizadas para a pesquisa do estado do conhecimento foram as combinações de descritores, assim definidas: “formação inicial, Educação Infantil, Pedagogia”, “Educação Infantil, metodologia, epistemologia”, “formação de professores, Educação Infantil, análise do discurso”, “epistemologia, práticas educativas, Educação Infantil”.

Após a coleta dos dados com a utilização de filtros pré-determinados, realizaram-se análises quantitativas sobre os trabalhos que resultaram da pesquisa, e com essas análises foram selecionadas dissertações e teses com temas mais próximos a pesquisa em questão, e sobre os quais foi empregada uma análise mais qualitativa, procurando identificar os referenciais teóricos e metodologias empregadas nessas pesquisas.

Os autores colocam que dos resultados encontrados, foram feitas as leituras dos títulos e resumos das dissertações e teses, para então realizarmos a seleção dos trabalhos a serem analisados na íntegra. Analisando os resumos dos trabalhos apresentados pela pesquisa, selecionaram-se dissertações e teses mais próximas a temática de interesse,

Cogo e Kuhn colocam que a leitura das dissertações e teses permitiu o conhecimento sobre o que motivou os autores para a escrita referente a esses temas, os problemas, objetivos, e os caminhos teóricos e metodológicos percorridos pelas pesquisas. Na sequência das análises, foram pontuadas as abordagens metodológicas a partir dos trabalhos selecionados com os descritores “formação inicial, educação infantil, pedagogia”, “educação infantil, metodologia, epistemologia”, “formação de professores, educação infantil, análise do discurso”, “epistemologia, práticas educativas, Educação Infantil”, possibilitando identificar as abordagens metodológicas em evidência e campos/sujeitos definidos para as pesquisas.

Considerando a análise do levantamento sobre as metodologias adotadas desses trabalhos selecionados, observou-se que a maioria das pesquisas foram de abordagem qualitativa, e as técnicas utilizadas para a pesquisa foram entrevistas, questionários, em narrativas com os sujeitos de pesquisa, grupo focal, sendo que dois dos trabalhos não tiveram pesquisa de campo, foram estudos de análise documental a partir de documentos oficiais.

Outro dado encontrado diz respeito aos autores mais utilizados em estudos sobre as infâncias foram: Moyses Kuhlmann Júnior, Sônia Kramer, Manuel Jacinto Sarmento e Philippe Ariès; sobre a formação de professores Antonio Nóvoa, Francisco Imbernón, Dermeval Saviani, Maurice Tardif e José Carlos Libâneo. Referente a estudos epistemológicos, destaca-se Fernando Becker.

A partir desse mapeamento bibliográfico de dissertações e teses realizadas sobre as temáticas afins do projeto, foi possível perceber que pesquisas na etapa da Educação Infantil tem ganhado espaço nos últimos anos, o que possibilita a reflexão sobre como a formação inicial tem formado professores para atuação nesse nível de ensino. Sobre as práticas educativas desenvolvidas, verificou-se quais as influências dos parâmetros e referenciais legais que orientam e norteiam a Educação Infantil nas práticas desenvolvidas.

Outro dado observado pelos pesquisadores por meio da análise dos trabalhos diz que as pesquisas em nível de pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação têm trazido importantes contribuições aos estudos sobre a infância e Educação Infantil, buscando a ressignificação da atuação na Educação Infantil, como importante espaço de desenvolvimento infantil da criança.

Os autores concluem que essa pesquisa contribuiu no sentido de reafirmar a importância de pesquisar sobre a formação de professores e as práticas educativas desenvolvidas nesta etapa da Educação Básica.

Valorizando a questão que discute prática pedagógica temos o trabalho intitulado ***“Trabalho pedagógico na Educação Infantil: práticas para a infância*** de autoria de Ana Adélia Dal Col, Larissa Caroline Nadal Monteiro e Maria Odete Vieira Tenreiro. Este artigo originou-se de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso vinculada ao GEPEEDI - Grupo de Estudos, pesquisa e extensão na Educação Infantil da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

O texto discute a importância da prática pedagógica na Educação Infantil que merece ser amplamente tratada e pesquisada, questão já apontada no trabalho anterior. O artigo apresenta estudos sobre a organização do trabalho pedagógico, bem como do tempo e do espaço na Educação Infantil. Foram objetivos: conhecer como se dá o trabalho pedagógico desenvolvido com as crianças do Infantil II e revelar o que as professoras levam em consideração ao propor as atividades pedagógicas. A opção metodológica foi a abordagem qualitativa com enfoque exploratório. Para a coleta de dados, as autoras utilizaram a entrevista semiestruturada, realizada em duas escolas privadas, tendo como sujeitos seis professoras.

O texto evidencia que ao pensarmos em organização do trabalho pedagógico, logo nos vem à cabeça o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição de Educação Infantil. Elas colocam a importância de a escola pensar em um Projeto Político Pedagógico de forma coletiva, pautado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil e mais recentemente na Base Nacional Comum Curricular, fugindo das concepções particulares, com uma elaboração baseada na realidade em que a escola está inserida e em seu cotidiano.

Primeiramente as autoras fazem uma discussão sobre as práticas pedagógicas e a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil. Para tal utilizaram autores renomados que discutem a temática. Para, Dal Col, Monteiro e Tenreiro, os espaços da Educação Infantil devem respeitar as singularidades da criança e assim, promover todos os momentos necessários que contribuem para o desenvolvimento integral delas.

Em relação à coleta de dados, o texto está organizado em dois eixos: Trabalho desenvolvido na turma do Infantil II (crianças de 1 e 2 anos) e o que as professoras levam em consideração ao propor as atividades pedagógicas.

Sobre o primeiro eixo, as professoras colocam que: é a partir dos objetivos que todo o trabalho com a criança é organizado. O respeito a faixa etária da criança, o estímulo a linguagem além de desenvolver o trabalho por meio de projetos. Os projetos são escolhidos por possibilitarem que a criança seja desafiada, tenha acesso a diferentes materiais, interaja com outras crianças, professores e a comunidade além de ter uma participação ativa no decorrer de todo o processo. Também é mencionado pelas professoras a “exploração da coordenação motora”, o trabalho envolvendo “materiais concretos”, com “diferentes texturas e cores”. Sem dúvida propostas que buscam desenvolver a criança na sua totalidade e que privilegiam o trabalho lúdico. Sobre o segundo eixo, “O que as professoras levam em consideração ao propor as atividades pedagógicas” foi percebido que os sujeitos reforçam muito do que já haviam colocado na questão anterior. Para os sujeitos, o ponto principal para se propor uma atividade, é o respeito com relação a faixa etária das crianças e suas singularidades. Foi observada também a preocupação das professoras em propor atividades que sejam significativas, que prendam a atenção das crianças para que fixem o conteúdo de maneira natural. Os dados também mostraram que as atividades propostas são sempre relacionadas ao desenvolvimento de cada criança e buscam proporcionar atividades lúdicas que os alunos sintam prazer.

Ao concluir as professoras evidenciam a importância das atividades pedagógicas realizadas na Educação Infantil, pois essa etapa da Educação Básica contribui com as etapas futuras da vida escolar das crianças, visando ao seu desenvolvimento integral.

É necessário destacar que as ações desenvolvidas de forma lúdica proporcionam mais significado e interesse para as crianças. Neste processo, a criança tem oportunidade de se socializar, desenvolver inúmeras habilidades, melhorar o seu desempenho durante sua vida escolar, bem como estreitar seus laços afetivos.

As autoras ainda destacam que promover ações desafiadoras, que instiguem, valorizem o saber das crianças, a deixem curiosas e encantadas, dentre outros desafios contribuirão sobremaneira na formação das crianças e no enriquecimento do fazer pedagógico do professor.

