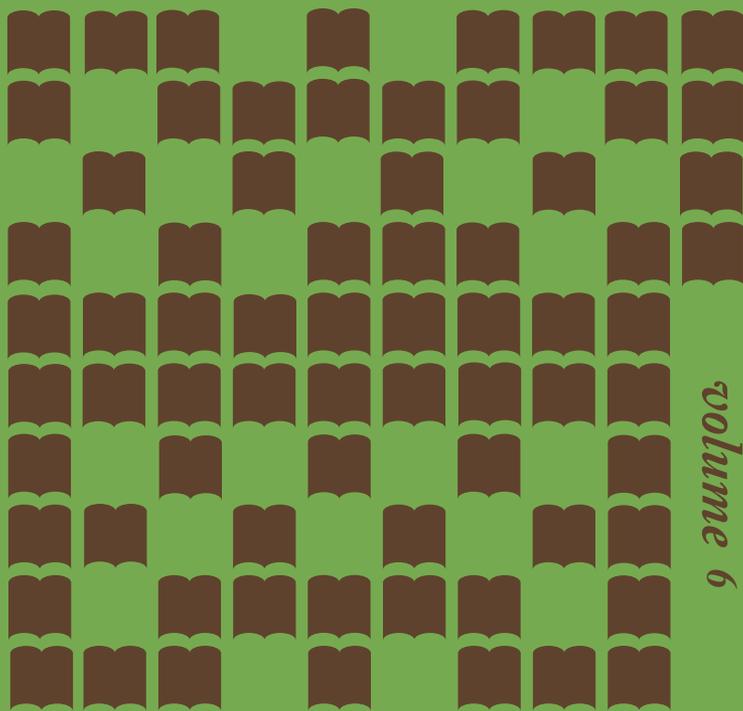


*Coleção Educação, Saberes  
e Práticas Didático-Pedagógicas*

**Formação de professores  
e processos de ensino  
e aprendizagem: práticas  
pedagógicas e contribuições  
das políticas públicas**

**ORGANIZAÇÃO**

**Maria Fernanda dos Santos Alencar  
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda  
Maria Fabiana da Silva Costa**





**FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
E PROCESSOS DE ENSINO  
E APRENDIZAGEM: PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES  
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**



**FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
E PROCESSOS DE ENSINO  
E APRENDIZAGEM: PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS E CONTRIBUIÇÕES  
DAS POLÍTICAS PÚBLICAS**

**Volume 6**

**ORGANIZAÇÃO**

**Maria Fernanda dos Santos Alencar  
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda  
Maria Fabiana da Silva Costa**



**Recife, 2019**

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

---

F723 Formação de professores e processos de ensino e aprendizagem [recurso eletrônico] : práticas pedagógicas e contribuições das políticas públicas / organização : Maria Fernanda dos Santos Alencar, Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda, Maria Fabiana da Silva Costa. – Recife : Ed. UFPE, 2019.  
(Coleção Educação, saberes e práticas didático-pedagógicas, v.6)

Vários autores.  
Inclui bibliografia.  
ISBN978-85-415-1091-2 (online)

1. Professores – Formação. 2. Prática de ensino. 3. Política pública. 4. Educação e Estado. I. Alencar, Maria Fernanda dos Santos (Org.). II. Miranda, Marcelo Henrique Gonçalves de (Org.). III. Costa, Maria Fabiana da Silva (Org.). IV. Título. V. Título da coleção.

370.711 CDD (22.ed.) UFPE (BC2019-016)

---

# APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

## Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas

A Coleção *Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas* surge em 2011 com a perspectiva da divulgação e aprofundamento de pesquisas, estudos e debates acadêmicos de produções vinculadas às linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC) e ao Núcleo de Formação Docente (NFD) do Campus Acadêmico do Agreste (CAA). Nesse compromisso, publica seu Volume 5: *Educação, Estado e Diversidade: perspectivas e desafios* e seu Volume 6: *Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem: Práticas Pedagógicas e Contribuições das Políticas Públicas*.

Assim, vem se configurando, como consolidado nos volumes anteriores, conforme apresentado no Volume 4, publicado em 2013, organizado pelas professoras Iranete Maria da Silva Lima, Maria Joselma do Nascimento Franco e Kátia Silva Cunha, como um importante espaço de disseminação e articulação da produção acadêmica; além de promover a interação intrainstitucional e interinstitucional, procurando fortalecer o diálogo entre as comunidades acadêmicas e as produções por elas desenvolvidas, como, por exemplo, as diversas temáticas abordadas que envolvem o título deste Volume 6, da Coleção. O intuito é que o resultado desses estudos possibilite reflexões e novos caminhos em prol do que se busca: uma educação que atenda às necessidades e às demandas da população por um processo escolar-educativo que forme para a vivência em sociedade, para

a produção do conhecimento e para a humanização no sentido de sermos mais, como tão bem nos ensina Paulo Freire; e, nesse pensar, não cabe o ódio, a intolerância e a indiferença; mas o respeito à/ao outra(o) como sujeitos concretos e históricos que somos, seres de saberes, de cultura, de memórias e de histórias.

Mas, para isso necessitamos debater temas que neste Volume 6 são contemplados: o espaço da sala de aula, o estágio e o PIBID no processo de formação do ser professor(a); a formação inicial e continuada; a gestão escolar e a motivação docente; o público e o privado e as suas implicações no âmbito do sistema público e na gestão escolar, a Educação de Jovens e Adultos e a sua relação com a luta de trabalhadores camponeses por direitos e cidadania; e ainda a de gênero e sexualidade na formação de professoras e professores na educação.

Assim, levam-nos a questionamentos e reflexões: qual o papel do estágio curricular e dos Programas de iniciação à docência, como o PIDID, para o processo de formação inicial de professores e professoras? Como esses processos formativos possibilitam o(a) professor(a) a estarem preparados para atuar nos diversos componentes curriculares que compõem o currículo da educação básica? De que maneira a formação inicial e continuada contemplam as especificidades inerentes às etapas e modalidades, objetivos e intencionalidades de cada processo educativo-escolar no âmbito da sua abrangência de atendimento: população e sujeitos concretos (crianças, adolescentes, adultos e idosos, trabalhadores, trabalhadoras) no campo e nas cidades do País? Qual a importância da formação continuada para a constituição do professor-reflexivo? Como a relação público-privado interfere na gestão pública educacional e na gestão

escolar? Qual a relação entre gestão escolar e motivação docente?

Além dessas questões aqui presente, o Volume 6 traz ainda a temática sobre gênero e sexualidade que vem sofrendo ataques por alguns que apresentam o uso inapropriado e equivocado de conceitos denominados de “ideologia de gênero”, procurando eliminar essas temáticas das discussões acadêmicas, curriculares e do processo de formação inicial e continuada de professores e professoras e outros profissionais da educação nos sistemas de ensino; com a justificativa de implicações negativas sobre a formação de crianças e adolescentes. Esse debate tem se transformado em um verdadeiro campo de batalha do ódio e da intolerância; e, em conseqüência, provoca o aumento do preconceito, da discriminação e da exclusão. Assim, interrogamos: como podemos promover essa discussão no interior das escolas? Como transformar a escola no lugar onde se formam diversas relações sociais? Nesse campo, torna-se necessária a discussão da formação de professores(as), principalmente porque exige, como expõem Maria do Carmo Gonçalo Santos, Maria Eliete Santiago e Ana Maria Tavares Duarte, um “trato específico devido ao trabalho intencional, finalidade humanizadora e crítica da educação formal” e por ser a escola um espaço de “ressignificação das diferenças” (p.118).

Todas essas questões irão impactar e culminar num espaço –, a escola e dentro desta – a sala de aula. São nesses espaços onde, de forma específica, se dá a ação docente e cujos desafios concretos do contexto histórico se tornam presentes porque a escola não se isola do sistema social, político e cultural; ao contrário, nela se insere como resultado e ação dessas relações.

Nesse sentido, e pelas relevantes contribuições dos autores e das autoras dos textos aqui apresentados que os dispõem para nossa leitura e releituras nas interfaces das temáticas, dando destaque ao papel desta Coleção, que agradecemos a todos e todas,

Os/as organizadores/as

# PREFÁCIO

Foi com surpresa, e, surpresa boa, daquelas que lavam a alma, que recebi o convite dos organizadores, colegas Maria Fernanda dos Santos Alencar, Maria Fabiana da Silva Costa e Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda, para prefaciar o volume 6 - *Formação de Professores e Processos de Ensino e Aprendizagem: Práticas Pedagógicas e Contribuições das Políticas Públicas, da Coleção Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas-*, da Coleção “Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas” .

Mas, antes de me deter no mérito, pelo qual fui convidado, peço licença para o desabafo, pois essa coletânea é apresentada ao país no contexto de desmonte das universidades públicas, contingenciadas por um orçamento de esmolas. Essa mesma coletânea é apresentada em um contexto histórico no qual “A esperança ainda luta para vencer o Medo” contra as injustiças sociais que nos insere novamente no mapa da miséria, pela manutenção dos direitos dos trabalhadores, contra o fundamentalismo ideológico de alguns “salvadores”, enraizados nos púlpitos e nas cadeiras do Congresso Nacional, que agridem as mulheres (Viva Marielle Franco!), os Lgbts (Viva os 347 LGBTQs mortos por causas violentas no Brasil em 2016- GGB!), os/as sem-terra (Viva Márcio Matos! Dirigente do MST. Viva João Pedro Teixeira! Líder da Ligas Camponesas. Ambos assassinados pela elite latifundiária), os/as sem teto (Viva MTST!), os/as negros/as (Viva Zumbi e Dandara dos Palmares e os milhares de negros/as que conseguiram se tornar doutores/as), os/as índios/as (Viva Galdino Jesus dos Santos, indígena brasileiro da etnia pataxó-hã-hã-hãe, assassinado

pelos filhos da elite branca, após participar de um movimento em favor dos povos indígenas). Viva a todos/as os/as “esfarrapados/as do mundo” que lutam por justiça social, étnica, de gênero, de orientação sexual e pelo direito de ingressar nas universidades públicas por meio das cotas, não por incapacidade intelectual – como afirmam parte da elite dominante e fascista –, mas como JUSTIÇA pela igualdade racial e social.

Essa coletânea apresentada é pertinente neste dado contexto da história do tempo presente, na qual um condenado segue à prisão nos braços do povo e com intenção de votos, segundo os principais institutos de pesquisas desse país, de que há o desejo de revê-lo novamente presidente do “Brasil: um País de Todos e de Todas”.

Nesse clima de instabilidade e fragilidade política, e, mais, de LUTAR E RESISTIR SEMPRE! Maria Fernanda dos Santos Alencar, Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda e Maria Fabiana da Costa organizam a presente coletânea com onze textos, os quais professores-pesquisadores com expertise nos temas que se seguem, apresentam resultados de seus estudos e pesquisas, em favor da educação pública e da formação inicial e continuada de professores.

O primeiro tema apresentado por Ana Lúcia Leal, aborda sobre A RELEVÂNCIA DOS CONCEITOS DE INTEGRALIDADE, FORMAÇÃO HUMANA E RESILIÊNCIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL. Segundo a autora, mais do que fomentar o desenvolvimento cognitivo do educando, a função social do educador é assumir “o compromisso com a formação humana de seus educandos”. Para Ana Leal, é preciso lidar

com as emoções dos educandos e trabalhar a formação dos educadores de modo mais humanizada na direção de uma “visão mais ampla e otimista da formação de educadores e, sobretudo, de educandos [...] apostando na valorização de uma abordagem integral, compondo uma prática voltada não apenas à transmissão dos conteúdos pedagógicos, mas também ao cultivo de relações verdadeiramente humanas, éticas e respeitosas, com benefícios diretos para o amplo crescimento dos pares”.

Em seguida, Alane Kerolaine Gondim Leitão e Livia Suassuna traz a discussão sobre o estágio supervisionado, um importante dispositivo para o exercício da *práxis* pedagógica do professor de Português em formação inicial na Universidade Federal de Pernambuco. Em “ESSE ESTÁGIO FOI UM DIVISOR DE ÁGUAS” - COMO O ESTAGIÁRIO VIVENCIA E INTERPRETA SUA PRÁTICA DE PROFESSOR NO ESTÁGIO DE REGÊNCIA DE TURMA, as autoras concluem que o estágio é muito mais que aplicar as teorias aprendidas na prática do curso de licenciatura. O estágio é uma possibilidade de articular a teoria e a prática para romper com o discurso que dicotomiza essa relação e que, pesquisar sobre esse assunto ainda é imprescindível.

Na sequência, Jaqueline Barbosa da Silva e Everaldo Fernandes da Silva, a partir de AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PIBID DIVERSIDADE NO AGRESTE E SERTÃO PERNAMBUCANOS, nos traz uma reflexão embasada na experiência de um programa importante para a formação de professores para a educação básica brasileira, o PIBID, infelizmente, assassinado pelo governo golpista. O PIBID Diversidade apresentado nesse capítulo, traz a experiência com

os povos indígenas de Pernambuco. Mais do que contribuir com a formação inicial de professores, concomitantemente, os autores procuraram “dar visibilidade às experiências e saberes tradicionais das populações indígenas de Pernambuco”.

Mantendo o PIBID na rota de discussão desta coletânea, Roberto Araújo Sá, Ana Paula de Souza de Freitas e Andréia Severina da Silva abordam sobre a FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE QUÍMICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID COMOPARCERIA ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR. O foco da pesquisa foi investigar as contribuições do programa para a formação inicial dos licenciandos de Química, sobretudo, por oportunizar “diversos e importantes diálogos entre a Universidade e a Escola”.

O artigo seguinte, SALA DE AULA: SOCIEDADE DE CONTROLE, COMPRISMO E HIPERATIVISMO SOCIO-VIRTUAL *VERSUS* O CUIDADO DE SI, por Simone Moura Queiroz, nos apresenta algumas reflexões e questionamentos sobre a sala de aula, especialmente, a “importância de vermos nossos alunos como “um” e não apenas como “coletivo”. Esse ver o aluno em sua singularidade tem a ver com o Cuidado de Si, imprescindível para a formação do *éthos* do educando, ressalta Simone Queiroz.

Em GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO CAA/UFPE A PARTIR DO CURRÍCULO PRESCRITO, Maria do Carmo Gonçalo Santos, Maria Eliete Santiago e Ana Maria Tavares Duarte, apresentam um “recorte da tese de doutorado que trata das contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente

com gênero e sexualidade na Educação Básica”, na qual foram analisados o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, os programas e programações das disciplinas desse curso, cuja constatação contempla essa discussão no processo formativo inicial dos professores.

A partir de artigos sétimo e oitavo, a coletânea apresenta o tema da gestão escolar. O sétimo artigo, GESTÃO ESCOLAR E MOTIVAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DE ASPECTOS MOTIVACIONAIS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS, de Eveline Priscila de Carvalho Silva e Adelina Maria Salles Bizarro. Neste artigo, as autoras apresentam uma pesquisa importante no campo da gestão escolar, pelo qual objetivou compreender “qual a visão da gestão escolar com relação ao seu papel na (des)motivação dos(as) docentes”. Concluem que estes profissionais compreendem sua ação motivadora, especialmente, fomentada a partir do “uso de reforçadores externos”. Por sua vez, o oitavo artigo IMPLICAÇÕES DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA GESTÃO ESCOLAR: O IAS E O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 EM PERNAMBUCO, de Maria Fabiana da Silva Costae Inalda Maria dos Santos fazem uma reflexão sobre as “implicações da parceria público-privada para no trabalho do gestor escolar” e constatam que tal parceria não é benéfica para uma gestão democrática.

O texto seguinte discute a EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO PARA O FORTALECIMENTO DE DIREITOS DO TRABALHADOR(A) CAMPESINO(A). Nesse artigo Maria Fernanda dos Santos Alencar, Sônia Maria dos Santos e Waldênia Leão de Carvalho

apresentam uma reflexão sobre esses dois campos e como eles, via escolarização, podem fortalecer a luta de trabalhadores camponeses por direitos e cidadania, ou em uma palavra-síntese, de herança freireana, *empoderamento*. Para as autoras, a EJA e a Educação do Campo, em diálogo, podem potencializar inovações capazes de empoderar esta luta e que “Aprender a ler, escrever, operar com os números, dialogar com os conceitos culturais, políticos e econômicos são exercícios de permanente trabalho de libertação e humanização”.

Chegamos ao penúltimo capítulo da coletânea, **POLÍTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM CONEXÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**, de Edvania Estefani Arruda e Bruna Tarcília Ferraz. As autoras analisam o processo de (re)configuração da profissionalidade docente universitária, no contexto das políticas de formação continuada para a educação básica, viabilizada pela Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (RENAFORM). Constataram a importância da formação continuada ministrada pelos professores universitários, para a interação direta com a realidade das escolas. Em seguida, o Capítulo 11, - **FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESPAÇO PROPÍCIO À CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR-REFLEXIVO**, de autoria de Ana Clara Ramalho do Monte Lins Durval e Maria Joselma do Nascimento Franco, traz para os leitores contribuições sobre a constituição do professor-reflexivo. As autoras apontam que a formação continuada de professores se revela em espaço propício de reflexão da prática do professor em diálogo com a do outro, levando-os a enfrentar os desafios

e dilemas da prática e o reconhecimento do seu protagonismo durante o processo formativo.

Por fim, o texto **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS NO SUDESTE GOIANO** de Wender Faleiro e Sebastiana de Lourdes Lopes Flaviano traz uma constatação dos autores, a partir das análises de ementas e projetos de cursos das instituições pesquisadas que, apesar da preocupação em formar pedagogos para o ensino de Ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação não consegue “empoderar o Pedagogo sobre os aspectos das Ciências, deixando de atender às necessidades mais particulares e específicas do ensino de Ciências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental”.

Para finalizar este Prefácio, ratifico meus agradecimentos pelo convite e parabenizo aos organizadores e demais colaboradores desta coletânea, publicada em um momento histórico triste do cenário nacional, mas, que reforça a necessidade de lutar e resistir pelo que foi conquistado nos últimos 15 anos, especialmente, em defesa da universidade pública, cotista e de qualidade para aqueles e aquelas, também, historicamente excluídos/as.

Viva Paulo Freire! Viva Lula da Silva!

Eduardo Jorge Lopes da Silva  
Universidade Federal da Paraíba/UFPB.  
João Pessoa-PB, 07 de abril (de luta e resistência) de 2018.



## CAPÍTULO 1

# A RELEVÂNCIA DOS CONCEITOS DE INTEGRALIDADE, FORMAÇÃO HUMANA E RESILIÊNCIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL

*Ana Lúcia Leal*

## INTRODUÇÃO

A educação, com suas múltiplas facetas, representa uma oportunidade de crescimento humano inquestionável. Mas é preciso reconhecer que o conceito geral de educação, em nossa cultura, permanece confortavelmente associado a um privilégio da cognição e a uma ilusão de que a racionalidade possa dar conta de todas as facetas do fenômeno humano. Interpretada como um “dom”, valorizada por todos os cidadãos e assumida pela sociedade como uma atividade pública, a atividade de ensino, com o predomínio e expansão das relações capitalistas, parece ter perdido o seu valor social (SINPRO, 2006). Muito mais do que favorecer e/ou estimular o desenvolvimento cognitivo dos alunos, para nós, uma missão efetivamente educacional é quando o educador, em sua inteireza, assume o compromisso com a formação humana de seus educandos.

Para Castro (2001), no cotidiano escolar, a complexidade da sala de aula, caracterizada por sua multidimensionalidade, simultaneidade de eventos, imprevisibilidade, imediaticidade e unicidade de respostas às inúmeras situações práticas, se constitui em sério desafio que exige certa capacidade de enfrentamento por parte do professor.

Conhecer a si mesmo, acolher o diferente e suplantando os desafios tornaram-se práticas cada vez mais difíceis e não menos necessárias, demandando flexibilidade e criatividade. Muito além da formação pedagógica tradicional é importante tentar reconhecer e legitimar as diferenças e singularidades dos alunos, aprendizes que tanto ensinam. Há de haver vontade, coragem, humildade, compromisso e respeito, para que uma mudança efetiva tenha maiores chances de ocorrer. E para tudo haverá um tempo. O ritmo dos pares (professor/aluno) sempre será singular. E imprevisível. Não há ilusões de que esse 'encontro' seja sempre harmônico ou fácil.

Além de um repertório de capacidades de ensino, a formação de professores necessita ser permeada por uma dimensão de personalidade que, embora assente na identificação das circunstâncias práticas cotidianas, transcende esta mera restrição contextual (SIMÕES, 1996). Neste sentido, a noção de integralidade nos apresenta como um novo referencial a partir do qual pode emergir um caminho de superação aos problemas da educação na contemporaneidade.

O presente estudo justifica-se por apresentarmos reflexões e possíveis caminhos que nascem de uma visão otimista do humano. Teceremos, a seguir, algumas considerações sobre a importância de uma visão integral no âmbito educacional, com implicações diretas para o crescimento dos pares, professores e alunos.

## INTEGRALIDADE E EDUCAÇÃO

Para Frankl (2007) a totalidade do humano estaria na integração bio-psico-espiritual e o seu sentido existencial se concretiza em suas múltiplas dimensões. Silva e Alves (2007) consideram que, não obstante, se o ser se encontra fragmentado em diferentes níveis (físico, mental, social, cultural, ambiental e espiritual) é porque sua inteireza não tem sido respeitada em cada ciclo do desenvolvimento humano.

Em cada um deles, o indivíduo necessita aprender a amar, a conhecer, a fazer, a viver juntos, aprender a ser, a crer e a adaptar-se de acordo com as circunstâncias, expandindo sua consciência rumo à inteireza, dando-lhe sentido e, conseqüentemente, promovendo a qualidade de vida. Para superar essa fragmentação, faz-se necessária uma educação que se estenda ao longo de toda vida e passe pela aprendizagem da humildade de descobrir e revelar “o que há de melhor” em cada um.

Para Rezende (1990), no estudo do homem, a fenomenologia está atenta em não reduzi-lo a nenhum dos seus aspectos (corporal-espiritual, individual-social, teórico-prático, etc), mas em conservar todos. Os defensores da chamada “educação holística” ou “integral” (citamos Pierre Weil e Roberto Crema) têm como objetivo comum a “re-configuração” do ser, ou seja, a formação do humano em sua inteireza. Parte-se do pressuposto de que o humano se expressa na íntegra de suas possibilidades e a educação teria como meta a busca da integralidade desses aspectos, no que tem de mais humano.

As reflexões de Röhr (1999, 2002, 2004, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b) apresentam contribuições fundamentais para

pensar a formação do educador. Para ele, perpassa às reflexões pedagógicas a ideia da integralidade da pessoa humana enquanto fim último da educação, representando um novo referencial a partir do qual pode emergir um caminho de superação de problemas na contemporaneidade. Mas, lamentavelmente, na modernidade, o campo do ensino ainda tem se apresentado, comumente, de forma fragmentada.

Para o autor (2004, p. 13), “quanto mais conhecimentos seguros o educador adquire na sua conceituação da integralidade do ser humano, mais orientações ele dispõe para nortear a sua prática pedagógica”. Considera (1999), num primeiro momento, a existência de cinco dimensões, chamadas de “básicas”: a dimensão física, a dimensão sensorial, a dimensão emocional, a dimensão mental e a dimensão espiritual. A sequência: matéria física, sensação física, dimensão emocional, mental e espiritual existe de acordo com a densidade de cada realidade. A escala vai do mais denso, a matéria física, até o mais sutil, o espiritual.

As dimensões básicas são:

1. A dimensão física: inclui a corporalidade físico-biológica;
2. Dimensão sensorial: relativa à percepção que temos através dos nossos sentidos;
3. A dimensão emocional: abrange a vida da nossa psique, os estados emocionais e suas respectivas movimentações e compensações;
4. A dimensão mental: inclui, em primeiro lugar, o racional no sentido mais restrito, mas também a capacidade de reflexão - de questionar todas as coisas, inclusive a si mesmo - a recordação e a memória, a imaginação e a

fantasia, a compreensão e criação de ideias e finalmente a nossa intuição;

5. A dimensão espiritual: dimensão que não deve ser confundida com a religiosa, que em parte pode incluir a espiritual, mas que contém algumas características como as da revelação como intervenção direta de Deus e de um tipo de organização social que dessa forma são estranhas ou não necessárias à dimensão espiritual. Nesta dimensão se incluem todos os princípios éticos e filosóficos que precisam, para se tornarem verdadeiros, da nossa identificação com eles. O objetivo principal da espiritualidade é a melhoria dos pensamentos, palavras e ações, afetando o comportamento dos sujeitos, que passam a ter uma noção mais clara da sua identidade e dos valores que necessitam desenvolver para a busca de uma vida melhor. Na busca pela superação dos obstáculos, o indivíduo passa necessariamente pela descoberta de seu senso de identidade, de seus valores inatos e de sua espiritualidade.

Além das dimensões mencionadas, existem as chamadas dimensões temáticas que por perpassarem as dimensões básicas também podem ser chamadas “dimensões transversais”, que são: a dimensão relacional-social, a prático-laboral-profissional, a político-econômica, a comunicativa, a sexual-libidinal e de gênero, a étnica, a estético-artística, a ética, a místico-mágico-religiosa, a lúdica e a volitivo-impulsional-motivacional (RÖHR, 1999, 2004, 2006a, 2006b, 2007a, 2007b).

Ele acredita (1999) que a ideia de integralidade do processo educativo exigiria orientar a ação pedagógica no desenvolvimento proporcional e articulado de todas as dimensões humanas, sem que haja supremacia ou subestimação de uma delas. Abrir mão da integralidade significaria fragmentar o pedagógico, criando uma ilusão de possível sucesso e qualidade. A multidimensionalidade do pedagógico, portanto, é considerada o ponto de partida para qualquer reflexão sobre a formação do educador, também na sua multidimensionalidade.

Lamentavelmente, o conceito geral de educação em nossa cultura permanece associado a um privilégio da cognição e a uma ilusão de que a racionalidade esgota todas as facetas do fenômeno humano. Essa forma de pensar e organizar os processos educacionais tem levado crianças, adolescentes e jovens a lidarem com a realidade também de forma descontextualizada, o que tem repercussões diretas na maneira como elas compreendem e lidam com as experiências de suas próprias vidas.

O que estamos propondo é uma formação acadêmica que transcenda os limites da racionalidade e considere a complexidade dos seres humanos de modo integral, investindo em uma formação verdadeiramente humana. Será sobre esta temática que iremos discorrer no próximo tópico.

## **A HUMANIDADE PERMEANDO A RELAÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS**

Para Frankl (1991, 2005, 2007), a educação deve procurar não só transmitir conhecimento, mas também aguçar a consciência

para que a pessoa receba uma percepção apurada que capte a exigência inerente a cada situação. Assim, uma consciência desperta se tornará resistente ao conformismo.

A conscientização dos valores que julgamos necessários para uma vida melhor, é a busca determinada por pensamentos, palavras e atitudes coerentes com esses valores, portanto, nos fortalece, ao mesmo tempo em que nos torna mais flexíveis, mais aptos para enfrentarmos as situações adversas que, de tão rotineiras e de ocorrência tão variada, afetam tanto a nossa vida familiar como o nosso ambiente de trabalho, convívio social e nosso próprio ser interno.

Seguindo esta lógica, o ato de educar se caracteriza como uma atitude de respeito diante da liberdade do educando no momento da apropriação do saber. Mas, lamentavelmente, o saber, na maioria das vezes, conduz evitara exposição e a partilha. Karl Jaspers (1960, 1973), reiteradas vezes, afirma que junto à percepção da própria liberdade vem a certeza de que ela não é criação nossa, mas a certeza é de “ser presenteado” com ela.

Para Policarpo Junior (2006),

a liberdade de reconhecer que a natureza de cada um não se limita aos papéis, preferências, padrões e hábitos corporais, emocionais e mentais alimentados durante tanto tempo é o que proporciona a abertura pessoal progressiva a dimensões antes desconhecidas do próprio ser particular. [...] Por outro lado, na medida em que a flexibilidade e abertura para diferentes experiências, não mais pré-formadas pelos padrões pessoais, se estabelecem, a pessoa passa naturalmente a viver uma vida com menos cisão interna, diminuindo, assim, suas divisões consigo mesma (p. 23).

Acreditamos que o educar, portanto, é um agir. O respeito diante da liberdade do educando revela-se como cerne da dimensão ética do pedagógico. Educando, visa-se também proporcionar um agir ético. Se faltar, por parte do educador, o respeito diante da possibilidade do educando de se comprometer com sua aproximação ao ético, ele, nesse ato, abandona o propriamente pedagógico, negando a liberdade de seu educando. Não se pode esperar nada de um educador, em termos de formação humana integral, que permaneça preso ainda nos próprios conflitos emocionais ou interesses egocêntricos na Educação (RÖHR, 2006a).

Como diria Jaspers (1973), para educar temos que ser alguém. A formação do educador vai além da área técnica e profissional, sendo prioritária a sua dimensão humana. No momento em que não alcançamos uma coerência entre nossa convicção e nossa vida, não se espera que consigamos exercer a função plena de educador. A formação mais importante, que é a humana, fica prejudicada. Assim, não é interessante ter uma “didática perfeita” se humanamente não temos valor. Neste raciocínio, o educador deve começar consigo mesmo.

E parece ser este o sentido que Buber (1999) dá à sua máxima “começar consigo”, visando enfrentar “a verdadeira origem dos conflitos entre os homens” (p. 34). Toda a educação, portanto, termina em um processo de autoeducação. Para Buber, a postura ética do educador é a de assumir o papel de guarda da unificação do corpo e espírito dos seus discípulos.

Röhr (2002) destaca que mais uma conclusão pode ser tirada das afirmações de Buber se pensarmos não apenas na

vigilância do educador sobre a determinação do seu aluno, mas também sobre a sua própria. “Se ele se observa na sua prática pedagógica numa atitude de ziguezague, ele tem que reconhecer para si mesmo que sua alma não é suficientemente unificada para assumir a tarefa pedagógica” (p.30).

O autor (2004) aponta que alguém que não conquistou para si a sensibilidade, não poderá prestar ajuda educacional. Somente alguém que conhece, na sua própria trajetória, os agentes que desviam do autoconhecimento e, portanto, impedem uma apropriação legítima do que nos é estranho, é capacitado a reconhecer quando os mesmos agentes apontam no educando, alertando-o e o ajudando a criar suas próprias estratégias de enfrentamento.

Porém, a busca por sentido pode causar no indivíduo tensão interior em vez de equilíbrio. Mas esta tensão é um pré-requisito indispensável para a saúde mental, pois “na maneira como ele próprio suporta este sofrimento está também a possibilidade de uma realização única e singular” (FRANKL, 1991, p. 77).

A saúde mental está baseada em certo grau de tensão, tensão entre aquilo que já se alcançou e aquilo que ainda se deveria alcançar, ou o hiato entre o que se é e o que se deveria vir a ser. Essa tensão é inerente ao ser humano e, por isso, indispensável ao bem-estar mental [...] O que o ser humano realmente precisa não é um estado livre de tensões, mas antes a busca e a luta por um objetivo que valha à pena, uma tarefa escolhida livremente (ibidem, p. 96).

Para Bollnow (1971), a teoria pedagógica comporta muitos fenômenos que o educador deve compreender e levar em consideração, embora não os consiga dominar a partir de si. A esses fenômenos pertence, por exemplo, a crise. Acredita que se as crises da vida fossem eliminadas, o homem estaria impedido de viver as experiências fundamentais da existência, pois cada processo de amadurecimento está ligado à superação da crise. A crise significa um risco e o educador não pode provocá-la ou dominá-la.

Ele pode tão-somente assistir, estar ali ao lado, ajudando, se um dia tal acontecimento, qual uma fatalidade, atinge o homem. Ele pode tentar ajudá-lo a compreender claramente o sentido da crise, a suportá-la até o fim. E muitas vezes será esta proximidade cheia de compreensão, sem que nada se faça de especial, a melhor coisa que o educador pode realizar. Jamais, porém, um educador que possui o senso de responsabilidade, ousará exercer, ele próprio, o papel de destino (p. 59).

Infelizmente, alguns professores não suportam a tensão e não conseguem exercer seu ofício de modo coerente. Röhr (2002) destaca que “a decepção do educador quando o educando escolhe um caminho diferente do projetado por ele, é sinal evidente de um egoísmo velado” (p. 33). Em vez de cumprir sua tarefa em verificar se o novo caminho tomado pelo educando corresponde ou não ao interior dele, ele se lamenta de fracasso e, não raro, de culpa.

Frankl (1991) considera que, infeliz daquele que experimenta na realidade o momento que sonhou tantas vezes e o momento vem diferente, completamente diferente do que

fora imaginado. Mas essas pessoas não podem esquecer de que muitas vezes é justamente uma situação difícil que oferece a oportunidade de crescer interiormente para além de si mesma, mas a desvalorização da realidade escolar pode acabar levando-a a abandonar a si mesma. Na fase da apatia a pessoa, aos poucos, vai morrendo interiormente. Trata-se de um mecanismo necessário de autoproteção da psique, pois se reduz a percepção da realidade. “Indiferente e já insensível, pode ficar observando sem se perturbar” (p. 30). Mas o autor acredita que “somente sucumbe às influências do ambiente aquele que entregou os pontos espiritual e humanamente. [...] somente entrega os pontos aquele que não tem mais em que se segurar interiormente” (p. 70).

Assim, o vazio existencial se manifesta principalmente num estado de tédio, que representa uma perda de interesse pelo mundo. A indiferença representa uma falta de iniciativa para melhorar ou modificar algo no mundo (FRANKL, 1991, 2007). Infelizmente alguns professores se encontram em um processo de alienação, desumanização e apatia, apresentando problemas de saúde, com intenção de abandonar sua profissão. Outros se sentem emocional e fisicamente exaustos, estando frequentemente irritados, ansiosos ou tristes.

Para Cavallet (2006),

o dia-a-dia das escolas, que deveria propiciar o tempo necessário para as elaborações, está repleto de sinais que dizem da sociedade dos resultados rápidos, do espetáculo e da imagem, da falta de tempo para as conversas e para leituras mais profundas e significativas. Nas lacunas da alienação, onde não se reconhece o próprio desejo, colocam-se objetos, consomem-se mais e mais objetos e informações. Vela-se a

angústia, cultiva-se a reprodução e o silêncio (p. 136).

Ferenhof e Ferenhof (2002) acreditam que, para o educador, é muito difícil desistir de sua dedicação ao ensino, abandoná-la, pois o trabalho educacional lhe propicia (ou deveria propiciar) outras recompensas, que não as monetárias. Essa dificuldade gera a tendência de uma 'evolução negativa' no trabalho, afetando a habilidade profissional e a disposição de atender as necessidades dos estudantes. Além disso, o contato e o relacionamento com as pessoas ficam prejudicados – corpo discente e docente, pessoal técnico administrativo, enfim, a organização como um todo.

Segundo Almeida (2000, p. 22), em face do mito do progresso, da síndrome da substituição e do descartável, restamos como uma possível saída.

[...] reduzirmos o ritmo da maratona para avaliar a história que estamos encenando juntos. Pensar o nosso papel como sujeitos ativos diante do atual panorama da cultura, supõe discutir a missão crucial do educador como um agenciador de novos valores sociais. Isso subtende por um lado, repensar os valores que aprendemos, desaprender os valores que consagram o individualismo, o imobilismo, a liberdade solitária e as atitudes marcadas pelo utilitarismo e pela consciência do descartável.

Neste sentido, o caminho que o professor precisa trilhar para superar as adversidades e realizar-se como tal implica poder escutar a si próprio e ao outro, desatar os nós das estereotípias que já não servem mais, apesar de sustentar. Uma postura

assim implica poder estar próximo, olhar de frente e se entregar àquilo que é realmente importante. Poder pensar no improvável, antes de se opor ou concordar sem se implicar, poder colocar a incerteza em perspectiva. Como diria Cavallet (2006), aprender com o processo.

O acordar que acontece quando as perguntas fundamentais atingem o ser humano profundamente se revela como início e condição para se tornar autenticamente humano. E isso para todos os homens, independente de tempo, lugar e cultura. [...] Encontramos aqui a fundamentação para pensar a formação humana em Jaspers (RÖHR, 2005, p.4).

E para vivenciar um equilíbrio mental, considera-se a afetividade como primordial. O professor que não elogia e que só vê defeito no aluno, taxando-o de inquieto, perturbador, tende a desenvolver neste um sentimento negativo de incompetência e insegurança, baixando sua autoestima, sentimento que inevitavelmente levará para a vida.

Bollnow (1979), em seu artigo *“Sobre las virtudes del educador”*, considera o amor como a primeira das virtudes educativas. Para ele, é unicamente o amor o que dá um tom humano à atividade dirigida de transformação das estruturas psíquicas de um educando e só ele pode fazer suportar para a criança esta intervenção em sua personalidade, por mais justificada e necessária que objetivamente ela seja.

Para Frankl (1991), numa situação em que a pessoa não pode realizar-se através de alguma conquista, numa situação em que sua conquista pode consistir unicamente num sofrimento

reto, num sofrimento de cabeça erguida, nessa situação a pessoa pode realizar-se através da vivência do amor. Ele considera que “o amor é, de certa forma, o bem último e supremo que pode ser alcançado pela existência humana” (p. 43).

“O amor intui, percebe um ser que ainda não é. [...] antecipa algo através de sua visão espiritual, justamente aquelas possibilidades pessoais ainda não realizadas que a pessoa concreta, ou seja, a pessoa amada contém em si” (FRANKL, 2007, p. 31).

Somente o amor é capaz de ver a pessoa em sua singularidade, como o indivíduo absoluto que é. Neste sentido, possui uma importante função cognitiva, função esta que já foi talvez compreendida e reconhecida quando, em hebraico, o ato de amor e o ato de conhecimento foram designados pela mesma palavra. O amor possui a capacidade de alçar o homem sobre suas próprias necessidades: amando, o homem pode tornar-se superior às forças que o condicionam, sendo ele o ingrediente fundamental para dar sentido à vida humana (FRANKL, 2005, 2007).

Assim, o educador deveria enxergar no aluno os valores potenciais, latentes, que com sua prática poderá despertar. Os limites do educando deverão ser respeitados. Em que pese toda a sua tolerância, cabe ao educador manter sua exigência educativa, situado entre a tolerância compreensiva e a exigência ética. Para isso, o educador precisará de uma rigorosa autoeducação. Nesta concepção, a educação é vista como ajuda, voltada a favorecer a abertura de um novo patamar de compreensão e isso só será possível quando o educador estiver, efetivamente, em um nível mais elevado de maturidade (BOLLNOW, 1979).

Este autor considera a existência de um lado realista e idealista da educação. O educador, com todo o seu amor e visão das possibilidades ideais latentes, há de encarar o educando de modo realista. Ou seja, deve enxergar as tendências que boicotam a educação (lado realista) e ao mesmo tempo as possibilidades latentes (lado idealista). A arte da educação seria encontrar o equilíbrio entre essas duas coisas, portanto, a combinação de uma visão idealista com uma realista constitui a essência da relação educativa. Esse duplo aspecto é o que define a essência do amor educativo em que se acham reunidos diversos componentes.

Diante da imprevisibilidade do encontro professor-aluno, portanto, é necessário que aquele possua uma grande flexibilidade, pois a aprendizagem passa pela discussão, pela confrontação, por trocas de mensagens significantes que dão sentido aos conhecimentos produzidos. Essa negociação visa conciliar, por um lado, o que é socialmente reconhecido e, por outro, o que é psicologicamente possível aqui e agora. O professor precisa ter em mente que o que funciona em uma dada situação pode ser questionado em outra. Sem dúvida é preferível a variedade das respostas, mesmo com tons de hesitações, do que os automatismos de qualquer forma (WEISSER, 1998).

Campos (1999) considera que ser paciente, ser calmo, saber esperar, são qualidades pedidas ao bom pedagogo, abrindo-se o espaço da amizade sadia que poderá durar a vida inteira, como uma veneração entre educador e educando. Para Bollnow (1979), a paciência, considerada como a arte de saber esperar, é a segunda grande virtude do educador. Ele deve ter paciência com as debilidades do educando, sobretudo quando

ele recai, continuamente, nas mesmas faltas, mesmo após haver prometido não voltar a repeti-las.

Para o autor, a terceira virtude do educador é a confiança. A fé em outra pessoa constitui uma potência criadora capaz de engendrar realmente nela aquilo que, com toda a firmeza, crê ser capaz. Somente quando se crê que o aluno é capaz de fazer algo, e isso é mostrado a ele, é que ele irá acreditar em sua capacidade, tornando-se disposto a superar seus medos e temores.

O educador precisa de algo que Platão já conhecia como próprio do pensamento pedagógico e chamava de eros pedagógico, que é acreditar não só naquilo que o educando de fato é e aparece externamente nesse momento, mas naquilo que ele pode ser na possível beleza interior, nas suas potencialidades de contribuir e servir nesse mundo, nas suas capacidades de dar reviravoltas na própria vida (RÖHR, 2006b, p. 446).

Em que se pesem todas as experiências negativas, o educador precisa esforçar-se para confiar no aluno, deve enxergar nele os valores potenciais, latentes, que com sua prática poderá despertar. Os limites do educando deverão ser respeitados. Tal confiança supõe sempre um risco. Para sermos bons educadores precisamos ter consciência de que a imprevisibilidade existe, inevitavelmente, mas isso não caracteriza uma derrota. É fundamental entendermos que, a despeito de todo o nosso esforço, mesmo não cometendo nenhum erro didático-pedagógico, o nosso educando poderá não aderir às nossas ideias, que deverá ser livre, portanto, para segui-las ou não (BOLLNOW, 1979).

A possibilidade de fracassar, portanto, é algo que pertence à tarefa de educar, indissolivelmente. O educador há de correr este risco, comprometer-se, expor-se, e apenas será um bom educador se aceita que este risco é parte integrante de sua profissão. Em que pesem todas as suas amargas experiências, há de oferecer sempre de novo esta confiança, expondo-se novamente ao risco de fracassar, exigência quase sobre-humana.

E é na lógica do “sobre-humano” que apresentamos a visão de Perrenoud (1993). Para ele, a profissão docente trata-se de uma “profissão impossível”<sup>1</sup>, na medida em que está sempre entre aquelas que trabalham com pessoas. Por esta razão, o sucesso da educação nunca estará assegurado, pois em tais profissões sempre há mudanças, ambiguidades, conflitos, opacidades e mecanismos de defesa.

Galvão (2001) considera que o ânimo pelo conhecimento de quem ensina pode ser expresso em sua postura, na qualidade da voz, na espontaneidade. Uma proposta feita em tom animado pelo professor, além do interesse que acende nos alunos, pode gerar uma animação muito além daquela esperada. Os efeitos da emoção são inesperados e podem surpreender. A preocupação com a clareza e a coerência lógica de suas explicações e propostas faz com que o professor possa aliar a atenção aos aspectos expressivos de seu comportamento.

Assim, como na fórmula socrática se diz que “ninguém ensina nada a ninguém” e que apenas se estimula e ajuda o discípulo na descoberta da verdade, o professor tem o dever

---

<sup>1</sup> Freud já dizia em 1937, em “analyseavecfin et analysesansfin”, que a profissão de psicanalista era a terceira atividade impossível, sendo as outras duas as de educar e governar.

de criar na sua aula a expectativa, evitando o cansaço e a desmotivação do repetitivo. E cada aula será uma novidade. Como sabemos, o entusiasmo é contagiante e, com ele, tudo é mais fácil. Neste momento acaba a indisciplina e nasce a disposição. Aliada ao empenho acentua-se a atenção e a vontade, e o “milagre” acontece de não se ver o tempo passar. Esse entusiasmo do professor (e depois do aluno) parte da convicção mútua: do valor e da utilidade do que se ensina e se aprende. E aí está a fundamental motivação, sentida apenas como um prazer. Através do entusiasmo, aluno e professor tornam-se aliados: sonham juntos, riem um para o outro, entendem-se, respeitam-se, estimam-se inesquecivelmente (CAMPOS, 1999).

[...] A capacidade criativa do educador desperta a atenção, alicia, anima, desinibe. Aí, sobressai a competência científica e pedagógica do Professor, o seu talento artístico e inovador, a sua jovialidade, o seu sentido de camaradagem, a compreensão e o respeito. A sua humildade, até para aceitar – responsabilmente – limitações e algum pontual desconhecimento. E assim, também, o mestre se aproxima do discípulo, se gera a confiança mútua (ibidem, p. 68).

Gostaríamos, a seguir, de destacar o trabalho realizado por Brito *et. al.* (2016). Ele resultou de uma pesquisa com 63 alunos do Curso de Química – Licenciatura, da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE/Centro Acadêmico do Agreste - CAA e posterior análise comparativa com trabalhos realizados em outros Cursos de Licenciaturas da mesma Instituição. Ele resultou da participação de 70 alunos do Curso de Física (FERREIRA; LEAL,

SILVA, 2016), 72 do Curso de Matemática (SILVA; SILVA; LEAL, 2014a), e 27 do Curso de Pedagogia (SILVA; SILVA; LEAL, 2014b), totalizando 232 alunos. O seu objetivo foi identificar as possíveis dificuldades de aprendizagem vivenciadas durante o Curso, como tentaram superá-las, como as minimizariam nos alunos se fossem professores, e quais as características de um professor considerado inesquecível.

Dentre alguns resultados destacamos, especificamente, as possíveis estratégias que utilizariam para ajudar os seus alunos, caso fossem professores. A maior parte dos entrevistados das licenciaturas de Física, Matemática e Química (78,8%, 71,1% e 60,97%, respectivamente) ressaltou a importância de investimentos no âmbito metodológico, apontando que fariam aulas mais dinâmicas e disponibilizariam horários extras. Já em relação aos alunos de Pedagogia, aproximadamente 53,13% dos alunos destacaram que possuir um perfil humanista seria prioritário.

Em relação aos professores inesquecíveis, Brito *et. al.* (2016) apontaram que pouco mais da metade dos alunos entrevistados nos Cursos de Licenciatura em Química, Física e Pedagogia<sup>2</sup>, considerou que os dotados de características mais humanas (por exemplo: gentil, compreensivo, sensível, solidário, educado e atencioso) seriam os mais inesquecíveis (respectivamente com 54,54%, 56,7% e 57,89%). Neste sentido, houve demandas dos alunos para a existência de uma abordagem mais humana de seus docentes, valorizando a presença e importância destes, como potencialmente capazes de os ajudarem a superar possíveis

---

2 Não houve esta pergunta na pesquisa realizada por Silva, Silva e Leal (2014a), com os licenciandos do Curso de Matemática.

dificuldades não apenas acadêmicas, mas também pessoais.

Segundo Spagolla (2005, p.4),

uma educação intelectualista, em que o objetivo principal seja o cumprimento do programa curricular, ignorando o indivíduo em sua totalidade, poderá deixar lacunas irreparáveis na formação integral do mesmo, uma vez que uma verdadeira aprendizagem não se restringe à transmissão ou apropriação de saberes conceituais.