O texto intitulado ***“A utilização da literatura afro-brasileira através das tecnologias de informação e comunicação na Educação Infantil”***, de autoria de Andréa Rodrigues de Souza e José Carlos de Melo, é fruto de uma pesquisa teórica e empírica realizada com crianças da Educação Infantil de uma escola pública municipal no ano de 2014, através do projeto intitulado *“África-Brasil”*. Para a realização do trabalho inicialmente foi feita uma pesquisa

bibliográfica com uma revisão literária sobre o tema e a pesquisa participante realizada com crianças de uma turma de Infantil II da referida escola, através das ações empreendidas pelo projeto intitulado “África Brasil”.

Os autores organizaram os referidos textos considerando na primeira parte, a introdução que esclarece e configura o objeto de estudo da pesquisa. Na segunda parte realizou-se um breve panorama sobre o conceito de relações étnico-raciais, assim como a legislação acerca da inserção dessa temática nas instituições de ensino. Desta forma, os autores iniciam o trabalho trazendo as definições sobre o termo relações étnico-raciais. Também apresentam os determinantes legais que sustentam a obrigatoriedade do ensino sobre a História e a Cultura Afro-brasileira nas instituições de Ensino Fundamental tanto de origem pública quanto privada. De acordo com a lei, esta temática deve ser inserida em todo o currículo escolar, sobretudo nas disciplinas de História, Educação Artística e Literatura.

É ratificado pelos autores que estudos realizados no Brasil mostram que existem vários estereótipos em relação à representação do negro na sociedade brasileira, assim sendo, foi realizada uma breve reflexão sobre como a escola vem trabalhando esses estereótipos na educação através da literatura infantil com o auxílio das TIC.

Eles ainda complementam que no que se refere ao âmbito educacional, observa-se que cada vez mais as tecnologias têm adentrado nas escolas como uma ferramenta importante para a construção do conhecimento. Desta forma, com bastante evidência, os alunos têm tido contato com os dispositivos eletrônicos com smartphones e tablets com acesso à internet desde a mais tenra idade.

Para Souza e Melo, em relação à literatura infantil, é válido afirmar que ela se constituiu enquanto gênero literário no século XVII e que na literatura europeia um dos grandes destaques vai para as histórias dos irmãos Grimm. Os autores também mencionam que cada país individualmente possui a sua própria literatura e destacam Monteiro Lobato como expoente da Literatura Infantil no Brasil que rompeu com os padrões europeus e introduziu elementos da nossa cultura em suas obras.

Os autores do texto mencionam que uma das formas do professor (a) trabalhar a valorização da identidade étnico-racial é através da literatura afro aliada com as tecnologias digitais, trazendo como protagonista a criança negra, uma vez que na denominada literatura convencional, os protagonistas em sua maioria são brancos. Vale destacar que Ana Maria Machado, Ziraldo e Mirna Pinsky são escritores renomados que trazem o negro como protagonista.

Na terceira parte do trabalho, a pesquisa empírica é apresentada revelando sobre o uso da literatura afro-brasileira e das TIC na escola como ferramenta no combate ao preconceito racial e discriminação dentro e fora do ambiente escolar. Sobre a pesquisa realizada Souza e Melo relatam que inicialmente foi realizado um levantamento sobre os conhecimentos prévios das crianças, da professora e da gestora da escola sobre o tema e as obras concernentes a literatura e literatura afro por meio de um questionário semiestruturado.

Após as primeiras aproximações sobre a temática, os autores optaram por trabalhar com algumas obras que traziam como protagonista a criança negra, dentre elas foram selecionadas: *Menina bonita do laço de fita*, da autora Ana Maria Machado, *A menina que gostava de saber* da autora Gisele Gama Andrade e *Pretinha de Neve e os sete gigantes* do autor Rubem Filho. As referidas obras foram trabalhadas inicialmente por meio da leitura e releitura destas, possibilitando as crianças fazerem o reconto da história para depois inserir as mídias digitais disponíveis na escola.

O encerramento do projeto ocorreu no mês de dezembro de 2014 com uma exposição do trabalho desenvolvido com as crianças, na qual puderam expor experiências e descobertas, apresentando dentre outras atividades, a releitura das obras trabalhadas através dos desenhos. Nos desenhos, as crianças já não apresentavam somente a preferência por obras e personagens da literatura clássica, mas também se identificavam com os personagens negros da literatura, demonstrando um novo olhar sobre as diferenças existentes na sociedade brasileira e a contribuição dos povos africanos para a composição dessa mesma sociedade, considerando que para muitas crianças, especialmente para as crianças negras, a escola constitui-se como uma via tanto de acesso ao conhecimento quanto de ascensão social.

Desta forma, este artigo discutiu sobre a importância das relações étnico-raciais na Educação Infantil e ampliou o debate sobre a necessidade de atualização do trabalho docente no tocante à tecnologia educacional para uso em sala de aula. Os autores mencionaram que é preciso pensar as tecnologias no sentido de servir como subsídio metodológico em sala de aula junto as crianças pequenas, de modo que temáticas como a educação para as relações étnico-raciais sejam mais bem trabalhadas e compreendidas pelos partícipes no processo. Vale destacar que os autores fortalecem a posição da necessidade de compreender que somente a utilização de estratégias pedagógicas inclusivas por parte de professor (a) não é o suficiente para construir uma sociedade sem discriminação.

Cleonice Lazzarotto e Luci T. M. dos Santos Bernardi autoras do texto **“Professores de Educação Infantil: processo formativo e desafios atuais”** apresentam em um trabalho, de cunho teórico, algumas reflexões sobre o processo de formação dos professores, especialmente no campo da Educação Infantil. Destaca-se que cada professor se faz ao longo de sua trajetória

peçoal, social e profissioal, em tempos e espaços diferentes, alicerçado pelo conhecimento, pela prática e pela ação reflexiva sobre o seu próprio fazer.

As autoras iniciam o texto fazendo uma importante afirmação quando expressam que o professor desempenha papel relevante no processo de ensino e aprendizagem, sendo fundamental compreender os aspectos formativos que constituem o seu fazer e alicerçam sua atividade profissional.

O objetivo do texto foi apresentar algumas reflexões sobre o processo de formação dos professores, especialmente no campo da Educação Infantil. Num primeiro momento, à luz de diferentes autores, como: Freire (1997/2004), Moita (1992), Nóvoa (2002), Pimenta (2002), Sacristán (1995), Tardif (2012), dentre outros se apresentam alguns aspectos do processo formativo e da prática docente. O artigo também evidencia que a formação do professor se dá continuamente ao longo da vida, em tempos e espaços diferentes, contemplando saberes, experiências e reflexões sobre o seu próprio fazer.

No decorrer do trabalho Lazzarotto e Bernardi abordam sobre o Campo da Educação Infantil e destacam que nos últimos anos, estudos voltados ao campo da primeira etapa da Educação Básica vêm ganhando maior ênfase e crescimento, assinalando mudanças nas políticas públicas e no atendimento educacional das crianças entre 0 e 5 anos. Elas traçam uma trajetória história abordando desde a Constituição Federal de 1988 até as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil de 2009.

Na continuidade, o texto merece destaque quando evidencia sobre a importância de se investir no processo formativo dos professores que atuam na Educação Infantil sem deixar de valorizar a singularidade da criança. Elas colocam que a infância é um momento primordial para a constituição do sujeito e para as experiências sociais, demandando atenção e cuidados específicos. A prática pedagógica também é valorizada e não pode curvar-se à lógica escolarizante, que inibe as características, necessidades e particularidades que se apresentam na infância.

Outro ponto que merece destaque no trabalho evidencia que mais do que prender-se ao conhecimento técnico e ao acúmulo de informações, é preciso que o professor desenvolva competências para atender as especificidades que se apresentam na infância, valendo-se também da sensibilidade necessária para exercer seu papel.