Cyrułnik (2004) compreende que infelizmente falta a muitos professores a consciência de serem potencialmente capazes de metamorfosear a vida dos educandos, pois subestimam o efeito de sua pessoa e superestimam a transmissão de seus conhecimentos. Para Leal, Röhr e Régnier (2011), em uma verdadeira educação para a vida, o ensino deve voltar-se à condição humana e para a construção de uma nova ética que priorize a solidariedade, a tolerância, o respeito e a autoconfiança. De uma forma ou de outra, mais do que nunca, encaramos a educação como sendo uma educação para a responsabilidade.

Quando isso não ocorre, o espaço acadêmico perde o sentido de colaborar para o crescimento dos pares, que podem se sentir reféns de seus medos, dores, inseguranças e frustrações. Felizmente, apesar de inseridos em ambientes nocivos e neurotizantes, alguns (professores e alunos) ainda conseguem superar dificuldades, tanto as provenientes da academia, quanto as de ordem pessoal. Mas como isto se daria?

Para Poletti e Dobbs (2007) há mais de quarenta anos a ciência tem se interrogado sobre o fato de que certas pessoas

têm a capacidade de superar as piores situações, enquanto outras ficam aprisionadas na infelicidade e na angústia, presos nas teias da tristeza que se abatem sobre elas. A capacidade das pessoas manterem-se íntegras, apesar das adversidades do caminho, chama-se resiliência (ANTUNES, 2007; COSTA, 1995; CYRULNIK, 2004; POLETTI, DOBBS, 2007; TISSERON, 2007) e será sobre esse assunto que nos aprofundaremos um pouco, a seguir.

## **REFLETINDO SOBRE A IMPORTÂNCIA DO FORTALECIMENTO DA RESILIÊNCIA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Historicamente falando, a noção de resiliência vem sendo utilizada há muito tempo pela Física e Engenharia, sendo um de seus precursores o cientista inglês Thomas Young. Em 1807, ele descreveu experimentos sobre tensão e compressão de barras, buscando a relação entre a força que era aplicada num corpo e a deformação que essa força produzia. Físicos e engenheiros utilizam a noção de módulo de resiliência para calcular a quantidade máxima de energia que certo material absorve ao receber determinado impacto, deformando-se sem se romper e voltando posteriormente à forma original (LEAL, 2010).

Junqueira e Deslandes (2003) consideram que a resiliência possui muitas definições e o conceito ainda está em construção e debate. Seu significado não é claro nem preciso quanto na Física ou na Engenharia, consideradas a complexidade de variáveis que devem ser encaradas no estudo dos fenômenos humanos. Para a Psicologia, em algumas de suas conceituações, envolve algo além

do retorno ao que se era antes, pois abrange um crescimento a partir da superação da pressão. Poletto e Koller (2008) também possuem a mesma compreensão, quando afirmam que a ideia de voltar à forma original após o impacto de um estressor está superada, pois “o sujeito aprende, cresce, desenvolve e amadurece” (p. 17), portanto, se transforma.

Os estudos da resiliência começaram a despontar de modo consistente, a partir de investigações dos anglo-saxões, no final da década de 1970 e, sobretudo, início da década de 1980, a partir de uma série de contingências históricas e socioculturais que provocou uma convergência de interesses e objetos de pesquisa de diversas áreas da Psicologia (BRANDÃO, 2009).

Assim,

como nova tentativa de teorização e compreensão de alguns fenômenos sobre os quais as ciências humanas e a psicologia já se debruçaram em outros tempos, o termo resiliência começou a ser utilizado por essas áreas de conhecimento para designar desde histórias de sobrevivência e traço de personalidade a complexos processos, que variam da adaptação/ajustamento social, à reconstrução do eu, passando por processos de recuperação de pessoas que sofreram abalos psíquicos por causas diversas e por histórias de pessoas que parecem apresentar resistência ao estresse. [...] A psicologia, então, a partir de pesquisas sobre falhas, *deficits*, doenças e fatores de risco passou a focalizar aspectos positivos da vida humana provocando uma mudança de paradigma e possibilitando que temas como a resiliência comessem a ser examinados (ibidem, p. 45).

A forma com que a resiliência se apresentará dependerá de como as pessoas enfrentarão as adversidades. E, para entender esse enfrentamento, podem ser utilizadas as teorias de *coping*. *Coping* tem sido descrito como um conjunto das estratégias, de esforços cognitivos específicos, utilizadas pelas pessoas para se adaptarem a situações estressantes (PEREIRA, 2001). Para Assis, Pesce e Avanci (2006), *coping* “é mais do que um único mecanismo de adaptação; é um constante processo adaptativo do qual o indivíduo lança mão ao administrar adversidades cotidianas e inesperadas, vencendo-as, minimizando-as ou tolerando-as” (p. 88).

Brandão (2009) destaca que é fundamental esclarecer que as estratégias de *coping* fazem parte do processo de resiliência, uma vez que o enfrentamento das adversidades é uma fase do mesmo. No entanto, *coping* não é resiliência. Além disso, nem toda estratégia de enfrentamento é bem sucedida e, por isso, nem sempre resultará em resiliência.

Silva e Alves (2007) consideram que o antigo conceito de resiliência, considerada como um traço de personalidade, recebeu um novo significado, emoldurado na capacidade que o ser humano tem de sobreviver em diferentes períodos da história humana.

Para Leal (2010), passou-se a se levar em conta os efeitos entre múltiplos fatores, considerando-se também a dinâmica entre os aspectos internos e externos aos sujeitos, como a aquisição de afetos, a importância de um apego seguro, a estrutura familiar, o nível socioeconômico, a cultura e a educação. Ou seja, gradativamente atentou-se a interação entre aquilo que é subjetivo e aquilo que o meio externo oferece como suporte ao sujeito. A autora acredita a resiliência existe em função do

temperamento da pessoa, mas também em função da significação cultural da ferida e do tipo de apoio social de que ela dispõe. Pode-se manifestar em situações onde exista um grande risco devido ao acúmulo de fatores de estresse e tensão. E também quando a pessoa é capaz de conservar aptidões em face do perigo e seguir crescendo harmoniosamente.

Neste sentido, a resiliência está engendrada em um complexo quebra-cabeça que reúne peças representativas da constituição pessoal e também da interação com o mundo externo, beneficiada (porém não determinada) por um ambiente que estimule sua efetiva manifestação.

Para Poletti e Dobbs (2007), a resiliência é favorecida pela presença de pelo menos uma pessoa capaz de manifestar uma atitude de compaixão pelo outro. Fora a família e pessoas próximas, com frequência o professor pode ser esse adulto que serve de modelo positivo.

Pereira (2001) afirma que os sistemas de formação educacional deverão valorizar o desenvolvimento do sujeito, no sentido de preparar os seus participantes para um maior controle do estresse, lidando adequadamente com as estratégias de *coping* e fortalecendo a sua resiliência, ao longo de toda a vida.

Acreditando, portanto, na importância da interação saudável professor aluno para a formação humana, espera-se que a escola crie um ambiente educacional rico e estimulante, fazendo da resiliência a característica central de seu modelo de organização. O fortalecimento dessa capacidade não deve estar ausente dos processos de formação docente, estando incluso nos saberes necessários à sua prática (ANTUNES, 2007).

Na perspectiva da resiliência, o objetivo da experiência formativa reside em despertar as potências do humano que habitam em cada um de nós, levando-nos a experienciar condições insuspeitadas de crescimento e realização. A busca pelo autoconhecimento e fortalecimento dos valores do ser humano, como base para o desenvolvimento de sua força interior é capaz de habilitar o homem a superar as dificuldades que a vida apresenta.

Crianças, por exemplo, que passam por dificuldades em sala de aula e não recebem o devido apoio de seus professores, possivelmente terão dificuldade em saber lidar com problemas em sua vida. Poderá ser um sujeito com poucas características resilientes, já que isto não foi estimulado desde pequeno, pelo contrário, não teve alguém que pudesse ajudá-lo. Contudo, os professores podem ser encarados como tutores de resiliência de seus alunos se, além de se ocuparem da transmissão dos conteúdos acadêmicos, também os auxiliarem e os fortalecerem na capacidade de responderem de modo consistente às dificuldades da vida, superando possíveis eventos traumáticos.

O professor necessita, portanto, de amor, paciência, esperança, persistência e disciplina para ajudar os alunos no enfrentamento das adversidades porventura surgidas. Manter-se produtivo e otimista, envolvido efetivamente com sua prática, atento em atrelar a transmissão dos conteúdos pedagógicos à vida afetiva do aluno, colaborando para criar um ambiente favorável à aprendizagem, de acolhimento, disponibilidade e, sobretudo, confiança, reveste-se de grande importância para uma prática pedagógica humana e efetiva.

Neste sentido, a escola inteira poderia ser um lugar de relações positivas entre professores e alunos ou entre os alunos, ou ainda entre professores e pais. Trata-se de mudar o tipo de relação que se forma, para que possam ser manifestados valores como o respeito, a compreensão, a compaixão e a atenção pelo outro.

Para potencializar a criação de “laços” com os alunos e a motivação destes, os professores devem evitar o distanciamento, a “neutralidade afetiva” e o autoritarismo. Jesus (2008) afirma que a identificação do aluno com o professor passa muito pela satisfação obtida na relação estabelecida.

Cyrułnik (2004) compreende que falta a muitos professores a consciência de serem potencialmente capazes de metamorfosear a vida dos educandos, pois subestimam o efeito de sua pessoa e superestimam a transmissão de seus conhecimentos. Contudo, podem ser encarados como tutores de resiliência de seus alunos se, além de se ocuparem da transmissão dos conteúdos acadêmicos, também os auxiliarem e os fortalecerem na capacidade de responderem de modo consistente às dificuldades da vida, superando possíveis eventos traumáticos.

Acreditamos, assim como Castro (2001), que é possível e razoável desenvolver nas pessoas e nas organizações, especialmente as educativas, capacidades mais resilientes para que possam responder mais eficazmente aos desafios da sociedade em que vivem. Para tanto é necessário interiorizar concepções e atitudes diferentes que conduzam a formas de agir audaciosas, desafiadoras e adequadas às diferentes situações presentes na realidade.

Independente das adversidades do momento, do papel desempenhado, das atividades realizadas e dos recursos que a pessoa tenha, há sempre um espaço dentro de si (onde se tem a liberdade de ser o que realmente é). Este espaço lhe serve como uma fonte para recarregar suas energias e enfrentar a realidade, permitindo condições de estabelecer visões de futuro, capazes de dar sentido aos momentos mais difíceis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do modo tradicional como a academia vem se apresentando, lamentavelmente parece haver pouca influência na formação humana de educadores e educandos. Pela relevância das muitas investigações apresentadas neste estudo, contudo, entendemos que esta formação é essencial e necessita contemplar esta dimensão, indo muito além da formação puramente técnica e profissional.

Como aponta Leal (2010), um grande *déficit* das teorias educacionais atuais é a falta de suporte para o educador em lidar com a própria emoção e com a emoção do educando. A problemática que apresentamos consistiu em questionar o reducionismo do método positivista de conhecimento, a crença no progresso material ilimitado fornecido pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia e o predomínio dos valores utilitaristas.

Acreditamos que no momento em que o educador adquirir um maior e melhor conhecimento da importância do educar, terá meios mais efetivos de aproximação com seus educandos, fará da sua prática uma ponte que ligará as múltiplas dimensões

que precisam ser reconhecidas no processo de crescimento e amadurecimento pessoal e pedagógico, livrando-se dos reducionismos ainda tão comuns. Só assim se fará presente na memória destes, eternizado nas lembranças, não necessariamente livres de sofrimento, mas permeadas de compreensão, parceria e confiança.

Sugerimos, então, a abertura de uma perspectiva de interação permeada de humanidade, com benefícios diretos para o educando, a partir do exercício de uma possível tutoria de resiliência advinda do professor. Propiciar vivências educativas ligadas a várias dimensões do humano certamente ajudará a construir um contexto positivo, onde brotará a integralidade, na sua multidimensionalidade.

Inserido, portanto, numa visão mais ampla e otimista da formação de educadores e, sobretudo, de educandos, o nosso trabalho buscou transcender os limites do tecnicismo, apostando na valorização de uma abordagem integral, compondo uma prática voltada não apenas à transmissão dos conteúdos pedagógicos, mas também ao cultivo de relações verdadeiramente humanas, éticas e respeitadas, com benefícios diretos para o amplo crescimento dos pares.

## **REFERÊNCIAS**

ANTUNES, C. *Resiliência: A construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade*. 4. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ASSIS, S. G.; PESCE, R. P.; AVANCI, J. Q. *Resiliência: enfatizando a proteção dos adolescentes*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRANDÃO, J. M. *Resiliência: De que se trata? O conceito e suas imprecisões*. 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG, Belo Horizonte, 2009.

BRITO, J. D. da S. *et al.* A Importância da Resiliência e da Relação Humanizada Professor-Aluno sob o Ponto de Vista de Licenciandos da Ufpe/Caa. In: *III Congresso Nacional de Educação - CONEDU*, Natal-RN, 2016. No prelo.

BOLLNOW, O. F. *Pedagogia e filosofia da existência*. Um ensaio sobre formas instáveis da educação. Tradução de Hermógenes Harada. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

\_\_\_\_\_. Sobre las virtudes del educador. Der Aufsatz Über die Tugenden des Erziehers“ ist spanisch erschienen. *Educación*. Espanha. 20, 1979.

BUBER, M. *Der Weg des Menschennach der chassidischen Lehre*. 13. ed. Heidelberg: Lambert Schneider, 1999.

CAMPOS, M. da C. Ser Professor. Centro de Formação Francisco de Holanda. Escola Superior de Educação de Fafe. *Revista ELO7*; Portugal N.º 7, Nov. 1999.

CASTRO, M. A. C. D. Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para atuar e conviver num mundo em transformação. In: TAVARES, J. (org.). *Resiliência e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

CAVALLET, S. R. R. *Construção da identidade e escolhas no acesso ao ensino superior: processos de mudança e trabalho psíquico*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

COSTA, A. C. G. *Resiliência*. Pedagogia da presença. São Paulo:

Modus Faciend, 1995.

CYRULNIK, B. *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FERENHOF, I. A.; FERENHOF, E. A. Burnout em professores. *Eccos – Revista Científica – Avaliação e Mudanças*. São Paulo. Centro Universitário Nove de Julho -, v. 4, n. 1, p. 131/151. 2002.

FERREIRA, R. C.; LEAL, A. L. G.; SILVA, M. A. A da. Formação Humana e Possíveis Estratégias de Enfrentamento e de Superação das dificuldades sob o ponto de vista de licenciandos do Curso de Física. In: *III Congresso Nacional de Educação - CONEDU*, Natal - RN, 2016. No prelo.

FRANKL, V. *A presença ignorada de Deus*. Tradução de Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. 10. ed. São Leopoldo, RS: Editora Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 2. ed. São Leopoldo, RS: Editora Sinodal; Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

\_\_\_\_\_. *Um sentido para a vida*. Psicoterapia e Humanismo. Tradução de V. Hugo Lampeta. 11. ed. São Paulo: Idéias e Letras, 2005.

GALVÃO, I. Expressividade e emoção: Ampliando o olhar sobre as interações sociais. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, n. 4, p. 15-31, 2001.

JASPERS, K. *Iniciação filosófica*. 7. ed. Tradução de Manuela Pinto dos Santos. Lisboa, Portugal: Guimarães & C. A. Editores, 1960. Coleção Filosofia e Ensaios.

\_\_\_\_\_. *Filosofia da existência*. Tradução de Marco Aurélio de

Moura Matos. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1973.

JESUS, S. N. de. Estratégias para motivar os alunos. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 21-29, jan./abr. 2008.

JUNQUEIRA, M. F. P. S.; DESLANDES, S. F. Resiliência e maus-tratos à criança. *Cadernos de Saúde pública*. Rio de Janeiro. 19 (1), 227-235, 2003.

LEAL, A. L. G. *Resiliência e formação humana em professores do ensino fundamental I da rede pública municipal - em busca da integralidade*. 2010. Tese (Doutorado em educação)-Centro de educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2010.

LEAL, A. L. G.; RÖHR, F.; RÉGNIER, N. A. A resiliência e seus efeitos na prática docente. In: *Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, 2011. Maringá. 2011. P.6. Disponível em: <<http://www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/32.pdf>>. Acesso em 18 de maio de 2015.

PEREIRA, A. M. S. Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In: TAVARES, J. (Org.). *Resiliência educação*. São Paulo: Cortez. 2001. pp.77-94.

PERRENOUND, P. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote. 1993.

POLICARPO JUNIOR, J. Sobre a concepção de formação humana - um diálogo entre o campo educacional e a tradição budista. In: III Encontro de Filosofia da Educação do Norte Nordeste, Recife/PE. *Anais Eletrônicos*. III Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste - Filosofia e Formação Humana. CD-ROOM. 2006.

POLETTI, R.; DOBBS, B. *A resiliência: A arte de dar a volta por*

cima. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

POLETTI, M.; KOLLER, S. H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e proteção. *Estudos de Psicologia*. Campinas, 2008 [versão eletrônica], 25 (3), 405-416.

REZENDE, A. M. de. *Concepção Fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

RÖHR, F.A. Multidimensionalidade na Formação do Educador. *Revista da Educação*. ACE. Brasília, Ano 28, nº 110, jan./mar. 1999. 100-108.

\_\_\_\_\_. Esclarecimento e reencarnação na “educação do gênero humano” de Gotthold Ephraim Lessing - uma hipótese em torno da questão da meta da formação humana. *III Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste – Filosofia e Formação Humana*. Centro de Educação da UFPE, 2006a.

\_\_\_\_\_. Espiritualidade e Formação Humana. In: 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste. Maceió/AL. *Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste*. Maceió/AL: Qgráfica, v.1. pp. 1-15. 2007a.

\_\_\_\_\_. Ética Pedagógica na Educação Espiritual - Um Estudo Comparativo. In: Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste, 2002, Recife. *Anais do Encontro de Filosofia da Educação do Norte e Nordeste: Desafios para o Século XXI*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002. v. 1. p. 1-28.

\_\_\_\_\_. Fundamentos epistemológicos da educação na pesquisa em didática e prática do ensino. In: SILVA, A. M. M. *et al.* (Orgs.). Educação formal e não formal. Processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife: ENDIPE: Bargaço, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Liberdade e Destino: Reflexões sobre a Meta da Educação*. Salvador: Ágere, 2004. CD-ROM, p. 1-18.

\_\_\_\_\_. Reflexões em Torno de um Possível Objeto Epistêmico da Educação. *Pro-Posições* (Unicamp), Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 51-70, 2007b.

SILVA, A. I. da; ALVES, V. P. Envelhecimento: Resiliência e Espiritualidade. História de vida de idosos: superar as adversidades sem perder o senso de integridade. *Diálogos Possíveis*. Revista da Faculdade Social da Bahia. Salvador, Bahia. Janeiro/junho, 2007.

SILVA, M.A.A.; SILVA, J. B da; LEAL, A.L.G. Formação Humana e Estratégias de Superação das dificuldades de Aprendizagem sob o ponto de vista de licenciandos do Curso de Matemática. In: *II Encontro Internacional de Educação e Espiritualidade*. Recife-PE, 2014a.

\_\_\_\_\_. A importância da Relação Humanizada professor-aluno para a superação das dificuldades de Aprendizagem. *II Encontro Internacional de Educação e Espiritualidade*. Recife-PE, 2014b.

SIMÕES, C. M. *Conhecimento pedagógico e desenvolvimento humano*. Universidade do Algarve, 1996.

SINPRO/ Bahia, 2006. Disponível em: [www.sinpro/ba.com.br](http://www.sinpro/ba.com.br). Acesso em 20/03/2006.

SPAGOLLA, R. *Afetividade: Por uma educação humanizada e humanizadora*. Jacarezinho: UENP, 2005.

TISSERON, S. *La résilience*. Que sais-je? Dépôt legal. Paris: Press Universitaires de France, 2007.

WEISSER, M. Le savoir de la pratique: l'Existence précède l'Essence. Recherche et Formation. Les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation. *INRP*, Lyon, France, n. 27, p. 93-102, 1998.

## CAPÍTULO 2

# **“ESSE ESTÁGIO FOI UM DIVISOR DE ÁGUAS” - COMO O ESTAGIÁRIO VIVENCIA E INTERPRETA SUA PRÁTICA DE PROFESSOR NO ESTÁGIO DE REGÊNCIA DE TURMA**

*Alane Kerolaine Gondim Leitão  
Lívia Suassuna*

## **INTRODUÇÃO**

Este estudo resulta de um subprojeto de uma pesquisa mais ampla que vimos desenvolvendo no Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco e que tem como foco o papel do estágio na formação inicial do professor de português. No referido subprojeto, buscamos apreender como o estagiário atribui sentidos ao vivido por ocasião do estágio curricular de regência de turma. Iniciamos o texto com a explicitação de conceitos teóricos fundamentais acerca do estágio na licenciatura. Na sequência, apresentamos o objetivo e o desenho metodológico da pesquisa. Fazemos, em seguida, a análise de alguns dados obtidos, com base em categorias oriundas do referencial teórico. Por fim, trazemos algumas conclusões que o estudo nos permitiu tirar acerca dessa importante fase do curso de formação inicial de professores.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A realidade problemática do ensino de língua portuguesa no Brasil tem sido um desafio enfrentado por aqueles que estreiam na carreira docente. Os jovens professores se veem diante de inúmeros dilemas travados dentro da sala de aula e da escola como um todo, os quais os têm levado a entender que a teoria aprendida na universidade não tem qualquer relação com a prática vivenciada no contexto escolar. Cria-se, portanto, a impressão de haver um hiato entre aquilo que se aprende e a aplicação prática do que se aprende, uma visão dicotômica de teoria e de prática, que revela uma lacuna no processo de formação de professores a qual não pode deixar de ser investigada.

Alguns autores, tais como Diniz-Pereira (2010), Lima (2008) e Siqueira e Messias (2008), apontam para a relevância da integração entre os conhecimentos teóricos e práticos ao longo do processo formativo, a fim de que se promova uma prática crítica e reflexiva que supere o modelo, predominante no ensino brasileiro, de mera aplicação de saberes teóricos, o qual tem promovido no professor de língua materna a sensação de que os saberes teóricos aprendidos na universidade em nada serviram a suas experiências práticas. Diniz-Pereira (2010), por exemplo, defendendo o conceito de epistemologia da prática (de Donald Schön), e concordando com o princípio da diversidade de saberes do docente (de Maurice Tardif), sustenta que a formação de professores deve valorar, ao lado da teoria, o conhecimento prático. O autor aponta, ainda, três grandes pilares da profissionalização do trabalho docente: (1) atividade

profissional baseada em sólido repertório de conhecimentos; (2) prática como lugar de formação e produção de saberes; (3) integração das instituições universitárias com a educação básica.

Pinto e Fontana (2002, *apud* LIMA, 2008) consideram o estágio e a prática de ensino, enquanto componentes curriculares da licenciatura, espaços de convergência de saberes, histórias de vida e experiências individuais e coletivas. Ciente desse confronto, o estagiário, num trabalho de permanente reflexão, poderá atribuir sentidos aos acontecimentos da escola e da sala de aula, tirando daí lições relevantes para sua formação profissional. Daí a necessidade de que, nesse diálogo pedagógico, o licenciando encontre seu lugar na escola, dentro das múltiplas relações de que participa.

Outro estudo que vale destacar é o de Pimenta e Lima (2006). As autoras entendem o estágio, para além de uma atividade prática instrumental, como campo de conhecimento. Nesse sentido, é fundamental auxiliar o estagiário a desenvolver uma atitude investigativa, de reflexão e de ação na vida da escola, sem perder de vista o significado social, cultural e humano da ação do professor. Para tanto, impõe-se que o conjunto dos saberes trabalhados ao longo da formação favoreça a análise, a crítica e a proposição de maneiras renovadas de fazer educação.

Buscando traçar uma concepção ampla de estágio, Pimenta e Lima o entendem como aproximação da realidade da escola, e não como a parte estritamente prática do curso. Assim, a formação converge para a capacidade de compreender/ problematizar as situações observadas/vividas, buscando estabelecer relações entre as teorias existentes (e acrescentaríamos

aquelas em processo de elaboração) e os dados novos/singulares da realidade, percebidos a partir da postura investigativa. Nesse caso, as teorias têm um grande poder formativo, não por serem verdades absolutas, transplantáveis para um contexto específico, mas porque dotam o docente em formação de pontos de vista variados sobre a ação contextualizada. Dizem as autoras:

o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí, é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 16).

Tal perspectiva aponta para a formação dos docentes como intelectuais críticos e reflexivos, e para o estágio como parte integrante do corpo de conhecimentos dos cursos de licenciatura. Caberia, pois, ao estágio

desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades. Dessa análise crítica, à luz dos saberes disciplinares, é possível apontar as transformações necessárias no trabalho docente nas instituições. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 20).

Esse conhecimento envolve, de acordo com Pimenta e Lima:

o estudo, a análise, a problematização, a reflexão e a proposição de soluções às situações de ensinar e aprender. Envolve também experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino não apenas nas salas de aula, mas também nos diferentes espaços da escola. Por isso, é importante desenvolver nos alunos, futuros professores, habilidades para o conhecimento e a análise das escolas, espaço institucional onde ocorrem o ensino e a aprendizagem, bem como das comunidades onde se inserem. Envolve, também, o conhecimento, a utilização e a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensinar em situações diversas. Envolve a habilidade de leitura e reconhecimento das teorias presentes nas práticas pedagógicas das instituições escolares. (PIMENTA e LIMA, 2006, p. 20-21).

Trazemos aqui também um estudo de Siqueira e Messias (2008), no qual as autoras se valem do conceito de experiência tal como proposto por Jorge Larrosa: como modo de habitar o mundo, como o vivido que nos interpela, que ressoa em nós; como paixão, da qual se desprende uma epistemologia, uma ética, uma política e uma pedagogia. Desse ponto de partida, Siqueira e Messias atribuem legitimidade à experiência no campo pedagógico, o que implica receptividade, abertura e disponibilidade, essenciais ao diálogo.

A assunção da experiência como conceito vital da pedagogia conduz à questão da reflexão e da autoria. Assim, Siqueira e Messias julgam que a constituição do professor como autor de sua própria prática requer a elaboração de sínteses de pressupostos teóricos e mecanismos de conduta das atividades de ensino-aprendizagem em sala de aula. E a autoria assim concebida também deveria constituir os projetos educativos de formação de professores, “em consonância com os valores e a estrutura social na qual essa formação profissional se institui” (SIQUEIRA e MESSIAS, 2008, p. 381).

O enfrentamento dos inúmeros desafios postos atualmente para o ensino de língua portuguesa, conforme as autoras, não poderá ser realizado com a reprodução acrítica de referenciais teóricos; para elas,

é a recriação, a transformação, a ressignificação pautada na experiência revisitada e no conhecimento das estruturas que compõem o conteúdo a ser ensinado que favorecem a reflexão, enquanto prática social, a compreensão e a construção da autoria de propostas pedagógicas mais consequentes. (SIQUEIRA e MESSIAS, 2008, p. 391).

Sobre formação docente e estágio, destacamos também o trabalho de Fairchild (2009), que considera que a atitude, tanto quanto o conhecimento técnico, compõe o perfil do professor de língua portuguesa. O autor propõe pensar a atitude, em certa medida, como o avesso da técnica: “se a técnica é uma aposta na possibilidade de prever, a atitude é, então, a maneira de

lidar com o inesperado, o imprevisto” (p. 498). E é importante associar técnica e atitude porque o repertório teórico não deve servir apenas para o planejamento do ensino, mas deve fornecer respaldo “quando se trata de lidar taticamente com o imprevisto” (p. 499). Segundo a visão de Fairchild, essa imprevisibilidade tem a ver com a natureza aberta da própria linguagem.

Temos ainda o fato de que o contato com o professor supervisor, por exemplo, é a ocasião ideal para que o professor em formação aprenda por meio da troca, do diálogo e da observação dos erros e acertos do outro. Embora já tenha feito parte do ambiente escolar enquanto aluno do ensino básico, durante o estágio, o licenciando muda seu campo de visão e as experiências vividas adquirem novos sentidos. Há, nesse contexto de reflexão na ação, a possibilidade de “ruptura dos elos com a formação tradicional que ele traz e conhece devido aos vários anos de escolarização” (SANTOS e LONARDONI, 2001, p. 168).

Assim é que os estagiários aprendem, na prática, a sistematizar e reelaborar saberes de diversos tipos: escolares, experienciais, curriculares, pedagógicos e disciplinares (TARDIF, LESSARD e LAHAYE, 1991, *apud* MONTEIRO, 2001). A apropriação e a mobilização dos saberes específicos da área de referência (saberes disciplinares), no nosso caso, da língua portuguesa, são, como aqui admitimos, um importante aspecto a se observar no estágio e serão contempladas em nossas discussões mais adiante.

Por fim, um último estudo a citar é o de Silveira (2011). A autora buscou verificar, a partir de relatórios e projetos de estágio supervisionado produzidos por acadêmicos na fase final do curso

de Letras de uma universidade situada na região do Vale do Itajaí (SC), como eles lidavam com o processo de elaboração didática dos conteúdos a ensinar; no caso, foi observada, especificamente, a noção de gênero do discurso visando a práticas de ensino e aprendizagem de leitura, escuta, produção textual oral e escrita e análise linguística. Os graduandos refletiram de forma intensiva sobre diferentes modos de elaboração e transposição didática do conteúdo mencionado, seja na fase de observação de professores em efetivo exercício, seja na fase de regência de turma. Foram comparados grupos de alunos pertencentes a duas matrizes curriculares, uma recém-implantada e outra em fase de extinção. Embora os graduandos da nova matriz tenham feito análises ligeiramente mais acuradas do fenômeno do tratamento didático dos conteúdos do que os da matriz antiga (provavelmente em função do próprio desenho de cada curso), a pesquisa apontou, em ambos os casos, a importância de os professores formadores tomarem os relatórios analíticos de estágio supervisionado como objeto de estudo para “analisar os movimentos que se efetivam no contexto do curso, a fim de empreender ações didático-pedagógicas que fomentem a reflexão sobre a elaboração didática dos conteúdos de ensino” (p. 89), já que essa reflexão e essa elaboração deverão se efetivar permanentemente nas salas de aula em que os acadêmicos irão atuar quando docentes.

Além ainda de todas essas questões, entendemos que o fazer docente é afetado por um alto grau de imprevisibilidade. Desse modo, o estágio seria um momento do curso em que os licenciandos aprendem a lidar com essas imprevisibilidades do dia a dia na sala de aula. Por isso, aposta-se na formação de

profissionais reflexivos, críticos e autônomos, que detenham a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos – como saberes, habilidades e informações – para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2000, *apud* SANTOS e LONARDONI, 2001, p. 167).

Em síntese, estamos considerando aqui que o estágio: (1) é um momento privilegiado de observação e vivência da prática docente; (2) é lugar de formação profissional e produção de saberes e não apenas “a parte prática do curso”; (3) requer que o estagiário atribua sentidos ao que vivencia na escola; (4) permite ao estagiário conhecer, analisar e refletir sobre impasses e dificuldades do ensino-aprendizagem, como também pensar alternativas de reconstrução das práticas didáticas e pedagógicas, para o que são fundamentais os saberes da formação, tanto os disciplinares, quanto os pedagógicos; (5) propicia ricas oportunidades de estabelecer relações entre as teorias estudadas e os dados singulares da realidade vivida; (6) constitui-se como um fazer e pensar sobre o fazer, na medida em que o estagiário experimenta situações de ensino-aprendizagem e as relaciona com a teoria; (7) exige uma reflexão consistente acerca da elaboração didática dos saberes a ensinar.

Paralelamente à discussão já colocada, é importante destacar que, na área de Letras, mais precisamente em termos da formação do professor de português, vem-se consolidando um modelo metodológico de ensino-aprendizagem baseado na noção de língua como interação, evento, prática social. Essa concepção colocou o texto no centro do trabalho didático-pedagógico, uma vez que é através do texto, e não de palavras e frases soltas ou

apenas justapostas, que efetivamos nossas interações verbais. Em torno do texto, em suas diferentes configurações, devem ser desenvolvidas práticas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística, de forma a expandir a experiência interlocutiva dos aprendizes, tendo em vista a variabilidade e os múltiplos usos da língua em contextos sócio-históricos definidos.

## **OBJETIVOS E METODOLOGIA**

Dentro do contexto descrito acima, pretendemos, de forma mais geral, analisar e discutir diferentes significados, funções e práticas de estágio curricular supervisionado no curso de Licenciatura em Letras-Português da UFPE. Especificamente, nosso objetivo foi analisar e discutir como o estagiário vivencia e interpreta sua própria prática de professor de português da educação básica durante o estágio de regência de turma.

Realizamos uma pesquisa qualitativa e interpretativa, por meio de análise documental e observação. No caso da análise documental, utilizamos, quando se fez necessário algum cotejo, os relatórios finais de estágio apresentados pelos graduandos e, com relação à observação, esta se deu nas aulas finais da disciplina Estágio Curricular Supervisionado em Português 3, quando os alunos fizeram relatos orais de suas experiências de regência de turma, na forma de seminários. Esses relatos foram integralmente gravados em gravador digital de voz e, posteriormente, fizemos as transcrições em um diário de pesquisa.

A turma observada tinha 25 alunos matriculados e todos eles, cientes do tema, dos propósitos e da metodologia da

investigação, haviam dado autorização para a coleta dos dados. Tendo em vista os limites deste trabalho, optamos por comentar os resultados dos relatos orais de sete sujeitos (três duplas mais um aluno que fez o estágio individualmente), considerando a representatividade de suas falas.

No tratamento dos dados, os relatos orais serão chamados de RO e os relatórios escritos, de RE. Os RE foram utilizados somente em comparação aos RO no que respeita à primeira categoria de análise, dada a semelhança dos relatos de forma oral ou escrita. Cada RO ou RE se refere a uma das duplas ou à apresentação individual, sendo o 1 referente à apresentação individual e o 2, o 3 e o 4, referentes às duplas.

Com base no referencial teórico e considerando os nossos objetivos, definimos seis grandes categorias de análise dos dados, elencadas a seguir:

1. a elaboração didática: a aplicação/síntese dos saberes disciplinares;
2. a forma como o estagiário vê a prática do outro e a sua própria prática, identificando nelas dificuldades e potencialidades;
3. a contribuição do estágio para a formação profissional do estudante de Letras e os sentidos que o estagiário atribui ao vivido;
4. a capacidade propositiva do estagiário frente às situações vividas na escola, prioritariamente aquelas que envolvem decisões sobre o quê, para que e como ensinar-avaliar;
5. o papel do professor supervisor na construção da prática do professor em formação;

6. a percepção/aplicação dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam o ensino de português no quadro do sociointeracionismo.

A partir dessas categorias, pudemos nos debruçar sobre os dados e nos posicionar no que diz respeito às respostas que eles nos trouxeram.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Categoria 1: Elaboração didática: a aplicação / síntese dos saberes disciplinares**

De acordo com Monteiro (2001, p. 121), “o professor é aquele que ensina alguma coisa a alguém”. Para a autora, o objeto de ensino (o saber disciplinar) é um constituinte essencial da atividade docente. No caso do professor de português, é justamente seu trabalho com a língua portuguesa que o diferencia de um outro professor de uma outra área de conhecimento.

Em alguns relatos orais, foi notável que os saberes disciplinares da área de referência, no caso a língua portuguesa, mereceram pouca atenção por parte dos licenciandos. Em suas apresentações, eles trouxeram informações superficiais acerca de como procederam didaticamente para ensinar o português. Pareceu-nos que demandas e questões emergenciais da escola em diversos aspectos acabam por tirar o foco do estagiário daquilo que os constitui como professores, como se pode ver em algumas das exposições:

(RO 1) – “Meu objetivo principal com esse projeto [foi] conscientizar os alunos sobre a existência de um mundo fora da escola e sobre a importância do conhecimento produzido ao longo da vida escolar.”

(RO 1) – “Outra coisa que a gente trabalhou, pra trabalhar o eixo de oralidade, foi em relação à PEC [Proposta de Emenda Constitucional] das domésticas, os direitos que as domésticas conquistaram. E aí eles ficaram bem curiosos... E eu disse: Pronto... Oralidade... Debate... Eu vou ter que mediar um debate regrado... Explicar pra eles como funciona um debate regrado... Será que eles vão realmente debater? Vamos lá, né... Aí a professora supervisora, ela não ficou comigo na sala o tempo inteiro [...]”

(RO 2) – “No 6º A, principalmente, foram discursos extremamente machistas e que é importante a gente trazer pra sala de aula esse tipo de tema... E nas propagandas principalmente. Foi essencial [trabalhar] o gênero em relação com o tema.”

(RO 2) – “E aí depois foi falando sobre propaganda, sobre violência na propaganda... De como ela era ousada... Passou algumas dessas imagens... Pra eles fazerem a... a... Como é que se diz? Uma relação de... intertextualidade...”

(RO 3) – “[...] durante o processo de observação e caracterização da turma, nós percebemos um discurso machista entre eles, foi um aspecto que a gente tem que trabalhar com isso, eles por vezes são desrespeitosos, inclusive, comentários durante as aulas, nos intervalos, tinham um discurso machista que incomodava.”

Já em outros relatos analisados, apesar da mesma preocupação com aspectos pedagógicos mais globais, referentes, principalmente, aos alunos, o trabalho com a língua portuguesa de fato fica mais evidente nas falas dos estagiários:

(RO 3) – “Nós determinamos que o trabalho com reportagem abrange o estudo dos advérbios. Por que a gente pensou em advérbios? Porque a gente acha que os advérbios iam permitir que eles entendessem lendo os textos como as escolhas lexicais do autor revelam seus pensamentos ideológicos, como a mídia influencia sem a gente perceber, a gente achou que os advérbios iam nos ajudar nesse ponto de vista. Eles iam visualizar mais facilmente como somos ou não influenciados, como o texto é guiado pela posição ideológica do autor.”

(RO 4) – “A gente pôde perceber problemas com a turma que a gente gostaria de reparar dentro da nossa regência. Por exemplo, por que os meninos não falam? O que tá acontecendo? Por que as meninas participam mais da aula de português?”

(RO 4) – “[...] a gente também quis fazer esse projeto porque queríamos desconstruir essa ideia de que iniciação científica, de que pesquisa só é feita na área de ciências exatas ou da natureza, quando na verdade dá, sim, pra fazer ciência com as humanidades e com o trabalho na área de linguagem.”

(RO 4) – “Como já falei, trabalhei no projeto de pesquisa, e aí a gente levou os dois projetos para que os meninos lessem e, a partir da leitura deles, a gente começou a discutir o que era pesquisar... é... o que eles consideravam ser pesquisa, a gente leu o projeto, pra que a gente pudesse entender como eles se organizavam, pra que a partir dele a gente pudesse entender sua estrutura, e trabalhar também estratégias de discurso dentro do próprio projeto de pesquisa. Como, por exemplo, o fato dele ser bastante impessoal, referência do que outra pessoa disse, as estratégias pra que você crie um posicionamento, o uso de verbos é bastante marcado, dentro do próprio projeto, e foram esses os conteúdos linguísticos que trabalhamos ali.”

Acreditamos que esse maior ou menor detalhamento das formas de didatização se dê pelo fato de que alguns estagiários tiveram mais facilidade no que diz respeito ao ensino de língua portuguesa do que outros, influenciados por uma melhor ou mais conflituosa relação com os seus respectivos professores supervisores. Sobre essa relação, falaremos mais especificamente na categoria 5.

É válido ressaltar que o processo de didatização, na regência daqueles estagiários que apresentaram dificuldade nesse aspecto, parece ficar mais claro em alguns relatórios escritos, já que, para a sua elaboração, há um roteiro a ser seguido, preestabelecido pela professora orientadora da disciplina de estágio. Mesmo assim, o ensino de língua, de fato, é ainda relatado de modo superficial, como se pode constatar a partir do recorte de alguns dos relatórios escritos:

*(RE 1) – “As principais metas de aprendizagem desse projeto são: formação de leitor crítico, de argumentadores orais, de produtores de notícia e reflexão sobre o emprego de regras de regência (nominal e verbal), também dos tempos verbais, na construção da notícia.”*

*(RE 2) – “Quanto ao eixo de escrita, propusemos a realização de uma propaganda institucional que se relacionasse ao tema violência. Os alunos criaram propagandas sobre abuso infantil, violência contra a mulher, violência nas escolas, violência urbana. O processo de execução foi dividido em três partes: criação do esboço, reescrita e produção final. As produções ficaram ótimas, obedecendo aos aspectos organizacionais do gênero.”*

A partir desses relatos, podemos indicar a necessidade de atentar para a relação do licenciando com os saberes específicos e priorizar a questão da didatização desses saberes ao longo da formação.

## **Categoria 2: A forma como o estagiário vê a prática do outro e a sua própria prática, identificando nelas dificuldades e potencialidades**

O estágio, conforme Lima (2008), é o momento de aprendizagem da profissão docente, porque efetivamente é a ocasião na qual o futuro professor faz as primeiras reflexões sistemáticas acerca da própria prática de professor. No tocante à experiência do estágio e ao contexto de aprendizagem no qual o estagiário está inserido, Garcia (2010) concorda com Lima ao afirmar que o estágio é a oportunidade de o professor em formação aprender a profissão docente quando aprende a refletir sobre a própria prática e avaliá-la:

O conhecimento está situado na ação, nas decisões e nos juízos feitos pelos professores. Esse conhecimento é adquirido por meio da experiência e da deliberação, e os professores aprendem quando têm oportunidade de refletir sobre o que fazem. (GARCIA, 2010, p. 15).

A percepção desses momentos de avaliação e de identificação de dificuldades/potencialidades da própria prática por parte do estagiário ficou indicada nos RO abaixo:

(RO 1) – *“Então, esse foi o grande desafio. E vocês vão ver que deu errado... Eu não consegui... Eu não consegui fazer com que aqueles meninos entendessem. Eles não prestavam atenção, né?”*

(RO 2) – *“Nós percebemos alguns erros de nossa parte, porque eu creio que a gente poderia explorar muito os alunos e não conseguiu alcançar aquele tipo de pergunta. Então a gente achava que tava num nível bom, mas não tava.”*

(RO 3) – *“A gente sentiu dificuldade de deixar o aluno falar, aproveitar o tempo e cumprir a função do professor de mediar e ser bom professor, sem esquecer a nossa posição de autoridade.”*

(RO 4) – *“E quando a gente para pra pensar em como a gente tava receoso, quando a professora pediu pra gente pensar no projeto e depois quando os resultados saíram... foi muito gratificante. É muito satisfatório ver que a gente pode realizar essa prática... Acho que a frase que passou em todo nosso projeto foi: Ou isso vai dar muito certo ou isso vai dar muito errado. [...] Ainda bem que deu muito certo!”*

O reconhecimento de dificuldades e potencialidades por meio de uma prática reflexiva é, portanto, com base nos resultados expostos, um exercício que se aprende no estágio e que deve acompanhar a profissão docente em todo o seu transcurso.

### **Categoria 3: A contribuição do estágio para a formação profissional do estudante de Letras e os sentidos que o estagiário atribui ao vivido**

Entende-se que o estágio é um lócus fundamental de investigação, por isso, Lima (2008) defende que este não deve ser

entendido como apenas mais uma disciplina com questionamentos passageiros, mas sim como um dos mais importantes eixos dos cursos de formação de professores. Concordamos com a autora e reconhecemos aqui que o estágio é, de fato, um

[...] espaço de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, que permeia as outras disciplinas da formação, no projeto pedagógico dos cursos de formação [...] é o *locus* da sistematização da pesquisa sobre a prática, no papel de realizar a síntese e a reflexão das vivências efetivadas. (LIMA, 2008, p. 198).

Durante a aprendizagem e a construção de uma prática reflexiva, a qual será a base para o fazer docente, os licenciandos terão a oportunidade de desenvolver competências que os constituirão enquanto professores. A vivência no ambiente escolar é de fundamental importância para que o estagiário viva as experiências que o farão desenvolver tais competências.

A constatação da contribuição do estágio para a formação profissional e a observação, através das exposições, dos sentidos que os estagiários atribuem ao vivido são um ponto especial da nossa análise, dado que afirmações muito semelhantes são feitas em todos os relatos.

*(RO 1) – “[...] esse estágio foi um divisor de águas. Foi quando eu olhei pra mim e disse ‘É isso mesmo que eu quero! Eu vou... Tô ciente disso’”.*

*(RO 2) – “A importância do estágio curricular obrigatório nos permitiu uma compreensão do que é, na sua completude, o cotidiano escolar.”*

*(RO 3) – “O estágio foi um momento para a gente se descobrir: que tipo de professor quero ser?”*

*(RO 3) – “O estágio inteiro foi sentindo na pele, foi a gente percebendo que podemos fazer dos livros uma aula de verdade.”*

*(RO 4) – “[...] a experiência de estágio nos mostrou que podemos fazer coisas extremamente diferentes na sala de aula. Eu nunca imaginava que ia fazer um projeto de pesquisa científica de Língua Portuguesa no 9º ano.”*

Com base nas experiências observadas, confirma-se o estágio como um momento singular de aprendizagem e de identificação profissional, porquanto, embora as experiências sejam diversas, essa concepção ganha vida na voz dos futuros professores.

**Categoria 4: A capacidade propositiva do estagiário frente às situações vividas na escola, prioritariamente aquelas que envolvem decisões sobre o quê, para que e como ensinar-avaliar**

Frases como “E agora? Como é que eu vou fazer?” são recorrentes nos relatos dos estagiários. O estágio é, por certo, um

momento único de aprendizado que está intrinsecamente ligado aos desafios enfrentados na experiência prática do ensino, cujas situações são imprevisíveis. Ao professor cabe, por conseguinte, a incumbência de aprender a lidar com o “inabarcável”, as situações inesperadas que o esperam a cada aula.

Falar na atitude do professor importa porque ela recobre os intervalos que toda técnica forçosamente deixa a descoberto: ela é o único artifício de que dispomos para lidar com o unabarcável do cotidiano, com os desafios da prática. Vale a pena assumir o risco de afirmar que é por meio de atitudes, e não de técnicas, que um conhecimento tem qualquer possibilidade de transmitir-se, de passar adiante ao se escrever na relação entre o professor e o aluno. Falar em atitudes é, portanto, falar da maneira como se resolvem esses episódios esporádicos que pontuam o cotidiano da sala de aula, nos quais as demandas dos sujeitos ganham expressão na forma de perguntas deslocadas, erros surpreendentes, esquecimentos, repetições etc. (FAIRCHILD, 2009, p. 498).

Em todos os relatos que compõem a nossa amostra, os licenciandos se referiram a situações inesperadas, comprovando a necessidade de que a sua formação considere o imprevisível e o instável que caracterizam a docência e a sala de aula.

(RO 1) – “E eu fazia: ‘O que é que eu vou fazer?’ Aí a gente tem que pensar rápido nessa hora.”

(RO 1) – “Mas, na hora do debate, que eu disse: ‘Agora vamos abrir a roda, vamos falar um pouquinho o que é que vocês acharam... Vocês têm alguma coisa pra acrescentar?’. Ninguém disse nada. Aí eu tive que mudar a rota. Bora escrever, então, né? Vocês adoram escrever”.

(RO 2) – “Na questão da oralidade a gente fez duas partes, que foi mais interessante, eu acho, a parte do 6º A, porque tinha um aluno que ele era surdo. E a gente ficou sem saber o que fazer... Não tinha pensado... Pouco tempo depois que a gente tinha feito o planejamento, a gente... ‘Meu Deus! Como é que a gente vai fazer oralidade com um surdo?’”

(RO 3) – “Foi interessante que no dia que a gente começou tinham acontecido aqueles ataques terroristas na França e eles só queriam falar disso, eu tava querendo chamar atenção para a gente falar do tema [do projeto didático], mas eles não estavam nem aí para isso. Eles queriam falar das bombas e eu disse que iríamos falar. Na verdade, foi uma coisa muito assim, agora eu acho que fiz certo, mas na hora eu disse: ‘Meu Deus’, eu não posso mandar eles se calarem, é um assunto importante e eu preciso dar a minha aula’. Eu fiquei, sabe aquele segundo que você não sabe o que fazer? E eu disse: ‘Tá, vamos falar’; Aí eles falaram rapidamente sobre”.

(RO 4) – “[...] ela [a professora supervisora] propôs que a gente fizesse um projeto de pesquisa científica e com pôster acadêmico. [...] ela pediu pra que a gente amadurecesse a ideia, visse o que iria fazer e a gente não tinha ideia do que ia fazer. [...], e continuamos sem saber o que fazer, desesperados, querendo correr”.

Vê-se, pois, que os professores em formação precisaram aprender aquilo de que as técnicas em si mesmas não conseguem dar conta: a capacidade de tomar decisões.

### **Categoria 5: O papel do professor supervisor na construção da prática do professor em formação**

A postura do professor supervisor se reflete na prática do professor aprendiz e foi enfocada (positiva ou negativamente) em todos os relatos, como se pode constatar nos dois relatos a seguir:

*(RO 1) – “Aí a professora supervisora, ela não ficou comigo na sala o tempo inteiro. Tinha hora que eu dizia: ‘Meu Deus do céu, talvez se ela tivesse aqui eles respeitassem mais...’ Porque, quando ela dissesse: ‘Gente!’, eles iam respeitar mais. Eu tinha acabado de cair de paraquedas... Eu era novinha, né, ali... E eles não me respeitavam muito, isso é uma verdade. É uma situação completamente diferente... Ela dizia: ‘Olhe, eu vou aqui e volto já’. Aí ela deixava as coisas dela, saía e voltava no final da aula, quando já tinha acontecido tudo. Então não contei muito com o apoio dela durante essa regência...”*

*(RO 3) – “[...] durante todo o período de estágio discutimos muito nossas observações práticas e mais ainda as considerações pontuadas pelo professor supervisor. Ele nos assistiu integralmente, com comentários nos finais das aulas, com os encontros online e com auxílio na elaboração do projeto didático, porque ele ajudou a gente também, o que nos enriqueceu como aprendizes.”*

Para a autora do relato 1, essa relação se dá de maneira mais conflituosa, uma vez que a professora supervisora é retratada como ausente. Já no caso da dupla que fez o relato 3, o apoio e a assistência do professor supervisor foram de grande importância, tanto para a experiência docente em si mesma, quanto para a construção da identidade profissional das graduandas.

O acompanhamento do professor supervisor e a relação deste com o professor em formação parece ter relação ainda com a postura do estagiário em relação ao seu objeto de ensino. A dupla de estagiárias do relato 2 não relata a intervenção da professora supervisora de maneira positiva:

*(RO 2) – “Eu creio que na parte da análise linguística... Foi praticamente negativo, mas não da nossa parte, do nosso planejamento, por quê? Quando a gente tava já chegando na parte de análise linguística, a professora disse: ‘Eles precisam de cópias no quadro’. Então, tudo que a gente planejou, nada foi pra sala de aula...”*

Em contraposição, observa-se, na exposição da dupla do relato 4, que a assistência do professor supervisor é fundamental para que se tenha melhor desempenho na realização do projeto:

*(RO 4) – “Pra falar um pouquinho da escolha dos projetos da gente, acho que o ponto principal é que a gente conversava muito com ela e teve a sorte de estar sempre bem acompanhado por ela, porque ela tava sempre solícita, marcava reunião com a gente pra que a gente pudesse conversar com ela.”*

A relação com o professor supervisor, portanto, tem impacto direto na prática do estagiário. No que se refere a essa relação, Felício e Oliveira (2008) assinalam que

[...] em muitos casos, a parceria professor-estagiário é uma situação delicada e conflituosa na realização dos estágios, uma vez que a relação entre profissionais e estagiários ainda não é vista como uma situação de complementaridade, de interdependência entre os indivíduos envolvidos no processo para a construção de conhecimento. (FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008, p. 226).

Ou seja, esse ambiente de conflito é comum na medida em que os professores do ensino básico que recebem os estagiários, de um lado, e os próprios estagiários, de outro, ainda não se veem como partícipes em uma relação de interdependência. Não obstante, essa participação complementar é de total relevância para que o futuro professor tire o máximo proveito desse momento de aprendizagem que é o estágio.

### **Categoria 6: A percepção/aplicação dos fundamentos teórico-metodológicos que embasam o ensino de português no quadro do sociointeracionismo**

A concepção ensino de língua portuguesa baseada no modelo sociointeracionista vê a língua como um processo de interação através do qual agimos socialmente.

A linguagem é um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (TRAVAGLIA, 1996, p. 23).

Pôde-se perceber, a partir das experiências analisadas, a importância dada pelos licenciandos à concepção de linguagem adotada pelos professores supervisores:

*(RO 1) – “[...] com relação à concepção de linguagem, a gente vai falar não pra julgar a professora, mas pra construir o perfil dela. A gente precisa saber o que ela pensa da linguagem, como ela concebe a linguagem e se é equivalente com a ideia que a gente tá tentando construir hoje. E aí... A aula dela era extremamente tradicional. Concepção de linguagem tradicional [...] despregada de qualquer contexto... Não tem texto na sala de aula dela. Só que, no momento de avaliação, ela utilizava os textos. Na prova. Eu achava isso triste. Como é que os meninos não têm textos, não estão acostumados a pegar textos, nem a discutir nada, mas na prova ela cobra.”*

*(RO 2) – “Por ela ser graduada há pouco tempo e ter uma pós-graduação também há pouco tempo, ela tem mais uma ideia do que a gente tá estudando aqui. Toda a questão do sociointeracionismo... Ela... A gente vê essa busca por tentar fazer as coisas mais diferentes do sistema...”*

Consoante Antunes (2003), já aconteceram mudanças significativas no ensino de língua portuguesa nos últimos anos, mas a perspectiva de ensino de língua como interação ainda não parece solidificada. Por isso, temos relatos como os seguintes:

(RO 1) – “[...] algumas vezes o texto era usado como pretexto pra trabalhar gramática, e outras vezes, não.”

(RO 2) – “Ela preza pela participação do aluno, a gente vê que ela tenta fazer... [...] E a gente acha isso um ponto positivo. Apesar de muitas vezes ela se remeter a questões estruturais... Fazer algumas cópias desnecessárias... E enfim... Haver aquele ensino de pronomes, verbo...”

(RO 4) – “Quando ela foi passar pra análise linguística, ela, de certo modo, ela realmente contextualizava, ela trazia vários exemplos, ela tentava não trazer frases soltas, só que vez ou outra ela caía naquele tradicionalismo de pegar uma frase só do texto e dizer se aquilo é uma oração subordinada substantiva, se é subjetiva ou se é objetiva direta ou indireta, enfim... que foi o assunto que ela trabalhou.”

(RO 4) – “E ela às vezes conseguia que a gramática fosse mais articulada à produção de texto, por exemplo, na questão das orações subordinadas, quando ela levou artigo de opinião, ela mostrou como funciona no texto pra dar impessoalidade. Umás vezes ela fazia isso, em outras ela caía no tradicionalismo.”

Como se pode observar nos relatos acima, na visão dos estagiários, alguns professores supervisores desenvolvem práticas híbridas, mesclando a perspectiva de ensino tradicional

com a sociointeracionista. A identificação desse hibridismo nasce da observação dos supervisores, que, em paralelo à construção dos projetos didáticos, antecede o momento da regência da turma pelo estagiário; este, por sua vez, acaba também por oscilar entre paradigmas e vivenciar situações de conflito e revisão teórica e metodológica:

*(RO 3) – “Eu saí da aula acabada, o professor perguntou o que tinha acontecido, minha gente, eu não dei aula, os meninos falaram mais do que eu e o professor olhou pra mim e disse: ‘Qual o problema? É assim que tem que ser’. Eu nunca mais vou esquecer disso, porque a gente estuda tanto que o professor é o mediador, que o professor tem que guiar, ele disse que o professor é o maestro e que precisa guiar os músicos que são os alunos. Acho que isso é muito cultural, apesar de ter estudado muito, foi um choque muito grande pra mim ter terminado uma aula que os alunos falaram mais do que eu. Pra mim, eu tinha que falar o tempo todo e eles tinham que ficar calados balançando a cabeça, sabe?”*

Uma dupla de estagiárias deixou claro em seu relato que a experiência do estágio foi significativa para que elas pudessem confirmar a importância de um trabalho com a perspectiva sociointeracionista de língua:

*(RO 2) – “A experiência vivida desde o momento de observação nos permitiu visualizar positivamente a concepção da língua como interação.”*

As experiências analisadas relacionadas a essa categoria refletem a importância de um trabalho consciente no que se refere à concepção de língua adotada pelo professor. Verifica-se ainda que, apesar de o modelo de sociointeracionista de ensino ser bastante aceito no meio acadêmico, os estagiários se depararam com uma realidade incongruente com os discursos que circulam na academia, tanto na prática do professor supervisor, quanto inclusive na própria prática.

## CONCLUSÕES

Diante dos resultados e das discussões feitas ao longo de toda a pesquisa, pudemos confirmar que o estágio é, certamente, um momento singular no curso de licenciatura e vai muito além da mera aplicação, na prática, das teorias aprendidas num momento anterior. É por isso que teoria e prática não podem ser dissociadas. Conforme Santos (2004, *apud* FELÍCIO e OLIVEIRA, 2008),

Entender a prática enquanto práxis é assumir a indissolubilidade entre a teoria e a prática. Ou seja, é compreender que, na mesma atividade, coexistem as dimensões teórica e prática da realidade na qual o professor edifica a sua identidade a partir de um movimento de alternância, que se constrói entre o saber e o saber fazer, entre situação de formação e situação de trabalho. (p. 221).

No tocante a esse momento de edificação de identidade, pudemos, através dos relatos, observar que o estágio foi

confirmado como uma ocasião favorável para a reflexão na e sobre a prática; através dele, o licenciando tem a oportunidade de aprender a avaliar e reavaliar as experiências vividas e, a partir daí, se (re)afirmar como professor.

Observamos que o modelo de ensino-aprendizagem sociointeracionista, embora bastante defendido na esfera acadêmica, no meio escolar ainda está passando por um processo de adaptação. A prática da maioria dos professores supervisores das experiências analisadas foi relatada como irresoluta pelos estagiários, visto que a concepção interacionista de língua ainda não era solidificada em suas práticas. Isso causou certo impacto nos estagiários, mas ao mesmo tempo os fez perceber e reafirmar a importância do ensino baseado em uma concepção interacionista/enunciativa de língua.

Outro ponto a destacar é que o professor supervisor tem papel fundamental nesse processo de (re)afirmação e constituição da identidade profissional do estagiário, na medida em que orienta em vários sentidos a prática do estagiário em seu período de regência.

Verificamos também que demandas e questões emergenciais da escola em diversos aspectos acabam por tirar o foco dos estagiários daquilo que os constitui como professores de português (saberes disciplinares, definidores do objeto de ensino). Correlatadamente, os licenciandos apresentam dificuldades quanto à elaboração didática dos conteúdos específicos da sua área de formação.

Ressaltamos ainda a necessidade de mais pesquisas voltadas para o estágio curricular, mais especificamente para o

planejamento e a elaboração didática dos objetos de ensino e dos saberes da área de referência, e ainda para o professor supervisor enquanto sujeito singular em suas relações com o estagiário, visto que tais pesquisas podem contribuir significativamente para o aperfeiçoamento dos cursos de formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação** – São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

DINIZ-PEREIRA, Júlio E. A epistemologia da experiência na formação de professores: primeiras aproximações. In: **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 02, p. 83-93, jan./jul. 2010. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 24-02-2014.

FAIRCHILD, Thomas Massao. Conhecimento técnico e atitude no ensino de língua portuguesa. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.3, p. 495-507, set./dez. 2009.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. **Educar**, Curitiba, v. 1, n. 32, p.215-232, jan. 2008.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p.11-49, 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. In: **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, Rio de Janeiro, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. In: Revista **Póiesis** – Volume 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2006.

SANTOS, Maria do Carmo e LONARDONI, Marinês. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência In: **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23(1): p.167-175, 2001.

SILVEIRA, Ana Paula Kuczmynda da. A formação inicial do professor de língua portuguesa e a elaboração didática dos conteúdos de ensino: o caso de uma universidade no Vale do Itajaí. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 75-91, jan./jun. 2011.

SIQUEIRA, Regina Aparecida R. e MESSIAS, Rozana Aparecida Lopes. Reflexão e ações na formação e atuação do professor de língua portuguesa: o diálogo como condição de autoria na prática educativa. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.11, n.2, p. 377-392, jul./dez. 2008.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.



## CAPÍTULO 3

# AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PIBID DIVERSIDADE NO AGRESTE E SERTÃO PERNAMBUCANOS

*Jaqueline Barbosa da Silva  
Everaldo Fernandes da Silva*

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID DIVERSIDADE) vem promovendo a produção de conhecimento, contribuindo com a qualificação do ensino e da aprendizagem no contexto das escolas Redes da Educação Básica, a partir da articulação entre os saberes próprios dos Povos e os conhecimentos disponibilizados no Ensino Superior, especificamente, neste caso, através dos módulos vivenciados no Curso de Licenciatura Intercultural Indígena da Universidade Federal de Pernambuco. Essa troca de saberes vem estimulando os/asPibidianos/as se colocarem numa postura investigativa com práticas de pesquisa geradoras de conhecimentos significativos, levando em conta as questões culturais, sociais e naturais como também as diversas experiências vividas no cotidiano das aldeias, dialogando com os conhecimentos das demais sociedades.

Os povos indígenas de Pernambuco ocupam a quarta maior população indígena do Brasil, composta por mais de 47 mil pessoas, que habitam no Agreste e Sertão do Estado, cujos territórios estão localizados nos municípios de Águas Belas,

Buíque, Cabrobó, Carnaubeira da Penha, Floresta, Ibimirim, Inajá, Itacuruba, Jatobá, Orocó, Pesqueira, Petrolândia, Poção, Salgueiro, Tacaratu e Tupanatinga. Esses territórios, pertencentes ao Agreste e Sertão do Estado, são habitados por 12 etnias, são elas: Atikum, Fulni-ô, Kambiwá, Kapinawá, Pankaiuká, Pankará, Entre Serras, Pankararu, Pipipã, Truká, Tuxá e Xukuru, diferenciando-se pela realidade e identidade, exigindo a implementação de uma política pública e educacional permanente que os caracterizem pela especificidade de seus saberes, de suas histórias e identidades. A língua portuguesa é predominante no diálogo de 11 (onze) povos indígenas, com exceção do povo Fulni-ô, que é bilíngue, falando, além do português, sua própria língua, o Yaathê.

No que se refere à escolarização, estão contempladas a Educação Infantil e a Educação Básica, incluindo-se as modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva.

Nestes Povos, a distância entre a casa e a escola encontra-se entre 200 e 600 km, caracterizando-se pelos aspectos bucólicos, em sua maioria de difícil acesso, escassez de transportes e recursos tecnológicos. Essa realidade assemelha-se a de outras populações indígenas, evidenciadas em pesquisas que tomam a formação de professores indígenas do nordeste do Brasil como objeto de estudo (ALMEIDA, 2002; ALMEIDA, 2014).

O projeto institucional intitulado Professores Indígenas de Pernambuco: formação, pesquisa e prática pedagógica/ Área Intercultural Indígena, do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco busca, na II edição

(2014-2017), estreitar o diálogo Comunidade-e-Universidade e valorizar as experiências e saberes tradicionais da população indígena de Pernambuco, visibilizando os saberes formadores e propiciadores de construção do conhecimento, bem como contribuindo na melhoria da qualidade da Educação Escolar Indígena.

O Pibid Diversidade contempla a participação dos estudantes da Educação Escolar Básica Indígena. O planejamento, acompanhamento, encaminhamento e sistematização das ações, conta com a participação de 126 estudantes do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, vinculados à supervisão de quatorze indígenas, entre eles egressos da I edição do Programa, sete coordenadores de área, um coordenador de Gestão de Processos Educacionais e uma coordenação institucional.

O presente texto fará uma breve incursão teórico-compreensiva dos Estudos Pós-Coloniais, trazendo, sobretudo, em destaque, a lógica prevalecente que forja esta leitura interpretativa da geopolítica do conhecimento e seus estruturantes. Em seguida, deter-nos-emos no percurso metodológico que evidencia e inaugura os modos outros de construir as práticas educativas que levam em conta não somente os resultados, mas, sobretudo, os modos, as formas aprendentes-ensinantes que comportam a ancestralidade, o cotidiano, os sujeitos coletivos, a religiosidade e as políticas afirmativas. Dando um passo à frente, desenvolveremos uma leitura descolonial das práticas educativas vivenciadas pelo Pibid Diversidade, estabelecendo a interrelação da vida das comunidades indígenas com a construção do conhecimento dentro e fora dos espaços escolares. Por fim,

faremos algumas considerações finais, intencionando por em relevo o que há de mais significativo nestas aprendizagens e ensinagens reunindo escola e comunidade de modo singular e diferenciado.

## **ELEMENTOS, CARACTERÍSTICAS E LÓGICA INTERNA DOS ESTUDOS PÓS-COLONIAIS**

Os estudos pós-coloniais têm uma identidade tecida a partir da contraposição ao entendimento do conhecimento universal, hegemônico, transcultural, baseado na convicção da verdade única e de uma *episteme* estruturada na comprovação, na lógica silogística e no binômio antitético sujeito-objeto.

Esta abordagem do conhecimento compreende que a geografia ocidental compartimentada entre a Europa e o restante da humanidade fomentou e sedimentou a lógica separatista de metrópole e colônia, centro e periferia, religião e seita, ciência e saberes, erudição e ignorância, desenvolvimento e primitivismo, economia e bem viver. Estas linhas divisórias foram elaborando modos de viver, de conviver, de conhecer e de produzir sob uma lógica hierárquica, excludente e legitimadora de práticas racistas, exploradoras dos bens e das identidades dos povos originários, reduzindo-os a nada e a ninguém, isto é, aos processos sutis de invisibilização, de inexistência histórico-social, epistêmica, econômica e religioso-cultural.

Estes processos sócio-históricos e políticos são cognominados pelos teóricos dos Pós-Coloniais de processos de Colonização, de Colonialidades do Saber, do Ser, do Poder

e da Natureza (MIGNOLO, 2007; QUIJANO, 2007). Estes desmanches geográficos e identitários foram realizados pela força do capitalismo, pelo reforço ideológico do cristianismo e pela imagem prevalecente da modernidade que sugere progresso linear, democracia formal e garantias históricas das metanarrativas.

Os Estudos Pós-Coloniais caracterizam-se pela situação tensional, isto é, pela Diferença Colonial e pelo Pensamento de Fronteira. A diferença Colonial é compreendida pelo reordenamento da geopolítica do conhecimento que privilegia a crítica às diversas formas de subalternização baseadas na espacialidade, na cor da pele, na orientação sexual, na escolha religiosa, nos saberes herdados e nos modos de resistência dos empobrecidos às incursões do mercado neoliberal.

O Pensamento de Fronteira goza de forte tonalidade nos Estudos Pós-Coloniais por se tratar de leituras de mundo embasadas em epistemologias outras calcadas nas comunidades interpretativas que ultrapassam as academias científicas em que os sujeitos socioculturais são partícipes com seus saberes e tradições dialogando com os demais saberes acumulados na história da humanidade. Deste modo, esta epistemologia demanda a adoção de estratégias pedagógicas de valorização das diferenças culturais, do questionamento da lógica dominadora e preconceituosa e dos formatos teóricos e didáticos silenciadores dos negros, dos indígenas, dos homoafetivos, das mulheres, dos analfabetos e dos habitantes do campo.

Em sendo assim, as lutas, as práticas e os saberes oriundos das classes sociais desfavorecidas e dos sujeitos coletivos

invisibilizados que denotam resistência aos vários processos de colonialidade constituem-se matéria-prima desta abordagem compreensiva da história e das ciências sociais. Deste modo, os Estudos Pós-Coloniais trazem como lógica interna tornar visível a emergência de novas modalidades epistemológicas na intersecção da tradição ocidental, eurocêntrica, patriarcal com as realidades, identidades e saberes dos povos originários que privilegiam outros arcabouços compreensivos constituídos da descolonialidade, ou seja, das formas de ser, de viver, de conviver e de conhecer em que a ciência moderna e os conhecimentos ancestrais dialoguem e se equivalem.

## **ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO**

As aprendizagens no Pibid Diversidade vão se fortalecendo, tanto para os universitários indígenas quanto para os estudantes das escolas de cada Povo. A interação das ações do Programa com as ações educativas diversas vai se constituindo através da prática coletiva na construção dos saberes. A dinâmica destas ações na educação escolar indígena valoriza o processo de elaboração e execução das atividades na Educação Básica porque compreende que a metodologia de pesquisa utilizada através dos projetos desenvolvidos possibilita entender a dimensão do conhecimento, na perspectiva de contribuir com a função social da escola e com o projeto societário do Povo.

Para suscitar a articulação do Programa com as redes associacionistas foram sistematizados sete subprojetos temáticos, instituídos em articulação com a Comissão dos Professores

Indígenas de Pernambuco (COPIPE), para atender à perspectiva intercultural, são eles: (1) Saberes tradicionais<sup>3</sup>, (2) Língua, leitura e produção de texto<sup>4</sup>, (3) Arte indígena<sup>5</sup>, (4) Processos próprios de ensino e aprendizagem<sup>6</sup>, (5) Gestão da educação escolar indígena<sup>7</sup>, (6) Educação Inclusiva<sup>8</sup>, e (7) Bem viver e tecnologias<sup>9</sup>.

Nestes subprojetos buscam-se fomentar, junto aos sujeitos do Curso de Licenciatura Intercultural Indígena, do Centro Acadêmico do Agreste, da Universidade Federal de Pernambuco, envolvidos no Programa, experiências que permeiam o contexto

---

3 Alia-se aos subprojetos Arte Indígena e Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem, perpassando transversalmente todos os demais subprojetos, buscando contemplar a história e cultura afro-brasileira e indígena, estabelecidas na lei 10.639/2003 e 10.645/2008, a abordagem, a Política Nacional de Educação Ambiental e o Decreto nº 7.037/2009, referente ao Programa Nacional de Direitos Humanos, mobilizando e articulando as ações do Programa com as emergências da Educação Escolar Básica.

4 Constitui o subprojeto de referência para o aperfeiçoamento do diálogo entre as práticas de leitura e escrita dos povos indígenas e a promoção do saber comunicativo, organizando ações que resultem na divulgação do processo de aquisição do sistema de escrita e na orientação para o aperfeiçoamento do desenvolvimento da mesma na educação escolar indígena.

5 Vincula-se aos subprojetos Saberes Tradicionais e Processos Próprios de Ensino e Aprendizagem, perpassando transversalmente todos os demais subprojetos.

6 Encontra-se articulado aos subprojetos Arte Indígena e Saberes Tradicionais, perpassando transversalmente todos os demais subprojetos.

7 Visa estreitar a rede de relações composta pela Comunidade escolar indígena, a Comissão dos Professores Indígenas de Pernambuco (COPIPE) e os integrantes do projeto na Universidade estabelecendo uma relação de escuta e diálogo, proporcionando reflexões e intervenções entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

8 Prioriza a perspectiva da inclusão, propiciando um processo formativo que considere as diferenças socioculturais entre os povos indígenas, a dimensão da perspectiva intercultural disponibilizando a pensar, junto ao conjunto de membros participantes, as ações que respeitem os sujeitos nas suas diferenças e especificidades, visando a expansão de práticas educativas inclusivas.

9 Pretende refletir a importância dos valores e vivências dos povos indígenas, especificamente no que diz respeito à forma de vida diferenciada do “mal viver” da sociedade ocidental, visando contribuir numa educação escolar indígena própria, a cultura e as formas de vida e de saberes desses Povos.

da educação escolar indígena em relação à valorização e respeito aos conhecimentos tradicionais, através de diferentes modos: valorizando e mantendo a sociodiversidade indígena, implementando a elaboração de materiais didático-pedagógicos que evidenciem e valorizem as especificidades das populações indígenas, visando o fortalecimento das autoidentidades e da organização político-cultural desses mesmos Povos historicamente silenciados.

Em sendo assim, estes subprojetos dão visibilidade ao compartilhamento das aprendizagens próprias dos povos indígenas. Cada um deles com suas especificidades, no entanto, dentro de um mesmo foco e propósito político-pedagógico de natureza diferenciada, emancipatória e de fortalecimento das respectivas identidades.

A dinâmica de trabalho dos projetos inclui a visita *in loco* nos Povos indígenas, o registro individual das atividades, a socialização das ações em rodas de diálogo temáticas, as quais subsidiam mensalmente o trabalho do grupo, propiciando uma atenção pormenorizada aos novos desenhos socioculturais e aprendentes. Este caminho de construção é elaborado coletivamente, segundo a utilização de estratégias que elevem a qualificação da educação escolar indígena, particularmente em se tratando das diferenças e especificidades contextuais, etnorraciais e socioculturais.

Assim, a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento e a integração dos subprojetos permitirá formatos de construção de saberes interdisciplinares e transdisciplinares. Pois, os conhecimentos ancestrais transmitidos pelos anciãos

também têm assento, cidadania, caracterizando outras feições pedagógicas e epistemológicas da educação básica. Ademais, essa construção dialógica de saberes possibilita construir novas identidades no processo formativo dos/as licenciandos/as-pibidianos/as, à medida que estes revisitam seus trajetos de vida e formação, dando-lhes outras interpretações de alcance subjetivo, intersubjetivo, identitário, político e epistemológico de forma imbricada, portando compreensões dos conhecimentos outros, preconizados pelo entendimento descolonial.

Desse modo, não elegemos *a priori* os percursos que trilharão cada grupo que fará parte do subprojeto temático, intencionando esboçar no transcurso da vivência de cada subprojeto, o trajeto próprio da construção dos conhecimentos específicos de cada povo indígena de Pernambuco.

A partir da construção coletiva, considerando os diferentes espaços educativos e a realidade específica do povo, elaboramos instrumentos para realização de diagnósticos que contemplem as questões de caráter sociocultural e aquelas relacionadas com a educação escolar indígena, na busca de possibilitar reflexões acerca das interfaces socioculturais, sobretudo, as tocantes aos enfrentamentos no contexto da organização do trabalho escolar e das políticas públicas e educacionais, apontando a direção da ação do Pibid Diversidade a seguir, principalmente, no que se refere à inovação do ensino e da aprendizagem escolar.

A vivência da pesquisa-diagnóstico e desenvolvimento dos projetos de intervenção, presentes em todas as ações educativas do Pibid Diversidade, contam com a participação efetiva das lideranças, anciãos e membros diversos da comunidade, os

quais contribuem desde o fortalecimento da história, através da memória e de relatos orais, da relação da escola com o universo religioso e com os aspectos físicos, econômicos, políticos, sociais e culturais, sempre num movimento circular de aprender e ensinar, ou seja, de um saber que vem da Comunidade e volta para o Povo de modo mais elaborado e sistematizado que contemple os diversos olhares, saberes, sujeitos, contextos e especificidades das etnias.

A leitura descolonial inspira outros modos aprendentes e ensinantes de sistematizar e garantir os saberes construídos pelos povos indígenas na proposta de ação do Pibid Diversidade, tendo destaque a clareza do papel da escola, dos seres humanos e das sociedades outras que se almeja construir coletivo e dialogicamente. Estes aspectos são forjadores de esteios metodológicos que organizam as formações pedagógicas e os planejamentos curriculares. Nesse mesmo diapasão, compreendemos que as culturas e conhecimentos ancestrais, acumulados e transmitidos pelas diferentes etnias indígenas, constituem um patrimônio vivo, coletivo, constitutivo e possibilitador de epistemologias e metodologias *outras*. Num tom ilustrativo, verificamos que os recursos didáticos utilizados pelos universitários nas escolas indígenas são encontrados na comunidade, como: a casa de farinha; o Rio São Francisco: símbolo da sobrevivência simbólica, origem, cultura e espiritualidade; os artesanatos; a roça; a memória do povo, o Sagrado, a geografia do território e a Terra: espaços e sujeitos e a função social da escola no cotidiano das aldeias que ultrapassa a tarefa meramente alfabetizadora e assume também a empreitada da preservação e

transmissão dos conhecimentos tradicionais e das linguagens de cada população.

A produção do conhecimento para os Povos indígenas está ligada ao sentimento de pertencimento ao território sagrado, desse modo, convém entender o conjunto das relações estabelecidas entre os seres humanos, a natureza e os encantados, pois, a terra vai além dos seus aspectos físicos, sociais e culturais. Neste sentido, ele alberga também ancestrais que continuam vivos e atuantes na vida de cada povo, cujas presenças inspiram, interferem e conduzem espiritualmente os rumos das etnias, especialmente, nas grandes decisões, por exemplo, as escolhas dos sucessores das lideranças das respectivas aldeias. O território é um espaço que está, intimamente, relacionado aos pertencimentos e ao universo religioso. Cabe recordar que, para os Povos indígenas, o território<sup>10</sup> outorga o sentimento de lealdade às origens, transformando a identidade étnica em uma prática social efetiva. Ou seja, é o referencial dos planos de vida para efetiva autonomia e autodeterminação, é espaço simbólico: terra, tradições, valores, línguas, rituais e saberes, além de se caracterizar como referência identitária e de gestão do presente e do futuro.

Neste espaço sagrado mantém-se o sagrado e os aspectos culturais que constituem as relações familiares e sociais do povo, mas também os conflitos, as mobilizações e lutas para demarcação da terra, a conquista da autonomia e a reafirmação da identidade étnica que se define como a expressão coletiva do povo.

---

10 Diferente da noção de territorialização, que demarca uma situação de cunho colonial, compreendida, segundo Oliveira (1998), como “[...] intervenção da esfera política que associa – de forma prescritiva e insofismável – um conjunto de indivíduos e grupos a limites geográficos bem determinados” (p. 56).

Os Educadores indígenas aproveitam todos os espaços de produção de conhecimento para sistematização dos objetos e objetivos de estudo, constituindo uma relação de mão dupla, em que a comunidade utiliza os espaços escolares para mobilizações e para a organização da luta pelo território tradicional, como a demarcação da terra, o reconhecimento étnico-racial. Os professores encontram e produzem nesses espaços de discussão da comunidade subsídios para a prática pedagógica, trazendo os conhecimentos sistematizados nas diferentes situações de aprendizagem dentro do povo como currículo para a escola.

Desse modo, os indígenas-e-educadores participantes do Pibid Diversidade ao planejarem nos momentos pedagógicos, passam a identificar como sendo necessária a relação entre os temas a serem pesquisados com a dimensão sociocultural. A dinâmica é estabelecer que aconteça nesses processos o diálogo entre os sujeitos da educação nas diferentes relações interculturais, com ênfase nos valores culturais, sociais, políticos e pedagógicos, sem esquecer as perspectivas de vida dos estudantes.

A presença dos/as Pibidianos/as indígenas como educadores/as, universitários/as, envolvendo as lideranças dos Povos tem mobilizado a participação ativa nas comunidades, procurando refletir constantemente sobre os modos dialógicos de se construir os conhecimentos, bem como o que significa o fazer escolar, compreendendo a abrangência das interlocuções entre os saberes tradicionais e os da escola formal. Isto porque o perfil do/a professor/a indígena está diretamente relacionado ao movimento das lutas dos Povos. Desse modo, os conhecimentos e as lutas pelas sobrevivências material e simbólica articulam-se

e implicam-se reciprocamente. Entre as características do jeito de ser educador/a, destacamos: a de ser pesquisador da história e cultura do povo; ser conhecedor das tradições e nelas participar com clareza identitária; ter formação específica no campo da educação escolar indígena, partindo do princípio de que quem faz parte da educação escolar indígena tem o comprometimento com a luta do Povo e com a formação de guerreiros e guerreiras fortalecedores/as dos espaços políticos e das identidades étnicas.

Em sendo assim, o pertencimento e itinerância dos sujeitos indígenas elucidam conteúdos e práticas que lhe são apresentados durante um processo formativo vivenciado no âmbito coletivo e/ou participação nas decisões comunitárias (JOSSO, 2004). Essas vivências cotidianas vão constituindo em experiências formativas que evidenciam identidades coletivas e aperfeiçoam o ser indígena-e-educador/a.

Nesse sentido, o centro das discussões pedagógicas das ações do Pibid Diversidade não fica restrito às atividades designadas para os bolsistas com tarefas isoladas, mas, sobretudo, nos sujeitos, que atuando coletivamente, articulam as situações didáticas com os projetos interdisciplinares, transformando-os em questões do saber pedagógico escolar. Ao eleger determinados temas de estudo nos processos de aprendizagem, dentro do universo escolar, mostram-se relevantes os aspectos culturais que iluminam e lastreiam a contextualidade social, histórico e político do Povo.

Os projetos interdisciplinares são organizados a partir dos eixos norteadores do currículo da educação escolar indígena, como: Terra, Identidade, História, Organização e

Interculturalidade. Os eixos são formas de organização do espaço e do tempo escolar e significam expectativas de práticas de ação política/pedagógica. Entendemos que a abordagem desses aspectos são fundantes na educação escolar indígena, pois fortalecem o projeto de sociedade sonhado pelos Povos indígenas. Esses eixos evidenciam a formação de guerreiros e guerreiras, alicerçando os diversos projetos pedagógicos e políticos desenvolvidos na educação específica e diferenciada.

Sendo assim, professores, estudantes, lideranças e comunidade são participantes ativos dos processos de ensino-e-aprendizagem, que resultam na elaboração de diversos materiais específicos de apoio pedagógico, e entre vários, destacam-se os já sistematizados e socializados nas práticas pedagógicas do Pibid Diversidade nas escolas do Povo, tais como: Histórias que meu povo conta; Terra e Toré; Nossa Serra, Nossa Terra; Prática de Sustentabilidade e o Cuidado com a Natureza Sagrada; Água fonte de vida e patrimônio preservado por nossos antepassados.

Acrescentam-se ainda alguns Projetos de Intervenção como: Jogos, brincadeiras e cantigas de antigamente; A participação da comunidade na escola; História e mito; Cuidando da mãe natureza; Pintura corporal fortalecendo a identidade dos povos indígenas de Pernambuco; Prazer de ler, Despertando o gosto pela leitura e pela escrita através da música; A cultura material e simbólica; A medicina tradicional; Um olhar histórico para o nome do nosso Povo e aldeias com o intuito de ler e escrever os nomes e seus significados; Histórias contadas pelos toípes como um instrumento de fortalecimento da identidade étnica e como instrumento facilitador dos processos de leitura e

escrita; Ler e escrever as histórias e experiências dos mais velhos; Arte e identidade étnica; Teatro e formação crítica: uma proposta de educação intercultural; Educação inclusiva na perspectiva da diferença; Reciclar, reforçando a conscientização ambiental; entre outros. Essas práticas desafiam a postura do/a professor/a acrescentando-lhe o perfil de pesquisador que investiga, busca, media e contribui para a formação de estudantes autônomos, produtores de conhecimentos, e protagonistas das suas histórias individual e coletiva.

Isso significa pensar e transformar a escola em um espaço de vivência e de experiências. Trazer para convivência escolar a comunidade, as lideranças e anciãos, fortalece o fazer pedagógico e colocar ao alcance dos/as professores/as, valiosos conhecimentos e sabedorias latentes em seus rituais, na mãe terra, na união entre todos/as, no respeito mútuo e tudo aquilo que é importante para a autonomia do Povo. Dessa forma, as escolas passam a ser laboratórios de experimento, as aldeias tornam-se campos de vivências e os anciãos como fontes de pesquisa.

Tendo presente a escassez de práticas pedagógicas das escolas indígenas relativas aos registros históricos, de forma gráfica e não somente pela oralidade, com vistas à socialização das suas memórias coletivas, atualmente, os Povos indígenas engajados no Pibid Diversidade são beneficiários dessa educação escolar, tornando-se uma comunidade educativa que registra a vida, a história e o fazer específico e diferenciado da educação escolar indígena. Dessa forma, ampliam-se os espaços políticos da participação em diferentes espaços da comunidade, tais como: nos movimentos e retomadas, nos rituais, nos espaços

de manifestação da arte, nas atividades culturais e na vida da comunidade, como também compreender da conjuntura nacional, regional e local das questões social, política e territorial dos povos indígenas, como também dos direitos indígenas e a luta dos movimentos indígenas e sociais. Propõe-se a servir de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática pedagógica do professor, do planejamento de suas aulas e também para o desenvolvimento do currículo da escola.

Esse movimento em torno da Educação Escolar Indígena constitui-se num instrumento estratégico na busca da autonomia coletiva, tanto na construção do conhecimento, como no fortalecimento da identidade étnica. Assim, emerge uma concepção de que ao defender os sujeitos da educação escolar de modo participativo e coletivo, todos/as são produtores/as ativos dos processos próprios de ensino e aprendizagem. É uma reflexão e sistematização do conhecimento no coletivo que será tecida em ações conjuntas, dialogadas e paritárias.

## **COMPREENSÃO DESCOLONIAL DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PIBID DIVERSIDADE**

Essa população indígena originária, situada no sertão de Pernambuco-Brasil, anuncia em sua compreensão de mundo e em suas práticas político-e-pedagógicas, aspectos sugestivos e descoloniais nos aspectos epistemológicos, metodológicos e escolares.

Em se tratando dos constructos epistemológicos, a curiosidade, as sobrevivências material e simbólica e as

realidades espaço-temporal imbricam-se, gerando sentidos, correspondências, forças identitárias e modos próprios de conhecer associados ao ser e ao fazer. O traço descolonial caracteriza-se pela natureza coletiva da construção do conhecimento em que as atenções epistêmicas e os teores curriculares são desenvolvidos, vistos e analisados por todos/as, isto é, professores/as, anciãos, lideranças e bolsistas do Pibid Diversidade. A noção de sujeito coletivo está em voga, no qual, o labor dos saberes e dos seus múltiplos significados é patrimônio e tarefa dos seus pertencentes. Ensinar- aprender- fazer e viver dão-se, simultaneamente, e por todos/as. Ademais, as relações de poder são compartilhadas. O estudante universitário indígena não é tratado pelo seu respectivo povo como alguém que tem uma bagagem conceitual superior, mas possuidor da tarefa de fazer valer a troca horizontal de conhecimentos diversos que dialogam, tecendo a ecologia de saberes (SANTOS, 2010).

A metodologia vivenciada pelos Povos indígenas adquire destaque, tanto no modo coletivo de elaboração e sistematização do conhecimento, quanto nos projetos interdisciplinares que são desenvolvidos mediante um elenco de eixos norteadores que abrangem os aportes de vida, de luta e de compreensão desta população historicamente invisibilizada. Desse modo, os projetos de intervenção não se configuram em práticas de extensão universitária, tampouco em atividades pontuais e isoladas. Eles adquirem um status epistemológico, robustecendo a investigação científica, os interesses políticos de afirmação das populações e os conteúdos de ensino-aprendizagens. É digno de nota que esses projetos de intervenção em sua relevância sociocultural

e político-educacional são eleitos coletivamente que indicam uma análise prévia da sua pertinência, influência, alcance e continuidade na vida e realidade do Povo. Ou seja, o fazer e o viver, o conhecer e o ser, bem como a ciência moderna e os saberes ancestrais têm paridade, implicação recíproca e desdobramentos nas realidades indígenas, no reforço da legitimidade dos seus saberes primordiais e no exercício dos conhecimentos que partem da prática e por ela e para ela materializam-se e garantem o porvir dessa população inferiorizada pelos conhecimentos da ciência positiva e pelas políticas coloniais.

A educação escolar indígena, por sua vez, diferencia-se da não indígena, quando escola e comunidade têm uma ligação indissociável, complementar. A vida e questões dos Povos são pontos de partida iluminadores dos conteúdos e da dinâmica da vida escolar deste mesmo Povo. As questões indígenas não são tratadas de forma transversal e compartimentada, mas inserida na rotina da escola, indicando uma estreita ponte, intercâmbio, entre a comunidade como chão mais amplo das aprendizagens e a escola como espaço de socialização e de aprofundamento da sabedoria acumulada às novas gerações. Sem negar ou substituir o papel específico do docente, a tarefa do ensino é estendida e partilhada com os anciãos, com as lideranças locais e pessoas outras referenciais da comunidade. Outro diferencial da educação escolar indígena evidencia-se na larga presença do sagrado através dos saberes da natureza, da força dos encantados e da compreensão teofânica, manifestativa daquele em lugares e signos específicos a cada etnia. Há uma íntima relação entre os ancestrais e as populações atuais, entre

os saberes dos antepassados e os ensinamentos necessários para a condução atual da vida da coletividade. A figura do docente é de mediador do conhecimento, do animador dos processos de ensino-e-aprendizagem que reúnem os conhecimentos oriundos da memória coletiva, da natureza, dos encantados, dos livros e das novas práticas que a escola vai inserindo e despertando no estudante indígena.

Nesta compreensão mais ampliada da educação escolar indígena e, em particular, dos Povos indígenas de Pernambuco, a presença do Pibid Diversidade, iniciado em 2010, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível superior (CAPES), tem fortalecido estes modos aprendentes e ensinantes dos Povos indígenas, quando os bolsistas e supervisores ligados a este programa governamental contribuem com a reflexão e com as práticas indígenas já existentes. Outrossim, o Pibid Diversidade tem possibilitado a visibilidade desses Povos subalternizados à medida que traz discussões de natureza descolonial sobre os modos de viver, de aprender e de ensinar indígena. Essa abordagem das Ciências Sociais é desenvolvida com os bolsistas, com os Coordenadores e Supervisores. Nesta direção, os olhares desses atores/atrizes sociais são inclinados a enxergar e aprofundar os sentidos que as práticas educativas, envolvendo escola-comunidade, têm se efetivado e se ampliado ao longo dos tempos.

Nesta perspectiva, as formas diferenciadas de ensinagens e aprendizagens dos Povos indígenas constituem-se em fontes de pesquisas, sobretudo, para os bolsistas indígenas que passam a revalorizar seus modos próprios de fazer educação e, ao

mesmo tempo, para os coordenadores dos subprojetos do Pibid Diversidade que, mediante o estranhamento ocasionado pelo olhar descolonial, buscam revisitare seus referenciais de pensar e de produzir conhecimentos marcados pelo desenho ocidental linear, binário, lógico-causal e positivista.

## **BREVES CONSIDERAÇÕES**

A II edição do Pibid Diversidade (2014-2018) elaborou uma relação integradora com maior abrangência nos desdobramentos das aprendizagens dos sujeitos e das comunidades.

Esta versão subsequente do Pibid Diversidade intenciona a integração entre as atividades da Educação Básica e Superior, desencadeadas por cada coordenação, junto ao conjunto dos participantes (supervisores/as e licenciandos/as), alcançando desdobramentos diversos sobre e entre todos os sujeitos, individuais e coletivos, envolvidos. Isto materializa-se, seja permitindo, de um lado, que esses mesmos sujeitos revisitem suas funções nos espaços de atuação; por outro lado, explicitando, ao mesmo tempo, o anúncio do direito de usufruírem de outras formas de legitimação dos conhecimentos, sem negar o direito público e cidadão adquirido de uma educação diferenciada aos singulares sujeitos de direito.

Outrossim, caráter formativo, aprendente e paritário dos sujeitos envolvidos, licenciandos/as-e-supervisores/as-e-coordenadores/as de área, possibilitando a todos estes atores/atrizes socioculturais descobrirem-se como sujeitos aprendentes e ensinantes simultaneamente. Nesta perspectiva, o

Projeto contempla o desenvolvimento de um registro analítico-compreensivo do transcurso da formação de professores/as indígenas em seu exercício teórico-e-prático da vivência e docência dos Povos indígenas de Pernambuco. Neste Projeto, estão inclusas, além do percurso educativo e de natureza específica, as condições de infraestrutura e da geopolítica do conhecimento presentes, local e interlocalmente, dos Povos indígenas de Pernambuco.

Por fim, o Pibid Diversidade busca, junto aos sujeitos envolvidos no curso Intercultural Indígena, valorizar e dar visibilidade às experiências e saberes tradicionais das populações indígenas de Pernambuco. Nesse ensejo, a Universidade Federal de Pernambuco materializa a sua política de interiorização do Ensino Superior, trazendo para a sua interlocução mais próxima a causa indígena do Estado nos formatos de uma Licenciatura Intercultural Indígena e de um Programa de Incentivo à Docência(PIBID Diversidade). Adicionam-se a isto os vários temas e questões epistêmicas de natureza indígena, quilombola e cigana que açulam as atuais pesquisas no Programa de Mestrado em Educação Contemporânea presente no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim. **A política da Educação Escolar Indígena**: limites e possibilidades da escola indígena. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, Recife/PE, 2002.

ALMEIDA, Patrícia Fortes de. **Currículo em “Movimentos” a**

**constituição do saber escolar pelos índios Pankará da Serra do Arapué - PE.** . Dissertação de Mestrado: UFRN, 2014.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de Vida e Formação**, São Paulo: Cortez, 2004.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

MIGNOLO, Walter. El Pensamiento Decolonial. **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-46.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **El Giro Decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93 -126.

OLIVEIRA, José Pacheco de. Uma etnologia dos “índios misturados”? situação colonial, territorialização e fluxos culturais, **MANA**, V. 4, N. 8, 1998. p. 47-77.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Refundación del Estado em América Latina**: perspectivas desde una epistemología del Sur. Lima: Instituto Internacional de Derecho y Sociedad/Programa Democracia y Transformación Global, 2010.

# CAPÍTULO 4 FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE QUÍMICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID COMOPARceria ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR

*Roberto Araújo Sá  
Ana Paula de Souza de Freitas  
Andréia Severina da Silva*

## INTRODUÇÃO

A ciência é uma atividade humana que integra campos relevantes dos saberes, tornando seu reconhecimento, divulgação e aprendizagem de conceitos científicos, essenciais na área educacional. Por outro lado, no ensino das ciências, destaca-se a dificuldade do aluno em relacionar os conceitos desenvolvidos na sala de aula com a realidade a sua volta, considerando que a teoria é feita de conceitos que são abstrações da realidade.