Lazzarotto e Bernardi ressaltam a importância de a formação contínua ocorrer nos espaços em que os professores se inserem com a participação efetiva deles no seu planejamento, possibilitando uma aproximação maior com as necessidades, demandas e desafios vivenciados. Para elas, cada vez mais é necessário que o professor construa sentido para a sua prática, de

modo que ressoe no coletivo da escola e encontre eco no sentido que os próprios estudantes atribuem à escola.

Por fim, as autoras destacam que os professores desempenham um papel fundamental no desenvolvimento e na constituição da subjetividade da criança, sendo necessária maior valorização e atenção em relação ao processo formativo. Evidenciam como fundamental, que a formação e a prática docente estejam comprometidas com a transformação social, de modo que o conhecimento esteja a serviço de todos e que os valores éticos devem alicerçar os pilares da educação, desenvolvendo a sensibilidade necessária para o exercício da alteridade, do respeito às diferenças, da cidadania e da valorização das pessoas.

O artigo **“Educação Infantil do campo: um olhar sobre o direito ao acesso e permanência da criança de 0 a 3 anos”** de autoria de Eliane Aparecida Moreira dos Santos e Franciele Clara Peloso. A intenção das autoras deste texto foi ampliar a discussão e problematizar sobre a oferta da Educação Infantil no Campo, no sentido de provocar uma discussão que oportunize pensar sobre o direito à creche das crianças de 0 (zero) a 3 (três anos). Para a efetivação do estudo trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de nível exploratório, que tem como instrumento a análise documental. Como objetivos foram elencados: identificar aspectos relativos ao atendimento das crianças de 0 (zero) a 3 (três anos), nas Instituições de Educação Infantil do Campo e analisar como esta questão é contemplada no Plano Municipal de Educação (PME) de um município do Sudoeste do Paraná.

Para organização do texto a primeira seção discute questões importantes sobre a Educação Infantil e as políticas que sustentam a oferta da Educação Infantil do Campo. As autoras iniciam afirmando que não se pode pensar Educação Infantil descolada de sua história, pois ainda é recente o tratamento dessa etapa da Educação Básica como direito das crianças.

No decorrer do texto as autoras citam o movimento de luta denominado “Marcha das Margaridas” onde em 2011, o principal item de pauta, previa atendimento em creches e pré-escolas em período integral nas próprias comunidades rurais, para evitar o deslocamento com o transporte escolar das crianças pequenas. O movimento foi um dos destaques da luta por políticas públicas destinadas ao atendimento educacional de crianças de 0 (zero) a 5 (cinco anos) no campo.

Algumas dessas políticas estão dispostas no site do Ministério da Educação (2018), são elas: Res. CNE/CEB, nº 2, de 28/04/2008; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) Res. CNE/CEB, nº 5, de 17/12/2009; Decreto nº 7354, de 04/11/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Reforma Agrária – PRONERA, entre outras ações.

Na sequência, as autoras buscaram compreender como o PME (Plano Municipal de Educação) de um município do Sudoeste do Paraná está organizado para garantir o acesso e permanência das crianças em idade de creche, 0 (zero) a 3 (três) na Educação Infantil do Campo. Em relação à Educação do Campo, o poder público municipal conta com 4 (quatro) núcleos rurais, os quais atendem Educação Infantil e ensino fundamental de 1º ao 5º ano.

Porém, o que se percebe no item 5 do PME, que trata da Educação do Campo, é que em nenhum momento, quando mencionada a Educação Infantil, se considera a creche, crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos. Ainda no item 5.4- Estratégias do PME, simplesmente esse nível da Educação Infantil, é ignorado, como se não existisse e como se não estivesse pautado em lei maior, no caso, o Plano Nacional de Educação.

A pesquisa revela que as crianças de zero a três anos, que residem no campo do município, que deveriam estar assistidas pelo direito de acesso e permanência à Educação Infantil, ainda não são contempladas. Destaca-se que mesmo que a creche seja facultativa à família, é obrigação do Estado ofertá-la, inclusive para as crianças do campo.

As autoras finalizam a seção afirmando que a privação de liberdade no que se refere ao acesso e permanência na Educação Infantil das Crianças do Campo de um município do Sudoeste do Paraná, gera outras privações, não somente às crianças, mas também a seus familiares. Neste sentido, é de suma importância os questionamentos sobre as execuções das políticas públicas, para quem estão sendo pensadas e como estão sendo executadas, se estão contribuindo ou não para efetivação dos direitos, ou se colaboram ainda mais para determinados tipos de opressão.

Por fim, Santos e Peloso concluem que para entender a importância da Educação Infantil, especialmente no que se refere à creche, é preciso compreender os aspectos históricos da infância, como se deu o entendimento sobre a criança e porque hoje, são tão importantes os aspectos educativos com a faixa etária zero a três anos.

No que se refere à Educação Infantil do Campo, os estudos mostraram que muitas políticas públicas foram elaboradas ao longo dos anos preocupadas com o processo de acesso e permanência e com a equidade dessas crianças nas instituições escolares do campo. No entanto, a análise feita do documento PME do município em questão, demonstrou a despreocupação do município no que se refere ao atendimento escolar às crianças dessa faixa etária residentes no campo. Tal questão, demonstra o descompasso entre as políticas públicas a nível nacional e a nível local.

O texto ***“A expressão das emoções através do desenho infantil”*** de autoria de Helena Ozilda Albarello e Rosane de Fátima Ferrari teve como objetivo abordar as emoções, sua

constituição, promoção e influencia no desempenho educacional da criança, a fim de elencar aspectos que devem ser considerados pelos professores em sala de aula, para o desenvolvimento integral de habilidades sócio emocionais. O estudo em questão envolveu o método qualitativo, do tipo bibliográfico, através da leitura de textos, artigos, livros científicos e vídeos, bem como descritivo, abrangendo educandos da pré-escola, que fazem parte da rede pública municipal de ensino, por meio da realização de desenhos e registro de palavras-chave, que o contextualizaram.

Albarello e Ferrari relatam que os aspectos emocionais se constituem a partir das vivências com o meio social, sendo que sua intensidade afeta a memorização de eventos ocorridos, como por exemplo, de uma professora querida, uma festa no ambiente escolar, que geram prazer decorrente da ativação de dopamina, que acaba tornando este momento memorável. Esta situação é considerada uma ativação positiva da emoção, devido à liberação do sistema de prazer, pois as mesmas decorrem através do ambiente, do meio social, familiar e escolar, formando o ciclo de convivência do indivíduo.

Diante disso, as relações de interação social entre sujeitos são elementos característicos da geração de novas reações químicas, de maneira que suas aprendizagens são influenciadas por determinados fatores, sendo que o ambiente escolar é o principal espaço de interação e reconhecimento, devido às práticas didático-pedagógicas que envolvem os educados.

Contudo, no que se refere à articulação das emoções e suas influências na idade pré-escolar, compreendida, principalmente, pelo comportamento, pelas ações e pelo processo das atividades educativas e pessoais, é possível constatar que os trabalhos pedagógicos vinculados ao desenho permitem analisar a criança na íntegra, pois vão ao encontro dos interesses e necessidades desse indivíduo.

As autoras consideram o desenho como um material significativo, experimental e expressivo, sendo que os sinais gráficos são essenciais para acompanhar as fases da criança. Elas ainda colocam que são fontes que permitem conhecer, identificar o contexto de vivências, como escolar e familiar, de modo que possibilita o professor utilizar ações didáticas em prol do desenvolvimento integral da criança.

Albarello e Ferrari colocam que o desenho não é algo novo para a criança, mas sim algo que simplifica as suas emoções por meio de formas distintas que compõem ilustrações semelhantes, mas colorações diferentes a cada traço. É importante que a transmissão do imaginário se repasse para o papel por meio de uma proposta “livre”, em que ela entenda o objetivo, para após repassar seus sentimentos da melhor forma possível.

Segundo as autoras, o desenho representa uma parte dos estados emocionais da criança, sendo que a interpretação oral realizada, após a execução de detalhes, formas e símbolos, é de

suma importância, pois com o relato oral, é possível visualizar e observar detalhes diferentes, que antes passariam despercebidos, que são essenciais perante determinada expressão.

Desta forma, as autoras apresentam, os desenhos que foram realizados pelas crianças da turma do Pré – A e no Pré – B da Educação Infantil, buscando identificar as emoções presentes no contexto pré-escolar.

Considerando os desenhos envolvendo vínculo afetivo, as autoras mencionam que: o desenho retrata o vínculo afetivo primário com a mãe, desenhado a partir dos balões em forma de corações, que representavam a lembrança do dia das mães ocorrido na escola, transferida também, para a professora atendente, desenhada ao lado da criança; os laços afetivos são essenciais para a decorrência de uma aprendizagem infantil significativa, bem como para o desenvolvimento da personalidade; os vínculos afetivos entre educador e educando, fazem toda a diferença no momento da assimilação de uma nova aprendizagem.

Em relação aos desenhos referentes a relação professor-aluno, as autoras colocaram que: os desenhos retratam a relação entre professora e aluna, de modo que se observa a composição de um coração em que a criança e a docente estão dentro do mesmo, de mãos dadas, representando assim a união entre ambos; o vínculo existente possibilita o gosto por estar no ambiente escolar recebendo atenção, carinho e cuidados, potencialização de habilidades devido a sua atuação enquanto fonte de estímulos infantis; as relações vinculadas entre professores e alunos são de suma importância, pois fortalecem os pilares do desenvolvimento; educar é ênfase a educação e a inteligência emocional, pois fazem parte do sujeito, de sua história e seu contexto.

O texto é concluído pelas autoras de forma a evidenciar a importância do reconhecimento das emoções no contexto escolar. Elas colocam que as emoções estão ligadas as ações do cérebro, que envolvem o processo de aquisição de novas competências, de maneira que o progresso da criança pré-escolar é influenciado pelo contexto, ou seja, por elementos físicos, cognitivos e psicológicos, que interagem com os aspectos emocionais no ambiente escolar. Para tanto, o desenho produzido pelos alunos possibilita que o educador realize uma análise pedagógica das emoções presentes no espaço escolar, permitindo-se assim, conhecer e auxiliar a criança em seu desenvolvimento e na sua aprendizagem.

O texto intitulado “***O estágio supervisionado em gestão escolar na Educação Infantil: reflexões sobre os processos de intervenção pedagógica***” de autoria de Andrieli Taís Hahn Rodrigues e Rúbia Emmel. O texto apresenta a intervenção pedagógica realizada no Estágio Supervisionado IV Gestão Escolar, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A partir do Estágio Supervisionado IV- Gestão Escolar, foi realizada uma intervenção a qual teve cunho

qualitativo e uma pesquisa-ação com a equipe diretiva de uma escola pública de Educação Infantil do município de Três de Maio – RS. Para as autoras, o estágio na gestão escolar é um processo exige discernimento enquanto pedagoga, pois é necessário estar atenta a todos os acontecimentos da escola e perceber necessidades/dificuldades e refletir/pesquisar meios para auxiliar/sugerir soluções, tendo o cuidado para que estes estejam de acordo com a realidade.

A intervenção teve por objetivo conhecer o caráter constitutivo da formação de um gestor para atuar na Educação Infantil, perceber como ocorrem as relações entre as concepções de gestão democrática e as metodologias empregadas para colocá-la em prática.

Para tanto, foi elaborada uma pesquisa com a gestora (observações, entrevista e intervenção pedagógica), sobre as diversas possibilidades e dificuldades, encontradas no cotidiano da gestão e as metodologias utilizadas pela gestora para estabelecer um relacionamento com a comunidade escolar de modo que promova uma educação de qualidade.

Sobre o trabalho executado, as autoras colocam que primeiramente foram realizadas observações na escola para conhecer o ambiente e em meio as observações, também foi realizada a entrevista com a diretora, a qual enfatizou que a maior dificuldade encontrada em sua caminhada de gestora é estabelecer a participação ativa dos pais na escola.

As autoras colocam que a realização do estágio possibilitou perceber o quanto a direção da escola é solicitada, sendo necessário pensar o coletivo em todos os contextos, desde solucionar problemas de relação interpessoal entre funcionários/pais/professores, atender as necessidades de reorganização e reformas na estrutura da escola, organizar eventos, atender as demandas da secretaria da educação do município, realizar matrículas, entre muitos outros percebidos no decorrer da intervenção pedagógica. A direção de uma escola de Educação Infantil exige conhecimentos da gestão pedagógica e gestão administrativa.

O trabalho foi realizado na Educação Infantil e levando em consideração as preocupações da gestora, uma das propostas da intervenção pedagógica foi a revitalização da biblioteca, a qual era visitada com pouca frequência pelas professoras de modo que apenas frequentavam para a procura por livros e estes eram levados para as salas. Mediante está questão foi pensado para revitalizar a biblioteca, produzir murais “atrativos” e manuseáveis e disponibilizar ambientes para as crianças sentar, manipular livros infantis, ouvir histórias, bem como para as professoras, um ambiente diferenciado para a realização das contações de histórias.

Uma das atitudes da gestora que chamou atenção foi a estratégia de envolver funcionários de todos os setores da escola, cozinha, secretaria, monitores, para as contações das histórias, sendo uma delas “Douglas quer um abraço” de David Melling, a qual foi utilizada para dar início a ação do dia do abraço.

No decorrer do estágio supervisionado em meio aos diálogos com a gestora, foram trocadas muitas ideias de como poderiam contribuir com a revitalização da biblioteca. As propostas eram discutidas a cada encontro entre estagiária e gestora, surgiam outras alternativas para a biblioteca e para a escola melhorias no aspecto tecnológico.

Para materialização dessa ideia contou-se com doações, o trabalho dos pais, coordenadora, professores e funcionários. Estas ações puderam ser realizadas, pois a gestora possibilitou a expressão de ideias e conhecimentos, assim como promoveu a liberdade de criar e produzir.

As autoras concluem que: o estágio possibilitou: compreender aspectos da gestão escolar democrática em uma instituição de Educação Infantil e seus enlaces entre teoria e prática; a gestora iniciou com ações dentro da escola, para que depois partissem para as famílias; a elaboração/escrita em conjunto com a equipe diretiva o projeto norteador da escola, o qual visava a inserção das famílias na escola através de ações referentes à leitura infantil; vivenciar na prática a responsabilidade compartilhada com os funcionários de todos os setores. Por fim, evidenciam que o processo da gestão não é solitário, pois, quando administrado com cuidado, conhecimento, reflexão, flexibilidade em aceitar novas ideias e ideais, torna-se prazeroso e tendo como resultado uma Educação Infantil de qualidade.

Além dos trabalhos já citados, foram apresentados no GT outros dois, mas que não versam especificamente sobre a Educação Infantil, considerando que o primeiro discute a brinquedoteca universitária como espaço formativo de professores e o segundo importância da música nos anos iniciais.

O texto ***“Brinquedoteca universitária: formação lúdico-pedagógica de professores”*** de autoria de Rosane de Fátima Ferrari e Helena Ozilda Albarello, apresenta a importância da criação de brinquedotecas, especificamente nas Universidades, em cursos de formação de educadores, como de Pedagogia. As autoras mencionam que tal criação pode possibilitar a compreensão do real significado do processo de brincar da criança, bem como a ampliação dos estudos voltados às teorias e conceitos que sustentam as discussões. Para as autoras julga-se de suma importância a implantação de espaços lúdicos nos cursos de licenciatura, a fim de propiciar aos acadêmicos o contato com a prática do brincar e estudos teóricos sobre a ludicidade, a fim de que entendam a importância desta no desenvolvimento infantil.