Buscando solucionar essa problemática no ensino, os currículos atuais de Ciências destacam a inserção de atividades de investigação e resolução de problemas, que envolvam uma contextualização, a fim de promover o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, construindo o conhecimento como um processo simultaneamente pessoal e social, contribuindo assim, com a promoção de atitudes de questionamento sobre temas do cotidiano.

Desse modo, é indispensável que a ciência seja compreendida em sua teia de relações, a partir de uma

abordagem contextual e envolvida com as dimensões humana e social Bachelard (1968).

Para promover esta aprendizagem é necessária uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômica e cultural do país que garanta a formação de cidadãos autônomos críticos e participativos capazes de atuarem na sociedade em que vivem.

No entanto, a formação científica de nossos futuros professores tem deixado muito a desejar, seja por falta de conteúdo teórico, ou por absoluta falta de preparo científico. O resultado é que esse professor, muitas vezes, carrega consigo, em sua prática docente, a concepção inadequada de ciência como conjunto acabado e estático de verdades definitivas (VASCONCELOS, 2009).

Corroborando, um percentual elevado de docentes além de atuarem em áreas diferentes, como no caso da Química, geralmente, não têm uma prática de abordarem metodologias inovadoras no seu dia-a-dia, contribuindo com posturas acríticas e repetidas em sala de aula, o que implica na eminente decadência da aprendizagem e entendimento da ciência. Indo de acordo com Maldaner (2000) ao afirmar que na maioria das escolas públicas, o ensino de ciências ocorre com um caráter simplesmente informativo, devido, entre outros fatores, às falhas de fundamentação teórica do professor.

Dentre os diversos recursos que podem ser utilizados na sala de aula para promover o processo de ensino e aprendizagem, os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, para o Ensino Médio e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM, destacam o uso de experimentos como estratégia de

abordar conceitos científicos no ensino de química por fazerem parte da vida, da escola e do cotidiano de todos (BRASIL, 2000).

Mas, a falta de conhecimento dos professores acerca das atividades experimentais e a aprendizagem mínima dos alunos, por exemplo, são aspectos que contribuem para caracterizar a experimentação no Ensino de Ciências/Química, como um problema de pesquisa visto que, ela compreende a natureza, e os experimentos podem propiciar ao aluno uma compreensão científica das transformações que nela ocorrem.

Nessa perspectiva, abordamos a importância das atividades experimentais para Formação Inicial do Professor de Química através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência-Pibid. A estratégia de pesquisa partiu de referenciais teóricos que abordassem o ensino de Química com foco nas atividades experimentais, enfatizando aspectos importantes para formação inicial e continuada do Professor.

Esta pesquisa tem por base uma abordagem qualitativa, e foi direcionada a investigar as contribuições do programa Pibid para a Formação Inicial dos Licenciandos do curso de Química-Licenciatura de uma Instituição de Ensino Superior (IES) focando as ações metodológicas de aplicação de materiais didáticos diversos, como por exemplo, atividades experimentais.

A coleta de dados foi realizada a partir de relatórios desenvolvidos pelos bolsistas do Programa Pibid/CAPES que atuaram/atua em uma escola estadual na cidade de Caruaru-PE. Desta forma, a pesquisa tem caráter documental. No caso da presente pesquisa, tomaram-se como objeto de análise os relatórios dos bolsistas.

Na análise documental, os dados são obtidos de maneira indireta, logo, essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo e o constrangimento de respostas negativas que caracterizam muitas das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas. Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos (GIL, 2002, p. 88-89). Desta forma, os documentos podem se constituir como uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas, seja desvendando aspectos novos de um tema ou problema.

A Classificação quanto à técnica de análise de dados ocorreu através da análise de conteúdo na perspectiva de Bardin, (2011). A análise de conteúdo tem sido amplamente difundida e empregada, a fim de analisar os dados qualitativos. É uma técnica de análise das comunicações, que irá analisar o conteúdo das entrevistas, e documentos investigados pela pesquisadora.

## **ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS**

Assistimos atualmente, debates importantes sobre ensino e aprendizagem na área das ciências, onde é observado que, os conceitos de ensino e aprendizagem vêm sofrendo modificações nas últimas décadas, com o objetivo de organizar o ensino de modo que permita a melhoria da aprendizagem.

De acordo com Carvalho (2012):

Ensino e aprendizagem são dois conceitos que têm ligações bastantes profundas; fazer com que esses dois conceitos representem as duas faces de uma mesma moeda ou as duas vertentes de uma mesma aula é, e sempre foi, o principal objetivo da didática (CARVALHO et al.. 2012 p.1).

A fala da autora se refere à dificuldade da articulação entre o ensino e aprendizagem. Ação de primordial importância na sala de aula. Assim, é indispensável que nós professores sempre estarmos em busca de novas atualizações através de realizações, por exemplo, de reciclagens e pesquisas na área de Ensino de Ciência a fim de construirmos concepções mais fundamentadas que permitam a melhoria destas duas vertentes.

Portanto, uma das primeiras concepções a ser estruturada pelo professor é buscar o entendimento do porquê ensinar ciências, visto que, de acordo com Cachapuz e col. (2011, p. 35) “a educação científica aparece como uma necessidade do desenvolvimento social e pessoal”.

Neste contexto, Bastos (2006) destaca que o ensino das ciências é caracterizado por dois pontos, o primeiro se refere ao entendimento da Escola e a Educação em geral e o outro ponto, se refere a, compreensão do papel da ciência na sociedade. Ao coordenar estes dois pontos definem-se então, as finalidades do ensino das ciências, que são:

Promover a construção e o aprofundamento do conhecimento científico para o desenvolvimento de competências que permitam o exercício da crítica, reflexão; promover o valor da Ciência como processo, corpo de conhecimentos, forma de

compreensão da realidade e enquanto atividade humana; reconhecer a relevância da Ciência nos dias de hoje, na qualidade de vida e na organização das sociedades (BASTOS 2006, p.19).

Uma das razões que impedem o aprofundamento e a compreensão da Ciência é a visão distorcida desta, pois como se podem ensinar ciências, sem se ter uma ideia clara do que a mesma seja e de sua importância para a sociedade.

Morais et al. (2014, p.91) reforçam essas palavras ao afirmar que “existem várias Perspectivas de Ensino das Ciências descritas na literatura que são trabalhadas tanto nas aulas de Química, como em outras ciências, sem um maior entendimento da fundamentação teórica subjacente”. Neste sentido, é importante que o professor reconheça e identifique todas as modalidades de ensino para que se tenha versatilidade para utilizar metodologias que contribuam com mudanças na aprendizagem, como também no exercício da função docente.

Sendo assim, cada vez mais barreiras e resistências à compreensão da ciência ou obstáculos epistemológicos são observadas. Conforme as ideias de Bachelard (1996, p. 28), a evolução das ciências é dificultada por obstáculos epistemológicos, entre os quais o senso comum e os dados perceptíveis. Para conseguir superá-los são necessários atos epistemológicos, ruptura com os conhecimentos anteriores, seguidas por sua reestruturação.

Por outro lado, vale ressaltar que não existe na Didática ou no Ensino de ciências uma forma correta ou modelo ideal, na verdade o que acontece é uma crise na educação científica

atribuída às mudanças educacionais introduzidas nos últimos anos na educação num geral.

Não se trata, portanto de apresentar um modelo único, acabado, de educação científica; [...], nossa ideia é que não existem “boas” ou “más” formas de ensinar, senão formas adequadas ou não para determinar metas e em certas condições dadas e que, portanto, cada professor [...], deve assumir a responsabilidade do enfoque educacional que for mais adequado à sua concepção do aprendizado da ciência (POZO, GOMEZ, CRESPO, 2009, p. 245).

O professor, neste sentido, deve sempre ser um pesquisador reflexivo porque na medida em que a Tecnologia e a Ciência se desenvolvem em suas diversas esferas, o ensino das Ciências também evolui, passando por inúmeras transformações, e reformas educacionais.

Nesta discrição é importante compreender a visão de ciência que está descrita nas distintas abordagens e como se organiza as atividades experimentais observando o papel do professor e do aluno.

Iniciaremos pelo Ensino por Transmissão (EPT) que tem o seu fulcro nas exposições orais do professor, baseando-se em uma didática memorística caracterizando-se sem motivação para o aluno.

Uma didática repetitiva, de ritmo uniforme, que encerra uma motivação de exterioridade ao aluno, onde o papel do erro é entendido como negativo e que centra a avaliação, de tipo

normativo, na medição dos conhecimentos arquivados na mente, à medida que vão sendo reproduzidos (CACHAPUZ, PRAIA e JORGE 2002, p.141).

Nesse tipo de abordagem, cabe ao aluno, armazenar de maneira sequencial tais ideias em seu cérebro, atribuindo-o um papel cognitivo passivo o que caracteriza uma visão claramente instrumental do conhecimento e de que para aprender basta ouvir com atenção. “A Aprendizagem por Transmissão pode associar-se às perspectivas behavioristas ou comportamentais da aprendizagem” (VACONCELOS, PRAIA e ALMEIDA, 2003, p.3).

Neste contexto, “o professor ‘dá a lição’, imprime-a em arquivadores do conhecimento e pede, em troca, que os alunos usem a sua atividade mental para acumular, armazenar e reproduzir informações” (SANTOS e PRAIA, 1992,p.13).

No EPT as atividades práticas experimentais são geralmente demonstrativas e com grau de abertura muito reduzido, apresenta-se como uma receita, protocolada com todas as instruções bem detalhadas e os objetivos não são conhecidos do aluno, só do professor. Este método ainda é utilizado no ensino de Química, em que as aulas de laboratório são regadas de um roteiro previamente elaborado pelos professores, e o papel do aluno é desenvolver a prática seguindo o passo a passo.

Na tentativa de tornar a aprendizagem mais efetiva, uma nova forma de se ensinar foi proposta, o Ensino por Descoberta (EPD), que defende uma aprendizagem ativa, indo à busca de descobertas efetivas para o alcance de uma verdadeira

compreensão. Nesta perspectiva, busca-se a aquisição da capacidade para descobrir o conhecimento de forma autónoma. De acordo com Cachapuz, Praia e Jorge (2002):

Parte da convicção de que os alunos aprendem por conta própria qualquer conteúdo científico a partir da observação. Em que os trabalhos experimentais radicados no fenomenológico e no imediato levam à descoberta de fatos “novos”, aonde a interpretação mais ou menos contingente de tais fatos conduz de forma natural e espontânea a descoberta de ideias das mais simples às mais elaboradas (CACHAPUZ, PRAIA e JORGE, 2002, p. 146).

No processo de aprendizagem, este método assume a convicção de que o aluno aprende por conta própria qualquer conteúdo científico. O papel central da aprendizagem é, agora, do aluno e não do professor, cabe ao professor a capacidade de lançar perguntas que despertem a curiosidade e o interesse. “No ensino por Descoberta, o professor acredita que seu papel se limita a propor determinadas atividades e fornecer aos alunos o material necessário para realizá-las e os alunos aprenderiam naturalmente” (CAMPOS e NIGRO, 1999, p. 26).

Neste sentido, a aprendizagem por descoberta deve ser orientada para permitir alternativas que possibilitem encontrar uma solução para uma situação-problema ou permitir uma nova descoberta. Mas, este método tem sido bastante questionado, porque a aprendizagem pode ocorrer de forma mecânica, em que o aluno só consegue alcançar aquele resultado por meio de orientações e caminhos trilhados pelo professor.

No Ensino para Mudança Conceitual (EMC), a aprendizagem ocorre com a construção de conhecimento e exige a iniciativa do aluno. Tendo o professor o papel de mediador, permitindo uma mudança de conceitos por parte dos estudantes. Esta forma de ensinar representa um avanço em relação a perspectivas de ensino por aquisição conceitual.

As atividades experimentais, nesta concepção, são entendidas como um instrumento da mudança conceitual para ajudar a diminuir as dificuldades de aprendizagem existentes. Apesar dos avanços no processo de ensino e aprendizagem, esse método não estimulava o espírito investigativo.

Dessa maneira, uma nova perspectiva se fez necessária. É que surge o ensino das ciências pós-mudança conceitual que tinha um novo olhar para a educação científica, preocupava-se agora com o desenvolvimento pessoal e social dos alunos como parte de uma educação para a cidadania. Designado de Ensino por Pesquisa (EPP) ou Ensino por Investigação (EPI).

O Ensino por Investigação (EPI) utiliza o conteúdo como meio para o exercício do pensar, tendo outras finalidades como mudar atitudes e processos metodológicos e organizacionais de trabalho. [...] o objetivo do ensino é formar pessoas que pensem sobre as coisas do mundo de forma não superficial (MORAIS, NETO e FERRERIA 2014 p. 94).

No que se refere às atividades experimentais no Ensino da Química, uma característica relevante da perspectiva de EPP são as estratégias de ensino que podem seguir o uso de situações problemas, buscando valorizar o contexto social e ambiental em

busca de motivação e interesse pelo estudo e pela compreensão da ciência.

A descrição de atividades práticas experimentais investigativas assume as vantagens de uma abordagem que reconhece o aluno como tendo um papel ativo e central na aprendizagem. Mas, para essas vantagens se concretizarem, a didática de ensino do professor deve fazer toda diferença no processo de ensino-aprendizagem.

## FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Quando falamos de formação docente pensamos logo em fazer um curso de graduação e assim nos tornaremos bons professores e preparados para dar aula. Entretanto, ser professor requer mais do que uma formação inicial.

Discutir a formação de professores é uma tarefa que vai além da modificação da organização curricular, isto por si só não romperá com a visão simplista do ato de ensinar que caracteriza grande parte da formação profissional dos docentes. [...] “É preciso situar a nossa reflexão para além das clivagens tradicionais (componente científica *versus* componente pedagógica, disciplinas teóricas *versus* disciplinas metodológicas etc.), sugerindo novas maneiras de pensar a problemática da formação de professores [...]” (NÓVOA, 1997, p. 23).

Muitos pesquisadores têm se debruçado no estudo da formação de professores para colaborar com o entendimento do significado de formação docente inicial e continuada. De acordo com Novóia (1995), um bom profissional não se constrói com

apenas aquisição de cursos:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (NOVÓIA, 1995, p.25).

O desenvolvimento profissional corresponde ao curso superior, somado ao conhecimento acumulado ao longo da vida, portanto, ser um bom professor não depende apenas da formação profissional, depende também de toda a situação cultural em que está inserido, da realidade do sistema de ensino e da própria formação adquirida como ser humano. Nesse sentido, uma boa graduação é necessária, mas não basta, é essencial atualizar-se sempre, isso remete a necessidade da formação continuada.

Na visão de Tardif (2002):

o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia de desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (p.39).

O professor torna-se um verdadeiro profissional quando é capaz de compreender, refletir, adaptar e, criticamente, programar suas ações, mesmo que isso implique em se afastar de teorias vigentes. Percebem-se nesta definição que os saberes da experiência se fazem necessários para um bom profissional. E isso não começa a valer depois que o indivíduo terminou o curso de graduação, deve começar com as experiências feitas como

aluno, onde seus próprios professores serviram de referências para sua identidade docente. Pois, de acordo com Araújo et al. (2016, p. 19) “existe uma estreita relação entre a formação inicial do professor e os processos pedagógicos por ele desenvolvidos na sala de aula com estudantes, que por sua vez, podem interferir no processo de aprendizagem.

Corroborando, Maldaner (2000, p. 63) afirma que “os professores trazem a sua concepção já formada para o contexto do ensino, a qual os influencia na seleção dos conteúdos e na forma metodológica de desenvolvê-los”. Nesses termos, torna-se necessário investigar como as abordagens sobre ensino, aprendizagem, metodologia do ensino, papel do professor e do aluno, concepções de abordagem da ciência/química, o papel que se atribui a experimentação, dinâmica de sala de aula e avaliação é concebida na formação docente, uma vez que se encontra em formação a identidade do professor.

## **FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE QUÍMICA**

O curso de Química-Licenciatura tem como objetivo principal formar o professor para atuar na Educação Básica. Logo, espera-se que esta formação contemple inúmeros aspectos referentes à formação de um bom professor. Assim, Broietti e Barreto (2011, p. 181) afirmam que os currículos dos cursos de licenciaturas devem contemplar “a parte de conteúdos, relativa aos conhecimentos específicos da área e também, a parte pedagógica, relativa ao preparo do licenciando para o magistério”, buscando sempre uma interação entre essas duas partes.

Mas, em muitos cursos estes currículos ainda são concebidos com organizações de cursos de bacharéis e como consequência, geralmente, os licenciandos chegam ao final de sua formação com práticas que enfatizam mais os conteúdos que as ligações que estes fazem com as demais áreas do conhecimento.

Para superar a formação inicial simplesmente técnica, Mizukami (1986, p.14-21) propõe que os cursos de formação devem se alicerçar numa racionalidade prática, norteados pela reflexão na formação, na qual sejam considerados a complexidade dos fenômenos educativos e os valores globais (éticos, políticos etc.) dos professores, norteados por uma reflexão na e sobre a ação, num processo contínuo de construção do professor.

Maldaner (2006) afirma que é preciso discutir e modificar, também, o conteúdo curricular dos cursos de formação, acrescentando estudos sobre a profissionalização do trabalho docente, a natureza do conhecimento científico, o papel da experimentação no ensino de ciências, o papel da ciência e da educação científica na sociedade e os fundamentos da elaboração curricular.

Um item que deveria ser acrescentado na elaboração das propostas curriculares seria as pesquisas realizadas no campo da educação. Propondouma análise das práticas pedagógicas dos professores, do cotidiano do aluno, o que possibilitaria, desta forma, a inserção da escola nos cursos de formação de professores. Articulando assim, formação inicial e continuada de professores.

Outra crítica referente aos programas de Formação Inicial de Professores de Química é a dissociação entre teoria e prática.

Tardif (2002, p. 270) compartilha dessa ideia e avalia que os cursos de formação de professores são normalmente programados de acordo com um modelo, no qual os estudantes cursam primeiro as disciplinas específicas e só depois aplicam os conhecimentos adquiridos nas disciplinas pedagógicas.

Nesse modelo, a formação e a prática são vistas de formas isoladas, o que contribui, geralmente, para uma formação docente deficiente. A teoria e a prática integram um todo único, não podendo existir prevalência de uma sobre a outra, pois ambas interdependem entre si.

Ao se configurar a teoria e a prática como duas ações indissociáveis num processo de formação de professor, isto nos remete a uma semelhança com o modelo de formação profissional prático-reflexivo proposto por Schön (1995). De acordo com o autor, os currículos dos cursos de licenciaturas devem estar organizados de modo a favorecer a formação de profissionais autônomos, que reflitam sobre a sua própria ação, que tomem decisões espontâneas e que criem alternativas de ensino durante suas práticas pedagógicas.

Schön (1995, p. 88) também afirma que a relação entre teoria e prática deve estar presente no decorrer da formação profissional do professor. Exigindo que se estabeleça uma formação preocupada com o desenvolvimento da capacidade de reflexão e crítica na e sobre a prática. Tendo como pressuposto que a ação pedagógica é um processo de mediação dos múltiplos e variados saberes.

Também se deve destacar como mais um problema presente nos cursos de formação inicial de professores de

Química, a dificuldade que os docentes têm em fazer a transposição didática. Segundo Maldaner (2006, p. 14), os cursos de formação “esquecem ou ignoram que os conteúdos químicos que ministram precisam ser pedagogicamente transformados, disponibilizando-os para a promoção de aprendizagem dos futuros alunos dos licenciandos”. Pois, torna-se complicado ensinar os conteúdos conforme foram abordados na sua graduação.

Neste contexto, torna-se de fundamental importância que a formação busque integrar o conhecimento acadêmico da química ao conhecimento necessário sobre o processo de ensino da Educação Básica.

Diante destas problemáticas não basta o professor ter uma formação acadêmica, é preciso ser reflexivo e pesquisador, é preciso ter a postura de um questionador da sua própria prática pedagógica.

No entanto é importante considerar que as mudanças na prática pedagógica não aconteçam por imposição ou apenas porque se deseja. Tornar-se reflexivo/pesquisador requer explicar, desconstruir reconstruir concepções, e isso demanda tempo e condições (MALDANER, 2006, p. 14).

Chamar a atenção para essas questões se torna fundamental de modo que a formação de professores possa ser repensada e reestruturada, abrangendo as dimensões da formação inicial e da formação continuada, pois de pouco adianta preocupar-se com a formação superior inicial sem que depois essa capacitação

tenha continuidade.

Valorizar o cotidiano pedagógico e discutir a importância que as práticas de ensino têm na formação docente, pode despertar nos professores a vontade de refletir sobre os suas ações profissionais. De maneira que tal formação deve contemplar inúmeros aspectos inerentes à formação do bom professor, tais como: conhecimento do conteúdo a ser ensinado, conhecimento curricular, conhecimento pedagógico sobre a disciplina escolar Química e a construção do conhecimento científico. Possibilitando a construção da identidade a partir dessas experiências.

Neste contexto, pesquisamos um curso de Química-Licenciatura com o objetivo de compreender sua organização no que se refere à Formação Inicial de Professores e as Contribuições do Pibid como parceria entre Educação Básica e Superior.

## **Pibid e a Formação Inicial dos Professores de Química**

O Pibid ao incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando as escolas protagonistas no processo de formação inicial para o magistério, vem contribuir para amenizar os problemas vivenciados no processo de ensino-aprendizagem.

Visto que, insere-se licenciandos e professores supervisores no cotidiano escolar, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Buscando efetuar um levantamento das contribuições do Pibid no processo de formação inicial, utilizou-se como instrumento de coleta de dados a análise documental, a partir dos relatórios elaborados pelos bolsistas e professores supervisores. Foram colhidos depoimentos dos bolsistas e dos professores supervisores que vivenciaram e vivenciam esta experiência em uma escola de Caruaru-PE.

Os bolsistas foram identificados por números para preservar sua identidade. Abaixo segue relatos de experiências descritos por eles e análise das contribuições do referido programa para sua formação.

Bolsista 1

[...] Para nós o Pibid é uma oportunidade de conhecermos o funcionamento de uma escola da rede pública, possibilitando grandes aprendizados tanto com os alunos quanto com o professor regente. É nesse contexto que encontramos diferentes situações que requerem a aplicação dos conhecimentos teóricos vistos na universidade. Enriquecendo, assim, as discussões e promovendo uma aprendizagem significativa. Com a inserção do Pibid na escola, os alunos têm uma nova visão do estudo da Química; é criado um novo paradigma através do uso da experimentação, vídeos, excursões didáticas, gincana e workshop que contribuem para a construção do conhecimento a nível teórico conceitual e para a promoção das potencialidades humanas/sociais. [...] o Pibid possibilita ao licenciando o conhecimento, amadurecimento e aperfeiçoamento de metodologias. Ampliando, também, a nossa visão em relação ao Ensino Público, ou seja, uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento do licenciando como futuro professor de Química.

Evidencia-se a partir da transcrição do depoimento do bolsista B<sub>1</sub> uma ênfase dada a um dos objetivos do programa que é promover a integração entre educação superior e educação básica das escolas estaduais e municipais. Objetivando melhorar o ensino e incentivar a formação de professores em nível superior para a educação básica. Consequentemente, contribuindo para a valorização do magistério. Ou seja, elevando a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura. Além de inserir esses futuros profissionais no cotidiano de escolas da rede pública de educação. Visto que os estudantes são inseridos no universo das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

Maldaner (2006) vem enfatizar o quanto é importante estas discussões e ações de programas sobre a Formação Inicial de Professores de Química. Em que a busca por novas orientações e atitudes no processo formativo, apontam para a necessidade e urgência de se repensar esse processo, que hoje, ainda é insuficiente em contemplar os futuros docentes com uma formação sólida.

O relato do Bolsista 2 (B<sub>2</sub>), dar ênfase a um outro objetivo do programa que é proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, em que os licenciandos possam buscar a superação de problemas identificados no processo de ensino público.

[...] O Pibid proporcionou várias experiências importantes sobre o cotidiano escolar, principalmente a partir de vivências na sala de aula de práticas metodológicas diferenciadas que foram estruturadas a partir das dificuldades dos alunos. Possibilitando a compreensão dos conceitos abordados. Conseqüentemente, acarretando assim, no crescimento profissional e cognitivo do bolsista. Em síntese, o Pibid mostrou-se como uma ferramenta indispensável na formação inicial do futuro professor de Química, contribuindo para a valorização e construção da identidade docente. Ampliando a nossa visão ao proporcionar oportunidades de criação e participação metodológicas ativas[...].

A aproximação com a realidade da escola seja por meio de criação e aplicação de materiais didáticos, vivência da prática docente; enfrentamento das dificuldades para a realização do trabalho planejado propicia ao licenciando o desenvolvimento de diferentes habilidades que vão desde o planejamento a reflexões sobre as experiências vividas. Nesse contexto, o bolsista também traz o programa como uma ferramenta importante para a sua formação inicial.

A relação professor-aluno, pibidiano-professor, aluno-aluno e pibidiano-aluno é de suma importância no processo de formação do professor, conseqüentemente, no ensino-aprendizagem dos alunos, como é relatado pelo Bolsista 3. Visto que a relação professor-aluno tem sido uma das principais preocupações do contexto escolar. Pois, nas práticas educativas, o que geralmente se observa é que, por não se dar a devida atenção à temática em questão, muitas ações desenvolvidas no ambiente

escolar acabam por fracassar.

Bolsista 3

[...] As relações entre aluno x aluno, aluno x professor, pibidiano-aluno e pibidiano-professor vão além de construir bons resultados através de atividades dinâmicas ou meras aulas, mas uma troca mútua entre ambas as partes. Contribuindo assim no processo de formação e ensino-aprendizagem [...].

De acordo com o relato de B<sub>3</sub>, o Pibid tem instigado uma boa relação entre os atores que compõem a sala de aula, possibilitando trocas de experiências, rompimento de obstáculos e conseqüentemente, promovendo a aprendizagem dos alunos.

Neste contexto, faz-se referência ao estudo de Vygotsky (1991), relatando que a vivência em sociedade é essencial para a transformação do homem, de um ser biológico em ser humano. É pela aprendizagem nas relações com os outros que o conhecimento é construído, permitindo assim o desenvolvimento mental. Ou seja, o desenvolvimento humano acontece, ou é o resultado das interações estabelecidas entre os indivíduos durante a sua vida em ambientes sociais. Esse desenvolvimento é denominado como Zona de desenvolvimento proximal (ZDP). As interações, como pensado por Vygotsky (1991), ocorrem neste contexto com a experiência de sala de aula entre o professor supervisor e os licenciandos quando em contato com a realidade escolar.

O diálogo e a mediação surgem no contexto da formação de futuros professores e da formação continuada como competências importantes a serem adquiridas e estimuladas pelos integrantes do programa no desenvolvimento de suas

ações, a fim de potencializar a integração universidade e escola. Visto que o Pibid objetiva elevar a qualidade no ensino a partir da interação universidade e escola.

Desta forma, o Pibid tem proporcionado importantes diálogos entre a Universidade e a Escola, seja pelos pibidianos ou através dos professores supervisores visando incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. Assim, o programa tem dado oportunidade aos professores supervisores a participarem juntamente com bolsistas e coordenador institucional da construção, estruturação e aplicação de metodologias ativas na sua sala de aula.

Assim, as atividades de ensino do Pibid são organizadas através de sequência didática (SD), procurando abordar de forma contextualizada e interdisciplinar os conceitos de química a partir de: monitorias/contra turno, elaboração e resolução de listas de exercícios, aulas de química, gincanas, reuniões semanais para avaliação dos trabalhos em andamento, grupo de Química no aplicativo Facebook, desenvolvimento e aplicação de atividades lúdicas, Workshop e práticas experimentais simples. Estas ações segundo os relatos dos professores supervisores abaixo têm contribuído para uma formação continuada.

Professor 1

Em relação a realização de atividades experimentais eu tenho dificuldade devido a minha formação inicial, assim os bolsistas têm dado suporte e assim, temos utilizado deste recurso didático nas nossas aulas.

Também, temos discutidos sobre alguns conceitos, metodologias, procurando aproximar a abordagem do conteúdo com o cotidiano do aluno e da sociedade[...] Em síntese, o programa tem sido de suma importância para o professor e a escola, pois vem contribuindo para implementação de novas práticas educativas que têm ajudado no ensino-aprendizagem dos alunos, como também na nossa capacitação, principalmente em relação as atividades experimentais na abordagem dos conceitos de química.

Professor2

Eu tinha muita dificuldade e também era limitada ao conteúdo-lousa. E relação às atividades experimentais abordadas pelo programa, geralmente, eu não fazia uso ou por falta de tempo ou por ser de área diferente. [...] Assim, a abordagem dos conceitos envolvendo atividades experimentais tem sido importante na aprendizagem tanto do professor como do aluno. Hoje, a experimentação faz parte da minha sala de aula.

Nestas falas percebe-se a efetividade da contribuição do programa para capacitação dos professores supervisores, pois tem proporcionado, de acordo com os depoimentos de P<sub>1</sub> e P<sub>2</sub>, mudanças na prática docente a partir de sua participação nas atividades que fomentam esta melhoria e conseqüentemente na melhoria do ensino da escola da Educação Básica.

Sobre a formação continuada Alarcão (1998, p. 128), afirma que, é necessário “uma formação que transforme a experiência profissional adquirida e valorize a reflexão formativa e a investigação conjunta em contexto de trabalho”. A formação

continuada relatada pelo autor é evidenciada nos depoimentos dos professores supervisores, através da ação do Pibid. Portanto, a formação continuada dos professores é oportunizada, formando-se um contexto contínuo acerca da ação, da reflexão e da aprendizagem de todos os envolvidos nesse processo.

Na visão dos professores, as estratégias didáticas abordadas pelas atividades do programa a partir dos pibidianos, em especial as atividades experimentais, são de grande importância tanto para o ensino da química quanto para os próprios professores supervisores que viram nelas a oportunidade de continuar em formação.

Corroborando com esta prática, as atividades desenvolvidas na escola pelo programa e descritas nos relatórios pelos bolsistas e professores supervisores, têm possibilitado uma participação ativa dos alunos, demonstrando, assim, um interesse maior pela disciplina de Química. Conseqüentemente, tem contribuído de forma significativa para a formação inicial do licenciando, apropriando-os dos conceitos de química.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação em nível superior representa um momento importante no processo de profissionalização docente da Educação Básica, pois consideramos que a Universidade deve atuar de maneira significativa na construção da formação e da profissão docente.

Assim, o Pibid tem criado oportunidades concretas para o debate sobre a formação Inicial de Professores de Química.

Contribuindo para uma auto avaliação da prática docente a partir de recursos didáticos que contemplem o ensino e aprendizagem. Assim, atividades experimentais, por exemplo, têm dado suporte à prática de ensino do professor, o que, conseqüentemente tem permitido uma aprendizagem de conteúdo da ciência Química de forma científica e dinâmica.

Outro ponto importante é que o programa tem contribuído para a integração entre o Ensino Básico e o Superior, proporcionando aos licenciandos uma formação fundamentada a partir da reflexão e problematização de situações reais relacionadas à atividade escolar e o cotidiano dos alunos.

A relação estabelecida entre bolsistas, alunos, coordenador, professor supervisor, também, tem possibilitado vivenciar experiências reais na área do Ensino de Química. Assim, o programa tem procurado promover um ambiente de reflexão e discussão acerca de ações desenvolvidas para auxílio do entendimento de conhecimentos químicos. Promovendo uma aprendizagem mais significativa, investigadora e estimuladora por parte dos alunos do Ensino Médio, Professores Supervisores e Licenciandos.

Dessa forma pode-se dizer que o Pibid tem proporcionado diversos e importantes diálogos entre a Universidade e a Escola, seja pelos alunos pibidianos ou através dos professores supervisores que têm a possibilidade de participar de uma formação continuada através das atividades desenvolvidas pelos licenciandos. Conseqüentemente, tem contribuído nesta formação inicial do professor.

Assim, segundo os relatos dos bolsistas, esta aproximação com a realidade escolar tem possibilitado a vivência da prática docente, propiciando-lhes o desenvolvimento de diferentes habilidades que vão desde o planejamento a reflexão de suas experiências vividas.

Por outro lado, considerando os resultados dos benefícios das atividades práticas experimentais na Formação Continuada de Professores da Educação Básica relatadas pelos professores, constatamos que o Pibid tem criado oportunidades concretas para este debate, principalmente em relação aos docentes de áreas diferentes que lecionam o componente curricular de Química.

Outro ponto que merece destaque são as contribuições das atividades experimentais como um suporte para a prática de ensino do professor, o que, conseqüentemente, permite uma aprendizagem de conteúdo da ciência Química de forma científica e dinâmica. Além disso, a inserção de experimentos simples durante as aulas, para colaborar com um conteúdo, têm proporcionado aos alunos uma aprendizagem de forma mais eficiente.

Em síntese, as atividades didáticas desenvolvidas pelo Pibid têm contribuído de uma forma bastante enriquecedora para a formação dos licenciandos. Os novos recursos pedagógicos implementados com aulas experimentais auxiliando teoria e prática, têm promovido uma aprendizagem mais significativa, investigadora e estimuladora por parte dos alunos do Ensino Médio, Professores Supervisores e Licenciandos em Química.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, E. M. R. Avaliando Contribuições Para a Formação Docente: Uma Análise de Atividades Realizadas no PIBID-Química da UFRPE. QUÍMICA NOVA NA ESCOLA. v. 34, n. 4, p. 229-239, 2012.

ARAÚJO, F. M.; FADIGAS, J.C. WATANABE, Y. N. Professores de Química em formação: Contribuições para um ensino significativo. UFRB, Cruz Alta-BA. 2016.

BACHELARD, Gaston. A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 314 p.

BACHELARD, Gaston. O novo espírito científico. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro Ltda, 1968.

BASTOS, C. C. Metodologias ativas. 2006. Disponível em: <<http://educacaoemedicina.blogspot.com.br/2006/02/metodologias-ativas.html>> Acesso em: 11 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 11 jun. 2016.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília (DF), Secretaria de Educação Média e Tecnológica: MEC, 2000. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf)> Acesso em: 11 jun. 2016.

BROIETTE, F. C. D.; BARRETO, S. R. G. Formação inicial de professores de Química: a utilização dos relatórios de observação de aulas como instrumentos de pesquisa. Seminário: Ciências exatas e tecnológicas. V.32, nº 2. Londrina: 2011.

CACHAPUZ, A. F., JORGE, M. P. & Praia, J. J. F. M. (2002). *Ciência, Educação em Ciências e Ensino das Ciências*. Lisboa: Ministério da educação.

CACHAPUZ, A.; GIL- PÉREZ, D.; CARVALHO, A. M. P de.; PRAIA, J.e VILCHES, A. (org.). *A necessária renovação do ensino das ciências*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CAMPOS, M.C.C. & NIGRO, R.G. (1999). *Didática de ciências: ensino-aprendizagem como investigação*. São Paulo: FTD.

CARVALHO, A. M. P. ; (ORG.) *Unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

FISCARELLI, R. B. O. *Material didático: discursos e saberes*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.

FONSECA, M.R.M. *Completamente química: química geral*, São Paulo, 2001

MALDANER, O. A. *A formação Inicial e Continuada de Professores de Química: professores/pesquisadores*. 3ed.Ijuí: Ed. Unijuí, 2006, 2000.

MIZUKAMI, M.G.N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, C. S.; NETO, J.E.S.; FERREIRA, H. S. *Perspectiva de ensino das ciências: o modelo por investigação no sertão pernambucano: Revista experiências de ensino de ciências*. v.9, nº 1. 2014.

NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

NÓVOA, A., *Formação de professores e profissão docente*. Em: NÓVOA, A. (org) *Os professores e sua formação*. Lisboa:

Publicações Dom Quixote, 1997.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PPC. Projeto Pedagógico do Curso de Química Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste-CAA da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE. 2013. Disponível em: <<https://www.ufpe.br/quimicaa/images/pdf/ppc.pdf>>. Acesso em 13 de novembro de 2016.

SANTOS, M. E. & PRAIA, J. Percurso de mudança na Didática das Ciências. Sua fundamentação epistemológica. In A. CACHAPUZ (Coord.). Ensino das Ciências e Formação de Professores. nº 1, 7-34. 1992.

SCHON, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. 2.ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHWAHN, M. C.A.; OAIGEN, E. R. O Uso do Laboratório de Ensino de Química Como Ferramenta: Investigando as Concepções de Licenciandos em Química. Sobre o Predizer, Observar, Explicar (POE). ACTA SCIENTIAE, n. 2, v. 10, 2008.

SILVA, L. H. de A.; ZANON, L. B. A experimentação no ensino de Ciências. Em: Schneltzer, R. P; Aragão, M. R. Ensino de Ciências: Fundamentos e Abordagens. Campinas: UNIMEP/ CAPES. (2000).

STANZANI, E. L.; et al. As Contribuições do PIBID ao Processo de Formação Inicial de Professores de Química. Química Nova Na Escola, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 210-219, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste. 2017. Caruaru-PE. Disponível em:<<https://www.ufpe.br/caa/>>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

VASCONCELOS, A. L. S.; COSTA, C. H.C.; SANTANA. J. R.; CECCATTO, V.M. Importância da abordagem prática no ensino de biologia para a formação de professores (licenciatura plena em Ciências / habilitação em biologia/química - UECE) em Limoeiro do Norte - CE. 2009.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J.F.; ALMEIDA, L.S. Teorias da aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução a aprendizagem. Psicologia escolar e educacional. V. 7, nº 1. 2003.

## CAPÍTULO 5

# SALA DE AULA: SOCIEDADE DE CONTROLE, COMPRISMO E HIPERATIVISMO SOCIO-VIRTUAL VERSUS O CUIDADO DE SI

*Simone Moura Queiroz*

## INTRODUÇÃO

Ao observar as prisões (fábricas, hospitais, escolas, presídio,...), Foucault (DELEUZE, 2013, p. 223) analisou o ideal desses meios de confinamento, usando a fábrica como exemplo, sendo esta algo que busca “concentrar; distribuir no espaço; ordenar no tempo; compor no espaço-tempo uma força produtiva [...]”. Desta podemos fazer um gancho com nossas escolas. Com salas distribuídas por classes, com bancas alinhadas voltadas para a direção de quem irá disciplinar, os alunos estão confinados, tendo intervalos de tempos disciplinares (Agora pensa em Matemática. Terminou o tempo. Agora pensa em Português. Terminou o tempo. Agora pensa em...), precisam produzir através de trabalhos, seminários, exercícios, provas e mostrar resultados positivos, evitando o erro, buscando reproduzir satisfatoriamente o que lhes foi apresentado, do contrário são punidos com mais exames (provas finais/recuperações) ou a pena mais dolorosa, são obrigados a repetirem o mesmo procedimento com os mesmos conteúdos no ano seguinte, conseqüentemente, passando mais tempo dentro dessa prisão.

Estamos vivendo no século XXI, em que Deleuze (2013) descreve nossa sociedade como “sociedades de controle que estão substituindo as sociedades disciplinares. [...] Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições.” (p. 224). A maneira de agir nas diferentes esferas em que habitamos está sendo alterada, a forma como as pessoas interagem consigo e com os outros, seus relacionamentos, foram mudando gradativamente, à medida que novas tecnologias começaram a fazer parte de seu meio. A fluidez e rapidez com que se obtêm informações podem ser reduzidas a um “clique”. Não precisamos sair de onde estamos para fazer pesquisas, uma reunião, um curso, compras ou pagamentos, transações nacionais ou internacionais, nem para assistirmos a um filme ou vermos que está adentrando o limite de nossa propriedade. Temos acesso 24 horas a informações.

Em meio a todo esse agito, encontra-se a escola, uma ilha, um espaço temporal, que nos remete ao século XIX. Com a dinâmica correspondente a este período. Com o passar dos anos, ela inseriu algo da modernidade, que não interferisse na estrutura da sua essência. Temos computadores, lousa digital, usamos Datashow, podemos consultar nossas notas pela internet, temos fórum de discussão, enfim um aparato tecnológico para expressarmos nossa consonância com o século XXI.

No entanto, o que se percebe aumentando gradativamente é a falta de interesse dos alunos em estarem naquele ambiente, tão cheio de tecnologia, como qualquer outro. Alguns são como corpos presentes nas salas de aula. Eles se desterritorializam no

instante em que o docente inicia sua aula. Não querem estar ali, estão confinados. A escola não os atrai. Não da forma como está constituída. Ela não condiz com a educação recebida em casa, pois a estrutura familiar tem outro funcionamento, outra dinâmica. Fora da escola tudo ocorre numa velocidade 4G, nos *smarthfones*; na escola este equipamento, que faz parte do aluno, como sendo um de seus membros, é aprisionado, amputado. “Desliguem os celulares!”. Sentem-se à deriva. Não sabem mais o que ocorre no mundo. São obrigados a viverem o dentro, enquanto sua mente anseia para viver o fora dali, proporcionado pelo celular. Esse “fora dali” de que falamos não se refere apenas ao contexto de sala de aula, mas em todos os ambientes. É comum nossos jovens estarem apenas fisicamente no local em que os vemos. Mesmo quando marcam um encontro pela internet, ao se aglomerarem, cada qual pega seu instrumento tecnológico e habita noutros territórios.

Eles já vivenciavam a cultura do “não ser”, pois eles seguiam a manada, aquilo que lhes era imposto pela moda, pelo que todos dizem e é “legal” repetir, sem refletir a respeito. Agora temos a cultura do “não estar”, ou seja, em que se reúnem, vão para festa, saem para comer, todavia com a mesma rapidez que registram a presença nestes lugares com *selfies*, saem dele para habitarem noutro universo proporcionado pelas redes sociais virtuais. Estão sempre conectados, aguardando curtidas e comentários. Não estão mais ali. É como se a ausência constante de registros virtuais implicasse na não existência deles.

Quando, na escola, lhes pedem que desliguem os celulares, em prol de uma dinâmica desinteressante e enfadonha para

eles, na qual precisam permanecer sentados, numa posição desconfortável, em silêncio, ouvindo pessoas falando sobre assuntos que muitas vezes não lhes despertam interesse, são obrigados a atenderem ao pedido e fazerem atividades, pois elas podem beneficiá-los, ou livrá-los, no ano seguinte, de terem que ouvir as mesmas coisas.

Alguns falam de motivação. Como motivar um grupo de prisioneiros encarcerados, sem terem feito nada de ilícito para ali estarem? Ou seja, como motivar alguém inocente que foi posto de castigo? Como fazer com que ele goste dali, se ali ele *não é*?

Para tanto, precisamos discutir um pouco mais sobre a sociedade do século XXI, em seguida, refletir um pouco sobre o que representa a escola diante dessa sociedade. Por último, não menos importante, divagar (de uma maneira geral) sobre o perfil dos jovens que fazem parte do contexto escolar, em meio a tudo isso, onde se encontra a Matemática.

## **SOCIEDADE DISCIPLINAR *VERSUS* SOCIEDADE DE CONTROLE**

Para ter uma ideia mais clara da distinção entre os dois tipos de sociedade, Deleuze (2013), em seu livro *Conversações*, utiliza mudanças que ocorreram no modo de produção, comparando a fábrica, advinda de uma sociedade da disciplina, com a empresa, nova versão da fábrica, mas que visa atender à sociedade do controle.

A fábrica constituía os indivíduos em um só corpo, para a dupla vantagem do patronato

que vigiava cada elemento na massa, e dos sindicatos que mobilizavam uma massa de resistência; mas a empresa introduz o tempo todo uma rivalidade inextinguível como sã emulação, excelente motivação que contrapõe os indivíduos entre si e atravessa cada um, dividindo-o em si mesmo. (p. 225)

Ou seja, na fábrica era trabalhada a disciplina. Caso não faça, será punido. Nesta as pessoas se uniam, formavam sindicato, reivindicavam seus direitos, os empregados às vezes conheciam e aplicavam os sistemas de prêmio esporadicamente. A empresa funciona de outra maneira. Ela iguala as pessoas e as observa, adotando o sistema de prêmio como base para o seu funcionamento. Caso faça mais, será recompensado. Neste instante existe concorrência, pois esse bônus passa a ser o foco de quem trabalha, não precisando mais o patrão vigiá-los, pois eles estão vigiando um ao outro, estão concorrendo. O sindicato perde a força e até o sentido de existir. Não existe mais o unir-se em prol de algo.

As sociedades disciplinares têm dois pólos: a assinatura que indica o indivíduo, e o número de matrícula que indica sua posição numa massa. [...] Nas sociedades de controle, ao contrário, o essencial não é mais uma assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma senha, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por palavras de ordem (tanto do ponto de vista da integração quanto da resistência). A linguagem numérica do controle é feita de cifras, que marcam o acesso à informação, ou a rejeição. (p.226)

Temos cifras, dígitos, caracteres numéricos, que compõem as senhas, que fazem parte de um banco de dados confidenciais a respeito do sujeito. Quem controla esses dados, controla o sujeito, através de um sistema onipresente, que tudo vê, tudo sabe e pode agir sobre isso. Como o Panóptico, apresentado por Foucault (2011) em *Vigiar e Punir*<sup>11</sup>, que podemos relacionar ao mencionado por Guattari, em Deleuze (2013), que imaginou uma cidade

[...] onde cada um pudesse deixar seu apartamento, sua rua, seu bairro, graças a um cartão eletrônico (dividual) que abriria as barreiras; mas o cartão poderia também ser recusado em tal dia, ou entre tal e tal hora; o que conta não é a barreira, mas o computador que detecta a posição de cada um, lícita ou ilícita, e opera uma modulação universal. (p. 229)

É o controle, apresentado como sinônimo de proteção, que visa proteger o poder, abrandando suas linhas de força, tornando-as invisíveis, indetectáveis, para que não haja interesse

---

11 Em seu livro, Foucault apresenta a estrutura visual do que seria o Panóptico de Bentham, uma prisão com as celas fechadas apenas por grades, tendo paredes apenas em suas laterais, voltadas para um torre, em que se podia ver/vigiar tudo que ocorria dentro ou fora desta. “O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente [...] É visto, mas não vê. [...] Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontinua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder de que eles mesmos são os portadores. Para isso, é ao mesmo tempo excessivo e muito pouco que o prisioneiro seja observado sem cessar por um vigia: muito pouco, pois o essencial é que ele se saiba vigiado; excessivo, porque ele não tem necessidade de sê-lo efetivamente.” (FOUCAULT, 2011, p. 190-191).

em ir de encontro, em resistir. O que ocorre é a despersonalização do sujeito na sociedade de controle, ou seja, trata-se segundo Foucault, da relação de forças e do tripé, as três dimensões que ele

distingue sucessivamente: saber, poder e (produção de modos de) subjetivação. Neste tópico destacamos mais a relação de poder (o jogo de poder/resistência) e subjetivação (afetação, captura, agenciamento, fuga), no próximo nos ateremos na relação do saber com o dispositivo sala de aula, buscando criar um espaço para teorias distintas dialogarem. (QUEIROZ E POSADA-BALVIN, 2014, p. 5)

Isso se faria presente numa fábrica, assim como numa empresa. Todavia, podemos categorizar o forte processo de subjetivação em quatro aspectos. Primeiro: quando o sujeito é subjetivado sem seu consentimento, sem que saiba que o está sendo. Segundo: quando o sujeito consente, por não conseguir lutar contra (dobrar a força). Terceiro: quando o sujeito consente com o processo de subjetivação. Quarto: quando nem consente e nem se deixa subjetivar. Nesse processo empresarial de massificação, o sujeito torna-se manada, sendo enquadrado nos dois primeiros aspectos. Ele virou manada. Não tem tempo de vivenciar experiências.

De acordo com Larrosa (2002), vivemos numa sociedade de informação, em que podemos saber de coisas, aprender sobre elas, nos informar mais, todavia pode-se dizer que nada nos aconteceu, por não termos sido tocados por estas informações, pela falta de vivência, de experiência. A experiência se tornou algo raro devido à falta de tempo, pois o que temos hoje é

uma obsessão pela novidade, e a velocidade com que nos são passados os acontecimentos nos impossibilita de produzirmos significados, impedindo também a acomodação destes. É preciso haver momentos de silêncio, de reflexão para que as informações passem a produzir significado para nós, contudo isto requer tempo. E o sujeito já não tem mais tempo, pois “perder tempo” é sinônimo de “perder informação”, conseqüentemente, perder dinheiro, a regra é “*Time is Money*”. Se eu paro, me desatualizo, perco as últimas novidades, logo fico para trás. “E, por não podermos parar, nada nos acontece. A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção.” (LARROSA, 2002, p. 24).

Não se pensa. Não se reflete. Caminha-se de acordo com os demais. Viramos manada. E controlar uma manada é menos trabalhoso do que disciplinar. Não é mais a disciplina pela disciplina, pois hoje subverter a ordem, recebida ou instaurada, faz parte da moda, do ser “cool”, “hoje eles [os alunos] entram sem pedir licença, impõem-se, abalam a autoridade, subvertem a disciplina e a ordem [...]” (COSTA, 2011, p. 283). Devido a isto entramos na Era do controle para disciplinar. Ou seja, sou “cool”, estou na moda, sinto-me livre, apesar de ser controlado e implicitamente disciplinado.

Ao cartografar o novo perfil dos alunos, Costa (2011) constatou que a cultura passou a ser um recurso político e econômico, enfim comportamental. “[...] é visível a cultura operando como meio para o controle social. Contudo, o aprimoramento e a sofisticação alcançados na atualidade pela conjunção entre novas tecnologias e mídias parece estar

produzindo uma condição cada vez mais propícia [...]” (p. 277). A autora menciona o *comprismo*, ou seja, “viciados em colecionar não objetos, mas ‘atos de compra’” (p. 278), são “‘coleccionadores às avessas’ – assim nomeado por Sarlo –que não acumulam objetos, mas ‘atos de aquisição de objetos.’” (p. 285). Vive-se cada vez mais efemeramente. E o mercado está atento a isto. Para esses colecionadores, os objetos adquiridos e ostentados não representam apenas o ter, mas fazem parte de sua identidade, do “eu posso”, porque sou isso ou aquilo que você não é.

Em um tempo em que riqueza e sucesso são tomados como sinônimos de felicidade, e em que as celebridades do mundo do espetáculo (*top models*, astros de cinema e televisão, cantores de rock e jogadores de futebol) são expostas socialmente como modelos ideais de realização social e conquista pessoal, não devemos nos surpreender com o fato de que a gurizada também se encaixe, a seu modo, nessa lógica cultural. (COSTA, 2011, p. 290)

Na imitação/ostentação material, nosso jovem busca ser o que vê na tela. “Parece que tudo é exterioridade.” (COSTA, 2011, p. 293). Está supervalorizando a aparência, o visível aos olhos, a fachada, neste tempo de *selfie*, de *instagram*, *facebook*, *twitter* e tantas outras redes sociais, o estar entre muitas pessoas, mesmo que não as conheça ou em uma festa badalada, mesmo sem ter sido realmente convidado, a visita a lugares, apenas para registrar que lá esteve, pois é mais importante do que os vivenciar com autenticidade. Isso faz “nascer infinitos eus de superfície, voláteis, insinuantes, descontínuos, imprevisíveis, fulgurantes” (idem, p. 293)

Registrar-se e divulgar nas redes sociais dias corriqueiros sem badalações, sem estar com pessoas em volta, nem em lugares exóticos, não o faz uma pessoa “cool”. Com isso é preciso ser dinâmico, criativo, atualizado, intelectual para que as pessoas curtam ou comentem suas fotos, frases, enfim suas postagens. Para isso, torna-se pré-requisito para esse “hiperativismosócio-virtual” saber o que está acontecendo no mundo das celebridades, ou com os amigos das redes sociais, ou com o mundo no geral, disposto a expor sua opinião.

De acordo com Larrosa (2002), “a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência.” (LARROSA, 2002, p. 21). Ele afirma isto, pois, como bem explicou, a experiência é algo que transpassa a pessoa, que de algum modo a transforma e não apenas algo que passa por ela. Na experiência a pessoa é o protagonista, enquanto que, diante da informação, ela se torna o telespectador. Sabe-se que vivemos numa sociedade de informação, em que podemos saber de coisas, aprender sobre elas, nos informar mais, todavia pode-se dizer que nada nos aconteceu, por não termos sido tocados por estas informações, pela falta de vivência, de experiência. Para minimizar este efeito, diz esse autor: “O sujeito moderno é um sujeito informado que, além disso, opina.” (p. 22). Ou seja, depois que ele se informa, expõe sua opinião a respeito disto e Larrosa ressalva que esta obsessão pela opinião, não apenas sua, mas dos outros, anula as possibilidades da experiência, fazendo com que nada nos aconteça.

Quem não acompanhou o fenômeno “Je suis Charlie”<sup>12</sup> e viu as redes sociais infestadas de pessoas aderindo a este *slogan*, por ser o fenômeno do momento, sem buscar compreender a situação antes de se posicionar? O que causa essa opressiva necessidade de se posicionar? Com isso vivemos o fora, o fora de nós, a não experiência, causada pelo não parar, não refletir, não sentir, como escrito anteriormente. Isto ocasiona uma maior facilidade para essas mídias, redes sociais e/ou tecnológicas fazerem de nós manadas. Conduzir-nos. Disciplinar através de um controle não visível.

Existem também os controles visíveis, como atualmente acontecem em São Paulo, que vivencia uma crise no abastecimento de água e, mesmo com tantas campanhas, a população, que vive mais o individual que o grupal, não se conscientizou. Com isso implantaram-se multas para os que desperdiçarem água lavando calçadas, por exemplo.

Outro evento semelhante aconteceu há alguns anos em nosso país, quando, após diversas campanhas sobre a importância do uso de cintos de segurança não surtiram efeito, criaram-se leis de trânsito rigorosas para controlar a população, em que o não cumprimento ocasionaria multas, afetando-a financeiramente. Pelo controle (leis e multas) do trânsito, passamos a ser disciplinados, sem poder ser “cool”, ou melhor, até podendo, todavia pagando por isso com multas cada vez mais altas.

---

12 A redação de um jornal francês satírico, nominado Charlie Hebdo, conhecido por suas críticas ao islamismo e outras religiões, com charges ofensivas, foi invadida por três homens armados que assassinaram 12 pessoas, entre elas o diretor do jornal e alguns cartunistas. A reação contra esse ataque violento e a dita liberdade de expressão se converteu em uma frase “Eu sou Charlie”, iniciada pelo jornal francês Libération, que pôs na página inicial de seu Facebook. Rapidamente virou uma febre mundial, com pessoas postando “Je suis Charlie” em seu perfil.

Em meio a esse processo dinâmico social, onde se encontra a escola? Como a escola, uma instituição essencialmente disciplinar, pode aderir a esta nova versão social? Como formar sujeitos pensantes, reflexivos, que experienciam, em meio a essa fluidez de informações massificantes? Qual seria a função da escola? E a educação Matemática, como enquadrá-la neste contexto?

## **A ESCOLA SOB A ÓTICA DA FILOSOFIA DA DIFERENÇA**

Diante dessa sociedade dinâmica, em que ocorre uma variedade de acontecimentos ao mesmo tempo, a que muitos desses podemos ter acesso agora, estamos cada vez mais acelerados, aprendemos a usar o *smarthfone*, o *notebook*, vemos uma reportagem na TV, conversamos, comemos, pensamos no que temos para fazer no dia seguinte, ou nos próximos segundos. Algumas pessoas nascidas no final do século passado, início deste, foram aprendendo gradativamente essa dinâmica. Foram acompanhando as mudanças e hoje conseguem conviver com este “hiperativismosócio-virtual”.

Hoje temos muitas “crianças difíceis de governar e de controlar [...] São crianças que frustram os ímpetus civilizatórios da escola e se interpõem à consecução de seus objetivos e finalidades sociais, políticas e econômicas.” (COSTA, 2011, p. 272). A autora está se referindo às crianças diagnosticadas com distúrbio de déficit de atenção (crianças hiperativas), tão frequente em nossas escolas e que “são expressão e produto da era em que vivemos; protagonistas de um tempo/espço cada

vez mais fluido, instável, matizado, rápido e desconcertante [...]” (p. 274) e ressalva que “há muito mais habitantes nessas fronteiras.” (p. 274).

Pode-se dizer que, mesmo diante da possibilidade de adquirir informações em apenas um clique (Internet), “é na escola que este indivíduo (aluno) precisa organizar formalmente os conhecimentos adquiridos, com o objetivo de acrescentar novos conhecimentos e aplicá-los em outros procedimentos ou, ainda, modificar os já existentes.” (QUEIROZ, 2010, p. 17).  
Consideramos conhecimento

[...] uma forma de organização que o sujeito tem com o objeto. [...] O sujeito é que produz o conhecimento. A ação de conhecer é exercida pelo sujeito. Conhecer é se aproximar. Sabendo que no processo que nos leva ao conhecimento existe uma dualidade expressa na relação entre o sujeito cognoscente (sujeito que conhece) e o objeto cognoscível (objeto a ser conhecido, portanto, que pode ser ensinável). (QUEIROZ e BALVIN-POSADA, 2014, p. 6)

Relacionando o dinamismo atual apresentado (controle *versus* disciplina, o fenômeno efêmero do ter e o hiperativismosócio-virtual) com essa ideia de informação se distinguir de conhecimento, já que para este último é preciso ter uma experiência com o objeto, nos deparamos numa sala de aula com a Matemática apresentada por Carraher, Carraher e Schliemann (2006), que a dissociam em dois grupos: a Matemática da vida e a Matemática da escola. “A suposta ‘Matemática da escola’ passa a só ter sentido dentro da escola, é vinculada à

necessidade de tirar boas notas para passar de ano. Entretanto, a “Matemática da vida” de alguma forma tem a entrada vetada na escola.”(QUEIROZ, 2010, p. 17). Deparamo-nos, além disso, com uma dificuldade dentro de algumas salas de aula do ensino básico de Matemática. Trata-se da dissociação dos conteúdos vistos com o que ocorre tanto fora da sala de aula, quanto em seu interior, onde encontramos uma geração de alunos que requerem outro tipo de dinâmica.

Então, com todo esse tornado tecnológico, nós, professores, podemos questionar sobre o que poderia a escola fazer em meio a tudo isto. Qual seria o nosso diferencial? A nossa contribuição efetiva? Isso nos remete ao questionamento de Rotondo (2010): *O que pode uma escola?* A autora afirma que o que ocorre numa escola são encontros. Direcionando esses encontros para a sala de aula de Matemática e mencionando quanto anuímos à dimensão do encontro apontada por Rotondo, estamos ressaltando que:

Encontro não é aproximar-se de algo ou de outro que não sou “eu”. Pelbart, também junto ao pensamento deleuziano, diz que, mesmo no extremo da solidão, encontrar-se não é colidir extrinsecamente com outro, mas experimentar a distância que existe no “entre”. E continua, trazendo Spinoza, que encontrar é afetar e ser afetado. Por fim, diz que encontrar pode ser também envelopar aquilo ou aquele que se encontra. Destaca que, no encontro como envelopar, corre-se um risco: o de ser presa do sonho alheio. Por fim, resume que, no encontro a partir da distância, no “entre”, haveria ao mesmo tempo separação, vai e vem, sobrevoos, contaminação, envelopamento mútuo, devirrecíproco (informação verbal). (p. 12)

O encontrar como apresentado é onde ocorrem as capturas, dupla-captura, onde se afeta e se é afetado, é a experiência da qual Larrosa nos apresentou, em que ocorrem agenciamentos. Nesses encontros numa sala de aula, existe um processo dinâmico, invisível, ocasionado pelas linhas de poder (e resistência) que, movendo-se incessantemente, vão subjetivando os personagens que compõem essa sala, esse dispositivo. Cabe aqui ao professor direcionar esse intenso jogo de força, vergando algumas flechas, e conhecer a si mesmo, ter o Cuidado de si<sup>13</sup> (FOUCAULT). Cultivar-se é uma inflexão.

Hoje temos uma transmissão de saberes, uma educação conteudista, que tem seu objetivo externo ao sujeito. Por exemplo, a intencionalidade de se estarcursando o Ensino Básico é se preparar para a próxima etapa de ensino, ou seja, o Ensino Superior ou técnico. Neste o objetivo também não se encontra no que se tem a conhecer, mas na próxima etapa que seria o mercado de trabalho. O objetivo do conhecer encontra-se fora deste, ele está na produtividade, no que se pode fazer com esse conhecimento concretamente, como convertê-lo em bens. Ossos do ofício de uma sociedade capitalista. Esse tipo de reflexão ocorre paralelamente à dinamicidade exacerbada dos meios de comunicação, informação e socialização de nossa sociedade. Qual diferencial teria uma escola que visa transmissão e reprodução de saberes?

“De que valeria a obstinação do saber se ela apenas garantisse a aquisição de conhecimentos, e não, de uma certa maneira e tanto quanto possível, o extravio daquele que conhece?”

---

13 Discorreremos mais adiante.

(FOUCAULT, 2006, p. 196-197). Essa aquisição da Matemática formal pode ser feita também fora da escola, todavia o que se deve buscar não é o conhecimento pelo conhecimento, mas o se permitir transformar por ele. Pensar por si. Refletir sobre o que já foi pensado. “Conhecer algo a partir de um pensamento dogmático não é conhecer, não passa de um *re*-conhecimento, de uma *re*-cognição, que nega o engendrar do pensar no pensamento.” (ROTONDO, 2010, p. 19).

Do conhecimentobrota a verdade, que é uma produção histórica, invenção que depende de todo um conjunto de forças. Quando é transmitido, o sujeito é jogado nessa teia multilinear de forças nãoestáticas, pois continuam inter-relacionando-se, tendo o sujeito que se equilibrar em meio a essas linhas de força. Quer interagir com elas, acolhendo-as, submetendo-se a elas, ou subvertendo-as. “O que Foucault (2011) nos mostra é que existe em cada sujeito a possibilidade de vergar a força, achar caminhos distintos dos já estipulados, produzir uma vida única a partidos dos seus afetos.” (TARTARO, CAVAMURA, SOUZA, 2015, p. 5). Para se conseguir isso, “devemos olhar a todo o momento para nós mesmos para que, nos conhecendo, possamos estar atentos às forças que nos atingem e não nos deixemos atingir por elas caso ela não nos beneficie.” (*ibidem*)

Ou seja, para subverter essa verdade (conhecimento) transmitida, é imprescindível conhecer os jogos de poder-saber, para entender como foi e está sendo produzida. “Há momentos na vida em que a questão de saber se é possível pensar de forma diferente da que se pensa e perceber de forma diferente da que se vê é indispensável para continuar a ver ou a refletir.”

(FOUCAULT, 2006, p. 197). Não apenas aceitar sem refletir a respeito, ou se deixar subjetivar pelas diversas forças, mas assumir-se na condição de escolha. Como conseguir um momento para reflexão perante esse hiperativismo sócio-virtual? Onde se pode aprender isso?

Podemos ousadamente dizer que a escola seria um bom ambiente para se ensinar isso. Ou seja, além de ensinar o conteúdo, ensinar o que é *ser*. Utópico? Sim. Difícil? Sim. Impossível? Não. Para isto, é preciso mudar o objetivo fundamental da educação como vemos hoje. O objetivo da educação, passando a ser um processo efetivo da construção do sujeito, ocasionaria uma drástica mudança.

Quando se termina uma graduação em Matemática, alguns aderem à ideia de que estão “formados”, como se antes estivessem em um estado disforme, passando-nos a impressão de que o diploma tem um fim em si mesmo e, com sua obtenção, estão prontos. Mas, prontos para o quê? Devido a isso, é preferível pensar que, em vez de formados, têm a licença para atuarem em determinadas áreas do conhecimento, que no nosso caso é a Matemática. Ou seja, os graduados têm licença para ensinar Matemática.

No entanto, este processo não se inicia no momento em que os alunos adentram a academia, vem bem antes. Foi o desejo (ROLNIK, 2011) que os conduziu à academia. O que ocorre é que muitos desses graduados saem da academia carregados apenas de técnicas de ensino. Isso, porque o foco está no currículo, nos diversos conteúdos que precisam dominar. A ausência de um discurso parresiótico técnico (hoje saem da academia

sem saber como se produz Matemática, pois foi lhes ensinado apenas a reproduzi-la), assim como de um discurso parresiástico do Cuidado de si (suscitando neles a coragem da verdade, constituindo o Éthos do sujeito) (FOUCAULT, 2014) ocasiona uma despotencialização da arte docente.

Essa despotencialização pode paralisá-los diante do novo perfil de alunos, com os quais se deparam. Têm peculiaridades típicas do século XXI que habitam, como o “hiperativismosócio-virtual”. Esses discursos parresiásticos são fundamentais não apenas para os tempos atuais, mas também para os que lhes antecederam. É algo imprescindível para o sujeito.

O parresiasta não é apenas aquele que enuncia, mas o que vive de acordo com a verdade enunciada. Teoria e prática, dizer e fazer se entrelaçam, constituindo uma mesma força.

É importante nos mantermos vigilantes, para observarmos a veridicção de nossos discursos, para que as verdades ditas não fiquem dependendo do interlocutor, mas totalmente do emissor. Não podemos ficar mudando nossa verdade diante de cada pessoa e/ou situação, ela tem que ser só uma. Isso não quer dizer que, em algum momento raro, não venhamos a ser afetados por nosso interlocutor, repensando algumas de nossas verdades. São devires. [...] **O parresiasta não muda para agradar o outro**, pois ele está comprometido eticamente com sua forma de veridicção, com a sua verdade. (QUEIROZ, 2015, p. 178, grifo nosso).

O parresiasta está tão convencido de suas verdades, que as vive ciente de que, atreladas a elas, estão as renúncias, que

implicamemconsequências.Eleassumeumcompromissoconsigo, com suas convicções, pois para ele “uma palavra que, do lado de quem a pronuncia, vale como comprometimento, vale como elo, constitui um certo pacto entre o sujeito da enunciação e o sujeito da conduta. O sujeito que fala se compromete.”(FOUCAULT, 2011, 365). Com isso, podemos nos questionar: Que verdades particulares são essas? Como defender algo que não se conhece? O que fazer para conhecê-las? Como lutar por algo por opção e não porque todos estão fazendo? Será possível ir de encontro à manada? Teria que ir de encontro ao que a maioria das pessoas assume como verdade, para construir sua própria verdade, ser um sujeito autônomo. Como isso é possível?

Esse tipo de autonomia é uma característica fundamental de um parresiasta.Poderíamos dizer que o primeiro passo para se alcançar essa liberdade estaria no Cuidado de si. “[...] o que temos é que o Cuidado de si implica numa experiência de si, podendo ocorrer apenas ao ocupar-se consigo, tendo com isso que se conhecer, experimentar-se, sem tornar-se um eremita, pois o Cuidado com o outro está intrínseco no Cuidado de si.”(QUEIROZ, 2015, p. 176), com isso temos que o “sujeito é produto e produtor de si mesmo.” (CAVAMURA, 2013, p. 1).Ele reconhece as linhas de força com que outros tentam subjetivá-lo e permite transpassá-lo apenas aquelas que lhe aprazem.

O sujeito tem o Cuidado de si, para ter a parresía. Entretanto, para ter o Cuidado de si, ele tem que falar a verdade para si mesmo. É uma prática circular. Quanto mais pratica a parresía mais cuida de si. Quanto mais se cuida, mais pratica a parresía.

Em relação à prática pedagógica, temos, por exemplo, que, se o professor não sabe o conteúdo de sua disciplina, é preciso assumir esta verdade para si e procurar alguém ou alguma maneira de aprendê-lo, assim como os alunos, que por meio do diálogo franco com o professor, precisam ter suas verdades postas à prova, sendo este último a “pedra de toque” do aluno. Pois, o aluno deve saber quando ele não sabe, para que não permaneça na mediocridade. É preciso fortalecer a vida na verdade, fugindo da mentira. A verdade é causadora de microrrevoluções e algumas vezes as maiores revoluções são aquelas contra as mentiras que há em nós.

É como se vivêssemos no automático, no vaivém infundável. Vejo a notícia, opino e que venha a próxima. Outros pensam por mim, interpretam-na por mim, eu assisto aos noticiários, reproduzo o que vi e assim vou seguindo, informando-me com as meias verdades maquiadas e passadas por alguém que “teve tempo” de pensar por mim. Ao ponto de esse alguém me dizer o que realmente é melhor para mim e eu acreditar nisto, reproduzindo um desejo de manada e não o meu desejo. (QUEIROZ, 2015, p. 174-175)

Onosso desejo, devido a esse movimento, é sufocado, por não ser permitido. Deixa-nos doentes. Ou seja, se não pensamos igual à maioria, somos tidos como anormais, loucos, entre outros adjetivos ofensivos, que nos reprimem.

Observamos uma sociedade com tantos professores doentes, prisioneiros de um sistema panóptico, que os oprime explicitamente, que tenta os dominar como marionetes, disposta a puni-los caso eles tentem cortar as cordas que os controlam.

Eles se encontram no meio de um “fogo cruzado” entre o sistema educacional opressor e alunos que não querem aprender, levando a culpa e sendo punidos por isso. A culpa não é do professor! Contudo, eles acabam assumindo-a. Pois, sem terem seu Éthos construído, eles vão para um campo de batalha armados com nada, não têm nem a verdade que é deles, para defender.

Em relação ao ensino, Deleuze vai focar o desejo e agenciamento para produzir aprendizagem. Segundo ele, não é o ensino que faz aprender, mas o desejo e o agenciamento e acrescenta que os alunos devem ser agenciados pela matéria. Não há como ensinar alguém que não esteja a fim de aprender, que não tenha desejo de aprender aquilo.

Esta avalanche de informações causadora do “hiperativismosócio-virtual”, de um sistema educacional que impõe regras, geralmente absurdas, de uma sociedade capitalista que se preocupa mais com o bem-estar do capital do que com o das pessoas, de professores que precisam estar produzindo a todo instante, ministrando absurdamente aulas nos três expedientes, sendo cada vez mais desvalorizados. Diante de tudo isso, é necessário que os professores vivenciem o ócio. Que estejam consigo. Que percam tempo consigo. Que vivam momentos introspectivos. Cultivem-se. Conheçam-se. Cuidem de si.

No entanto, não é “possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si...” (FOUCAULT, 2006, p. 269). Pois, é “necessário se ocupar de si mesmo, cuidar de si, ao mesmo tempo para se conhecer e para se formar, superar-se a si mesmo, para dominar em si os apetites que poderiam arrebatá-lo.” (FOUCAULT, 2006, p. 268). Com isso temos que

o pré-requisito para cuidar-se é conhecer-se, sendo condição necessária para tal ocupar-se consigo, perder-se em si mesmo.

Voltando nosso olhar para os professores, temos que eles precisam assumir suas verdades relacionadas não apenas ao Cuidado de si, mas também à técnica, à Matemática. São como duas faces de uma moeda, de um lado se tem o Cuidado de si; de outro, a técnica, ou seja, é preciso se conhecer, assim como o que está ensinando.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Apresentamos, neste artigo, questionamentos iniciais, sem nos sentirmos na obrigação de respondê-los. Em vez disso, visamos expor alguns movimentos que perpassam a sala de aula, nos dias atuais, focando-os em situações mais gerais, mesmo sabendo da importância de vermos nossos alunos como “um” e não apenas como coletivo.

É importante pensarmos a respeito de possíveis soluções para essa integração entre o que ocorre na sala de aula com o que acontece fora desta. É preciso derrubar o muro das escolas, não fisicamente, mas em relação ao tempo, já que vivemos no século XXI, e em algumas delas, são ministradas aulas que se reduzem a livro-lousa-caderno, restringindo os conteúdos a cópias diárias, seguidas das memorizações cobradas nas avaliações, nos remetendo-nos ao século XIX.

Esse disparate, por muitos anos reverenciado e repetido de geração em geração, não condiz com este “hiperativismo sócio-virtual” vivenciado, distanciando a escola do habitual, em vez de preparar nossos alunos para utilizarem os recursos tecnológicos em seu aprendizado.

Com isso, ressaltamos a importância proferida através do discurso socrático, retomada por Foucault, do Cuidado de Si, como algo fundamental para a constituição do Éthos do sujeito, acrescentando a preocupação também com o conhecimento técnico.

## REFERÊNCIAS

CARRAHER, T; CARRAHER, D; SCHLIEMANN, A.L. **Na vida dez, na escola zero**. São Paulo: Cortez, 2006.

CAVAMURA, N. R. B. Michel Foucault e a Coragem da Verdade: uma reflexão sobre o professor parresiasista. In: Encontro Nacional de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática, 17, 2013, Vitória. **Anais...** Vitória: SBEM, 2013. ISSN 2237-8448. p.1-8.

COSTA, M. V. Cartografando a gurizada da fronteira: novas subjetividades na escola. In: Albuquerque Júnior, D. M., Veiga-Neto, A., Souza filho, A. (Orgs.) **Cartografias de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

DELEUZE, G. *Conversações: 1972-1990*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2013.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: **Ditos & Escritos V- Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. 39 ed. Tradução R. Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A coragem da verdade: Curso dado no Collège de France (1984)**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. RBE Jan/Fev/Mar/Abril. 2002. n.19.

QUEIROZ, S. M. **Movimentos que permeiam o devir professor de Matemática de alguns licenciandos.**2015. 208f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

\_\_\_\_\_. Procedimentos teóricos para a resolução de problemas matemáticos. In: Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, 7, 2014, São Cristóvão. **Anais...**São Cristóvão: Universidade Estadual de Sergipe, 2014. ISSN 1982-3657.p. 1-9.

QUEIROZ, S. M; POSADA-BALVIN, F. A. Movimentos que perpassam uma sala de aula de Matemática do ensino básico. In: Encontro de Matemática do Agreste Pernambucano, 1, 2014, Caruaru. **Anais...** Pernambuco: EMAP, 2014.p. 1-10.

QUEIROZ, S; LINS, M. A aprendizagem de Matemática por alunos adolescentes na modalidade Educação de Jovens e Adultos. In: **Boletim de Educação Matemática (BOLEMA)**. v.24. n. 38. Abril/2011.

ROLNIK, Suely. Uma insólita viagem à subjetividade: fronteiras com a ética e a cultura. In: LINS, Daniel (Org.). **Cultura e subjetividade: saberes nômades.** Campinas: Papirus, 1997.

ROTONDO, M. A. S. **O que pode uma escola?** Cartografias de uma escola do interior brasileiro. 2010. 158 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

## CAPÍTULO 6

# GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO CAA/UFPE A PARTIR DO CURRÍCULO PRESCRITO

*Maria do Carmo Gonçalo Santos*

*Maria Eliete Santiago*

*Ana Maria Tavares Duarte*

## INTRODUÇÃO

As diferenças de gênero e de sexualidade estão presentes em discursos e práticas sociais mais amplos, entretanto, na educação escolar essas desigualdades demandam trato específico devido ao trabalho intencional, finalidade humanizadora e crítica da educação formal. A literatura aponta a escola como espaço de produção de discriminação de gêneros e de sexualidades; mas, também, potenciais espaços de ressignificação das diferenças (LEITE, 2012; LOURO, 1997; CARVALHO, 2009; FURLANI, 2011).

Gênero e sexualidade são dinâmicas das diferenças que estão presentes nas práticas sociais mais amplas e nas vivências da escola. A maioria das relações são “gendradas” e “sexualizadas”, ou seja, atravessadas por relações de gênero e de sexualidade e, mesmo que parte da sociedade estabeleça censuras à escola para trabalhar com essas diferenças, ou que as e os seus profissionais tentem negá-las, elas estarão presentes nos seus currículos (BENTO, 2006, BUTLER, 2013, BRITZMAN, 2010, FOUCAULT, 2012, LOURO, 1997, 2000,).

O currículo, como campo de tensões e intenções no qual a produção ou ressignificação das diferenças de gênero transitam, demanda investigação, reflexão e discussão. Elas envolvem e ultrapassam as desigualdades de classe social, não as substituindo, mas, entrelaçando as dinâmicas das diferenças e encorpendo as relações de injustiça, inclusive, no ambiente escolar.

Os currículos nem sempre atentam e contemplam estas dinâmicas, fortalecendo as desigualdades dentro e fora da escola, uma vez que se distanciam das demandas culturais e sociais das e dos estudantes, negando, muitas vezes, sua sexualidade, conhecimentos, construções de gênero, através de um currículo monocultural. O currículo imposto, através de conhecimentos e culturas nas quais as e os estudantes não se reconhecem, muitas vezes, provoca situações de reprovação, fracasso, exclusão escolar e violência.

A perspectiva crítica da educação, comprometida com a justiça social, entende que o currículo ultrapassa a organização estruturada de conhecimentos a serem transmitidos (TORRES SANTOMÉ, 2013), situando-os como o corpo de conhecimentos e culturas elaborados por protagonistas da prática pedagógica (docentes, discentes, gestoras e gestores) que compõem a vida da escola (SOUZA, 2009). Considerar, valorizar e trabalhar com os conhecimentos e as culturas das e dos estudantes, sobretudo, possibilita realizar a justiça curricular, que

É o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e

urgências de todos os grupos sociais; lhes ajuda a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 9).

A justiça curricular considera que o currículo prescrito e o currículo vivido expressam e contemplam a realidade das e dos estudantes, cuja finalidade social é a revisão do humano, das suas atitudes no/com o mundo.

O currículo, como espaço de conflitos e de lutas culturais, configura-se em dimensão formal, prescritiva, fruto das concepções de sociedade, de mulher, de homem, de transgênero e de educação, que norteiam o trabalho educativo. Ao mesmo tempo, o currículo é ação, é vivência, é prática curricular mediada ou não pelo intencionado, no currículo prescrito (SILVA, 2007, FORQUIN, 1993, LEITE, 2002, SANTIAGO, 2006). Segundo Moreira e Silva (2000, p. 27):

O currículo pode ser movimentado por intenções oficiais de transmissão de uma cultura oficial, mas o resultado nunca será o intencionado porque, precisamente, essa transmissão se dá em um contexto cultural de significação ativa dos materiais recebidos.

Considerando que gênero e sexualidade constituem as relações humanas e que essas relações mobilizam as instituições educativas. Então, as tentativas de apagar do currículo prescrito, ou de negar sua existência no currículo vivido são, de certa

forma, frustradas, pois assumem significados na relação social.

O currículo da formação de professoras e professores é orientado por diretrizes que definem a necessidade e direcionam o trato em relação a gênero e sexualidade na formação. As DCN's, para a formação inicial na Educação Superior (BRASIL, 2015), definem que o projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido, articulando as instâncias educativas da Educação Superior e Básica, contemplando questões de gênero e de sexualidade.

Gênero e sexualidade, nas Diretrizes Curriculares para a formação em nível superior, revelam que as professoras e os professores necessitam desses conhecimentos para atuar na Educação Básica. Desse modo, as instituições de Educação Básica não estão isentas de trabalhar as diferenças de gênero e de sexualidade, devido às demandas do contexto e da base orientadora da formação de professoras e professores, conforme também orientam os RCNEI's (Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil), os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), desde a década de 1990 e as DCN's para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

A importância da formação para a ressignificação das diferenças relativas a gênero e sexualidade diz da revisão dos condicionantes sociais (referência de família, preconceito, classe social, religião, poder da linguagem, padrões heteronormativos), perturbando esses condicionantes e dialogando com a sua instabilidade. Conforme indica Santos (2004, p. 188) “[...] as discussões e iniciativas que tratam da formação de professores e professoras e da sua prática pedagógica não prescindem da articulação com a categoria gênero, importante à revisão

das práticas sociais, entre elas, a educativa”. Além disso, o questionamento de Carvalho Freire (2010), sobre a contribuição do currículo de formação inicial de professores e professoras para as futuras e os futuros docentes em relação a gênero, incitam as intencionalidades da pesquisa.

As demandas do contexto, das produções acadêmicas e da base orientadora do currículo da formação mobilizam o interesse em saber acerca da presença e dos sentidos de gênero e sexualidade na formação de professoras e professores no CAA/UFPE, a partir do currículo prescrito.

Este artigo é recorte da tese de doutorado que trata das contribuições do currículo da formação para a prática pedagógica docente com gênero e sexualidade na Educação Básica.

Com base no aporte teórico do Multiculturalismo Crítico (MCLAREN, 1997), que toma as diferenças como rede de relações, que considera a vinculação entre o local e o total, e a articulação entre subjetividade e objetividade, entendemos que gênero e sexualidade são construções materiais e produções discursivas.

Essa abordagem possibilita o diálogo com as diferenças, sempre em relação (MCLAREN, 1997). Além disso, as diferenças de gênero e de sexualidade são tratadas como formas de significações plurais, que necessitam do diálogo crítico para fortalecer a luta contra as desigualdades.

A escolha pelo Curso de Pedagogia, do Centro Acadêmico do Agreste/UFPE, foi movida por pressupormos que há um comprometimento deste Curso com as diferenças de gênero e de sexualidade, na formação de professoras e professores. Em estudo exploratório, verificamos que há uma demanda crescente

em relação à oferta de eletivas que abordam gênero e/ou sexualidade no currículo, bem como, em relação ao interesse das e dos estudantes para cursarem as disciplinas.

A oferta das disciplinas “Gênero e Educação”, inscrita no PPCP-CAA, e/ou “Tópicos Especiais em Educação: sexualidade e as implicações na infância”, ocorre de forma intermitente desde 2009.2 e com grande interesse pelas e pelos estudantes, conforme quadro referente à oferta e matrícula nas disciplinas “Gênero e Educação” e “Sexualidade e as implicações na infância”<sup>14</sup>:

**Quadro 1 - Oferta e matrícula nas disciplinas: “Gênero e Educação” e “Sexualidade e as implicações na infância”**

Ano	Gênero			Sexualidade e as implicações na infância		
	Vagas Definidas	Confirmadas	Indeferidas/Canceladas	Vagas Definidas	Confirmadas	Indeferidas/Canceladas
2009.2	-	-	-	25	25	0
2010.1	-	-	-	41	41	8
2010.2	-	-	-	-	-	-
2011.1	-	-	-	-	-	-
2011.2	35	26	0	-	-	-
2012.1	35	5	3	-	-	-
2012.2	-	-	-	-	-	-
2013.1	-	-	-	-	-	-
2013.2	45	42	0	-	-	-
2014.1	46	30	0	46	26	0
2014.2	-	-	-	-	-	-
2015.1	-	-	-	-	-	-
2015.2	50	44	15	-	-	-

<sup>14</sup> Este quadro, gerado a partir de relatório fornecido pela escolaridade do CAA/UFPE, em 05/11/2015, informa o número de vagas disponíveis pela professora, professor e coordenação, o número de vagas confirmadas pela matrícula das e dos estudantes e o número de matrículas indeferidas ou canceladas.

O quadro mostra que há uma demanda crescente no número de vagas disponíveis e de estudantes matriculadas, matriculados na disciplina “Gênero e Educação”, com poucas matrículas indeferidas ou canceladas. A disciplina “Sexualidade e implicações na infância” também tem número de oferta crescente entre 2009.2 e 2010.1. Após o intervalo de oferta por 7 períodos, esta disciplina retorna com o aumento no número de oferta, porém, com um número menor de matrículas; possivelmente, por conta da disponibilidade da disciplina “Gênero e Educação” no mesmo período.

Estes dados indicam que as disciplinas “Gênero e Educação” e/ou “Sexualidade e implicações na infância”, perpassam todos os anos do curso. As e os estudantes que cursaram Pedagogia a partir de 2009.2 tiveram disponíveis, na sua formação inicial, disciplinas eletivas que tratam de gênero e/ou sexualidade. A presença destas disciplinas no currículo e as vagas disponíveis e confirmadas ratificam a importância da sua oferta para as e os estudantes, além do interesse, por parte de professoras e professores, em ministrá-las.

A oferta iniciada a partir de 2009.2 “coincide” com o período de desenvolvimento do Programa “Brasil sem Homofobia”, do Governo Federal, com a publicação do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT, do Governo Federal (BRASIL, 2009). Assim, há relação entre a intencionalidade da política nacional no trato às questões de gênero e de sexualidade e o interesse local.

Além da oferta de disciplinas eletivas em gênero, sexualidade e educação, há eventos e produções organizados

por professores, professoras e estudantes do Curso; como também, essas são temáticas que perpassam o conteúdo de outras disciplinas. Desse modo, as disciplinas “Fundamentos Psicológicos II”, “Currículos e Programas” e “Educação e Diversidade” foram eleitas para a pesquisa, após indicação das e dos estudantes, em questionários-piloto, como as disciplinas que abordam gênero e sexualidade ao longo da formação.

A investigação se deu através da pesquisa documental, a partir do *corpus* documental composto pelo projeto do Curso de Pedagogia do CAA (2008), pelos programas de ensino e cronogramas das disciplinas especificadas.

A análise de conteúdo, com enfoque temático (BARDIN, 1977), possibilitou analisar a presença e os significados do conteúdo latente.

## **GÊNERO E SEXUALIDADE NO PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA DO CAA/UFPE**

O campo do currículo envolve as dimensões das políticas, das teorias e das práticas curriculares. Essas três dimensões nem sempre estão articuladas e orientadas pelas mesmas intencionalidades e podem direcionar propostas e práticas divergentes.

O currículo não se limita à preocupação com a organização, com os métodos e com a forma dos conteúdos culturais, pois envolve as intencionalidades e repercussões desses conteúdos. Desse modo, o diálogo entre as abordagens crítica e pós-crítica de

currículo possibilita investigar os conhecimentos priorizados e desconsiderados, além de questionar o porquê e o para quê desta seleção. Esta pesquisa abarca o instituído, a dimensão formal do currículo e, também, os discursos, as práticas curriculares e as contingências da prática pedagógica instituinte.

O Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste, apresentado pelo colegiado do Curso, toma como eixos: o ensino, a pesquisa e a extensão. Este projeto, orientado pelas Diretrizes Curriculares do Curso de Licenciatura em Pedagogia (Resolução nº 1/2006), pelas discussões acadêmicas vivenciadas na UFPE e pelas demandas educacionais da região, enfatiza a articulação entre a teoria e a prática. A formação ofertada pelo Curso de Pedagogia do CAA define sua especificidade na docência, na pesquisa e na gestão educacional (UFPE, 2008), de acordo com as possibilidades instituídas pelas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006).

A análise temática evidenciou: diferença, diversidade, gênero e sexualidade, como as temáticas que sinalizam para a presença e as abordagens de gênero e de sexualidade no currículo prescrito.

**Quadro 2 - Análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia, acerca dos sentidos atribuídos às diferenças de gênero e de sexualidade no currículo da formação**

Estruturantes	Diferença	Diversidade	Gênero	Sexualidade
Marco Teórico	1. convivência na diferença	1. imerso na diversidade		
	2. valorização da diferença			
	3. entendimento e aceitação das diferenças			
Perfil do Profissional	4. respeitando as diferenças	2. diversidade presente entre os educandos	1. Demonstrar consciência da diversidade [...] de gêneros	1. Demonstrar consciência da diversidade [...] de escolhas sexuais*
		3. demonstrar consciência da diversidade		
Sistema de Avaliação		4. Diversidade- o processo avaliativo		
		5. maior número e diversidade possível de informações		
		6. princípios da constância, da democracia, da pertinência e da diversidade		
Corpo docente			2. Psicologia da Educação, Inclusão Social e Gênero	2. Gênero, Família, Sexualidade e Movimentos Sociais (Feminismo)

\* Embora consideremos que o termo “escolha sexuais” não corresponde às discussões contemporâneas, que demandam o conceito de orientação sexual, preservamos o termo que consta no PPC do Curso de Pedagogia.

			3. Gênero, Família, Sexualidade e Movimentos Sociais (Feminismo)
Estrutura Curricular		7. Educação e Diversidade Cultural	4. Gênero e educação
Ementas e bibliografia básica	5. diferenças sexuais	8. questões ambientais e a diversidade cultural.	5. Questões culturais de luta política relacionadas à etnicidade, raça, gênero, 3. Compreensão do Desenvolvimento sexual humano:
		9. Educação e Diversidade Cultural	4. O desenvolvimento sexual humano:
	6.diferenças e desigualdades	10. diversidade étnico-cultural de grupos sociais	6. Gênero e educação 5. conceitos e preconceitos, medos e tabus sexuais
		11. Diversidade, pluralidade,	6. o corpo e as diferenças sexuais.
		12. valorização da diversidade étnico-cultural	7. estudos feministas sobre as relações de gênero 7. Questões de educação sexual
		13. Análise e construção das representações sociais favoráveis à diversidade	8. Teorias e conceitos atuais dos estudos feministas sobre as relações de gênero correlacionadas com questões de identidade, sexualidade

	7. SKLIAR, C. (org.) A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.	14. SCOTT, Parry e ZARUR, George (orgs.). Identidade, fragmentação e diversidade na América Latina. Recife: Editora Universitária, 2003.	8. problemáticas específicas advindas de inter-relações que o gênero possui com as redes de poder	9. GROSSI, Miriam e BECKER, Simone. Movimentos sociais, educação e sexualidade. São Paulo: Garamound, 2005.
				10. LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001.
				11. LOURO, Guacira Lopes. O Corpo Educado - Pedagogias da sexualidade. B. Horizonte. Autêntica. 2001.
	8. SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.		9. BRUSCHINI, C. e NBENBAUM, S. (Org.) Gênero, Democracia e Sociedade Brasileira. Ed. 34.2002.	
			10. LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2001.	

			11. SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Recife, S.O.S. Corpo, 1993.
Organização semestral do curso			

Fonte: Construção própria com base no PPCP/UFPE/CAA (UFPE, 2008).

O texto indica a positividade da diferença, como possibilitadora de interação, valorização, superação e aceitação. O Projeto situa a diversidade, por considerar o múltiplo, o diverso, o plural; entretanto, não faz dela a celebração de uma conquista, pois guarda, sempre, relação com o sentido construído da diferença. A articulação entre diversidade e diferença, no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, contribui para a formação voltada para as diferenças de gênero e de sexualidade, porque situa a condição engendrada, construída das relações entre as pessoas. A presença da categoria “gênero”, no Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, também informa o cuidado com esta dinâmica das diferenças. A importância que “gênero” assume no documento, refere-se ao seu significado (construção) e sentidos, relacionados à diferença, inclusão, luta política, relações. “Gênero” também aparece no texto, articulado a outras dinâmicas das diferenças e situado no contexto da educação.

A distinção entre gênero e sexualidade implica numa compreensão fragmentada da condição humana; entretanto, os desejos, o comportamento, a cognição, a percepção são

interfaces dinâmicas e articuladas presentes na humanidade, que demandam olhar global. Gênero e sexualidade são tratados em espaços próprios, quando à necessidade de focar didaticamente a abordagem teórica ou temáticas específicas; mas, sempre em relação.

O currículo, como expressão de interesses sociais e instrumento que contribui para a produção de pessoas e relações, também ajuda a produzir inclusões e exclusões sociais. Essa reflexão leva a identificar que o espaço e a localização que a sexualidade assume no Projeto do Curso de Pedagogia ainda são tímidos e necessitam ser ampliados para atender às possíveis demandas das estudantes e dos estudantes, a partir das suas realidades, sobretudo, da prática pedagógica na Educação Básica.

A sexualidade, como condição humana, que envolve as dimensões cultural, afetiva, biológica, cognitiva, psicológica, perceptiva das sujeitas e dos sujeitos, nem sempre é trabalhada pelas escolas que, muitas vezes, a torna invisível no currículo.

A presença da categoria “sexualidade”, no currículo prescrito do Curso de Pedagogia, indica avanço em relação a esses limites; mas, pode ser fortalecida se perpassar a maior parte dos estruturantes do projeto. As temáticas ligadas à sexualidade, bem como a nomeação das diferenças, também ajudam a “engrossar o caldo” contra o preconceito, a discriminação e as desigualdades, fortalecendo a prática pedagógica.

Podemos dizer que gênero e sexualidade, no currículo prescrito da formação, ocupam lugares de resistência, que expressam as tensões e intenções do Curso de Pedagogia. A garantia dessa presença é revelada a partir de disciplinas que

procuram abarcar a discussão, estabelecendo relação com seus conteúdos específicos, conforme mostram as ementas e as bibliografias. A oferta de disciplinas eletivas também indica as demandas das e dos estudantes por este conhecimento, bem como o compromisso político e epistemológico de professoras e professores.

A garantia do espaço de discussão, aprofundamento e ampliação da temática, nem sempre considerada nos currículos de formação, pode contribuir com a dimensão política de intervenção social, através da relação teoria-prática na resignificação dos binarismos de gênero e da heteronormatividade. Junqueira (2009), sugere que sejam criados espaços de fala, de reflexão nos cursos de formação para o trato às diferenças, sobretudo, em relação àqueles e àquelas que têm dificuldade em lidar com seus preconceitos.

Em síntese, o PPCP/CAA/UFPE apresenta um currículo que contempla as diferenças de gênero e de sexualidade na formação de professoras e de professores, a partir da compreensão de que a diversidade compõe a sociedade contemporânea. Por isso, a necessidade de uma formação crítica, democrática e humanizadora.

As diferenças de gênero e de sexualidade estão situadas em eixos específicos do projeto, sobretudo, no perfil da, do profissional, nas ementas e bibliografia, revelando que são conteúdos em disputa pelo espaço no currículo. As abordagens teóricas das referências tratam gênero e sexualidade como categorias construídas socialmente; por isso, passíveis de desconstrução. Desse modo, os espaços escolares, também

situados como contextos de produção das diferenças de gênero e de sexualidade, na contracorrente, assumem potencialidades de transformação.

A linguagem androcêntrica revela a priorização do masculino genérico, que pede a flexão do gênero para fortalecer a abordagem de gênero e de sexualidade no currículo.