O texto finaliza com as seguintes afirmações: o espaço da brinquedoteca na universidade vem acrescentar e estimular a aprendizagem dos indivíduos, pois propicia a comunidade acadêmica e escolar o contato com diferentes jogos e brinquedos, desenvolvendo assim a ludicidade. Com a brinquedoteca instituída no contexto universitário, muitos são os

benefícios, para a formação dos acadêmicos, pois serve como laboratório lúdico, onde os professores podem utilizar os jogos relacionando-os aos conteúdos ministrados, demonstrando assim, que através do jogo pode se aprender de forma mais dinâmica, experimental e vivencial e a brinquedoteca inserida no espaço universitário favorece também processo formativo, possibilitando aos acadêmicos de licenciaturas a compreensão do que realmente significa o processo de brincar da criança, e ainda, proporciona a ampliação de estudos que sustentam as discussões sobre o brincar para aprender.

O texto ***“Música e sua importância ao processo educativo nos anos iniciais do ensino fundamental”*** de autoria de Kelly Boeno e Juliane Cláudia Pioves, mostra a importância da música e como a referida pode ser utilizada de forma interdisciplinar, enquanto recurso didático-pedagógico no processo de aprender e ensinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista a lei nº 11/769 do dia 18 de agosto de 2008, que determina a obrigatoriedade do ensino da música no processo escolar.

O texto inicia trazendo para o debate o que é música e como ela é entendida. Em seguida, discute sobre a importância da música no processo escolar. Boeno e Pioves colocam que a inserção da música desde a mais tenra idade é de suma importância, tendo em vista auxiliar no desenvolvimento cognitivo, linguístico, psicomotor e sócio afetivo. Desta forma, a música é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem da criança, como por exemplo, na fala, nos gestos, ouvindo, cantando, dançando e assim construindo seu aprendizado e novos conceitos.

Para concluir, as autoras ratificam a importância da lei nº 11/769 de 18 de agosto de 2008, que determina a obrigatoriedade do ensino musical escolar, embora seu processo de implantação ocorrer de forma lenta devido à falta de professores especializados para atuar na área.

A partir do exposto, observamos que os textos apresentados apontam a necessidade de se pensar o fazer pedagógico a partir das especificidades da criança pequena, e que as pesquisas na área têm ganhado destaque, sobretudo porque essas têm influenciado de forma direta mudanças nas políticas voltadas para o atendimento de crianças de 0 a 5 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Infantil enquanto primeira etapa da Educação Básica tem como finalidade desenvolver integralmente a criança de zero a cinco, sendo por lei obrigatória a matrícula de

crianças a partir de quatro anos nas instituições de Educação Infantil, ou seja, a oferta de ensino nessa etapa constitui-se como dever do Estado e responsabilidade da família.

Ao longo dessas reflexões, observou-se que esse é um assunto que vem sendo amplamente discutidos por autores, estudantes, profissionais da educação e demais estudiosos da área, sendo necessário que cada dia mais se intensifique esses debates por meio das análises das produções nacionais e de eventos como o X SINCOL.

A partir dos relatos de experiências sobre as apresentações realizadas no GT, pode-se inferir que as temáticas que envolvem as categorias criança, infância e Educação Infantil podem ser relacionadas a muitos outros campos de estudo e perpassam diversas áreas, considerando tanto a diversidade existente entre as crianças, quanto os direitos que elas possuem, dentre eles o de ter acesso a uma educação que favoreça o seu desenvolvimento.

Mas para que esse direito se efetive na prática, faz-se necessário investir-se nas Instituições de Educação Infantil não somente no que se refere a sua estrutura física e na disposição de materiais de qualidade e diversificados, mas também nas políticas públicas para formação de professores para atuar nessa etapa, considerando as necessidades dessas crianças, assim como as reais demandas dessas instituições, para que sejam garantidas as condições necessárias para que elas possam se desenvolver de forma integral espera-se que as discussões realizadas nesse GT venham contribuir para ampliar os conhecimentos sobre a temática abordada.

REFERÊNCIAS

ALBARELLO, Helena Ozilda; FERRARI, Rosane de Fátima. A expressão das emoções através do desenho infantil. In: **Anais do X simpósio nacional de educação; IV Colóquio Internacional de políticas educacionais e formação de professores; II encontro de redes de pesquisa em educação**. Frederico Westphalen-RS: URI, 2018, p.710-724. Disponível em:<<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos/303.pdf>>. Acesso em: 01 nov. 2018.

BOENO, Kelly; PIOVES Juliane Cláudia. Música e sua importância ao processo educativo nos anos iniciais do ensino fundamental. In: **Anais do X simpósio nacional de educação; IV Colóquio Internacional de políticas educacionais e formação de professores; II encontro de redes de pesquisa em educação**. Frederico Westphalen-RS: URI, 2018, p. 740-751. Disponível em:<<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos/303.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2018.

COGO, Janaína Raquel; KUHN, Martin. Estado do conhecimento acerca da formação de professores e práticas educativas na educação infantil. In: **Anais do X simpósio nacional de educação; IV Colóquio Internacional de políticas educacionais e formação de professores; II encontro de redes de pesquisa em educação**. - Frederico Westphalen-RS: URI, 2018, p. 725-739.

Disponível em:<<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos/303.pdf>>. Acesso em: 04 nov. 2018.

DAL COL, Ana Adélia; MONTEIRO, Larissa Caroline Nadal; TENREIRO, Maria Odete Vieira. Trabalho pedagógico na Educação Infantil: práticas para a infância. In: **Anais do X simpósio nacional de educação; IV Colóquio Internacional de políticas educacionais e formação de professores; II encontro de redes de pesquisa em educação**. Frederico Westphalen-RS: URI, 2018, p. 546-657. Disponível

em:<<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos/303.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

FERRARI, Rosane de Fátima; ALBARELLO, Helena Ozilda. Brinquedoteca universitária: formação lúdico-pedagógica de professores. In: **Anais do X simpósio nacional de educação; IV Colóquio Internacional de políticas educacionais e formação de professores; II encontro de redes de pesquisa em educação**. Frederico Westphalen-RS: URI, 2018, p. 752-774. Disponível

em:<<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos/303.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

LAZZAROTTO, Cleonice; BERNARDI, Luci T. M. dos Santos. Professores de Educação Infantil: processo formativo e desafios atuais. In: **Anais do X simpósio nacional de educação; IV Colóquio Internacional de políticas educacionais e formação de professores; II encontro de redes de pesquisa em educação**. Frederico Westphalen-RS: URI, 2018, p.683-695. Disponível

em:< <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos/303.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2018.

RODRIGUES, Andrieli Taís Hahn; EMMEL, Rúbia. O estágio supervisionado em gestão escolar na Educação Infantil: reflexões sobre os processos de intervenção pedagógica. In: **Anais do X simpósio nacional de educação; IV Colóquio Internacional de políticas educacionais e formação de professores; II encontro de redes de pesquisa em educação**. Frederico

Westphalen-RS: URI, 2018, p. 689-682. Disponível em:<

<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos/303.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

SANTOS, Eliane Aparecida Moreira dos; PELOSO, Franciele Clara. Educação Infantil do campo: um olhar sobre o direito ao acesso e permanência da criança de 0 a 3 anos. In: **Anais do X simpósio nacional de educação; IV Colóquio Internacional de políticas educacionais e formação de professores; II encontro de redes de pesquisa em educação**. Frederico Westphalen-RS: URI, 2018, p.696-709. Disponível em:<

<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos/303.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

SOUZA, Andréa Rodrigues de Souza; MELO, José Carlos de. A utilização da literatura afro-brasileira através das tecnologias de informação e comunicação na Educação Infantil. In: **Anais do X simpósio nacional de educação; IV Colóquio Internacional de políticas educacionais e formação de professores; II encontro de redes de pesquisa em educação**. Frederico

Westphalen-RS: URI, 2018, p. 658-668. Disponível em:<<http://www.fw.uri.br/NewArquivos/publicacoes/publicacoesarquivos/303.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2018.