## **GÊNERO E SEXUALIDADE NOS PROGRAMAS E PROGRAMAÇÕES DAS DISCIPLINAS**

A análise do PPCP/CAA/UFPE, dos programas e das programações das disciplinas selecionadas pela pesquisa, mostra a presença e os sentidos das abordagens das diferenças de gênero e de sexualidade no currículo prescrito da formação de professoras e professores.

A análise dos programas das disciplinas participantes da pesquisa possibilitou aprofundar a compreensão acerca das contribuições do currículo da formação. Os programas de: Fundamentos Psicológicos da Educação 2, Currículos e Programas, Educação e Diversidade Cultural, revelaram o diálogo e a ampliação das abordagens de gênero e de sexualidade no currículo prescrito, configurados no PPCP/CAA e nos programas.

**Quadro 3 - Programas das disciplinas que abordam gênero e sexualidade no CAA/UFPE**

UNIDADE DE CONTEXTO	GÊNERO	SEXUALIDADE
<b>FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO 2</b>		
OBJETIVOS		Complexidades que envolvem a sexualidade
CONTEÚDO	Identidade de gênero Identidades de gênero e implicações educacionais	Sexualidade Diversidades sexuais humanas
BIBLIOGRAFIA BÁSICA	<p>GALINKIN, A.; ISMAEL, E. <b>Gênero</b>. In: CAMINO, L.; TORRES A.R.; LIMA, M.E.; PEREIRA, M.E. (Org.) <i>Psicologia Social: Temas e teorias</i>. Brasília: Technopolitik. 2011.</p> <p>GENTLE, I.V; ZENAIDE, M.N.; GOMES, V.M. <b>Gênero, diversidade sexual e educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas</b>. J. Pessoa: Ed. Universitária UFPB. 2008.</p> <p>POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. <b>Revista Proposições</b>. Dossiê: educação, gênero e sexualidade. Faculdade de educação. Unicamp. Vol 19. n. 2 (56). 2008.</p>	<p>LOURO, Guacira Lopes. <b>O Corpo Educado</b> – Pedagogias da sexualidade. B. Horizonte. Autêntica. 2001.</p> <p>POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. <b>Revista Proposições</b>. Dossiê: educação, gênero e sexualidade. Faculdade de educação. Unicamp. Vol 19. n. 2 (56).</p> <p>GENTLE, I.V; ZENAIDE, M.N.; GOMES, V.M. <b>Gênero, diversidade sexual e educação: conceituação e práticas de direito e políticas públicas</b>. J. Pessoa: Ed. Universitária UFPB. 2008.</p> <p>FELIPE, J; GUIZZO, B. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. <b>Revista Proposições</b>. Unicamp. Vol. 14, n. 3. 2003. p. 119-129</p> <p>JUNQUEIRA, Rogério Diniz. <b>Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas</b>. Brasília: MEC, Secad, UNESCO, 2009.</p>
<b>CURRÍCULOS E PROGRAMAS</b>		
CONTEÚDO	Diferença e identidade e as relações de gêneros e a pedagogia feminista	O currículo como narrativa étnica e racial e a teoria <i>queer</i>
<b>EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL</b>		
-	-	-

Fonte: Construção própria com base nos programas das disciplinas.

Os programas das disciplinas Fundamentos Psicológicos 2 e de Currículos e Programas, a partir das suas abordagens específicas, contemplam gênero e/ou sexualidade em suas propostas. Gênero e sexualidade, quando mencionadas, são dinâmicas das diferenças que aparecem diferenciadas e articuladas, revelando a compreensão das professoras e dos professores de não tratá-las como sinônimos nem de isolar uma dinâmica da outra. A linguagem dos programas destas duas disciplinas não traz a flexão de gênero e a linguagem do plano da disciplina “Educação e Diversidade” utiliza o masculino genérico, quando situa professores/pedagogos em um dos objetivos.

Estas disciplinas, eleitas como recorte do campo da pesquisa, através dos seus programas, revelam que gênero e sexualidade são dinâmicas das diferenças, campo de estudo e conteúdo da formação, contemplados no currículo do Curso de Pedagogia do CAA/UFPE. A partir de abordagens crítica e pós-crítica da educação, as disciplinas se propõem a trabalhar a formação humana, profissional e científica das professoras e dos professores, situada no contexto social. Gênero e sexualidade, quando mencionados, aparecem relacionados à perspectiva de construção, relação e diversidades, configurando estas abordagens crítica e pós-crítica.

Articulada à análise do projeto do Curso e dos programas eleitos, a programação das disciplinas possibilitou maior aproximação da presença e dos sentidos de gênero e de sexualidade no currículo prescrito.

**Quadro 4 - Programação das disciplinas, relativas às temáticas de aulas que abordam Gênero e sexualidade**

FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO 2 – 60 h – 4 créditos			
Data programada	TEMÁTICA	REFERÊNCIA BÁSICA	Quantidade de encontros
10/jun	Educação, currículo e gênero	LOURO, Guacira Lopes. <b>O Corpo Educado –</b> Pedagogias da sexualidade. B. Horizonte. Autêntica. 2001.	1 encontro
14/jul	Relações de poder, violência, corpo, gênero	FELIPE, J; GUIZZO, B. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. <b>Revista Proposições.</b> Unicamp. Vol. 14, n. 3. 2003. p. 119-129	1 encontro
15/jul	Diversidade sexual na educação. Homofobia na escola.	JUNQUEIRA, Rogério Diniz. <b>Diversidade Sexual na Educação:</b> problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília: MEC, Secad, UNESCO, 2009.	1 encontro
CURRÍCULOS E PROGRAMAS 75 h – 5 créditos			
11/jun	Diferença e identidade, as relações de gênero e a pedagogia feminista	SILVA, Tomaz Tadeu da. <b>Documentos de identidade:</b> uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.	1 encontro
18-06/25-06	O currículo como narrativa étnica e racial e a teoria <i>queer</i> e Pós-Modernismo	SILVA, Tomaz Tadeu da. <b>Documentos de identidade:</b> uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.	1 ½ encontro
EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL 45 h – 3 créditos			
25/abr	Multiculturalismo, Interculturalidade e Feminismo Latino-Americano	CAROSIO, Alba. El Feminismo Latinoamericano y su proyecto ético-político en El Siglo XXI. In: <b>Revista Venezolana de Estudios de La Mujer.</b> Julio/Diciembre, 2009. Vol. 14/n. 33, p. 13-24.	1 encontro

23/mai	Violência e Homofobia na Escola	LEITE, Miriam Soares. Violência e homofobia na escola. In: CANDAU, Vera Maria. <b>Didática crítica intercultural</b> : aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.	1 encontro
20-06/27-06	As questões LGBT	Filme: Meninos não choram	1 ½ encontro

Fonte: Construção própria com base na programação das disciplinas.

A programação das disciplinas Fundamentos Psicológicos da Educação 2, Currículos e Programas e Educação e Diversidade Cultural revelam a presença, a ampliação e a complexificação das discussões de gênero e de sexualidade no currículo.

Em Fundamentos Psicológicos da Educação 2 são trabalhadas as temáticas em três seminários (Educação, currículo e gênero/ Relações de poder, violência, corpo, gênero/ Diversidade sexual na educação/ Homofobia na escola). Essas temáticas articulam gênero e sexualidade e abordam questões complexas, pois envolvem discussões sobre violência, corpo, homofobia nem sempre trabalhadas no currículo. As referências indicadas fazem parte de discussões críticas e, sobretudo, pós-estruturalistas, que tomam a multiplicidade, a provisoriidade e a instabilidade das identidades; e enfatizam a dimensão da construção, das relações de poder e da linguagem.

Em Currículos e Programas, Gênero e sexualidade são temáticas garantidas em dois encontros e meio, para tratar de: diferença e identidade, as relações de gênero e a pedagogia feminista/ O currículo como narrativa étnica e racial e a teoria *queer* e Pós-Modernismo. Essas temáticas também indicam a dimensão da construção, da instabilidade e da possibilidade de transformação das diferenças.

A primeira temática situa as relações de gênero no contexto da diferença, da identidade e da pedagogia feminista, que problematizam os papéis de gênero e os binarismos, inclusive, nos espaços escolares. A teoria *queer*, articulada à narrativa étnica e racial, sinaliza para a revisão do que está posto, sugere a revisão do currículo dominante. Desse modo, a disciplina possibilita problematizar as construções de gênero e de sexualidade presentes na educação, a partir de perspectivas crítica e pós-crítica, que envolvem diferenças materiais e discursivas.

As temáticas guardam relação com o conteúdo específico da disciplina, apoiado em referencial sobre currículo, que também dialoga com gênero e sexualidade (SILVA, 2007).

Atentamos para o lugar que a disciplina Educação e Diversidade Cultural reserva, especificamente, para os encontros relativos a gênero e/ou sexualidade, tendo em vista que são três aulas divididas ao longo do semestre. Apesar do Programa não contemplar, explicitamente, essas dinâmicas, na programação elas têm espaço garantido, revelando o compromisso político e epistemológico da professora, do professor com o conteúdo de gênero e de sexualidade na formação.

As temáticas do multiculturalismo, interculturalidade e feminismo latino-americano; violência e homofobia nas escolas; e as questões LGBT, ampliam e fortalecem o currículo prescrito, tendo em vista que propõem discussões inéditas nas abordagens programadas de gênero e também ratificam discussões contempladas por outras disciplinas.

As referências estabelecem relação entre o conteúdo da disciplina e as temáticas específicas, relativas a gênero e/ou

sexualidade. A referência sobre o feminismo latino-americano possibilita ampliar a compreensão acerca das abordagens do feminismo, ultrapassando o enfoque eurocêntrico do movimento e produção feminista (CAROSIO, 2009). O filme, como recurso didático e conteúdo de estudo e análise da temática LGBT, possibilita identificar a contribuição fílmica aos estudos de gênero e de sexualidade, revelando que essas temáticas também abarcam o campo das artes.

Os planos de aula e a programação das disciplinas evidenciam a aproximação das suas discussões, no que se refere às temáticas e às abordagens. Elas sinalizam para o enfoque nas diferenças, relações de poder, instabilidade das identidades e articulação com a educação. As temáticas definidas nessas disciplinas fazem parte da “versão não tolerada” (BRITZMAN, 2010), da sexualidade e de gênero, porque abordam discussões polêmicas da realidade das pessoas, nem sempre trabalhadas nos currículos. Em todas as disciplinas da pesquisa há uma ampliação da presença e das abordagens de gênero e de sexualidade no currículo, na relação entre o Projeto do Curso e os programas e programações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho, que trata de gênero e sexualidade na formação de professoras e professores no CAA/UFPE, a partir do currículo prescrito, aponta que essas são categorias que não transversalizam o Projeto do Curso, embora tenham lugares garantidos na estrutura curricular, a partir de algumas disciplinas.

Entretanto, a análise dos programas e das programações mostra que as temáticas são contempladas nas três disciplinas investigadas.

A análise do PPCP/CAA/UFPE, dos programas e das programações das disciplinas selecionadas pela pesquisa, mostra a presença e os sentidos das abordagens das diferenças de gênero e de sexualidade no currículo prescrito da formação de professoras e professores. Os planos de aula e a programação das disciplinas evidenciam a aproximação das suas discussões, no que se refere às temáticas e às abordagens. Elas sinalizam para o enfoque nas diferenças, relações de poder, instabilidade das identidades e articulação com a educação. As temáticas definidas nessas disciplinas fazem parte da “versão não tolerada” (BRITZMAN, 2010), da sexualidade e de gênero, porque abordam discussões polêmicas da realidade das pessoas, nem sempre trabalhadas nos currículos. Em todas as disciplinas da pesquisa há uma ampliação da presença e das abordagens de gênero e de sexualidade no currículo, na relação entre o Projeto do Curso e os programas e programações. Além disso, garantem tempos e espaços aproximados em relação à quantidade e ao período das aulas; como também, é perceptível a articulação entre gênero e sexualidade e o conteúdo específico de cada disciplina.

As análises do PPCP/CAA/UFPE, dos programas e das programações das disciplinas selecionadas pela pesquisa, mostram que há uma ampliação e aprofundamento nos programas e programações referentes ao conteúdo de gênero e de sexualidade, em relação ao Projeto do Curso. Os programas e as programações evidenciam que as temáticas relativas a gênero

e sexualidade dialogam com outras diferenças, sem sobrepor uma dimensão à outra; bem como se articulam com o conteúdo da disciplina. Essa análise sinaliza para a aproximação entre as três propostas, a partir de temáticas e bibliografias que indicam referentes ligados às perspectivas crítica e pós-crítica de gênero, sexualidade e educação.

O trabalho sugere a análise do currículo vivido, tendo em vista as possibilidades de articulação e confronto, atentando para as contribuições do currículo com gênero e sexualidade na formação docente.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond. 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. CNE/CEB, Publicada no **D.O.U. de 15 de maio de 2006**, Seção 1, p. 11.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2**, de 1 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. MEC/CNE, 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos - SEDH.

**Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos**

**Humanos de LGBT.** 2009. Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a\\_pdfdht/plano\\_nacional\\_lgbt\\_2009.pdf](http://www.dhnet.org.br/dados/pp/a_pdfdht/plano_nacional_lgbt_2009.pdf)>.

Acesso em: 18 jul. 2015.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade.** Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BUTLER, Judit. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade.** Tradução Renato Aguiar. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CAROSIO, Alba. El Feminismo Latinoamericano y su proyecto ético-político em El Siglo XXI. **Revista Venezolana de Estudios de La Mujer.** Caracas, v. 14, n. 33, p. 13-24, Julio/Diciembre, 2009.

CARVALHO FREIRE, Eleta de. **O currículo e suas implicações nas relações sociais de gênero entre estudantes do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino do Recife - PE.** 2010. 242f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade**. 1: A vontade de saber. 22. Impressão. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

FURLANI, Jimena. **Educação sexual na sala de aula**: relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LEITE, Carlinda Maria Faustino. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português**. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas. Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia. Ministério da Ciência e da Tecnologia. G.C. Gráfica de Coimbra, Lda. Março de 2002.

LEITE, Miriam Soares. . Violência e homofobia na escola. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**: aproximações. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo, Género e sexualidade**. Portugal: Porto Editora, 2000.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. Tradução Maria Aparecida Baptista. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTIAGO, Maria Eliete. Formação, currículo e prática pedagógica em Paulo Freire. In: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Maria Eliete (orgs.). **Formação de professores e prática pedagógica**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Ed. Massangana, 2006, p. 73-87.

SANTOS, Maria do Carmo Gonçalo. **Gênero, Magistério e Coordenação Pedagógica**. 2003. 52 f. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, Caruaru, 2003.

\_\_\_\_\_. As Representações Sociais de gênero das professoras sobre o magistério: feminização-feminilização do campo socioprofissional. 2004. 215p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOUZA, João Francisco de. **Prática pedagógica e formação de professores**. Organizadores: BATISTA NETO, José; SANTIAGO, Eliete. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de Troia da educação**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

UFPE. Campus Acadêmico do Agreste/Núcleo de Formação Docente. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Caruaru, 2008.



## CAPÍTULO 7

# GESTÃO ESCOLAR E MOTIVAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DE ASPECTOS MOTIVACIONAIS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS

*Eveline Priscila de Carvalho Silva  
Adelina Maria Salles Bizarro*

No atual contexto da educação, são visíveis as reclamações advindas tanto de estudantes como de professores(as), que demonstram não sentirem prazer em estar na escola, parecendo gerar um sistema caótico para todos(as) os(as) envolvidos(as), com tendência a desmotivar, cada vez mais, profissionais, estudantes e pais. Essa é uma das situações que podem gerar má qualidade do processo educativo e que poderá trazer sérias consequências para toda a sociedade, tendo em vista que somente uma educação de boa qualidade é capaz de modificar o ser, tornando-o crítico, reflexivo, autônomo e, acima de tudo, humano.

Um(a) estudante motivado(a) é levado(a) a buscar conhecimento, pelo prazer que isto lhe proporciona, sem precisar de recompensas ou castigos para que as realize. Pode-se definir a motivação, de modo geral, como sendo o “[...] que move uma pessoa ou que a põe em ação ou que a faz mudar de curso” (BZUNECK, 2009, p. 9). É necessário, portanto, indagar-se que, se é certo que o(a) professor(a) é figura essencial à motivação do(a) estudante e, para tal função, é preferível que o(a) mesmo(a), também, esteja motivado(a), o papel da gestão

deveria ser pensar formas de estimular a motivação deste(a) profissional, implicando, neste sentido, na qualidade do trabalho pedagógico.

O tema, deste estudo, foi escolhido por ser uma possível contribuição às questões relacionadas à possível desmotivação docente no ambiente escolar. A indagação surgiu a partir de conversas com colegas docentes que relatam sentir, com frequência, que os(as) estudantes demonstram certo desinteresse nas atividades escolares propostas e, por esse motivo, os(as) primeiros(as) se sentem desestimulados(as), sem saberem como lidar com tal situação. Em contrapartida, relatam que a equipe da gestão escolar pouco interfere nessa situação e, quando fazem algum tipo de interferência, parece ser de maneira equivocada, utilizando, em alguns casos, castigos e suspensões não atentando para questões motivacionais, porém, apenas, para aquelas relacionadas à indisciplina.

Este trabalho decorre de uma pesquisa qualitativa, a qual pretende compreender, por intermédio das falas dos(as) pesquisados(as), qual a visão da gestão escolar com relação ao seu papel na (des)motivação dos(as) docentes. Além disso, no decorrer do texto, discutir-se-á sobre elementos do interior das escolas considerados imprescindíveis para o despertar ou o evoluir da motivação intrínseca, associados à gestão escolar, como a estrutura, o clima e cultura organizacionais da instituição. Com o intuito de auxiliar docentes, gestores(as) e coordenadores(as) a definirem práticas, dentro deste contexto educacional atual, que sejam motivadoras, resultando em uma educação significativa para o estudante e prazerosa para os(as) profissionais.

Dentre os(as)autores(as) que subsidiaram esta pesquisa, podemos destacar:Tapia e Fita (1999); Bzuneck eBoruchovitch (2001); Sisto, Fini (2000); Knüppe (2006); Lück (2010); Oliveira (2009), dentre outros, que abordam a motivação, a gestão escolar e trazem reflexões importantes a respeito do ambiente e clima organizacional da escola. O estudo da motivação em sala de aula, pode-se afirmar, tem grande importância para auxiliar gestores(as), coordenadores(as) e principalmente professores(as) e estudantes a criar ambientes estimuladores da motivação intrínseca, cuja, se relaciona mais especificamente com o aprender pelo próprio prazer que este fazer lhe traz. É a busca pelo puro conhecimento, sem prêmios ou qualquer tipo de reforçamentos externos, mas pela vontade de crescer intelectual e cognitivamente.

## **A GESTÃO ESCOLAR NA EFETIVAÇÃO DA MOTIVAÇÃO DOCENTE**

A (des)motivação não é invisível à realidade das escolas brasileiras, apesar das melhorias, percebidas pelos crescentes números relativos ao Ensino Fundamental, no Brasil, através das provas externas (SAEB) utilizadas para acompanhamento do ensino e da aprendizagem. O número de evasão, reprovações, retenções e demais problemas, considerados como fracassos escolares, crescem também em grande proporção. Por vezes, são demasiadas as exigências, que podem ser explicadas pela constante mudança na sociedade, ocasionando em demandas cada vez maiores, que podem, ocasionalmente, fugir, as alçadas da instituição, mas que acabam por serem aceitas pela

comunidade e se entrelaçam com as já existentes. No entanto, em algumas situações, as instituições educacionais são vistas como algo que não despertam prazer, qualquer vontade ou desejo pelo saber.

Um, dentre os principais objetivos da educação, é permitir que o(a) educando(a) tenha acesso a todos os conhecimentos construídos, historicamente, pela sociedade, de forma que o(a) mesmo(a) os utilize para modificar sua forma de viver, contribuir com sua comunidade e, conseqüentemente, com a sociedade. Nesse sentido, o currículo, as metodologias, a avaliação, a teoria e a didática devem ser pensados, de forma significativa, fazendo sentido para o(a) estudante, que ele(a) se sinta motivado(a) em estar ali, bem como o(a) professor(a) possa ter consciência de seu papel, estar feliz, valorizado e, também, motivado(a) por ser um(a) profissional da educação. A motivação, entendida como um aspecto bastante importante para o desenvolvimento e as experiências humanas, pode ser identificada, basicamente, de duas maneiras: a intrínseca, quando o motivo é individual e forte o suficiente para dar o pontapé inicial na ação e se manter nela, sem necessidade de estímulos externos ou de terceiros, e extrínseca, quando depende, principalmente, dos reforçamentos negativos (ameaça, privação, castigo etc.) ou dos reforçamentos positivos (premiações, reconhecimento etc.) advindos do meio externo ou de outras pessoas.

A referida pesquisa foi realizada com gestores(as) e coordenadores(as) de duas escolas municipais de São João, no estado de Pernambuco, que oferecem o segundo ciclo do Ensino Fundamental, correspondente aos 4<sup>o</sup> e 5<sup>o</sup> anos, para crianças

entre nove (9) e dez (10) anos. Esse grupo foi escolhido, tendo em vista o que Tapia e Fita (1999) indicam:

[...] Os alunos mais novos costumam estar mais interessados na tarefa e na aceitação dos demais, enquanto a partir dos 9 ou 10 anos a grande maioria dos alunos tende a se preocupar em preservar a própria imagem, tratando de sair-se bem e evitando sair-se mal, assim como evitando ser reprovado ou conseguindo uma nota determinada, o que constitui metas externas. (TAPIA e FITA, 1999, p. 26).

Nesse sentido, no final do segundo ciclo do Ensino Fundamental, as preocupações, citadas acima, parecem interferir na motivação, de modo que poderão influenciar, maciçamente, em todo o processo de ensino e aprendizagem do(a) estudante. Desta maneira, a atuação docente com práticas motivadoras, nesta etapa do ensino, é especialmente importante, bem como a orientação e as ações pensadas pela gestão, para auxiliar neste processo, evitando sentimentos ocasionados pela desmotivação, tais como: ansiedade, diminuição da autoestima, dúvidas quanto a sua capacidade, em alguns casos, indisciplina e violência.

No total, participaram da pesquisa<sup>4</sup> (quatro) sujeitos, sendo 2 (dois/duas) gestores(as) e 2 (dois/duas) coordenadores(as). Todos(as) com atuação a menos de 3 (três) anos na função. Estes(as) quatro pesquisados(as) participaram de uma entrevista semiestruturada, através de um diálogo, na qual as questões foram elaboradas, a partir de elementos extraídos das respostas de questionários entregues a docentes das escolas,

que serviram como base às perguntas. Esta técnica foi pensada em virtude da necessidade de analisarmos respostas, de maneira mais subjetiva,. Dessa forma, os sujeitos pesquisados da equipe gestora responderam a questões sobre sua atuação e suas responsabilidades, enquanto motivadores(as) no ambiente escolar.

Retomando o objetivo, desta pesquisa, foi compreender, no momento, qual a visão da equipe gestora com relação ao seu papel na possível influência da (des)motivação dos(as) docentes, tornou-se necessário um contato mais próximo, 'um olho a olho', para percebermos questões, aparentemente, escondidas em frases bem escritas ou discursos bem ditos. Todos(as) ainda assinaram a autorização, tomando ciência da utilização de suas respostas na respectiva pesquisa e aprovando a publicação e a gravação das respostas, no caso das entrevistas.

## **Importância da Gestão Democrática**

A motivação, vista aqui como o trabalho mental empenhado em determinada atividade, depende de muitos fatores, desde o clima organizacional da escola até a atividade proposta em sala de aula. Nessa perspectiva, para que um(a) estudante se sinta motivado(a), é interessante que o(a) professor(a) também esteja motivado(a). Essa motivação docente parece estar ligada, dentre outros fatores, à atuação da equipe gestora escolar.

A gestão democrática, quando efetivada, pode trazer uma série de resultados benéficos em todas as dimensões da escola. Trataremos, aqui, dos aspectos motivacionais. Um dos pontos-chaves para a motivação demonstra ser a autonomia. A gestão,

quando elaborada, seguindo a forma de um círculo, tendo o(a) estudante, no centro, preza pela participação, pelo diálogo, pela consciência cidadã e, como tal, pela responsabilidade. Quando se assume esse papel de cidadão, está abrindo espaço para a consciência de autonomia. O sujeito, nesse contexto, pensa por ele mesmo e não a partir dos olhos de outros sujeitos.

Durante a leitura de dados das entrevistas estruturadas, não foi possível deixar de lembrar uma história contada por Rubem Alves (2013) em seu livro “Ao professor com o meu carinho”. Trata-se de uma mãe que procurava uma boa escola para os(as) seus(suas) filhos(as). Chegando a uma determinada instituição, o diretor foi mostrando-lhe a infraestrutura e a organização do espaço, ressaltando o quanto sua escola era rígida e preocupada com resultados. Após a exposição, a jovem mãe, por sua vez, ressaltou que procurava uma escola que permitisse a seus filhos sentirem-se felizes, que observassem que aprender dá prazer e, por fim, que pudessem se sentir livres para fazerem o que quiserem, mostrando ao diretor que as constantes exigências e preocupações, principalmente relacionadas com os tão temidos vestibulares, presentes em sua escola, poderiam ajudar na percepção negativa dos(as) estudantes com relação à escola e ao aprender. A mãe despediu-se do diretor e foi rumo a uma outra escola.

É bastante comum acreditarmos que a qualidade de algo deve ser quantificada ou, rapidamente, atrelada a práticas com alto nível de exigências e cobranças. A figura do diretor da história relatada por Alves (2013) é comumente encontrada em nosso dia a dia. Para ele e tantos(as) outros(as), uma escola de

qualidade é aquela que prepara para a aprovação em exames e está preocupada em ocupar todo o tempo dos(as) estudantes com atividades relacionadas à aula e aos conteúdos. Nas entrevistas realizadas, como procedimentos de coleta de dados, desta pesquisa, foi perceptível, em algumas questões, um discurso semelhante ao do gestor explicitado acima. Na idealização de “mostrar serviço” e indicar seu bom trabalho, os(as) gestores(as) passam, comumente, a indicar resultados de provas externas, simulados e competições como se os valores numéricos, por si só, fossem capazes de estabelecer critérios de classificação seja entre estudantes, professores(as) e/ou escolas.

O papel do número, neste caso, passa a ser visto como a comprovação de que sua função está sendo bem desempenhada. Essa preocupação pode ser facilmente atribuída ao próprio sistema educacional e, por que não, como um dos possíveis reflexos também do sistema econômico. A crescente burocratização da escola a mantém num viés excessivo de serviço administrativo, deixando de lado sua função mais objetiva, considerada como mais importante, neste meio, o processo de desenvolvimento humano e produção de conhecimento.

É comum observar nas escolas solicitações ininterruptas, por parte de instâncias superiores ou chefes, de preenchimento de formulários, cadastros e outros materiais que somam a atividades burocráticas rotineiras, já excessivas, tirando o aluno do centro das preocupações da escola e dos professores (VILLELA e ARCHANGELO, 2013, p. 50-51).

Frases como “Garantir os duzentos dias letivos” (E2G1) ou “(...) em termos de burocracia, burocrata, documentos (...)” (E1G1), foram as respostas dadas, quando perguntados(as) sobre sua principal função. Percebe-se, deste modo, que a ideia exposta pelo gestor, na história inicial relatada por Alves (2013), é encontrada nas escolas de vidas reais, uma vez que, de quando em quando, instâncias diversas ou a própria sociedade “injetam” uma série de exigências e obrigações que acabam por, talvez, ocupar todo o tempo docente e da instituição, levando a possível diminuição do padrão de qualidade em ações vistas como próprias da escola, nos atos de ensinar e aprender, em virtude de demandas extras e externas, como no caso, por exemplo, dos diversos papéis que a escola e o(a) professor(a) vêm admitindo, nestes últimos anos, ocasionados pela desestruturação da sociedade, no que se refere às questões de valores morais e éticos, desigualdade, desemprego, violência e tantas outras situações que interferem no cotidiano escolar.

Quando se associa essa demanda, cada vez mais burocrática da escola, com o sistema econômico capitalista e o neoliberalismo, as questões passam a tomar dimensões ainda maiores, tendo em vista que o número, anteriormente atribuído à certificação de qualidade, passa agora a ser convertido em recursos financeiros destinados às escolas. Neste caso, tais exigências assumem um papel quase central, pois sem verba não será possível desenvolver nenhuma atividade. Deste modo, as atividades devem ser pensadas e traduzidas em números que serão, possivelmente, convertidos em recursos financeiros.

A intenção não é criticar, negativamente, as políticas educacionais implantadas. Pretende-se, apenas, suscitar uma reflexão acerca dos reforçamentos externos direcionados a tais ambientes e que influenciam, inclusive, no direcionamento de suas práticas no cotidiano e na sala de aula. Do ponto de vista motivacional, o percurso é mais importante que o fim em si mesmo. Isso significa dizer que o processo acrescenta mais, de forma qualitativa e positiva, à motivação do indivíduo, que o fim por si só. Quando nos concentramos, unicamente, em resultados, deixamos de perceber situações durante o percurso que irão fazer toda a diferença, no final. Além disso, quando se pensa, dessa forma, acabamos correndo o risco de obtermos resultados negativos, repetidas vezes, diminuindo, assim, nosso autoconceito, autoestima e autoeficácia, para dar espaço, em muitos casos, a ideia de incapacidade, incompetência e falta de inteligência.

[...] A escola não prioriza essa orientação [motivacional], preocupando-se com a transmissão de conteúdos, no desenvolvimento de habilidades, na avaliação do desempenho, através de notas, dando ênfase aos motivadores extrínsecos, entre outros. (GUIMARÃES, 2009, p. 44).

Os(As) coordenadores(as), por sua vez, quando responderam à questão ligada as suas funções, relacionaram a parte pedagógica da escola, retratando que suas atribuições são: observar resultados, pensar em novas estratégias, dar apoio e suporte resultando na aprendizagem dos(as) estudantes. Há, portanto, uma conceituação de gestor(a) como administrador(a)

e do(a) coordenador(a) como o(a) responsável pela dimensão pedagógica da escola. Isso se contrapõe aos princípios da gestão democrática, na qual existem líderes e equipes participantes em todas as dimensões da escola.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada no ano de 1988, no Inciso VI, do artigo 206, preconiza a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”. Também, a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu artigo 14, garante esse princípio à instituição escolar e propõe dois princípios que devem ser seguidos. Ambos os princípios dizem respeito à participação de docentes e das comunidades escolar e local na instituição escolar. O primeiro consiste na participação docente durante a elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola (PPPE) e o outro garante a participação das comunidades escolar e local em órgãos colegiados da escola, como o Conselho Escolar.

Podemos encontrar, ainda, direcionamentos sobre a gestão democrática, em outros documentos nacionais norteadores, como o Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), o qual, primeiramente, apresenta a referida gestão como sendo uma diretriz para a educação nacional e, em sua Meta 19, planeja assegurar as condições necessárias para a efetivação da gestão democrática nas escolas.

Todas as orientações dadas por tais documentos, dentre outros, são, ou pelo menos deveriam ser, concretizadas na escola, na garantia de uma gestão democrática com presença de todos os órgãos colegiados (Conselho Escolar, Conselho de Classe, Unidade Executora, Grêmios Estudantil, dentre outros).

Estes, assumindo sua função, também, de gestores(as), nesse cenário, que necessita, cada vez mais, de olhares de cidadãos(ãs) que tenham a plena consciência de suas responsabilidades, deveres e direitos. No entanto, os sujeitos pesquisados, nas escolas, em alguns fatores, identificaram que as instituições escolares permanecem com uma estrutura piramidal, parecendo compreenderem que, apenas, algumas situações podem ser democratizadas, outras não. Em alguns fragmentos da fala dos sujeitos pesquisados, é perceptível divergências quanto à democracia no ambiente escolar. O(A) respondente (E1G1) cita que ‘repassa’ as informações e, posteriormente, afirma que não decide sozinho(a). Ao ser indagado(a), novamente, relata que algumas questões são decididas em conjunto, outras não. Assim, percebe-se que práticas, efetivamente democráticas, nas escolas, são, talvez, relacionadas somente a algumas dimensões e que não há descentralização de responsabilidades, uma vez que a sobrecarga de atribuições fica por conta, unicamente, do(a) gestor(a), o(a) qual terá que, sozinho(a), prestar contas à comunidade interna e/ou externa da escola.

Sabe-se que trabalhar, numa perspectiva democrática, atualmente, é algo um tanto difícil. O que se vê não muito raramente são discursos que não condizem com a prática. “[...] As palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 1996, p. 38). Além disso, percebe-se que bens públicos, neste caso, a escola, vêm sendo considerados, por assim dizer, um bem privado e de individual responsabilidade. “[...] A ideologia patrimonialista assinala uma forte concentração do poder político sobre os bens

públicos e sobre as camadas populares.” (QUETTI, 2013, p. 80)

Abre-se espaço, infelizmente, para uma gestão que valoriza a troca de favores, os apadrinhamentos, a verticalidade, os “jeitinhos”, enfim, práticas consideradas antiéticas neste ambiente profissional que acabam por bloquear a “efetividade da gestão democrática” (QUETTI, 2013, p. 82). Além disso, “rouba” a voz do outro, minimiza sua capacidade, passa a agir de acordo com sua “idiossincrasia [...] à maneira peculiar, singular, própria de cada um, ver, sentir e interpretar os fatos e o mundo” (BORDIGNON e GRACINDO, 2011, p. 150-151). Diante desse modelo, baseado no Paradigma Racional Positivista, encontrado na maioria das escolas, percebe-se que, ao segui-lo, a escola não garante os principais elementos dessa ainda nova prática como: autonomia, participação, clima organizacional e estrutura organizacional, porém, apenas, contribui para a perpetuação de práticas tradicionais e autoritárias e para uma gestão escolar de caráter centralizado.

## **Clima e Cultura Organizacional da Escola**

A escola, enquanto espaço constituído por pessoas das mais variáveis maneiras de ser, deve estar preocupada em oferecer ao grupo um espaço, no mínimo, agradável para o desenvolvimento das atividades. Neste sentido, é que o clima e a cultura organizacional da instituição são vistos como imprescindíveis para, dentre outros benefícios, aumentar ou despertar a motivação no/para o trabalho. A partir dos objetivos traçados e fatores relacionados às relações interpessoais, valores, crenças, padrão de autoridade, estilo de liderança, comunicação,

interação e influências externas, (LÜCK, 2010), a escola cria sua própria personalidade e tais aspectos constituem o clima e a cultura organizacionais da escola.

O clima e a cultura organizacionais da escola são vistos como conceitos semelhantes e inter-relacionados. Lück (2010) aponta que muitos(as) estudiosos(as), através de seus estudos, indicaram que o clima depende, em boa parte, da cultura organizacional. Por outro lado, a cultura parece influenciar o clima organizacional da instituição, ou seja, ambos se correlacionam e interferem um sobre/no outro.

O clima é caracterizado por ser algo momentâneo, subjetivo e que depende, em boa parte, das relações interpessoais entre as pessoas na/da escola, além do tipo de liderança e das ações do(a) gestor(a). Todos esses fatores podem levar ao aumento ou à diminuição da motivação docente, no trabalho, que traz, possivelmente, consequências quanto à qualidade do trabalho desenvolvido. Por outro lado, a cultura organizacional é definida como um conjunto de tradições, conhecimentos, crenças, passado de uns para outros mediante contato pessoal direto, podendo ser também definido como o folclore das organizações (LÜCK, 2010)

Percebe-se, portanto, que o clima e a cultura organizacionais poderão interferir, positiva ou negativamente, na sala de aula e na motivação docente, a partir do paradigma seguido pela escola, além de outros fatores internos como o estilo de liderança, as relações interpessoais, o humor e as atitudes diante os desafios. O indivíduo pode se sentir acolhido, autônomo, participante, se tem, pelo menos em parte, alguns de seus objetivos realizados(a) mesmo(a) se sente motivado(a) para a atividade e busca realizá-

la da melhor maneira possível. Nessa perspectiva, parece ter importância, para discussão sobre motivação escolar, os aspectos que são condizentes com a gestão de pessoas, no tocante às relações interpessoais, às formas de lidar com a outra pessoa, entre outros aspectos.

As entrevistas mostraram que os(as) gestores(as) percebem, na escola, um clima organizacional considerado motivador, apesar da presença de colegas que, segundo eles(as), se incomodam com tudo, justificando tais ações por questões políticas.

[...] Eu acredito... pra ter essa motivação acho que é tudo, tudo assim no sentido de, de um ambiente... Um ambiente aconchegante, é um ambiente aconchegante, é atenção, a colaboração, entendeu assim, nunca, nunca chega de deixar eles assim sem resolver algo que eles precisam, a disposição deles, então, eu acredito que seja isso, o apoio. (E1G1).

O ambiente em toda sua complexidade, especialmente o escolar, tem grande influência sobre aspectos motivacionais e suas dimensões. Esse “ambiente aconchegante” (E1G1), abordado por um dos entrevistados como importante para promover a motivação dos professores, é resultado das mais diversas formas de interação que depende de diversos fatores interpessoal e intrapessoal, imprescindíveis para o despertar dos sentimentos de acolhimento, pertencimento e reconhecimento, citados por Vilela e Archangelo (2013) como importantes para que o indivíduo se sinta motivado. Além da estrutura organizacional, que precisa ser democrática, no que se refere à descentralização das responsabilidades, e garantir participação de todos os indivíduos.

## Gestão Escolar motivadora

Sempre associada ou comparada à administração, a gestão da escola, enquanto instituição educativa deve ter como princípios básicos a cidadania e a democracia, portanto, seus gestores, esses pensados como uma equipe que vislumbra um objetivo comum e voltados aos ideais da escola, esta última enquanto um espaço capaz de agir diretamente no pleno desenvolvimento humano e de suas capacidades, deve-se procurar guiar-se por tais valores em suas ações.

A gestão educacional é, segundo Bordignon e Gracindo (2011, p. 137),

[...] o processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada [...] transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude as direções traçadas pelas políticas [...] (p. 137).

Portanto, a equipe gestora é responsável por todas as decisões e demais delineamentos na escola, determinações estas, associadas a finalidade da instituição, mas, preocupada também com as ações meio (pessoal, material, patrimônio, financeiro) e realizada de forma conjunta e democrática.

Qualquer instituição escolar, por menor que seja, necessite gestores(as) para gerir todo o andamento das ações. Na escola, um dos ambientes específicos de formação de pessoas, as demandas devem ser compartilhadas e as decisões devem ser participativas e democráticas. Ao garantir esse ambiente de interação, a gestão poderá contribuir, positivamente, para

aumentar ou fazer surgir a motivação docente. Caso contrário, práticas excludentes, que valorizam apenas o resultado, regime autoritário, dentre outros fatores, possivelmente, poderá resultar em falta ou diminuição da motivação. Nesse sentido, a equipe gestora, além de suas funções administrativas e pedagógicas, deverá assumir um compromisso com a garantia do bem estar, na escola, para todos(as): estudantes, professores(as), servidores(as) administrativos(as), pais.

A motivação docente, a atuação da gestão e a motivação discente estão, desta forma, interligadas, uma vez que “as pessoas, mais do que máquinas e qualquer tipo de recursos, motivam as pessoas” (TAPIA e FITA, 1999, p. 10). Cabe à equipe gestora, enquanto grupo profissional, efetivar práticas que garantam um eficaz processo de ensino e aprendizagem. Essa tão almejada qualidade perpassa, portanto, pela consciência de seu papel motivador, tendo em vista que a observação aos aspectos motivacionais, na escola, pode garantir esse resultado. Os(As) gestores(as) entrevistados(as) dizem reconhecer tal relação e seu papel motivador.

Acho que tem tudo a ver nessa questão né, a gente aqui sempre tenta... A nossa prioridade mesmo é na questão da aprendizagem dos meninos né? E isso vai passar querendo ou não pela motivação que a gente dá aos professores, então a gente tenta reconhecer o trabalho que eles fazem [...] a gente também tenta de alguma forma valorizar o que eles fazem, o empenho deles, através de elogios, às vezes de brindes, no momento que a gente tem alguma culminância de algum projeto [...] (E1C1).

Enfatizam, dentre outros fatores, o apoio que é dado aos(as) professores(as), seja em relação ao material ou à valorização do seu trabalho, como sendo a forma mais concreta de motivá-lo(a). Esse apoio, inclusive, foi bastante citado durante toda a coleta de dados da pesquisa, tanto pelos(as) docentes quanto pelos(as) gestores(as), no sentido de oferecer suporte, porém os sujeitos não especificaram que tipo de apoio é direcionado. No entanto, é necessário citar que apoio é um conceito muito superficial e abstrato, pois, ao mesmo tempo em que apoia, coloca-se sobre o outro a inteira responsabilidade pelos possíveis erros, abstendo-se de qualquer responsabilidade referente aos equívocos. Vale salientar que o auxílio em suas práticas cotidianas e dificuldades é, sem sombra de dúvida, importante, pois ao perceber essas ações como parcerias, pode-se ser desenvolvido o sentimento de acolhimento, uma vez que todos(as) devem ter em comum o objetivo da escola e uma meta a ser cumprida.

Apesar de se identificarem, enquanto alguns dos incentivadores da motivação, os sujeitos participantes da pesquisa não percebem a desmotivação como algo, também, atrelado diretamente ao seu trabalho. Acreditam que tal desmotivação é resultado de fatores como o salário, a desvalorização da docência, o baixo desempenho dos(as) estudantes, a falta da família, a não identificação com o próprio trabalho e a questão política, como fatores que trazem sérias consequências com relação ao trabalho em equipe da escola.

Diante da desmotivação dos(as) docentes, citada pelos(as) gestores(as) como presente no cotidiano das escolas, foi pedido para que eles(as) pudessem citar algumas ações consideradas

como estimulantes à motivação docente. Dentre essas ações, as mais apontadas foram: a valorização, o apoio, o financeiro, o diálogo, o suporte, o ambiente e os vínculos de amizade e carinho. “Valorizar, colocar em ênfase seu trabalho, porque não só *pra* o professor, *pra* o aluno também (...)” (E2G2).

A valorização, o *feedback* e o sentimento de autonomia são demasiadamente importantes, para interferirem, positivamente, nas crenças de autoeficácia de docentes. No entanto, é necessário estar atento a atitudes consideradas intuitivas ou de senso comum, nas escolas, no que se refere à conceituação e às ações efetivas, para motivação, pois podem resultar em ações de tentativa e erro, possivelmente, observando-se, em muitos casos, apenas os resultados alcançados a pequeno prazo e utilizando-se de recompensas e elogios que, quando realizados de forma inadequada, podem ter efeitos contrários.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

É importante destacar que esta pesquisa não buscou chegar a responder, de forma objetiva e única, as indagações que resultaram neste trabalho. As dúvidas, os questionamentos se perpetuam, pois a realidade é muito ampla e diversificada, não conseguindo, portanto, dar conta de todas essas particularidades e singularidades. Esta pesquisa buscou, no entanto, compreender significados e conceitos subjetivos de cada sujeito, que possui sua história de vida, culturas e ideias que, certamente, diferem um dos outros.

Apesar da constante e cada vez maior burocratização da escola, a responsabilidade do(a) gestor(a) parece envolver todas

as dimensões escolares. Nesse sentido, é importante dispender os esforços necessários para criar um clima, “motivacionalmente”, interessante aos(às) profissionais. Garantir participação efetiva em todas as decisões da escola, fazendo sentirem-se, também, responsáveis pelo ambiente escolar, em sua plenitude, desenvolvendo, desta forma, o sentimento de pertencimento à instituição, que se torna relevante, bem como explicitar, de forma precisa, os objetivos e o projeto da escola, o que se espera do mesmo, enquanto profissional, diminuindo, assim, a sensação de não saber para onde se deve ir. Formações ou discussões que trabalhem, efetivamente, aspectos motivacionais, numa visão científica, utilizando teorias na busca de uma compreensão e ação sobre a realidade, são imprescindíveis.

Retomando o objetivo, desta pesquisa, que foi compreender, no momento, qual a visão da equipe gestora com relação ao seu papel na possível influência da (des)motivação dos(as) docentes, foi possível, através dos discursos, observar que gestores(as) e coordenadores(as) percebem sim seu papel, enquanto motivadores(as). No entanto, defendem que sua atuação motivadora se remete ao uso de reforçadores externos, como brindes, recompensas, elogios ou críticas, enfatizam, dentre outros fatores, o apoio que é dado aos(às) professores(as), em relação ao material ou quando solicitados em situações com discentes, como sendo a forma mais concreta de motivá-lo(a), assumindo, assim, uma visão bastante reducionista e intuitiva da motivação.

Parecem associar a fatores externos como principais causas da desmotivação docente, acreditam, de alguma forma,

que a escola está de mãos atadas, parecem entender que a desmotivação, segundo as dimensões da Teoria da Atribuição de Weiner (1979, 1985) é causado por causas internas ao sujeito e externas a escola, não controláveis e estáveis, ou seja, sem mudanças. Essa interpretação é perceptível quanto a professores e a estudantes. Neste sentido é importante compreender que, segundo a Teoria da Autodeterminação “(...)todas as pessoas saudáveis são curiosas, vívidas e automotivadas, que apresentam uma orientação geral para o crescimento e satisfação de necessidades psicológicas inatas (...)” (RUDNICK, 2012, p.12).

Sabemos que a tarefa não é fácil. No entanto, se faz necessário compreender que o trabalho escolar é muito amplo, pois trabalha, de forma interdisciplinar, com todas as demais áreas do conhecimento. Essa amplitude nos leva à necessidade de colaboração e participação mútua que, por sua vez, sofre interferências do meio, agindo sobre a atuação e a motivação de cada sujeito, esperando sempre o aproveitamento do melhor de suas possibilidades.

Este tema não é invisível à realidade das escolas brasileiras, ao contrário, é visto como uma saída para alguns dos problemas localizados na sala de aula que remete a essa questão. Não existe uma escola, apenas, com estudantes motivados(as) ou com professores(as) bem humorados(as) e cheios(as) de ideias criativas. A desmotivação é percebida nas escolas. O que nos interessa é o ponto de interferência dessa desmotivação no processo educativo dos(as) estudantes, para buscar um trabalho que possa reverter essa desmotivação. Os(As) profissionais da escola, portanto, precisam proporcionar momentos prazerosos e

precisam estimular a percepção de capacidade e de autonomia de cada indivíduo, suscitando, assim o sentimento de *empowerment*, estimulando a constante busca pelo conhecimento para a melhoria e o desenvolvimento pessoal e coletivo.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Ao professor, com o meu carinho**. Rio de Janeiro: Versus, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 20 de dezembro de 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 23 de outubro de 2015 às 22:32.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em 23 de outubro de 2015 às 23:00.

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 24 de outubro de 2015 às 16:35.

BORDIGON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: o município e a escola**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 8.ed., São Paulo: Cortez, 2011.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

BZUNECK, José Aloyseo. **As crenças de auto-eficácia dos professores**. In: SISTO, Firmino Fernandes; OLIVEIRA, Gislene de Campos; FINI, Lucila DihelTolaine. **Leituras de psicologia para formação de professores**. 3. ed., Petrópolis-RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2000.

COOL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. 2. ed., Porto Alegre: Artmed, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 6. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, Sueli ÉdiRufini. **Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula**. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. 4. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

KNÜPPE, L. **Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do Ensino Fundamental**. Curitiba: Editora UFPR, Educar n. 27, p. 277-290, 2006.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, métodos e criatividade**. 20ª ed., Petrópolis-RJ, Vozes: 1994.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. 6. ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

QUETTI, Débora Marques de Souza (Org.). **Educação em debate: tópicos atuais**. Recife: Universitária da UFPE, 2013.

RUDNIK, Luciano. **Avaliação da motivação do professor para tarefas específicas do seu trabalho adaptação e validação de um instrumento**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação. Londrina, 2012.

TAPIA, Jesús; Alonso; FITA, Enrique Caturla. **A motivação em sala de aula: como é, como se faz**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

VILLELA, Fábio C. B.; ARCHANGELO, Ana. **Fundamentos da escola significativa**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

# IMPLICAÇÕES DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA GESTÃO ESCOLAR: O IAS E O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 EM PERNAMBUCO

*Maria Fabiana da Silva Costa  
Inalda Maria dos Santos*

## INTRODUÇÃO

O processo de redefinição e estratégias no aparelho estatal que visam minimizar a crise estrutural do capitalismo<sup>15</sup> em curso na última década, vem apresentando no Estado brasileiro um conjunto de “novas” orientações e direcionamentos para a sociedade civil que corroboram na “repolitização da hegemonia burguesa” (NEVES, 2005, p.36). As parcerias entre o setor público e o setor privado em diversos setores da sociedade civil, tem consubstanciado ações de instituições do chamado terceiro setor<sup>16</sup> no gerenciamento e implementação das políticas educacionais públicas.

Destarte, as mencionadas parcerias galgam destaque enquanto ferramenta de gestão<sup>17</sup> no gerenciamento dos serviços

---

15 Compreendemos neste trabalho, conforme demonstram os estudos de Mészáros (2011), que a crise mencionada não tem origem nos Estados nacionais, como afirmam os neoliberais, e sim em uma crise estrutural do sistema capitalista.

16 Segundo Peroni (2012, p. 28), o Terceiro Setor se constitui no gerenciamento das políticas públicas, na medida em que a sociedade civil torna-se atuante em prol da sociedade [interesse público] por meio de ONGs (Organizações Não Governamentais), fundações e associações civis sem fins lucrativos, organizações empresariais e Organismos Internacionais.

17 Trataremos aqui o conceito de parceria como: [...] ferramenta de gestão que pode se fazer presente nas relações políticas no interior do próprio Estado e entre este e a

públicos. Especialmente, no que cerne aos serviços educacionais nas redes públicas de ensino, sob a prerrogativa de ampliar as possibilidades de desafogar o Estado na prestação e gestão destes serviços públicos, de modo que, através da cooperação de instituições privadas ou filantrópicas caracterizam-se como ações de parcerias público-privadas na execução de atividades ditas de interesse público.

Nesta ótica, as relações das parcerias público-privadas resultam em “formas de privatização do/ no setor educacional”, pois, ratificam a construção de uma sociedade de mercado, cuja funcionalidade é atender a múltiplos interesses e objetivos coetaneamente e, apesar da ideia de ativismo social empresarial no Brasil está sendo gerada desde a década de 1980 como forma de gestão neoliberal da pobreza com bases filantrópicas, é a partir da década de 1990 que a “filantropia” começa a ganhar maior visibilidade e novas configurações no âmbito do Estado, apresentando alternativas para o capital com uma face humanizada.

Neste cenário, a rede de ensino pública da educação básica pernambucana, abre espaço para que os parceiros do chamado terceiro setor ofertasse soluções mágicas aos inúmeros problemas de gestão do Estado que corroboravam em baixos índices avaliativos e socioeconômicos. Diante disto, objetivamos analisar as implicações da parceria público-privada - entre a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco e o Instituto Ayrton Senna, através da adesão ao programa Gestão Nota 10 - na gestão escolar.

---

sociedade civil, nas transações empresariais dos setores da economia e nos diferentes processos de trabalho. (CÊA; PAZ, 2012, p.7).

Portanto, caracterizado como um estudo qualitativo orientado pelo método dialético, os principais instrumentos metodológicos concernem na formulação do quadro categorial e a coleta de dados empíricos e documentais. Deste modo, cabe salientar que, a coleta dos dados foi realizada a partir de documentos<sup>18</sup>, sites oficiais<sup>19</sup> e entrevistas semiestruturadas. No qual, os sujeitos entrevistados foram: a equipe gestora e dois professores, distribuídos entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado de Pernambuco (SEE/PE), a Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional (GRE/AM) e a escola pesquisada, com a seguinte nomenclatura apresentada no (Quadro 1):

**Quadro 1 - Distribuição dos sujeitos por instituição**

Equipe Gestora da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco	SE1	Secretária Executiva da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
	SE2	Técnica Educacional da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco
Equipe Gestora da Gerência Regional de Educação do Agreste Meridional	GRE1	Técnica Coordenadora do Programa Gestão Nota 10 na Gerência Regional de Educação
	GRE2	Técnica do Programa Gestão Nota na Gerência Regional de Educação
Equipe Gestora da Escola	G1	Diretor
	G2	Diretor Adjunto
	G3	Técnica Educacional
	G4	Educadora de Apoio
	G5	Secretária
Escola	P1	Professor do Ensino Fundamental
	P2	Professor do Ensino Médio

Fonte: Autora, 2012.

18 A sistemática de acompanhamento do Programa Gestão Nota 10 e o contrato de adesão, o termo de compromisso entre o estado através da secretaria de educação e a escola, a normatização para a lei de responsabilidade educacional do estado de Pernambuco (lei que institui o bônus de desempenho educacional - BDE - no âmbito do estado), entre outros documentos explicativos em forma de panfletos ou disponibilizados na página oficial da Secretaria de Educação do estado de Pernambuco e do IAS.

19 Da Secretaria de Educação do estado de Pernambuco e do Instituto Ayrton Senna.

Contudo, a pretensão deste artigo foi fazer um recorte que pretende apresentar e sistematizar como se delinearão as formas de gerenciamento das parcerias público-privadas em Pernambuco. Especificamente, da parceria instituída com o Instituto Ayrton Senna no que tange as ações do programa Gestão nota 10, e no fazer pedagógico das equipes gestoras da secretária estadual e regional de educação, e dos gestores escolares da rede estadual de ensino.

## **AS DINÂMICAS E ATRIBUIÇÕES ENTRE ESTADO E SOCIEDADE CIVIL: AS RELAÇÕES ENTRE OS SETORES PÚBLICO E PRIVADO**

No Estado brasileiro, a transposição das responsabilidades do Estado *Stricto sensu* para a sociedade civil<sup>20</sup>, no que cerne a prestação dos serviços educacionais públicos tem como ápice as reformas políticas implementadas na década de 1990, pelos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em que foram instituídas “novas” legislações de caráter gerencialista e neoliberal no aparelho estatal, através da permissividade de ações de parcerias entre os setores público e privado.

Neste prisma, as mencionadas reconfigurações políticas e econômicas, passam a se apresentar como ações corretivas<sup>21</sup> do Estado na regulação das disfunções sociais e educacionais, provenientes das

---

20 A expressão *sociedade civil*, para Marx, significa “o conjunto das relações econômicas”, sendo que, “a sociedade política, o Estado, é expressão da sociedade civil, isto é, das relações de produção que nela se instalaram” (GRUPPI, 1986, p. 26).

21 Segundo Mészáros (2013, p. 94), “as formações do Estado no sistema capitalista devem agir como corretivos necessários por tanto tempo enquanto forem historicamente capazes de cumprir tais ações corretivas – para alguns defeitos estruturais identificáveis na ordem do sistema sociometabólico do capital”.

crises sociometabólicas do capital, as quais compactuam e reforçam a “dominação do capital” nas relações sociohistóricas presentes na sociedade civil (MÉSZÁROS, 2011, p. 110).

Portanto, o desafio dessas ações é promover o nivelamento das “desigualdades estruturais” ocasionadas pelas relações capitalistas, que em âmbito nacional, galgam vigor por meio de documentos basilares como Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), que são permissíveis a estas mudanças na forma de gerir o Estado. Pois, ratificam o discurso de que o Estado burocrático é ineficiente e que precisa gerenciar melhor os recursos públicos, diagnosticando, inclusive, a crise do Estado como sendo um problema de gestão, assim, propondo a transição de um Estado burocrático para um Estado gerencial<sup>22</sup> como forma de sair da crise e melhorar a gestão do Estado.

Desta forma, a adesão ao gerencialismo é consubstanciada por aparatos jurídicos complementares ao Plano diretor como a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) (lei 9.790), que ficou conhecida como lei do terceiro setor. Portanto, é cabível ressaltar, que a Lei das OSCIPs regulamenta e qualifica as pessoas jurídicas do setor privado, ou seja, grupos da sociedade civil como organizações sem fins lucrativos, tornando-as aptas à execução das atividades de interesse público. (BRASIL, 1999).

Nessa mesma lógica, a lei institui e disciplina o Termo de Parceria, no sentido de institucionalizar as formas de “cooperação” entre o poder público e as OSCIPs (BRASIL, 1999).

---

<sup>22</sup> O gerencialismo, modelo de administração pública concebido no final da década de 60 nos Estados Unidos e na Inglaterra, para conter a ação nefasta da crise econômica que marcou o fim do pós-guerra e o Estado de Bem-estar, passa a configurar como base ideológica das mudanças implementadas na administração pública brasileira em meados da década de 1990. (CAVALCANTI, 2010, p. 4).

Assim, as OSCIPs galgam destaque na ampliação do interesse de Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil sem Fins Lucrativos (OSFLs), empresários, entre outros – em caráter filantrópico ou não – na elaboração e/ou execução de projetos ou atividades que prometem melhorar os índices socioeconômicos, inclusive melhorar a “qualidade” da educação pública no país.

No entanto, a égideda filantropia no setor privado ratifica a concepção de um “capitalismo humanizado”, que exerce funções de conformismo social e consentimento ativo na luta de classes (NEVES, 2005). Embora, esse fenômeno não seja, de fato, um fenômeno recente, pois, etimologicamente a filantropia – é uma palavra originária do grego na qual *philos* quer dizer amor e *antrophos*, homem – significa amor do homem pelo ser humano, amor pela humanidade. (BEGHIN, 2005, p. 45). Apesar de sua raiz humanitária, a filantropia foi se consolidando, desde os primórdios do liberalismo, como um sistema de dominação capitalista. (BEGHIN, 2005, p. 45).

## TERCEIRA VIA E O TERCEIRO SETOR

Desde o final dos anos 1990, a Terceira Via vem sendo o principal discurso político-ideológico a referendar a práxis hegemônica das elites dominantes e dirigentes do capitalismo global e que busca retirar da sociedade civil o seu caráter de “principal arena de luta de classes nas sociedades “ocidentais”<sup>23</sup> para “transformá-la

---

23 Partindo da constatação de que nosso país já é uma sociedade de tipo “ocidental”, ainda que orientada para uma sociedade de tipo “Americano”, a burguesia brasileira tem agora de se empenhar para não ser apenas classe dominante, como já o é há mais de um século, mas também classe dirigente, educadora do consenso, tal qual é exigido nas sociedades mais complexas, nas quais o Estado se ampliou graças a incorporação

em algo pretensamente situado para além do Estado e do mercado” (COUTINHO, 2005 apud NEVES, 2005, p. 12).

Para Giddens (2001), um dos principais idealizadores desta ideologia,

[...] Terceira Via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. É uma Terceira Via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo. (GIDDENS, 2001, p. 36).

No entanto, trata-se na verdade, de um renovado discurso, que flexibiliza alguns dos dogmas do neoliberalismo predominante até então, o que nos permite chamá-lo de “neoliberalismo de Terceira Via”. É um movimento<sup>24</sup> de neoliberais revisionando as suas ideias propondo soluções para as falhas apresentadas pelo modelo neoliberal, através de uma reforma de Estado, que aprimoraria a sociabilidade neoliberal, consolidando o modelo capitalista.

O movimento de ir e vir, de formular e reformular, de estruturar e reestruturar e perpassa as várias maneiras que

---

dos aparelhos da sociedade civil. (COUTINHO, 2005, apud, NEVES, 2005, p.13).

24 Podem ser apontados como expressões de maior visibilidade deste movimento os “Novos democratas”, nos Estados unidos, e o “Novo Trabalhismo”, na Inglaterra. Responsáveis pelas reformulações internas dos seus respectivos partidos, esses movimentos foram responsáveis pelas definições programáticas e articulações políticas que possibilitaram a eleição de Bill Clinton, em 1992, e Tony Blair, na Inglaterra em 1997. O surgimento deste movimento revisionista foi também registrado em outros países europeus e, na periferia do sistema, em Estados de elevado grau de industrialização e de ocidentalização, como foi o caso do Brasil, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso, em 1994 (MARTINS, 2009, p. 61)

o capital encontra para se manter e continuar dominando os diversos setores da sociedade. (MARTINS, 2009). Neste sentido, para os neoliberais de terceira via, o chamado terceiro setor (voluntariado, filantrópico, parceiro) para além da questão inegável do lucro, irá contribuir para “negar os conflitos de classe e até mesmo a existência desta divisão nas sociedades ditas “pós-tradicionais”, ancorando uma sociabilidade com base na democracia formal” (NEVES, 2005, p.15). “Permanecendo intocadas, contudo, as relações de exploração, que estão longe de serem abolidas no mundo contemporâneo, sobretudo nos países capitalistas periféricos” (NEVES, 2005, p. 15).

Sobre o terceiro setor Montañó diz que:

[...] (mediante a setorização de esferas da sociedade) e a mistificação de uma sociedade civil(definida como “terceiro setor”), “popular”, homogênea e sem contradições de classes (que em conjunto buscaria o “bem comum”) e em oposição ao Estado(tido como “primeiro setor”, supostamente burocrático, ineficiente) e ao mercado (“segundo setor”, orientado pela procura do lucro), contribui para facilitar a hegemonia do capital na sociedade (MONTAÑO, 2010, p. 15-16).

A seguir, buscaremos apresentar, no caso do IAS, alguns aspectos de materialização desta política, buscando identificar como o chamado terceiro setor atua garantindo o acúmulo de capital e disseminando a ideologia da classe burguesa para garantir a sua hegemonia. De acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), era necessário inserir uma gestão gerencial centrada em resultados através de uma

efetiva parceria com a sociedade.

A estratégia da reforma do aparelho do Estado está concebida a partir de três dimensões: a primeira, **institucional-legal**, trata da reforma do sistema jurídico e das relações de propriedade; a segunda é **cultural**, centrada na transição de uma cultura burocrática para uma cultura gerencial a terceira dimensão aborda a **gestão pública a partir do aperfeiçoamento da administração burocrática vigente e da introdução da administração gerencial**, incluindo os aspectos de modernização da estrutura organizacional e dos métodos de gestão. (BRASIL, 1995, p. 48, grifo nosso).

Uma vez constituída, essa cultura administrativa de mercado, de clientela, competição e resultados, era preciso introduzi-la. Na terceira dimensão apresentada no PDRAE, seria necessário o “aperfeiçoamento da administração burocrática” vigente e da “introdução da administração gerencial”, incluindo também os aspectos de “modernização da estrutura organizacional” e dos “métodos de gestão”. As parcerias surgem atreladas as formas de operacionalização destas orientações.

Ancorados nestas orientações, no ano de 2006, o Estado de Pernambuco sinalizou, através do Programa de Modernização da Gestão: Metas para Educação - PMGE/ME, que iniciaria um amplo processo de reformas no âmbito da administração pública, pautadas em metas e resultados a serem alcançados, dando novos rumos as Políticas Públicas Educacionais do Estado a partir de um conjunto de ações voltadas para um modelo de gestão moderno e eficaz.

O Programa de Modernização da Gestão Pública (PMGE/ME), passou a estabelecer metas educacionais, com foco na gestão por resultados, e estabeleceu parcerias que se justificaram, principalmente, pela necessidade de se reformar, modificar, e modernizar a gestão nos estados nacionais, na busca por uma qualidade educacional.

Essa noção de “modernização”, vaga, mas acolhedora, constitui o fio diretor de uma retórica de combate, diante da qual o espírito crítico parece, frequentemente, capitular. Qualquer que sejam a natureza e o teor de uma “reforma” ou de uma “inovação”, é suficiente dizer que ela traduz uma modernização da escola para que, no espírito de muitos, ela seja sinônimo de progresso, de democracia, de adaptação à vida contemporânea, etc. (LAVAL, 2004, p. 189-190)

Rendidos por esse fio de retórica condutora, que estrutura a argumentação modernizadora do sistema público de ensino, o Estado de Pernambuco apresentou a sua nova proposta de gestão gerencial, buscando através da parceria com o IAS implementá-la.

Mediante isso, essa tendência irrepreensível à abstração dos discursos reformadores dominantes, que se encontra em toda tecnocracia cuja a característica é de reduzir todo problema a uma simples questão técnica, conduz a uma autocegueira. “Modernização”, “eficácia”, “avaliação”, “tecnologias novas”, todos esses temas são, em realidade, estreitamente dependentes das pressões que se exercem sobre o sistema educativo e constituem manchas que lhe são atribuídas pela lógica do

novo curso das sociedades. Em uma palavra, seu significado e seu emprego são amplamente determinados pelas forças dominantes que, hoje em dia, fazem a sociedade se moverem (LAVAL, 2004, p. 188-189, grifos do autor).

De acordo com o site oficial<sup>25</sup>, o IAS dispõe às administrações públicas serviços de gestão do processo educacional que incluem entre outros, tecnologias inovadoras para as instituições parceiras. O Programa Gestão Nota 10 do IAS com suas tecnologias, metodologias e ferramentas de Gestão que operam com foco nos resultados dos alunos e parecem, desta forma, ser a solução para a má qualidade da educação pública.

Para um dos nossos entrevistados, a parceria com o Instituto Ayrton Senna, buscou ajudar na implementação do novo modelo de gestão já adotado pelo Estado de Pernambuco, quando fala que:

Então, o Instituto Ayrton Sena, ele veio como convidado para agregar conhecimentos na nossa rede, para ajudar a implementar uma política que foi formulada pelo governador Eduardo Campos. (SE1, 2012).

A constatação é de que o governo apresentou a sua proposta de gestão gerencial e contratou o instituto para implementá-la e não o contrário, como aconteceu e ainda acontece em outros estados que não têm propostas prontas e procuram a “ajuda” do instituto. O entrevistado diz: “Essa estrutura é nossa, não foi o Instituto que mandou a gente criar” (SE1, 2012).

---

25 Disponível em: [http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem\\_somos/index.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/quem_somos/index.asp). Acesso em: 14/06/12.

O que nos levanta a hipótese de que esse movimento contrário se deu no caso de Pernambuco com o Gestão Nota 10, pois os demais programas<sup>26</sup> implementados, seguiram a mesma lógica de adesão dos outros estados, ou seja, o IAS que procurou o estado e ofertou os seus programas e não o contrário.

No site<sup>27</sup> o Instituto Ayrton Senna traz: “O Gestão Nota 10 é adotado como política pública nas redes estaduais do Maranhão, de Pernambuco e do Piauí”. Já o entrevistado diz “Não é o programa Gestão Nota 10 que virou política do estado, não, absolutamente. Até mesmo porque as ações que o Instituto desenvolve, elas são totalmente adequadas à realidade da nossa rede. (SE1, 2012).

Para Laval (2004) a reforma se manifesta através da “presença e força ampliada dos experts, dos administradores, e dos “calculadores” que tendem a monopolizar a palavra legítima sobre educação”. (LAVAL, 2004, p. 189, grifos do autor). Quanto a isso nosso entrevistado confirma, ao dizer: “Nós solicitamos uma ajuda do Instituto Ayrton Sena, considerando que o Instituto tem *expertise* de mais de quinze anos na área de gestão [...]” (SE1, 2012, grifo nosso).

A ideia de ajuda permeia a maioria das falas dos entrevistados, quando se trata da parceria com o IAS. Vejamos:

O Instituto Ayrton Sena tem sempre **ajudado** os Estados e os municípios a melhorar a gestão, mas com foco na melhoria da aprendizagem do aluno. (SE1, 2012);

---

26 Acelera Brasil, Se liga, Alfabetizar com Sucesso, entre outros.

27 Disponível em: [http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas\\_gestaonota10.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/programas/programas_gestaonota10.asp). Acesso em: 14/06/12.

Isto é a **ajuda** de uma organização é, é... Isso é... Parceria da organização civil organizada. (SE1, 2012);

Porque o Instituto Ayrton Senna ele **ajuda**, ele tem no hall, experiência para ajudar tanto na prevenção quanto na correção. (SE1, 2012).

O terceiro setor tem, desta forma, desenvolvido um papel ideológico e funcional aos interesses do capital, promovendo à reversão do que seria direito do cidadão por serviços e políticas sociais e assistenciais universais, desenvolvidas pelo Estado e financiadas num sistema de solidariedade universal compulsória (MONTAÑO, 2010). Desta forma,

[...] o que é chamado de “terceiro setor” refere-se na verdade a um fenômeno real inserido na e produto da reestruturação do capital, pautado nos (ou funcional aos) princípios neoliberais: **um novo padrão (nova modalidade, fundamento e responsabilidades) para a função social de resposta às sequelas da ‘questão social’, seguindo os valores da solidariedade voluntária e local, da auto-ajuda e da ajuda-mutua.** (MONTAÑO, 2010, p. 22, grifos do autor).

Retira-se do Estado a responsabilidade de arcar com as políticas sociais diante da constante retórica de ineficiência do Estado, não podendo o mesmo oferecê-las com qualidade, transferindo para o setor privado a responsabilidade pela formulação e execução destas políticas. “É como se as ONGs fossem naturalmente mais eficientes do que o Estado”. (MONTAÑO, 2010, p. 23). “A familiaridade dos instrumentos

que ninguém sabia como fazer e que ninguém tinha feito. Só o Instituto sabia fazer e estava ensinando a gente” (GRE1, 2012).

O terceiro setor tem sido comumente “legitimado” para executar as políticas públicas com qualidade. Para Montañó o conceito de terceiro setor “[...] antes confunde do que esclarece” (MONTAÑO, 2010, p. 56), pois reúne no mesmo espaço vários tipos de atividades, pessoas, interesses, cidadãos, políticos e etc...

Mas não é o público no privado, é o privado ajudando o público. É outra coisa. E ela não é nem privada, ela é uma organização não social que é a terceira categoria [...], porque ela é organização do terceiro setor [...], ela é uma ONG, aliás. Ela é uma Organização Não Governamental” (SE1). “O que eu acho é que. É... Existe muita fantasia em torno das... é... Primeiro é essa confusão do que é público e privado” (SE1, 2012).

A quantidade de elementos que constitui o terceiro setor causa uma certa dificuldade quanto a sua definição, e que de certo modo, mormente vai confundir o que é público do que é privado. Quando convidadas a participar por meio de parcerias ou contratadas pelo Estado, “não parecem ser tão fiéis ao seu dito caráter ‘não-governamental’ e à sua condição de ‘autogovernada’” (MONTAÑO, 2010, p. 57).

Outra reflexão que podemos fazer é sobre o porquê de se estabelecer parceria com uma ONG e não com outra, o caráter seletivo que leva a permanência e predominância de algumas ONGs e não outras, etc... “O Instituto Ayrton Senna hoje é um dos institutos que mais entendem de educação. No Instituto, na sede do instituto em São Paulo eles só têm especialistas em

educação trabalhando lá, para puder ajudar” (SE1, 2012). De acordo com Peroni (2011) é interessante constatar que a Viviane Senna<sup>28</sup> “participa de comitês e Conselhos públicos e privados, que influenciam a educação pública não apenas com as parcerias diretas com o Instituto, mas de forma mais abrangente [...]” (PERONI, 2011, p. 14).

Ainda com relação às ressalvas feitas por Montaño (2010), não podemos generalizar a atuação e importância destas organizações, porém, “por seu turno, a ‘generalização’ de que é acusada essa perspectiva de abordagem do ‘terceiro setor’ põe limitações - na medida em que não diferencia a filantropia da ‘pilantropia’” (MONTAÑO, 2010, p. 18). “(...) não tem fins lucrativos, ela não cobra nada do que ela faz aqui. Isto você deve colocar aí. Porque as pessoas tentam a dar um, uma... Um viés que não é o real” (SE1, 2012).

Além das várias pesquisas que apontam o claro interesse econômico por meio da isenção de impostos, ou da melhoria da imagem dos seus produtos e o caráter propagandista que exercem, ainda tem o fato de que no caso das ONGs [...] grande parte dos recursos repassados do Estado para algumas organizações por meio de parcerias, não chegam aos seus destinatários finais, ficando para custear gastos operacionais destas organizações (MONTAÑO, 2010).

---

28 Conselheira do Conselho do Desenvolvimento Econômico e Social, instituído pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva em 13 de fevereiro de 2003; Co-fundadora e membro do Comitê Executivo do Compromisso Todos pela Educação (Coordena a Comissão Técnica responsável pela definição das metas e orientações técnicas); Nomeada um dos Líderes para o Novo Milênio (CNN/Revista Time - Maio/1999); entre outros, que por si já justificam a influência e conseqüentemente a escolha desta, e não outra ONG se destacando no âmbito da educação nacional.

De acordo com o entrevistado, o Estado de Pernambuco já tinha outros programas de monitoramento de ensino, sendo o Programa Gestão Nota10, o primeiro no Estado para o uso da gestão educacional.

[...] a gente já tinha muitos programas de monitoramento do ensino, mas de gestão não tinha nada. Então foi a maneira de incentivar a gestão da escola a trazer e melhorar estes resultados. (SE2, 2012).

Para outro entrevistado, o governador do Estado,

[...] determinou que ele queria uma política com um foco em resultados, ou seja, ele quer que todas as escolas, que todos os estudantes aprendam e para isto ele estabeleceu diretrizes. Ele criou um programa de gestão para resultado (SE1, 2012).

A fala do entrevistado indica a relação de poder presente na forma da imposição da política, que comumente não são sequer, motivo de consulta nos estados.

As parcerias público-privado, como podemos verificar, vem do alto, corrobora com o modelo de gestão por resultados, ações de monitoramento e avaliação, que passaram a permear o cotidiano das escolas estaduais pernambucanas a partir da reforma do Estado e seus princípios de modernização, com ações notadamente gerencialistas, apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública, a partir de pressupostos de eficácia e eficiência na gestão. Neste sentido, propomos analisar, a seguir, como esta parceria público-privada, vai inferir na gestão escolar e conseqüentemente no trabalho do

gestor. Como bem argumenta Bruno (2010),

As políticas públicas que emanam do Estado, desde que surgiram de formas mais estruturada num conjunto de ações-fins, no início do século XX, nunca implicaram gestão democrática das mesmas. Ao contrário, sua gestão sempre foi um atributo dos gestores desse aparelho de poder e sempre serviram aos interesses do Estado e da classe que o controla, ainda que em determinados momentos esse aparelho de poder tenha sido obrigado a incorporar exigências da classe trabalhadora, para evitar rupturas revolucionárias. Mas, no âmbito das políticas e dos serviços destinados à classe trabalhadora, esta jamais foi sequer consultada acerca da pertinência das mesmas (BRUNO, 2010, p. 32).

As evidências até aqui, já apontam para uma gestão focada em resultados, monitoramentos, números e determinações que não levam em consideração a realidade e as necessidades da escola. Além do lucro, a privatização do público, o tratamento da escola como empresa e a educação como mercadoria, atrelando a tudo isso, a ideia de ajuda (filantropia, parceria) distribuídas em um único pacote, como pudemos pontuar anteriormente e disseminando a ideologia e hegemonia burguesa através da sociedade civil ou como chamam os neoliberais de terceira via.

## **IMPLICAÇÕES DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADO NO TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR EM PERNAMBUCO**

Atingir as metas estabelecidas é o foco da gestão no estado. A obrigação de atingir os resultados aparece nas falas dos/as

gestores e revela que a responsabilização pelos resultados dos sistemas de avaliações externas, são o fio condutor da atual gestão educacional.

A lógica empresarial vai sendo inserida na escola, de modo que a participação acaba por se resumir a execução de tarefas, esvaziando-se como luta por direitos e cada vez mais sendo limitada pelo individualismo, a competitividade, a falsa democracia e a ilusão de que a sociedade civil está participando. Deste modo,

[...] nós começamos a implantar alguns padrões que antes não existiam na, na escola. Então o Gestão Nota 10 ele vem colaborar de forma direta para que a gente pudesse ter dados específicos sobre a escola e através daqueles dados a gente pudesse criar ações específicas para cada problema. Então acho que ele fez a escola se enxergar de uma forma até, posso dizer assim, mais profissional. Tratando a educação, não de uma forma muito artesanal como se aí, na intuição, mas a gente começou a criar padrões, ter metas, ter alguns percentuais, alguns resultados específicos a alcançar (G2, 2012)

A confusão entre executar as políticas e participar das decisões na escola gera uma série de incompreensões que causam a falácia da gestão democrática da escola pública. O novo modelo resgata também, o perfil técnico de diretor, “agora denominado gerente” (OLIVEIRA, 2010, p. 140). É o que é possível identificar, a partir das falas dos entrevistados, que já internalizaram a visão de gestão gerencial no cotidiano da gestão escolar:

[...] isso se diz conteúdo mínimo... Onde é que está o mínimo que eu não consigo ver,

mas acho que autonomia seria isso, seria esse gerenciamento né? (P1, 2012).

Gestão? Eu acho que administração, agora mudou né? Porque antigamente era direção, era dirigir né? Agora não, é gerir, acho que gerir é maior do que só dirigir, é... Gestão agora é todos juntos, participar, é... [...]” (P2, 2012).

Gerenciar alguma coisa né? Fazer um gerenciamento, estar ali é... Resolvendo as questões principalmente as questões burocráticas da escola, vendo, acompanhando o caminhar dos professores de um modo geral” (P1, 2012).

Eu acredito que seja gerenciar os processos escolares né? Então... O gestor, ele gerencia todos os processos dentro da escola, então... Eu vejo assim, que é gerenciar, tentar... Tentar contornar todas as dificuldades e aprimorar, se aprimorar” (GRE1, 2012).

Eu vejo a gestão enquanto Estado né? Enquanto escolhas do Estado, enquanto é... “Modelo que funciona nas escolas e que está conosco gerenciando toda a parte administrativa e passando para a gente o que vem do sistema de ensino de um modo geral” (P1, 2012).

Segundo Viriato e Cêa (2008, p. 113), a gestão gerencial caracteriza-se por uma herança de organização no trabalho escolar, o que implica em alterações no trabalho dos profissionais envolvidos com a gestão escolar. Uma vez que,

[...] delinea-se em uma forma de organização e gestão que busque, nos próprios sujeitos sociais inerentes ao processo educacional (professores, equipe pedagógica, pais, alunos e comunidade) propostas e ações autônomas para executar políticas educacionais emanadas do Estado

com eficiência, eficácia, agilidade e resultado, compartilhando assim responsabilidades que até então eram eminentemente estatais (VIRIATO; CÊA, 2008, p. 114).

A gestão democrática, nesta perspectiva, por exemplo, limita-se e passa a ser a participação no gerenciamento da escola, como para os entrevistados:

Eu entendo por gestão democrática aquela em que todos têm a oportunidade de participar ativamente do processo de gerenciamento da escola, né? (GRE2, 2012). Por mais que a gente diga que está numa democracia, tudo isso não acontece, porque você recebe as ordens, elas vêm é... Como escola a gente costuma dizer o popular, elas vêm de cima e você se adapte a elas, diga-se de passagem, que quando você está se adaptando muda tudo, aí você tem que impor nova adaptação, então quando você começa a se adaptar ao novo sistema muda tudo outra vez (P2, 2012).

Isto posto, executar os programas e projetos que chegam na escola, passou a fazer parte do cotidiano do gestor, que executa as políticas públicas educacionais, muitas vezes não condizentes com a realidade da sua escola. Isso acontece, principalmente, com estes modelos de políticas trazidas de outros países, e que forçadamente as escolas precisam se adequar a eles e não o contrário. Reduzir a participação da comunidade escolar à execução de manuais e técnicas previamente elaborados é o mesmo que:

Negar a capacidade de auto organizar-se e de criar espaços públicos próprios a partir dos quais desenvolvem suas ações políticas e enfrentam o poder do capital, sem a intermediação dos gestores da política, seja ela empresarial, sindical ou partidária. (BRUNO, 2010, p. 28).

Outra reflexão que podemos fazer versa sobre a escolha dos sujeitos que irão conduzir a gestão gerencial. Para Dourado (2003), das formas mais usuais de provimento de cargos para gestão nas escolas a partir de 1980, temos: diretor livremente indicado pelos poderes públicos (Estados e Municípios), diretor de carreira, diretor aprovado em concurso público, diretor indicado por listas tríplexes ou sêxtuplas e eleição direta para diretor, o estado de Pernambuco optou pela chamada lista tríplex. Desta forma,

O questionamento às formas usuais de indicação dos dirigentes escolares possibilitou a emergência de novas modalidades de escolha, destacando-se, nesse processo, a defesa da eleição para dirigentes escolares como uma contraposição ao caráter autoritário e clientelista em que se inserem as práticas escolares. (DOURADO, 2003, p. 82).

A livre indicação de diretores se configura como a que mais coaduna e contempla as formas mais usuais de clientelismo, pois caracteriza-se como instrumentalizadora de práticas autoritárias, evidenciando forte ingerência do Estado na gestão escolar. O diretor de carreira elegia-se pelo estabelecimento de critérios rígidos ou não, sendo o acesso ao cargo vinculado a

critérios como: tempo de serviço, merecimento e/ou distinção e escolarização.

O concurso público é bastante defendido, pois é a ele se dá a objetividade da escolha por méritos intelectuais. A indicação por meio da lista tríplice ou sêxtupla consulta a comunidade para indicação dos nomes, cabendo ao Executivo ou a seu representante fazer a nomeação entre os nomes destacados. Já a eleição direta, ainda é considerada umas das formas mais democráticas, pois implica uma tomada de conquista sobre o destino da gestão (DOURADO, 2003).

Bem, o bem se, fala-se da gestão democrática né? Agora mesmo estamos no meio do processo onde serão é... Escolhidos novos gestores, passarão no concurso enfim, mas no final dá a impressão que pesa muito a vontade de qualquer vontade política por que são três pessoas e vai ser escolhida entre as três pessoas aquela que tiver, que demonstrar uma maior competência, mas na medida que se faz um processo seletivo com avaliações se leva pra uma escolha e ai vem o questionamento: se já passou pelo um processo seletivo, ainda precisa de uma escolha? Viu? Até que ponto isso. E a gestão em si, ela precisa ser acima de tudo uma liderança, numa comunidade como essa não adianta você trazer uma pessoa de fora e querer gerenciar isso aqui, é uma questão de liderança. Qualquer outra pessoa que chegar, ela vai ter grandes dificuldades por que já se gerou toda essa liderança dentro da comunidade. (P2, 2012)

A proposta de gestão atual, busca responsabilização

e descentralização da gestão, fortalecendo a cobrança dos resultados e embutindo, no planejamento da secretaria, investimentos na formação de recursos humanos com ênfase na aquisição de múltiplas competências e habilidades gerenciais (atuar ao mesmo tempo em várias funções – dotar o trabalhador de múltiplas versatilidades) para atuar com este novo modelo de gestão gerencial.

Apolítica de seleção e formação do diretor escolar no estado, a qual propõe a participação da comunidade escolar no processo decisório da escolha do diretor, no entanto, molda seus dirigentes para atuarem conforme as decisões previamente estabelecidas, consensuando, por meio da comunidade escolar, um projeto de sociedade já estabelecido.

Em 2012, por exemplo, através de um programa de formação continuada para gestores, o processo seletivo para investidura no cargo de gestor nas escolas estaduais do Estado previu três etapas a) etapa seletiva: curso<sup>29</sup> de aperfeiçoamento por critérios técnicos mediante uma certificação, b) etapa consultiva: legitimação dos candidatos pela comunidade escolar para a formação da lista tríplice (o governador escolhe entre os três finalistas) e c) etapa formativa: formação continuada com a oferta de curso de especialização e de mestrado com ênfase em gestão educacional, avaliação e educação em valores humanos. O intuito é de capacitar os gestores, visando o modelo de gestão que vem sendo implementado pelo Estado desde 2007<sup>30</sup>

---

29 Formação continuada de gestores escolares de Pernambuco – PROGEPE.

30 Parte do empréstimo do Banco Mundial para educação em Pernambuco no ano de 2012 foi investido no curso de reciclagem para os gestores e técnicos educacionais do estado através do Programa de Formação Continuada de Gestores Escolares de Pernambuco – PROGEPE – e do Programa de Formação Continuada de Técnicos Educacionais – PROTEPE.

(PERNAMBUCO, 2012, p. 7). Neste sentido,

A indicação por meio de listas, tríplexes ou sêxtuplas, consiste na consulta a comunidade escolar, ou a setores desta, para a indicação de nomes dos possíveis dirigentes, cabendo ao executivo ou a seu representante nomear o diretor entre os nomes destacados. Tal modalidade recebe o crivo da comunidade escolar no início do processo, perdendo o controle do mesmo à medida que cabe ao executivo deliberar sobre a indicação do diretor escolar. Nesse caso, a comunidade escolar normalmente é chamada para legitimar as ações autocráticas dos poderes públicos sob a égide do discurso de participação/democratização das relações escolares (DOURADO, 2004, p. 84).

Para Laval (2004), o conjunto de medidas tomadas vai desembocar tanto em um profundo questionamento dos objetivos próprios da escola, quanto em uma transformação da concepção do ofício do professor, como demonstram os entrevistados a seguir:

Como é que você tem uma gestão democrática, que a gestão faz tudo que se pede sem pestanejar, e você tem que ser a maquininha de bons resultados? (P2, 2012).

Então você coloca presença e nota, presença e nota, presente, ótimo, nota baixa, o que é isso professor? Eles não querem saber do desenvolvimento intelectual do aluno e é isso que me irrita, deveria existir um trabalho mais social. (P2, 2012).

Em suma, o monitoramento e a gestão por resultados toma a maior parte do tempo de trabalho dos gestores, coordenadores

pedagógicos, técnicos educacionais e professores, que muitas vezes se afastam da função social da escola, direcionando todos os esforços para o preenchimento de planilhas. Ou seja, a gestão monitorada por um agente externo, que transforma a equipe gestora da escola em burocratas, atribuindo a estas várias atividades técnicas, próprias dos modelos de gestão privada, tem impossibilitado a construção de práticas efetivas que possam transformar a realidade. Neste sentido,

É necessário situar ainda que a presença obrigatória com o “Diário de Classe” nas mãos do professor, marcando ausências e presenças nuns casos, atribuindo “meia falta” ao aluno que atrasou uns minutos ou saiu mais cedo da aula, é a técnica de controle pedagógico burocrático por excelência herdada do presídio. Esse professor é visto como encarregado de uma “missão educativa” por uns; como “tira” e “cão de guarda” da classe dominante por outros, “contestador e crítico” por muitos (TRAGTENBERG, 2010, p. 13)

O controle da equipe gestora para cumprir com as metas estabelecidas perpassa uma série de mecanismos, dos quais podemos destacar, inclusive, o sistema de bonificação e o contrato de gestão da escola. O BDE (bônus por desempenho) é pago anualmente, de acordo com o percentual de alcance das metas, ou seja, a mensuração do desempenho da escola passa a ser o critério para recebimento ou não do bônus por desempenho (BDE). Logo, se a escola não atingir as metas, serão excluídas da lista de bonificação. Segundo Oliveira (2011), vimos ainda que,

Algumas redes públicas de ensino no Brasil têm adotado políticas de remuneração

aos docentes que vinculam o desempenho dos alunos a uma premiação em forma de bônus aos seus professores. Tais políticas expressam uma regulação direta do trabalho docente, vinculando diretamente o resultado da avaliação à remuneração dos mesmos e indiretamente responsabilizando os docentes pelos desempenhos dos alunos (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

O monitoramento da gestão pode ser entendido como estratégia governamental para que os resultados de melhoria das escolas sejam alcançados e as metas estabelecidas sejam atingidas. As metas são estabelecidas através do termo de compromisso assinado pelos/as gestores/as e renovado a cada ano. Para a entrevistada,

E, e... Nessa época não existia o termo de, de adesão, nem, nem termo de, de... O contrato, né. Era simplesmente uma imposição da secretaria que os gestores tinham que cumprir. No ano seguinte é que o termo surgiu. Para respaldar um pouquinho o que era, que a gente tinha começado a fazer (GRE1, 2012).

A ideia de contrato aparece como um acordo entre as partes, neste caso o estado e a escola; o que retira o caráter de imposição das atividades a serem cumpridas. Quem precisa se adequar ao Programa é a escola e não o contrário. São as pessoas que precisam mudar, o que elas sabem não serve mais, todos precisam de uma adequação. Pois de acordo com a entrevistada: "O projeto é maravilhoso, o modelo é maravilhoso. Mas precisava mudar a estrutura da escola em relação ao pessoal". (G1, 2012).

Eu me lembro de, de sofrimento, de choro, de ranger de dentes. Eu me lembro de muitas

técnicas chorando, se desesperando, se aperreando e dizendo que no concurso não tinha isso, e que ninguém sabia que isto era, e que precisava de internet e de informática. E que a gente teve que dar conta. (GRE1, 2012)

Para Kuenzer (2003), novos procedimentos foram implementados, como o controle estatístico de processo e de produto, instalando-se uma nova tensão, que se caracterizava pela redução do espaço de decisão sobre procedimentos cada vez mais padronizados. A redução do espaço de decisão, posta por estes mecanismos de controle de gestão, conseqüentemente reduzem a autonomia dos seus participantes, reprimem, fogem das suas áreas de formação e mecanizam o trabalho dentro da escola.

Com isso se estabelece uma gestão focada em resultados, que não apresenta preocupação com a real aprendizagem do aluno, e que segue as orientações dos parceiros para o alcance de bons resultados nas avaliações. Para o entrevistado: “Não pode estar prendendo a escola naquelas regrinhas, mostrar ao aluno tudo o que tem de ser feito da forma que vem do sul do país, que vem da secretaria de educação, tem que ter também uma liberdade, mas tem tudo pra dá certo” (P2, 2012).

Existe uma hierarquia no processo de monitoramento da equipe gestora. Os gestores preenchem as fichas elaboradas pelo Programa Gestão Nota 10, de modo que um avalia o outro. Como explica a entrevistada:

Dentro dos indicadores a gente tem os relatórios, ata do “a”, “b”, “c” e “d” aí estes relatórios o diretor da escola responde referente ao educador de apoio o educador

de apoio responde com relação referente aos professores, e assim vai. Então desta forma querendo ou não os professores também são avaliados pelo educador de apoio, entendeu? (SE2, 2012)

Aos poucos, a gestão escolar, vai perdendo espaço para câmeras, programas e projetos monitorados, uma cadeia monitorada, de modo que, um, passa a monitorar o outro e, desta forma a gestão público-privado vai engessando as ações do gestor, do professor, do aluno, e de todos os envolvidos na escola, impossibilitando avanços que permitam a escola cumprir o seu papel social.

A escola está cada vez mais presa ao sistema, o professor tá cada vez mais preso ao sistema, o fazer pedagógico tá cada vez mais deixado de lado, se burocratiza de todas as formas e se joga uma carga grande sobre o professor e uma cobrança, assim, quase desumana e ai isso não é, não tem autonomia. Isso é simplesmente repassar o que o sistema manda sem nenhuma reflexão, ninguém quer saber em momento nenhum se o que é melhor para a escola tal é boa para a escola tal. Na verdade, se faz uma uniformidade e todo mundo se encaixa nele seja qual for a sua realidade você precisa se encaixar... Me lembra muito aquele livro Escola de Vidro de que tinha que entrar no vidrinho gordo, magro, pequeno, alto, baixo, mas tinha que entrar ali, se encaixar e produzir (P1, 2012).

Este controle impede a tomada de decisão pelos sujeitos envolvidos na gestão escolar, pelo fato de receberem “decididos” os rumos que a escola deve tomar, enfraquecendo a autonomia e priorizando manuais a serem seguidos, planilhas, dados e

números que são o principal foco da gestão gerencial.

Em suma, a parceria público-privado é orgânica ao movimento de reprodutibilidade do capital, na medida em que transpõe a racionalidade da gestão das empresas como forma de privatização do fundo público. Essa dinâmica pressupõe dois aspectos interligados: a) repasse de verbas públicas para setores empresariais da educação que se comprometam em fornecer assessoria técnica especializada visando consertar as ineficiências e improdutividades da educação; b) assujeitar os profissionais das escolas às novas normas de conduta trabalhistas exigidas no contexto da organização flexível, erguida sob as insígnias da meritocracia, responsabilização e bonificação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na perspectiva de apresentar as implicações da parceria público-privado para no trabalho do gestor escolar, apresentamos o caminho percorrido na sua implementação através da adesão ao Programa Gestão Nota 10. Pudemos compreender um pouco mais sobre o lugar desta parceria, frente a um conjunto de determinações do sistema capitalista e as implicações trazidas pela sua materialização.

Com as reformas propostas pelo Estado, a lógica da gestão privada foi introduzida por meio do chamado terceiro setor na forma das parcerias público-privado como ferramenta de gestão pública. Pudemos perceber que esta parceria segue a proposta de gestão por resultados presente na administração privada e corrobora com as propostas de gestão gerencial que vem se delineando nos estados brasileiros. O que tem criado diversos paradoxos no âmbito da gestão pública.

A proposta de modernizar a gestão leva compreensão de que as inovações irão resolver os problemas da educação. O IAS, neste sentido, oferta ajuda, ou mesmo, é buscado a ajudar, prometendo solucionar os problemas educacionais disponibilizando as suas tecnologias e junto com elas sua ideologia e seus produtos e trazendo implicações para o trabalho do gestor escolar. Esta ajuda é questionada por diversos teóricos que tem demonstrado como estas instituições tem lucrado com estas parcerias e corroborado para o projeto societário burguês.

Diante do exposto, as principais implicações relacionadas a parceria público-privado para a gestão da escola pública é a redução da participação e autonomia escolar, uma cultura de resultados que busca os fins, ignorando a qualidade do processo, números que muitas vezes não condizem com a realidade, a intensificação do trabalho na execução de atividades burocráticas do gestor e do professor, a responsabilização dos gestores e professores pelos resultados alcançados, racionalidade financeira distanciando cada vez mais o discurso da prática no âmbito na gestão educacional.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. (2009). **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70.

BEGHIN, N. **A filantropia empresarial: nem caridade, nem direito**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL, lei das organizações da sociedade Civil de interesse Público lei 9.790/1999. Disponível em:  
< <http://www.wooz.org.br/setor3osciplei.htm>> Acesso em: 03 de agosto de 2012. IL. Presidência da República. **Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado**. Câmara da Reforma do Estado. Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Brasília, 1995.