EPÍLOGO

Martin Kuhn
Jordana Wruck Timm

Enfim, chegou o momento de tecer algumas considerações, mas antes convém destacar que a obra aqui apresentada, estruturada em três seções, abarca diferentes olhares e vieses de um mesmo ponto comum: a formação docente. A primeira seção, que trata diretamente da formação de professores, apresentou o estado do conhecimento sobre a temática, bem como três textos sobre a formação, sendo ela em fase inicial, continuada e/ou reflexiva e, por fim, uma pesquisa com o periódico BOLEMA, focando sobretudo na educação básica.

A segunda seção trouxe diferentes aportes teóricos e metodológicos, na qual os saberes docentes foram visualizados na perspectiva da teoria crítica, através de diários, da educação patrimonial e para cidadania e, ainda, por meio da percepção docente sobre a deficiência intelectual. Por fim, a terceira seção esboçou diferentes estudos, apontando as práticas pedagógicas no contexto da gestão no ensino fundamental, do extensionista rural, da educação inclusiva, da educação infantil e na saúde. Desse modo, o livro provoca a reflexões sobre diferentes facetas da formação inicial e continuada de professores, sobre os saberes docentes e sobre as práticas educativas.

Nada disso foi previamente combinado. Os autores submeteram seus textos para o X SINCOL e através das discussões feitas, alguns foram destacados para publicação em livro e, quando vistos em seu conjunto, exalaram tanta sintonia, apesar da pluralidade de vertentes e focos. É indiscutível a pertinência de cada texto que compõe o livro, oriundos de autores, majoritariamente doutores, mas também por mestres e graduandos inseridos em grupos de pesquisa que trabalham na perspectiva da formação docente. Compor uma obra com textos, cujos autores tem níveis distintos de estudo e atuam em níveis diferentes de ensino, nos remete ao pensamento freireano.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me

educar. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32)¹.

Por ora, parece ter sido essa a intenção de cada autor: (re)formar-se! Não existe a possibilidade de ensinar sobre formação sem pesquisar, tão pouco não é possível pesquisar efetivamente sobre esse tema sem de alguma forma ensinar. Além da contínua busca e da aprendizagem constante, inevitável para quem exerce a docência, Freire, ainda aponta para outro viés, que é o da solidariedade acadêmica, na qual cada um dos autores se dispôs a pesquisar sobre o que ainda não conheciam e comunicarem seus resultados, socializando-os com seus pares. Nesse movimento, cada um dos autores foi se constituindo como pesquisador e como aprendiz.

Desta forma, esperamos que os resultados aqui apresentados possam anunciar novidades para os leitores e que esse olhar plural possa contribuir tanto para a prática, quanto para a pesquisa daqueles que se interessam pela formação docente. Além disso, esperamos que o livro possa contribuir, desta forma, para a formação do leitor enquanto pessoa e profissional.

¹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOBRE OS AUTORES

Alexandre José Krul (IFFAR)

Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ, 2018); Licenciado em Filosofia (PUC, 2004). Professor de ensino básico, técnico e tecnológico, no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR, Câmpus Santa Rosa, na área de Filosofia). Investiga os temas: Filosofia da Educação, Epistemologia, Filosofia, História e Sociologia da Ciência, tematizando questões como racionalidade, linguagem, conhecimento, formação, docência e aprendizagem. E-mail: alexandre.krul@iffarroupilha.edu.br

Ana Cristina Ghisleni (UNISINOS)

Doutora em Educação (UFRGS, 2015); Licenciada em História (UFRGS, 1996) e Jornalismo (PUCRS, 2003). Professora Permanente do PPG em Gestão Educacional da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Investiga os temas: gestão da educação básica e políticas educacionais da educação básica. E-mail: anacghisleni@gmail.com

Ana Paula Pinheiro (IEEFM)

Mestre em Educação (UFFS, 2019); Graduada em Educação Física e Pedagogia (UPF, 2009 e 2015) e Ciências Biológicas (UNIASSELVI, 2011). Coordenadora e Professora do Ensino Médio - Curso Normal do Instituto Estadual Ernesto Ferreira Maia. Tutora EAD Laureate Polo de Soledade - Licenciaturas. Investiga os temas: formação continuada na docência, a função do coordenador pedagógico na escola e práticas metodológicas significativas. E-mail: anapaulapinheiro25@gmail.com

Andréa Rodrigues de Souza (SEMED)

Especialista em Docência na Educação Infantil (UFMA, 2017); Licenciada em Pedagogia (UFMA, 2015). Professora de Educação Infantil pela Secretaria Municipal de Educação de São Luís (SEMED). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa, Educação, Infância & Docência (GEPEID/UFMA). Investiga os temas: educação infantil, infância, criança e a formação de professores para atuar na educação infantil. E-mail: andrear.souza@hotmail.com

Bruna Larissa Cecco (UFFS)

Mestre em Educação (UNOCHAPECÓ, 2016); Licenciada em Matemática (UNOCHAPECÓ, 2012). Professora da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS). Investiga os temas: educação matemática, formação de professores que ensinam matemática e educação financeira. E-mail: brunacecco@hotmail.com

Caroline Ottobelli Getelina (URI)

Doutora em Enfermagem (FURG, 2018); Graduada em Enfermagem (URI/FW, 2008). Professora do Departamento de Ciências da Saúde da Universidade regional integrada do Alto Uruguai e das Missões - Câmpus de Frederico Westphalen (URI). Investiga os temas: educação emancipatória, comunicação emancipatória, saúde do trabalhador. E-mail: caroline@uri.edu.br

Caterine Vila Fagundes (UVA)

Doutora em Educação em Métodos de Pesquisa e Diagnóstico em Educação (Universidade de Barcelona, 2008); Graduada em História (PUCRS, 1998). Pró-reitora de Graduação, docente e pesquisadora na Universidade Veiga de Almeida. Investiga os temas: política e gestão da educação. E-mail: caterine.fagundes@uva.br

Cênio Back Weyh (URI)

Doutor em Educação (UNISINOS, 2005); Graduado em Pedagogia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco, 1983) e Filosofia (UNIJUÍ, 1984). Docente no mestrado profissional em ensino científico e tecnológico e curso de pedagogia - Departamento de Ciências Humanas – URI – Santo Ângelo. Investiga os temas: educação e escola, Paulo Freire, Florestan Fernandes; educação popular, estado, democracia, processos participativos, sobretudo, através dos clássicos da educação brasileira. E-mail: ceniow@san.uri.br

Claudionei Vicente Cassol (CEEDO; URI)

Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ, 2018); Graduado em Filosofia (FAFIMC, 1989). Professor na URI - Frederico Westphalen e CEEDO - Cerro Grande. Integrante do Grupo Biosofia (Pesquisa e Estudos em Filosofia) - URI-FW e do Grupo de Estudos Práxis: Educação, Sociedade e Docência - Unijuí-Ijuí. Pesquisa a escola pública, suas dimensões éticas, políticas e pedagógicas; as possibilidades de educação e solidariedade e a condição humana a partir do paradigma da ambivalência. E-mail: cassol.cv@gmail.com.

Claudir Miguel Zuchi (EEDP)

Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ, 2019) com bolsa Procuc/Capes; Graduado em Filosofia (FAFIMC, 1987) e Teologia (ITEPA, 1991). Professor de Filosofia e Sociologia na Escola Estadual Dom Pedro II – Caibi-SC. Vice-Líder do Grupo Biosofia (Pesquisas e Estudos em Filosofia) – URI, Frederico Westphalen- RS. Coordenador em parceria com Claudionei Vicente Cassol, da Série Sapientia Vitae, pela Editora da URI/FW. Investiga temáticas das áreas da educação, filosofia, ética, epistemologia, teologia e sociologia. E-mail: claudirzuchi@yahoo.com.br.

Cleusa Inês Ziesmann (UFFS)

Doutora em Educação (PUCRS, 2018); Graduada em Pedagogia (UNIJUI, 2002). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul. Membro do Grupo de Pesquisa GEPTEC de Cerro Largo/RS. Investiga os temas: formação docente, educação especial/inclusiva, libras e atendimento educacional especializado. E-mail: cleusa.ziesmann@uffs.edu.br

Cristhian Moreira Brum (URI)

Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUI, 2017) com Pós-Doutorado em Educação nas Ciências (UNIJUI, 2019); Graduação em Arquitetura e Urbanismo (URI/SAN, 2008). Docente do Curso de Arquitetura e Urbanismo (URI/FW). Investiga os temas: arquitetura e urbanismo, acústica arquitetônica e metodologias educacionais para arquitetura. E-mail: brum@uri.edu.br

Daniel Rubens Cenci (UNIJUI)

Doutor em Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFPR, 2009); com Pós-Doutorado em Geopolítica Ambiental Latino-americana (USACH – Universidade de Santiago/Chile); Graduação em Direito (UNIJUI, 1998). Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Direitos Humanos da UNIJUI. Coordenador do Grupo de Pesquisa "Direitos Humanos, Justiça Social e Sustentabilidade" (CNPq). Coordenador do Projeto de Pesquisa "O direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado no contexto da sociedade de risco: em busca da justiça ambiental e da sustentabilidade". E-mail: danielr@unijui.edu.br

Diego Roberto Moraes (URI)

Doutor em Engenharia Elétrica (UFSC, 2009); Graduação em Engenharia Elétrica (UNIJUI, 2001). Docente na URI/SLG. E-mail: diego.moraes@enel.com

Elmir Jorge Schneider (UNIJUI)

Doutorando em Educação nas Ciências (UNIJUI). Graduação em Direito (UNIJUI, 2012). E-mail: elmir.jorge@hotmail.com

Fernando González Alonso (UPS)

Doutor em Educação (Universidad de Salamanca, 2004); Graduação em Filosofia e Ciências da Educação (Universidad Complutense de Madrid, 1996). Professor catedrático na Faculdade de Educação da Universidad Pontificia de Salamanca/Espanha no Departamento de Didática e Organização Escolar. Presidente RIIDE Espanha. Investiga os temas: educação em valores, convivência e mediação, violência e *bullying* escolar, didática e organização, direito educativo, educação e TIC. E-mail: fgonzalezal@upsa.es

Flávia Alana Winck (SDE)

Mestra em Educação nas Ciências (UNIJUI, 2018); Licenciada em Pedagogia (UNIJUI, 2007). Professora dos anos iniciais na Rede Pública Municipal de Ensino, da Prefeitura Municipal de Santa Rosa/RS. Investiga os temas: gestão escolar, educação especial, formação de professores. E-mail: flaviaalanaw@hotmail.com

Gustavo Pedroso de Moraes (IFFAR)

Graduando em Ciências Biológicas (IFFAR). Integrante dos grupos de pesquisa "Conservação da Biodiversidade e Educação Ambiental" e "Grupo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em Educação do Instituto Federal Farroupilha (GIEPE-IF Farroupilha)". Investiga os temas: ecologia e sistemática das plantas e currículo e formação de professores. E-mail: gugamoraes.gm@gmail.com

Hedi Maria Luft (UNIJUI)

Doutorado em Educação (UNISINOS, 2010); Graduada em Pedagogia (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Dom Bosco, 1987). Professora Adjunta Nível 2 da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUI. Investiga os temas: educação de jovens e adultos, trabalho, educação popular, profissional, planejamento, gestão e formação de professores. hedim@terra.com.br

Janaína Raquel Cogo (SDE)

Mestranda em Educação (URI/FW), com bolsa CAPES/Prosup; Graduada em Pedagogia (SETREM, 2012). Professora de Educação Infantil na rede municipal de Santa Rosa/RS. Integrante do grupo de pesquisa: Formação de Professores, Saberes e Práticas (URI). Investiga os temas: educação infantil, formação de professores e tecnologias educacionais. E-mail: janaraquel_sr@hotmail.com

Jeize de Fátima Batista (UFFS)

Doutora em Letras (UNIRITTER, 2017); Graduada em Letras - Espanhol (URI, 1999). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul. Investiga sobre leitura, discurso, ensino e aprendizagem de línguas. Líder do grupo de pesquisa GEPTEC de Cerro Largo/RS. E-mail: jeize.batista@uffs.edu.br

Jordana Wruck Timm (URI)

Doutora em Educação (PUCRS, 2018). Licenciada em Pedagogia (2010). Bolsista de pesquisa pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado PNPd/CAPES/MEC e é professora colaboradora e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (URI/FW). Investiga os temas: bem e

mal-estar docente, processo saúde-adoecimento na docência, ciclo de vida profissional no trabalho docente, narrativas e histórias de vida de professores. E-mail: jordana@uri.edu.br

Josania Lima Portela Carvalhêdo (UFPI)

Doutora em Educação (UFC, 2005); Licenciada em Pedagogia (UFPI, 1990). Professora Associada da Universidade Federal do Piauí, Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE e do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEd. Investiga os temas: formação de professores, trabalho docente, práticas pedagógicas, gestão escolar, participação e cidadania. josaniaportela@gmail.com

José Carlos de Melo (UFMA)

Pós doutor em Educação (UNISANTOS, 2018); Graduado em Pedagogia (UFMT, 1994). Docente do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) da Universidade Federal do Maranhão -UFMA, Coordenador do GEPID. Investiga os temas: formação de educadores, história da infância, ludicidade e educação infantil. E-mail: mrzeca@terra.com.br

Jussania Basso Bordin (APAE)

Mestra em Educação (URI, 2017); Graduada em Pedagogia (URI, 1996). Psicopedagoga e docente na Escola de Educação Especial de Frederico Westphalen - APAE. Integra o grupo de pesquisa em ensino de ciência, tecnologia e saúde (GPECTS). E-mail: jussaniab@gmail.com

Lizandra Andrade Nascimento (URI)

Doutora em Educação (UFPEL, 2015); Graduada em Psicologia (URI/SAN, 2004). Coordenadora do Núcleo de Acessibilidade e Docente da URI/SLG. Investiga os temas: educação - com ênfase em Paulo Freire e Hannah Arendt, psicologia, gestão de pessoas, relações humanas, formação docente, inclusão e acessibilidade. E-mail: lizandra_a_nascimento@yahoo.com.br

Luci Mary Duso Pacheco (URI)

Doutora em Educação (UNISINOS, 2010); Graduada em Pedagogia (URI, 1997). Professora da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, nos Cursos de Pedagogia e Direito. Também é Professora e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela mesma Universidade. Presidente RIIDE Brasil. Investiga os temas: formação de professores, prática pedagógica, ensino-aprendizagem, gestão educacional, formação de professor e educação do campo. E-mail: lucimdpacheco@gmail.com

Lucineide Orsolin (FAP)

Mestra em Desenvolvimento (UNIJUÍ, 2013); Graduada em Serviço Social (URI/FW, 2003). Professora nos cursos de graduação - Pedagogia e Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos - e pós-graduação em educação na Faculdade Regional Palmitos - FAP Faculdade Santa Rita. Investiga os temas: formação profissional de professores e formação continuada de professores. E-mail: lucineide.orsolin@gmail.com

Luci Teresinha Marchiori dos Santos Bernardi (URI)

Doutora em Educação Científica e Tecnológica e Mestre em Educação (UFSC, 2011; 2000); Licenciada em Matemática pela Universidade de Passo Fundo (UPF, 1984). Professora pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW). Investiga os temas: educação matemática, formação do professor, etnoconhecimento e processos educativos, educação indígena e do campo. E-mail: lucib@unochapeco.edu.br

Luiza Nádia Fanezi (URI)

Graduanda em Enfermagem (URI/FW). Bolsista voluntária de Extensão de um projeto que tem como objetivo desenvolver Consultas de Enfermagem em Puericultura em uma instituição do Município de Frederico Westphalen. E-mail: luizanadia@hotmail.com

Luzia Nogueira Araújo (UVA)

Doutora em Educação (UERJ, 2017). Graduada em Pedagogia (IESI, 1986) e Letras (UNIVERSO, 2012). Coordenadora do curso de Pedagogia e Professora-pesquisadora na área de política e Gestão da Educação da Universidade Veiga de Almeida (UVA - Rio de Janeiro). Investiga os temas: formação de professores; políticas públicas educacionais; alfabetização e letramento; inclusão e educação especial; inclusão pedagógica e social; interdisciplinaridade; cultura surda; didática e práticas de ensino. E-mail: luzia.araujo@uva.br

Maria Odete Vieira Tenreiro (UEPG)

Doutora em Educação (PUCSP, 2011); Graduada em Pedagogia (UEPG, 1986). Professora adjunta do Departamento de Educação da UEPG. Investiga os temas: formação de professores e educação infantil. E-mail: motenreiro@yahoo.com.br

Martin Kuhn (URI)

Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ, 2016); Graduado em Pedagogia (UFMT, 1997) e Sociologia (UNIJUÍ, 1999). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI – Frederico Westphalen.

Investiga os temas: formação de professores, identidade, saberes docentes, pesquisa, ensino e aprendizagem. E-mail: martin@uri.edu.br

Medianeira da Graça Gelati Weyh (IFFAR)

Mestre em Educação (UFRGS, 2008); Graduada em Pedagogia (URI, 1989). Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal Farroupilha - Câmpus de Santo Ângelo. Investiga os temas: Educação formal e não-formal e extensão rural. E-mail: medianeira.weyh@iffarroupilha.edu.br

Mirtes Gonçalves Honório (UFPI)

Doutora em Educação (UFRN, 2011); Graduada em Pedagogia (UFPI, 1984). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE, do Centro de Ciências da Educação – CCE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Integrante do núcleo de estudos, pesquisa e extensão sobre formação de professores e práticas educativas – NEFORPE. Investiga os temas: avaliação, currículo, didática, formação de professor, prática docente. E-mail: mirteshonorio@hotmail.com.

Nadir Castilho Delizoicov (UNOCHAPECÓ)

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, 2002). Graduada em Pedagogia (FMFCLSA, 1970) e em Ciências Físicas e Biológicas (FIG, 1974). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ) e professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Investiga os temas metodologia do ensino de ciências e biologia, formação de professor, ensino de ciências e biologia, epistemologia, história da ciência e ensino. E-mail: ridanc.nadir@gmail.com

Neusa Maria John Scheid (URI; UFFS)

Doutora em Educação Científica e Tecnológica (UFSC, 2006); Graduada em Ciências - Biologia (UNIJUÍ, 1989). Pró-reitora de Pesquisa, Extensão e Pós-Graduação da URI, docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensino Científico e Tecnológico (URI) e colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (UFFS). Investiga os temas: formação de professores de ciências, história da ciência aplicada ao ensino, TIC e educação científica. E-mail: scheid.neusa@gmail.com

Quézia da Cruz de Souza (URI)

Graduanda em Pedagogia (URI). Bolsista de Iniciação Científica – PROBIC/FAPERGS. E-mail: queziacz@hotmail.com.

Rafaela da Rosa Alves (URI)

Graduanda em Enfermagem (URI). Bolsista voluntária de Extensão de um projeto que tem como objetivo desenvolver Consultas de Enfermagem em Puericultura em uma instituição do Município de Frederico Westphalen. E-mail: rafaelaalvesrede@hotmail.com

Rúbia Emmel (IFFAR)

Doutora em Educação nas Ciências (UNIJUI, 2015); Licenciada em Pedagogia (SETREM, 2008). Professora de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), câmpus Santa Rosa, na área de Pedagogia, nos Cursos de Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas. É também professora colaboradora do quadro permanente do PPGE - Mestrado em Ensino de Ciências. Investiga os temas: currículo, formação de professores, fundamentos e metodologias do ensino de ciências, educação infantil, pesquisa-ação, práticas de ensino e estágio supervisionado. E-mail: rubia.emmel@iffarroupilha.edu.br

Sandra Elisabet Bazana Nonenmacher (IFFAR)

Doutora em Educação em Ciências (UFRGS, 2014); Graduada em Ciências (UNIJUI, 1985; 1987). Professora do ensino básico, técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Panambi. Investiga os temas: ensino de Física e formação de professores de Ciências da Natureza. E-mail: sandra.nonenmacher@iffarroupilha.edu.br

Sidinei Pithan da Silva (UNIJUI)

Doutor em Educação (UFPR, 2010). Graduado em Educação Física e Farmácia (UFSM, 1998 e 2000). Professor do Departamento de Humanidades e Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, coordenador do Mestrado em Educação Física, coordenador do Grupo de Estudos Práxis: Educação, Sociedade e Docência (UNIJUI). Investiga os temas: formação de professores, modernidade, pós-modernidade e educação. E-mail: sidinei.pithan@unijui.edu.br.

Sonize Lepke (UFFS)

Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI, 2013); Graduada em História (UNIJUI, 2001). Professora na Universidade Federal da Fronteira Sul. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Educação Popular na Universidade – Grupepu. Investiga os temas: educação especial/inclusiva, políticas educacionais. E-mail: sonize.lepke@uffs.edu.br

Sylvia Messer (IFFAR)

Mestre em Educação nas Ciências (UNIJUI, 2007); Graduada em Estudos Sociais e em Geografia (UNIJUI, 1982 e 1986). Professora do Ensino Básico Tecnológico do Instituto Federal Farroupilha - Campus Panambi. Investiga os temas: EJA - Educação de Jovens e Adultos,

história de vida dos(as) educadores(as), currículo, ressignificação da EJA, intertransdisciplinaridade. E-mail: sylvia.messer@iffaroupilha.edu.br

Tarcisio Dorn de Oliveira (UNIJUÍ)

Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ, 2019), Graduado em Arquitetura e Urbanismo (UNICRUZ, 2009). Docente dos Cursos de Engenharia Civil e Arquitetura e Urbanismo - UNIJUÍ. Investiga os temas: educação, projeto arquitetônico e urbanístico, espaço construído, planejamento urbano e ambiental, habitação de interesse social e patrimônio cultural. E-mail: tarcisio_dorn@hotmail.com

Teresa Christina Torres Silva Honório (UFPI)

Doutora em Educação (UFPI, 2015); Graduada em Pedagogia (UFPI, 1992). Professora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE, do Centro de Ciências da Educação – CCE, da Universidade Federal do Piauí – UFPI. Integrante do núcleo de estudos, pesquisa e extensão sobre formação de professores e práticas educativas – NEFORPE. E-mail: teresaufpi@hotmail.com.

Walter Frantz (UNIJUI)

Doutor em Ciências Educativas (WWU – Westfälische Wilhelms Universität Münster/Alemanha, 1980), com Pós-doutorado em Ciências Sociais (UNISINOS, 2017); Graduado em Ciências Naturais e Pedagogia (UNIJUI, 1974 e 1975). Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências e do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais (UNIJUI). Investiga os temas: associativismo, cooperativismo, educação em associações e organizações cooperativas e desenvolvimento local. E-mail: wfrantz@unijui.edu.br

A presente edição foi composta pela URI,
em caracteres Garamond, formato e-book, pdf,
em novembro de 2019.