BRUNO, L. **Gestão da educação: Onde procurar o democrático.** In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. Política e gestão da educação, Belo Horizonte: Autêntica, 2010 p. 19-40.

CÊA, G. S. S.; PAZ, S.R.P. **Quadro categorial:** referências para o levantamento e a análise de dados sobre política educacional. Material interno de pesquisa. UFAL, 2012.

DOURADO, L.F. **A escolha de dirigentes escolares:** políticas e gestão da educação no Brasil. IN: FERREIRA, N. S. C.(org.). Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. 4ªed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIDDENS, A. **A Terceira Via:** reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GRUPPI, L. **Tudo Começou com Maquiavel.** Porto Alegre: L&PM, 1986.

INSTITUTO AYRTON SENNA. [Portal Institucional]. 2010. Disponível em:  
[http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/programas\\_gestaotaota10.asp](http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/br/programas_gestaotaota10.asp) acesso em: 23 de setembro de 2010.

KUENZER, A. Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação:** novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. – 4. Ed. – São Paulo: Cortez, 2003, p 33-58.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa.** O neoliberalismo em ataque ao ensino público. – Londrina: Editora Planta, 2004. XXI, 324p.

MARTINS, A. S. **A direita para o social:** a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009. 279p.

MARTINS, F.M; GROPPPO. L.A. **Sociedade civil e educação: fundamentos e tramas.** Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: Unisal, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A montanha que devemos conquistar.** São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, I. **Para Além do capital: Rumo a uma teoria da transição.** São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

NEVES, L.M.W. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, L. M. W. **A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia de hegemonia.** In: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005. p. 85-127.

OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. **Política e Gestão da Educação.** 3. Ed. – Belo horizonte: Autêntica, 2010.

PDRAE - **Programa de Modernização da Gestão Pública** – Metas para Educação, <disponível em <http://www.educacao.pe.gov.br/?pag=1&men=69>>. Acesso em: 28/03/2012

PERNAMBUCO, Secretaria de Educação. **Construindo a excelência em gestão escolar: curso de aperfeiçoamento: Módulo I- Políticas de responsabilização educacional.** Recife: 2012.

PERONI, V. M. V. **Mudanças no papel do Estado e políticas públicas de educação: notas sobre a relação público/privado.** In: PERONI, V. M.V.; ROSSI, A. L. (Org.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação.** Porto Alegre: Ed. Universitária da UFPEL, 2011. p. 23-42

PERONI, V. **Novos contornos da parceria público/privado na gestão da escola pública.** Porto Alegre, 2011- Núcleo de Estudos de Política e Gestão da educação. Processo: 306248/2007-7.

PERONI, V. M. V. **A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado.** Rev. Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 2, ano 68, p. 19-31, maio/ago., 2012.

TRAGTENBERG, M. **Relações de poder na escola.** In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. de F. F. **Política e Gestão da Educação.** 3. Ed. – Belo

horizonte: Autêntica, 2010.

VIRIATO, E; CÊA, G. **Implicações da perspectiva gerencial aplicada à organização e à gestão escolar.** In: FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I.M. S.; DEITOS, R.A. (orgs.) **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil.** Curitiba: EDUNIOESTE/Fundação Araucária, 2008. p. 105-129.

Website. <http://senna.globo.com/> acesso em: 14 de junho de 2012.



## CAPÍTULO 9

# EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO PARA O FORTALECIMENTO DE DIREITOS DO TRABALHADOR(A) CAMPE(S)INO(A)<sup>31</sup>

*Maria Fernanda dos Santos Alencar  
Sônia Maria dos Santos  
Waldênia Leão de Carvalho*

## INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo refletir como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação do campo, como campos de conhecimento em construção, por meio do processo de escolarização, fortalecem a luta dos trabalhadores do campo por direitos e cidadania. Assim, à luz das contribuições de Paulo Freire e outros autores, buscamos analisar a relação entre essas duas modalidades – Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo -, na efetivação de uma política pública educacional – a Educação de Jovens e Adultos destinada à população campestre.

Para essa finalidade, inicialmente, situamos o processo que deu origem à Educação do campo para em seguida discorrer sobre a relação entre Educação de Jovens e Adultos e Educação do campo ao atendimento ao processo de escolarização da população

---

31 Texto apresentado na mesa de diálogo do IX Colóquio Internacional Paulo Freire – Paulo Freire: Educação e Justiça Social, realizado no período de 10 a 12/11/2016. Explicamos que o texto não corresponde mais ao original, pois há alterações com acréscimo de conteúdo e modificação da formatação, objetivando atendimento às normas da Coleção.

campesina, reconhecendo essa relação como possibilitadora da garantia do direito subjetivo, constitucionalmente estabelecido, mas negado historicamente a essa população, como tantas outras políticas públicas sociais.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO: PROCESSO HISTÓRICO E CONCEITUAL**

A Educação do campo surge da luta dos movimentos sociais do campo pelo direito inalienável à educação associada, principalmente, a luta pela terra que gera trabalho e cidadania. Não é qualquer educação; é uma educação que se contrapõe a subordinação e as relações de poder e de dominação da população campesina à cultura urbanocêntrica; a compreensão de que o papel da educação seja o de preparar o/a trabalhador/a para atender as necessidades do capital; e de que não seja um espaço de luta pela terra, enquanto território de vida.

Assim, compreende-se que a Educação do campo é um paradigma contra-hegemônico questionador. Questiona processos que procuram destruir identidades e saberes constituídos historicamente pela população campesina, desvalorizando potencialidades e fortalecendo o confronto entre cidade e campo, a relação com o campo, a terra e o trabalho. Nesse confronto, se estabeleceu a visão da cidade como território ligado à modernidade; e a do campo, como território, ligado ao atraso. Essa visão, conforme Arroyo (2004), foi um dos fatores determinantes para a precarização das políticas para o campo brasileiro, dentre essas políticas a da educação.

O que os movimentos da educação do campo objetivam é o movimento de complementaridade entre cidade-campo,

evitando, assim, conforme Munarim (2010) o “urbanocentrismo” e o “ruralismo” de forma a possibilitar uma educação, por meio de práticas educativas nas escolas, que valorize, reconheça, reflita e compreenda o campo como território de vida, trabalho e de luta; e os sujeitos do campo como sujeitos concretos que se situam numa realidade concreta na qual constam desafios, conflitos, avanços e, sobretudo, pessoas, homens, mulheres, crianças, jovens, adultos e idosos que sonham, têm utopias, desejos e comungam de objetivos e identidades comuns, mas diversas em suas características, especificidades, histórias de vida e de lutas.

A Educação do campo que os movimentos sociais do campo requerem dialoga com as proposições de Paulo Freire (1987) ao nos afirmar o papel primordial da educação na construção da formação dos sujeitos e de sua libertação, levando-o a compreender o mundo no qual está inserido e as possibilidades de sua transformação e, em consequência, a transformação do mundo. Explica-nos Freire (1987) que a transformação não se dar por um modelo de educação bancária no qual o sujeito, que aprende, é um sujeito passivo, ser não reflexivo-contestador e questionador; mas por meio de uma educação que liberta e transcende o senso comum de que somos porque simplesmente somos, para o porquê somos, e para o que somos formados. Esse processo de reflexão e atuação “implica a apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, sua integração. Resulta de trabalho pedagógico crítico apoiado em condições históricas propícias” (FREIRE, 1983, p. 69).

Nesse sentido, Caldart (2008, p. 75) nos apresenta três momentos distintos; porém importantes de serem compreendidos na luta dos trabalhadores que se estabelece na Educação do campo. O primeiro momento é o da *negatividade*. Nesse momento ocorre a denúncia e a resistência. Ocorre a análise do porquê e contra o que se luta.

[...] de considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria; que a situação de miséria seja o seu destino; que no campo não tenha escola, que seja preciso sair do campo para frequentar uma escola; que o acesso à educação se restrinja à escola, que o conhecimento produzido pelos camponeses seja desprezado como ignorância [...].

O segundo momento da Educação do Campo é o da *positividade*. Nesse momento, a denúncia se projeta à atuação e ação dos trabalhadores, somada a propostas e práticas concretas. “A denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer; a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...]”

O terceiro momento, o da *superação*, fortalece o projeto e a utopia. Esse momento possibilita duas grandes funções relacionadas ao papel da educação, o de contribuir para a transformação social e à emancipação humana. Assim, se é possível projetar “uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo-cidade, de educação, de escola.” (CALDART 2008, p.75)

É nesse contexto de um novo olhar, sentir e projetar uma educação do/no/para o campo que se estabelece uma nova concepção/ paradigma de educação para a população do campo.

Esse paradigma se diferencia do de educação rural não apenas na mudança de nomenclatura, mas como afirma Alencar (2010) demarca, sobretudo, uma concepção de educação que objetiva a valorização dos povos camponeses, considera os espaços, os sujeitos do campo com as suas diversidades e especificidades, saberes e lutas por terra, saúde, lazer e tantas outras políticas públicas negadas historicamente que provocaram o êxodo e a migração.

É nesse contexto das negações de direitos constitucionais, na invisibilidade dos saberes e conhecimentos, do não acolhimento da história, memórias e narrativas dos/as camponeses/as nos materiais didáticos e no conjunto das políticas públicas educacionais historicamente implantadas; e fundamentada numa perspectiva histórico-crítica-dialética que a Educação do campo se torne o caminho enquanto paradigma; e procure, como diz Saviani e Duarte (2015, p. 34), fazer com que a pedagogia possa ganhar condições de “assumir a perspectiva antológica, apreendendo a educação, isto é, o processo de formação humana, como o contínuo movimento de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história.”

Encontra-se nesse processo o grande desafio do paradigma da Educação do campo: como disputar a hegemonia do/no campo educativo de uma proposição educacional que possa ir além do conteudismo, ou seja, como materializar práticas educativas escolares, sem se voltar excessivamente para os conteúdos das disciplinas trabalhados nas etapas da educação básica, sem deixar em segundo plano a formação humana, social e política dos/das trabalhadores/as do campo; que são, utilizando

um pensar do Saviani e Duarte (2015, p. 33) “a razão de ser do processo educativo”, e como dialogar as práticas educativas das comunidades por meio do processo de escolarização, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), de modo que possam fortalecer a identidade e a luta por direitos do/a trabalhador/a camponês/a.

## **EJA NO CAMPO: DESAFIOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO HUMANA, SOCIAL E POLÍTICA**

O diálogo entre as práticas educativas escolares e as práticas educativas das comunidades é um dos principais desafios que a Educação do Campo, em especial a EJA destinada à população do campo - doravante denominada EJA do Campo-, enfrenta no processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos necessários à escolarização de seus sujeitos. Isto significa que o fortalecimento de uma educação do campo e no campo não pode prescindir de um cuidado com os conteúdos da aprendizagem escolar de sua população.

Entretanto, salienta-se que esse conhecimento escolar, que perpassa pelos conteúdos de aprendizagem escolar, devem, nas escolas do campo, estar aliados a perspectiva da dimensão humana, social e política, na medida em que agem no fortalecimento da luta pela terra, pelos direitos sociais e pelo reconhecimento dos saberes dos trabalhadores. Esse pensar fortalece a superação da rigidez e do formalismo da instituição escolar instituída que deprecia conhecimentos que os trabalhadores, sejam eles do campo ou da cidade, trazem de suas práticas cotidianas, ao mesmo tempo em que reconhece que

a educação, enquanto uma política pública social para os povos do campo, é uma conquista advinda da luta que a gera.

Neste sentido, compreendemos também como aponta Viero<sup>32</sup> que a EJA em muito contribui para o processo de formação, por meio da escolarização, dos trabalhadores camponeses uma vez que

define-se como um espaço próprio, tanto no universo de discussões teóricas como nos Movimentos de Educação Popular tencionando as ações governamentais no sentido de sua efetivação como educação pública traduzida em ações pedagogicamente que ensaiam para a possibilidade de superação da rigidez e do formalismo da instituição escolar burguesa.

Assim, entende-se que não há educação escolar no campo sem que os elementos de uma formação humana, social e política estejam presentes. Cada uma confere aos conteúdos aprendidos um poder de reflexão-ação. Ou seja, realiza o empoderamento do saber científico a partir da capacidade de fazê-lo responder as demandas da comunidade, partindo das experiências de vida, da luta, da participação coletiva, da organização e dos saberes construídos nesses processos.

Assim, numa formação (humana, social e política) escolar para os povos do campo, o pedagógico torna-se expressão da construção advinda de práticas e experiências dos povos em suas comunidades que não servem apenas para pensar a formação futura; mas, consolidar o presente e analisar o passado de forma

---

32 VIERO, Anézia. Professora do CMET Paulo Freire. Texto intitulado “ A Relação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Popular”, disponível em [http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/Educacao\\_de\\_Jovens\\_e\\_adultos\\_e\\_educacao\\_popular\\_Anezia\\_Viero.pdf](http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/Educacao_de_Jovens_e_adultos_e_educacao_popular_Anezia_Viero.pdf); sem data e paginação.

histórica e situado aos fatos e ações que consolidaram a exclusão e as lutas dos trabalhadores, não registradas, que possibilitaram a conquista de direitos sociais. Não estamos com isso, afirmando que em outros espaços escolares não seja necessário trabalhar com essas dimensões. Mas, no trabalho pedagógico do campo, elas não podem ser esquecidas porque constituem pauta de uma luta histórica.

Basta lembrar que a garantia do direito à educação (do campo) nasceu da luta dos movimentos sociais e seus sujeitos pelos benefícios de uma educação pública, gratuita e que responda as demandas sociais, subtraídas dessa população.

Assim, pensar na dimensão humana atravessando a formação do/a aluno/a habitante do campo requer alinhar nossa reflexão a outros conceitos freireanos: libertação, humanização, conscientização e ser mais, dentre outros, pois nos ajudam, potencializando a formação humana, a refletir acerca da construção de nossa humanidade. Com Paulo Freire a ideia de humano/humanização está atrelada a descoberta pelo homem/mulher de sua condição no mundo. Permite o processo de libertação. Não há humanidade sem as garantias do homem e da mulher, da descoberta de si mesmo e da situação existencial do outro. Esse processo concretiza a passagem da liberdade para a libertação. No livro *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire diz:

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao

qual inclusive eles se alienam. Não é uma ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos (1987, p. 34).

O que temos, portanto, é a construção de uma condição, contínua, que permita ser mais livre, se tornando humano. Por isso, uma educação que busca fortalecer a identidade campesina precisa garantir, em sua organização curricular, os conteúdos da ciência e da vida. Quando Freire (1987, p.52) afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”, ele defende uma ação para a liberdade, uma ação para a humanização.

A ação é uma atitude de mudança ou transformação. Ou seja, é uma ação política. A dimensão política é uma ação com o outro. A educação do campo é uma educação com o outro. Ela é política porque pensa e age com o outro (trabalhador, campestino, oprimido, livre, homens, mulheres, crianças e idosos, seres no e do mundo) em prol da comunidade e de um projeto de sociedade. “Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de ‘coisas’. Por isto, se não é auto-libertação\_ ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros” (FREIRE, 1987, p. 53).

Mais uma vez, Freire nos convida a pensar a nós mesmos, ao outro e ao mundo numa relação de liberdade. Ser livre é condição de nossa humanidade. Ser livre requer ação política. Desse modo, uma educação para a liberdade, é humana e é política. Talvez a palavra práxis possa representar esse movimento, essa construção na medida em que o próprio Paulo Freire, em diálogo

com uma concepção marxista destaca:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 1987, p. 103-104)

Nesse caminho de pensamento, o autor enfatiza a importância da superação de uma condição de desumanização, em que a educação se apresenta, nesse contexto, como um dos instrumentos de luta. Por isso, a educação deve estar incorporada pelo espírito de liberdade/libertação. Daí a proposta de educação libertadora que se apresenta com o papel de desmistificar a opressão que existe no mundo e no próprio indivíduo. Uma educação como práxis como realização do processo de humanização dos homens e mulheres.

Assim, desenvolve-se uma pedagogia da práxis, conforme aponta Solon Freire (2010), no resumo de seu trabalho dissertativo<sup>33</sup>

A práxis é um modo de compreender a existência a partir da relação entre subjetividade e objetividade, entre ação e reflexão. Desenvolver

---

33 Dissertação - Mestrado em Educação- de título "Pedagogia da Práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire", apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Ferdinand Röhr. Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2010.

um pensamento pedagógico baseado na práxis é possibilitar o elo relacional entre humanização e educação. Enquanto parte do processo educacional, o ato pedagógico requer uma atenção direta aos sujeitos nele envolvidos e aos fins próprios da ação desses sujeitos. Paulo Freire aprofunda o conceito de práxis no universo pedagógico, como sendo a capacidade do sujeito de atuar e refletir, isto é, de transformar a realidade de acordo com as finalidades delineadas pelo próprio ser humano. Concebe uma teoria pedagógica a partir da práxis, da dialética consideração entre a vivência das condições identitárias do ser humano e a sua disposição à educabilidade.

Considerando, assim, a perspectiva freireana, as bases teórico-conceituais que sustentam o trabalho educativo na EJA campo devem ser potencialmente transformadoras, pois materializam/fortalecem/ensejam uma práxis educativa. Nesse viés, considera-se que a Educação de Jovens e Adultos destinada à população do Campo deva ser desenvolvida por meio de uma educação transformadora, iniciando pela garantia do direito à educação, e seguindo na afirmação de um modelo de educação que busque atender as expectativas de concepção de educação e de formação da população campesina. Por isso, muitas das experiências escolares da EJA Campo são tão intensas. Elas representam a própria experiência da vida, da luta e do desejo de uma aprendizagem para além da transmissão do conhecimento da ciência e da técnica.

Quando estamos a tratar do conceito de transformação em que o/a aluno/a das turmas da EJA do Campo vivem diariamente, no trabalho pedagógico, estamos a afirmar que os ele-

mentos do saber pedagógico nos espaços escolares do campo são distintos das experiências urbanas porque tomam os elementos de vida (pessoal, territorial, profissional e de classe) que são diferentes. Mas, tomam também elementos que são comuns: o respeito à diferença, um currículo diferenciado, respeitando as características do grupo e da comunidade, a formação (específica) do professor, o material pedagógico próprio entre outros.

Alinhar uma educação pública para os jovens e adultos do campo com a construção de um projeto de mundo nas bases da igualdade, solidariedade e justiça é, sem dúvida, um desafio que educadores, educandos, movimentos sociais e gestores públicos devem enfrentar. Esse caminho requer que seja acolhida a concepção problematizadora da educação a qual buscar conhecer, questionar, analisar e compreender a realidade que nos circunda, procurando, por meio do conhecimento, sair da consciência ingênua (senso comum) para a consciência crítica. Essa ação pauta-se por meio de uma prática dialógica na qual o professor-educador tem um papel essencial, não como mero repassador de conteúdos, mas porque ciente do seu papel de provocador para a produção do conhecimento, é o profissional que, por meio de um processo de formação, está apto a desenvolver as atividades pedagógicas inerentes ao processo de escolarização.

Nesse sentido, Sólon Freire, em sua dissertação, também nos ajuda a compreender o papel da prática dialógica no desenvolvimento de uma educação problematizadora.

Na prática dialógica da educação problematizadora, não há distinção entre momentos no que fazer do educador-educando. Há sempre uma relação de cognoscibilidade, nunca narra-

dor de conteúdos. A educação enquanto prática da liberdade nega o homem abstrato e afirma as ligações do ser humano com o mundo; afirma o mundo e a consciência dele, efetivando uma relação que se afirma como dialética; estabelece uma forma autêntica de pensar, capaz de confrontar a própria educação bancária. Não sendo fixismo reacionário, a educação problematizadora é futuridade revolucionária, capaz de ser ao mesmo tempo profética e esperançosa, categorias que revelam o cunho de comprometimento histórico do ato de educar e de seus sujeitos. (2010, p. 111)

Afirmando ainda em seu trabalho que

A prática problematizadora apresenta limites e não inexorabilidade. Ela faz um movimento de busca: cumprir a vocação histórica do ser humano que é a humanização dos homens, a busca pelo ser mais. Essa busca tem a ver com o diálogo. Somente pelo diálogo é possível construir um caminho educativo verdadeiro. (idem, 2010, p. 111).

É nesse sentido e percurso que deve se alicerçar a Educação de Jovens e Adultos no atendimento à população do campo, considerando as dimensões políticas, sociais e humanas como base do processo de formação por meio de uma educação problematizadora e dialógica, respeitando os saberes e as práticas comunitárias, fazendo-os conteúdos escolares, não invisibilizados, como o sistema educacional o faz, mas presente e situado, como forma de compreender o mundo e se compreender no mundo, e ao compreender o mundo e ao se compreender no mundo ajudar a transformá-lo, e ao mesmo tempo estar preparado a se contrapor a subordinação e as relações de poder que nos moldam a uma estrutura validada por meio do processo educacional.

## **EJA E EDUCAÇÃO DO CAMPO NO DIÁLOGO PARA O FORTALECIMENTO DE DIREITOS DO TRABALHADOR/A CAMPESINO/A: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTADO DE PERNAMBUCO**

Como analisado até agora e, partindo da perspectiva do direito do/a trabalhador/a campestino/a, a EJA assume um papel fundante de dialogar com os interesses desta população, que tem na educação a condição de vida digna, que lhe faltou quando o trabalho era a necessidade de viver.

A educação do campo, nesse caminho, como apresentado no início deste texto, aponta como uma bandeira de luta dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação das populações campestinas. Luta que se coloca na contramão da política educacional hegemônica porque não entende como papel da escola apenas instruir o/a trabalhador/a para atender as necessidades do mercado. Nesse sentido, Caldart (2004) alerta para a necessidade de significar o nome que criamos, *Educação do campo*, e constituir teórica e politicamente o conteúdo e a forma desta nova bandeira.

Assim, torna-se importante a discussão do processo de (re)construção da história da educação no Brasil; pois a educação oferecida às populações que moravam no campo se estabeleceu conforme paradigma da educação rural, ou seja, cuja base de orientação para sua formulação foi a realidade urbana; negando assim a realidade, modo de vida, cultura e produção do campo; o que possibilitou o campo ser visto como espaço do atraso, da pobreza e o lugar das ausências.

Com isso, a educação na área rural era ofertada sem nenhu-

ma condição de dignidade. O que não servia às escolas urbanas e o que destorcia a boa imagem da educação urbana iria para as escolas rurais: isto da carteira escolar ao professor/a que se posicionava contra o poder político local. Sendo assim, a formação dos povos do campo era a de negação de sua identidade, de seu lugar. As consequências desse processo histórico ficaram fortemente marcadas com os baixos índices educacionais, a precarização do ensino, instigando no povo a vontade de mudar de vida.

A reação a essa realidade é forte e marca a mudança dessa história, buscando afirmar outra condição de vida. São os próprios trabalhadores/as camponeses/as que apresentam a luta a partir de suas experiências. E a primeira afirmação é o campo como lugar e produção da vida.

Assim, reconhece-se que a ação exploradora do latifúndio agrário tira a terra dos trabalhadores/as. Compreende-se também, nesse processo, que a terra é território, que a terra é a geradora da vida e, portanto, a base de territorialização (território camponês) que representa, simbolicamente, o espaço de pertencimento dos/as camponeses/as. Para Fernandes (2010) território camponês é o espaço de vida do camponês. É o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência.

Os princípios que alimentam o paradigma da Educação do Campo são os da Educação popular. Assim, como afirma Streck (2006, p.274) “A educação popular passou, assim, a aproximar-se do lugar onde se gera o discurso pedagógico hegemônico, com todas as vantagens e com todos os riscos”. E nesse contexto, ocorre a possibilidade de por meio do processo de escolarização

desenvolver nas práticas educativas a construção de conhecimentos com significado para os/as educando/as trabalhadores/ras do campo, buscando consolidar a formação emancipadora e transformadora.

Para Freire (1989, p.31), “o homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade”, ou ainda considerando a análise de Streck sobre a intencionalidade política da educação posta por Freire de que essa é e será sempre um ato político. Neste sentido explica que “A educação não pode carregar a culpa pelos problemas da vida pública, mas ela também não pode ser isentada de colaborar para a geração da realidade social” (2006, p. 273). Sob essa perspectiva, o movimento da educação inquieta o povo que se organiza, questiona sua realidade e busca a transformação dessa realidade por meio dos processos educacionais escolarizados.

Por isso, quando falamos de EJA devemos ter clareza quais são os sujeitos que estão sendo atendidos/as: são jovens e adultos que foram excluídos do direito à educação por suas condições de vida, que exige a prática do trabalho desde a mais tenra idade, e isso os impediu e os impede de estudar. Assim, fica claro a quem a EJA, como modalidade dentro de um sistema educacional, se destina: a classe trabalhadora. E ao identificar essa característica identitária, percebe-se que a representação dessa educação para esses trabalhadores/as é de afirmação de sujeitos de direitos, sujeitos históricos. Assim, é esse lugar institucional que o/a trabalhador/a passa a ocupar. Portanto, a EJA, na perspectiva da Educação do campo, vem possibilitar, por

meio de sua prática pedagógica, a emancipação desses sujeitos e a transformação de sua realidade. Como diz Freire:

Uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica, fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano (2001. p. 31).

É nesse caminho que se solidifica a Educação do campo, se projeta para além da educação enquanto escolarização, acolhe a concepção de educação como formação humana e assume um projeto de sociedade que seja justo, igualitário e fraterno. Assim, afirmar a Educação do campo é acima de tudo afirmar que projeto de sociedade e de campo se quer e se defende, e para que sujeitos. E para isso, a educação tem que ir para além da escola, tem que tomar as ruas, a vida das pessoas, construir um conhecimento que busque a inquietação das pessoas, sua indignação da realidade de opressão, exploração e miséria a que está submetida. Esta educação promove processos de mudanças, “A realidade social objetiva não existe por acaso, é produto da ação dos homens e não se transforma por acaso. Os homens são produtores da realidade” (FREIRE, 2005, p. 41).

Fundamentado nesse olhar pedagógico-educativo-político já existem experiências de práticas educativas constituídas à luz dos fundamentos e princípios da Educação do campo, conforme Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e da Resolução/CD/FNDE nº 48, de 2 de outubro

de 2012, ambas estabelecem condições para a implementação da EJA destinada à população do Campo.

Uma dessas experiências é a desenvolvida no Estado de Pernambuco, por meio da Gerência de Políticas Educacionais da Educação do Campo, ligada à Secretaria de Educação de Pernambuco.

A Gerência de Políticas Educacionais da Educação do Campo implantou a Educação de Jovens e Adultos destinada à população do campo partindo das experiências vivenciadas com os Programas Saberes da Terra e Projovem Campo-Saberes da Terra, proposições do Governo Federal, a partir de 2004, ao atendimento escolar de jovens e adultos trabalhadores(as) do campo, com a participação dos movimentos sociais e sindicais do campo. Nessa perspectiva procurou desenvolver e estabelecer um processo político pedagógico de EJA destinada à população do campo (EJA Campo), a partir da concepção da Educação do campo.

Nesta experiência, iniciada em 2013, em andamento, com turmas de EJA do ensino fundamental e médio, os/as alunos/as trabalhadores representam a história de negação da realidade e de vida estabelecida pela educação rural e se apresentam como sujeitos descobrindo outra história, a de se serem enquanto sujeitos históricos, sujeitos de direito cuja voz ecoa afirmando que: “Sem educação a gente não chega a lugar nenhum.” (ESTUDANTE, 2016, In: SANTOS, 2016, p. 86)<sup>34</sup>. Fala

---

34 As falas dos/as estudantes foram trazidas da pesquisa de Mestrado da Profa Sônia Santos, coautora deste artigo, intitulada Movimentos Sociais e Sindicais do Campo e a Política de Educação do Campo: Representação na vida dos/as Trabalhadores/as Rurais do MSTTR (2016), sob a orientação da Profa. Dra. Waldênia Leão, do Mestrado Profissional em Educação-Universidade de Pernambuco.

de uma estudante da EJA, desde 2013, que, iniciando os anos finais do ensino fundamental, está em processo de conclusão do ensino médio, declarando ter parado de estudar porque tinha que trabalhar e hoje estuda e trabalha, mas reconhece que

Se não tivesse parado de estudar eu estaria dando aula, estaria em uma sala de aula, estaria aqui... se eu não tivesse desistindo eu seria professora. (ESTUDANTE, 2016, In: SANTOS, 2016, p. 86)

Isto confirma que quando a educação tem significado na vida das pessoas, ela age e representa uma estrutura de vida, promove uma reanálise de sua condição e de outros no mundo. A fala de outra estudante também da EJA Campo diz assim:

A educação, principalmente, a Educação do campo, ela nos dá a entender, do nosso papel na sociedade, nos dá autonomia, da gente poder mandar no nosso corpo, no caso da mulher, de ter autonomia de ocupar espaços, de ter opinião. (ESTUDANTE, 2016. In: SANTOS, 2016, p. 88).

Para Saviani e Duarte

A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e pontos de vista pessoais, para se colocar na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então, como uma comunicação entre pessoas

livres em graus diferentes de maturação humana. (2015, p. 11)

O que se quer deixar claro é que não é qualquer educação, mas a educação do campo, do pertencimento e do povo agricultor que busca, por meio do processo educativo escolar, promover a educação do oprimido, o qual exige uma dinâmica própria, pois o acesso a que tiveram direito, quando dado, lhes foram negadas as palavras e falas por sistema educacional que ensina a silenciar e a não se reconhecer enquanto sujeito de direito e de saberes legítimos.

Desta forma, os/as alunos/as reconhecem, nesse processo, que o direito não é dado, é conquistado e traz a importância da organização com a luta e o caminho para poder conquistar o que lhe é de direito. Isto está dito na voz de mais um aluno da EJA Campo:

A partir do momento que você ver uma pessoa ou um grupo movimento defender os seus direitos, você diz assim, não, eles pensam como eu, eles sabem quem eu sou, eles sentem quando eu sinto e eles me veem como pessoas. (ESTUDANTE, 2016. *In*: SANTOS, 2016, p. 99).

Apontamos aqui a fala de Saviani e Duarte (2015, p. 3) que compreendemos ilustrar o nosso ponto de vista da afirmação da necessidade de uma educação que possa marcar a especificidade da educação e da escola em prol dos interesses da classe trabalhadora.

A outra direção possível do movimento produzido pela contradição que marca a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe

trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos.

Assim, como já afirmado neste trabalho, a política pública de educação do campo tem uma força expressa na luta dos movimentos sociais e sindicais do campo por representar os sonhos, desejos dos/as trabalhadores/as rurais em ter uma educação que considere suas diversidades construindo uma unidade que é a educação do campo, que forma seus quadros e que tem uma diretriz pedagógica na perspectiva da formação humana considerando a dinâmica da vida, do contexto social, político e cultural no conteúdo trabalhado e desenvolvido nas escolas numa relação da prática das comunidades com as práticas escolares. E esta luta afirma sempre, em alto e bom tom, que Educação do Campo é direito dos povos do campo e é dever do estado garantir.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação de jovens e adultos (EJA) e a Educação do campo, como campos de conhecimento em diálogo, produzem um fazer pedagógico potencializador de experiências diversas

e muitas delas inovadoras; porém, suas bases de construção são, muitas delas, de difíceis conquistas porque exigem a desconstrução de um modelo de mundo solidificado nas bases do capital e do mercado. Mas, não impossíveis. Cada aluno/a que frequenta as classes da EJA destinada à população do campo são exemplos da renovação e da construção de uma etapa diferente daquele que muitos de nós conhecemos.

Aprender a ler, escrever, operar com os números, dialogar com os conceitos culturais, políticos e econômicos são exercícios de permanente trabalho de libertação e humanização. Como exemplo, situamos algumas falas de estudantes, participantes de um processo educativo diferenciado, os quais, como trabalhadores/as camponeses/as, buscam, por meio da educação, compreender direitos negados historicamente e que os impediram de projetar utopias, sonhos e realizações; além de os fazerem também compreender que é no processo de organização, participação e no coletivo que podem galgar, por meio da luta, direitos.

Paulo Freire nos ajuda a compreender a educação para os oprimidos e o papel da educação como ato político que, com intencionalidade, forma cidadãos e constrói um modelo de sociedade ajustada a interesses em jogo. E nesse processo, Paulo Freire sempre foi um homem utópico e a sua utopia fortalece um sonho possível e um fazer interventor. Por isso que as bases da efetivação de uma política pública de educação estatal para o campo é mais que um desejo; é a própria efetivação de uma luta pela educação para todos.

Assim, o paradigma da Educação do campo, aqui apresentada numa perspectiva que acolhe os princípios da

educação popular e a pedagogia histórico-crítica nos apresenta os/as estudantes trabalhadores/as do campo como sujeitos concretos, com história, vidas e contextos de relações de produção distintos, os quais os tornam educandos, indivíduos concretos, que se manifestam como unidade da diversidade (SAVIANI, 2015).

A Educação do campo apresenta uma diversidade muito grande de população, são diferentes que se perguntam e lutam pela identidade individual e coletiva, que buscam o que lhes foi negado, que procuram superar uma relação de produção que, em busca do interesse do capitalismo, nega o ser, seus sonhos, suas necessidades, as mais diversas e distintas possíveis, nega a própria existência.

Nesse percurso de luta e busca, os movimentos sociais e sindicais do campo defendem e propõem ao Estado a educação do campo enquanto política pública; enquanto direito subjetivo garantido na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, cujo currículo e a escola considerem as especificidades dos sujeitos e seus lugares de vida.

## REFERENCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do campo e a Formação de Professores**: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. Ci & Tróp. Recife, v. 34, n. 2, p. 207-226, 2010.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C.A. dos. (Orgs.). **Educação do campo**: campo, políticas públicas, educação. Brasília, INCRA/MDA, 2008. (Série Por uma Educação do Campo, n.7).

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia M. Santos Azevedo. **Educação do Campo: Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília-DF, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Território camponês**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). *Dicionário de Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 744-750.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ª ed. São Paulo. Cortez. 2001.

FREIRE, Patrocínio Solon. **Pedagogia da práxis: o conceito do humano e da educação no pensamento de Paulo Freire**. Dissertação apresentada na Universidade Federal de Pernambuco, 2010. 188 f

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. IN: MUNARIM, Antonio. BELTRAME, Sônia. CONDE, Soraya Franzoni. PEIXER, Silma Isabel (Orgs.). **Educação do Campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

SANTOS, Sônia Maria. **Movimentos Sociais e Sindical do Campo e a Política de Educação do Campo: Representação na**

vida dos/as Trabalhadores/as Rurais do MSTTR. 2016.113 p. Dissertação de Mestrado Profissional em Educação. Universidade de Pernambuco – Campus Mata Norte. Nazaré da Mata.

SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas,SP:Autores Associados, 2015. (Coleção Polemicas do Nosso Tempo).

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, Educação e Pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval. DUARTE, Newton (orgs.). **Pedagogia Histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas,SP:Autores Associados, 2015. (Coleção Polemicas do Nosso Tempo).

STRECK, Danilo R. **A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas?**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. Disponível em <http://scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v11n32/a06v11n32.pdf>. Acesso em abril/2017.

VIERO, Anézia. **A Relação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Popular**, disponível em [http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/Educacao\\_de\\_Jovens\\_e\\_adultos\\_e\\_educacao\\_popular\\_Anezia\\_Viero.pdf](http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/Educacao_de_Jovens_e_adultos_e_educacao_popular_Anezia_Viero.pdf). Acesso em maio/2017.



## CAPÍTULO 10

# POLÍTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM CONEXÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA.

*Edvânia Estefani Arruda  
Bruna Tarcília Ferraz*

## INTRODUÇÃO

O Projeto “Política e Formação Continuada de Educadores: a docência universitária em conexão com a educação básica” é um projeto de pesquisa PIBIC/PIC que buscou analisar o processo de configuração da profissionalidade docente, a partir de práticas de formação continuada dos professores da educação básica, tendo como foco de pesquisa a Rede Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica (RENAFORM).

O interesse de se dedicar a esta temática veio da necessidade de entender como se dá a configuração da docência universitária, a partir de práticas de formação continuada com educadores da educação básica. Partimos do pressuposto de que os docentes universitários, reconfiguram seus saberes e competências para atuar nas práticas de formação continuada com os docentes da educação básica. Nesse contexto, buscamos nessa pesquisa, investigar como é realizada esta dinâmica, considerando as trocas formativas ocorridas entre docentes universitários e docentes da educação básica.

Assim, a busca de respostas para questões que perpassam esta temática envolve algumas inquietações, como por exemplo: Qual a relação entre as políticas de formação continuada e a

configuração da profissionalidade do docente universitário? Os saberes dos docentes e o cotidiano na educação básica são considerados no planejamento da formação continuada?

Diante das inquietações expostas, direcionamos o objetivo geral desta pesquisa para analisar o processo de (re)configuração da profissionalidade docente universitária no contexto das políticas de formação continuada para a educação básica, e como objetivos específicos buscamos identificar a influência da política de formação continuada para a educação básica no planejamento do docente universitário, e compreender os limites e possibilidades do processo de formação continuada dos profissionais da educação básica, promovido pela universidade.

## **REVISÃO DE LITERATURA**

A universidade é um espaço reconhecido como “*locus* privilegiado de reflexão, cultivo e transmissão do saber acumulado” (RAMOS, 2010, p. 20). Haja vista este fato, diversas políticas voltadas para a viabilização e aprimoramentos desses saberes são conferidas à universidade. Nesse contexto, a Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (RENAFORM), que foi instituída pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria n. 1.328/11, passa a ser vivenciada com o objetivo de promover formação, no bojo do debate das políticas públicas de formação continuada para os professores da educação básica.

Esta política pública educacional, assim como muitas políticas da área, também enfrentam desafios na hora da

viabilização com qualidade destes programas, como constata Ramos (2010), pois a universidade passa por uma redefinição para estruturar sua erudição, considerando as demandas da sociedade. Por isso, o interesse em pesquisar sobre a questão das políticas públicas em educação, especificamente na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), nos leva a analisar políticas educacionais e práticas educativas, situando não só o papel do Estado, mais também das instituições formativas como a universidade e de profissionais da educação, incluindo docentes universitários e coordenadores de cursos de formação continuada como ocorreu em nossa pesquisa.

Em meio a este cenário, e procurando atender as demandas legais atuais voltadas para a formação continuada, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n. 9.394/96), veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. Nesse contexto, percebemos que a formação continuada constitui-se numa demanda social, uma vez que para alcançarmos qualidade na educação precisamos considerar a qualificação dos profissionais que atuam no campo. Contudo, não podemos pensar a formação continuada sem considerar as especificidades da formação inicial. Por isso, analisando efetivas políticas públicas de formação continuada dos professores da educação básica, Gatti (2008, p.58) destaca que além de constataremos déficits da qualidade das formações iniciais dos docentes, “ muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aperfeiçoamento...”.

Quando Gatti aborda a questão compensatória no caráter da formação continuada, se refere ao preenchimento de lacunas da formação inicial, como dificuldade com a escrita científica, pouco aporte teórico sobre o tema abordado na formação, entre outras dificuldades dos professores que são cursistas nestas formações. Assim, podemos observar que ao analisar uma política de formação continuada, conseguimos identificar necessidades nas próprias formações iniciais dos professores da educação básica.

Podemos salientar que havendo um olhar voltado para reflexão e práticas voltadas para uma mudança efetiva nas formações iniciais dos professores da educação básica, as políticas de formação continuada poderão efetivamente cumprir o seu propósito de atender demandas emergentes de cursos de extensão e aperfeiçoamento, ofertados nas universidades, como os que foram alvo de investigação em nossa pesquisa.

Ressaltamos inclusive, que Gatti (2008) destaca que os docentes universitários necessitam direcionar seus saberes e práticas tanto no planejamento como na condução dessas formações. A autora ainda destaca que o caráter público desta política de formação continuada, evidencia a importância do planejamento e ofertas destes cursos, serem por parte das Instituições de Educação Superior (IES) e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), como foi concebida na Portaria ME Nº 1.328, de 23 de setembro de 2011.

Assim, o processo de formação ocorre tanto para docentes universitários como para os docentes da educação básica, uma vez que cria-se uma rede de formação responsável por inúmeras

trocas de experiências. Nesse contexto, cabe aqui destacar a importância da construção da profissionalidade docente, onde abaixo traremos de quatro descritores que são comuns ao analisar o que é a profissionalidade docente, que são:

O reconhecimento social da especificidade da função associada à actividade (por oposição à indiferenciação); o saber específico indispensável ao desenvolvimento da actividade e sua natureza; o poder de decisão sobre a acção desenvolvida e consequente responsabilização social e pública pela mesma – dito doutro modo, o controlo e sobre a actividade e a autonomia do seu exercício; e a pertença a um corpo colectivo que partilha, regula e defende, intra-muros desse colectivo, quer o exercício da função e o acesso a ela, quer a definição do saber necessário, quer naturalmente o seu poder sobre a mesma que lhe advém essencialmente do reconhecimento de um saber que o legitima (ROLDÃO, 2005, p. 109).

Estas características trazidas por Roldão (2005), no âmbito das políticas de formação continuada, são influenciadas e trabalhadas quando os docentes universitários lidam com (do) discentes, pois se trata de um contexto mais delicado, pela razão dos próprios (do)discentes serem também professores de uma modalidade diferente, que é o da educação básica. O exercício da docência no âmbito das políticas públicas da formação continuada é destinada a um público que também trabalha com a docência, e entender e executar os saberes de forma contextualizada com a sensibilidade de enxergar um colega de profissão como seu aluno, como uma experiência formativa em um viés duplo, se faz necessário.

Desse modo, nas práticas de formação continuada é possível o reconhecimento de um corpo coletivo de docentes universitários e da educação básica, frisando a docência não somente nas especialidades, mas com o olhar sobre o que constitui a profissionalidade em mais um estância como um agente mediador do conhecimento em cursos, por exemplo, de aperfeiçoamento e extensão ofertados pela universidade.

De acordo com Zabalza (2004), a configuração da docência universitária ocorre a partir de três dimensões: a dimensão profissional, a dimensão administrativa e a dimensão pessoal. Compreendendo estas três dimensões na prática docente, o profissional lida com a sua bagagem teórica, produtiva e cotidiana em seu ambiente de trabalho. Esta primeira, carrega traços da formação pessoal deste sujeito (docente), suas visões de mundo e personalidade. A dimensão administrativa que comunga com a já citada, trata tanto da administração no âmbito de planejamento da sua própria disciplina, até aos que se encarregam de cargos de coordenação e gestão dentro da instituição ou curso. A dimensão pessoal ajuda a constituir tanto a dimensão profissional, como administrativa, uma vez que a dimensão individual permeia nossa atividade profissional.

No entanto, é importante destacar que Morgado (2005, p. 31) afirma que existe "... influência de múltiplos factores que determinam a realidade contextual em que trabalham", ou seja, não só fatores internos constituem a profissionalidade docente. Suas dimensões podem compreender estes múltiplos fatores como as questões de cursos legais, burocráticos, econômicos, culturais, e muitos outros. E com o subsídio de Ramos (2010),

tratamos a profissionalidade como um conceito complexo, dono das mais diversas explicações que perpassam por questões contextuais, temporais, práticas, como também ligadas à identidade profissional docente.

## **METODOLOGIA**

Numa pesquisa científica é de extrema importância a estruturação dos procedimentos metodológicos. Nesse contexto, espera-se que para cada objetivo descrito sejam apresentados métodos e técnicas correspondentes e adequados. Dessa forma, a seção da metodologia “contempla a descrição da fase de exploração de campo, as etapas do trabalho de campo e os procedimentos para análise” (DESLANDES, 2008). A pesquisa científica se faz importante para que de forma organizada sistemática, analisemos determinado objeto, fenômeno, comportamento, etc. Segundo Minayo (2010), a metodologia em pesquisa científica vai além de um conjunto de técnicas, podemos encarar como um conjunto concepções teóricas de abordagens, articulação de teoria e realidade empírica. No caso da pesquisa científica em ciências humanas, mais precisamente neste trabalho, a importância de entender como se dá (re)configuração da profissionalidade docente, no contexto das políticas públicas de formação continuada, na atual conjuntura onde a política, e a própria educação passa por um momento delicado de transitoriedade política, é importante não tirar de vista os debates sobre temáticas tão importantes para pensarmos em seu aprimoramento, e no atual contexto nacional a sua permanência.

Antes do trabalho de campo, foi realizado um levantamento bibliográfico que abrangia temáticas como a profissionalidade docente, as políticas públicas de formação continuada e sobre o próprio RENAFORM.

Nosso trabalho de campo consistiu na realização de entrevistas semiestruturadas com formadores (as) e coordenadores (as) dos cursos de extensão e aperfeiçoamento, ofertados na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), pela matriz 2014, via Rede Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica (RENAFORM). Os sujeitos entrevistados foram formadores (as) e coordenadores (as) que estavam com seus projetos oficialmente cadastrados no Ministério da Educação (MEC). Nem todos os membros das equipes dos cursos pesquisados eram, de fato, docentes universitários, e a pesquisa contemplou, especificamente, os docentes universitários que atuaram nos cursos como formadores (as) e coordenadores (as).

A entrevista em pesquisa científica, segundo Minayo (2010), atinge um sentido amplo de comunicação verbal, e um sentido restrito de coleta de dados. A mesma tem o objetivo de estruturar informações pertinentes dentro dos objetivos traçados da pesquisa, abordados pelo pesquisador, onde podemos coletar dados primários e secundários. Nesse trabalho, a entrevista semiestruturada foi uma ferramenta imprescindível, pois nos deu um contato direto os docentes universitários. E com o olhar atento com base no levantamento bibliográfico realizado na etapa inicial, as entrevistas foram de extrema importância para caracterizarmos como se dá a configuração da profissionalidade do docente universitário, no contexto da formação continuada da

educação básica, como também para atingir os outros objetivos da nossa pesquisa.

Dentre as temáticas ofertadas nos cursos que pesquisamos, temos os cursos de extensão (EXT): Escola que Protege, Educação e Sexualidade na escola e prevenção de DSTs e AIDS e de aperfeiçoamento (APF) Proposta Curricular e metodologia na educação integral, Acessibilidade na Educação Física Escolar, Docência na escola de tempo integral. Nas tabelas a seguir, apresentamos,primeiramente, os cursos, com o total de formadores, e a nomenclatura adotada para os formadores de cada curso. Posteriormente, apresentamos os cursos, o total de coordenadores e a nomenclatura adotada para cada coordenador.

**Tabela 1: Nome dos cursos que foram pesquisados com sigla de identificação e a nomenclatura adotada para cada formador/a de cada curso ao longo da pesquisa**

<b>Cursos</b>	<b>Sigla de identificação</b>	<b>Nomenclatura de cada coordenador/a</b>
Escola que Protege	EXT - EQP	Formador 1 e 4
Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral	APF -PCMEI	Formadora2
Docência na Escola em Tempo Integral	APF - DETI	Formador 5 Formadora 8
Acessibilidade na Educação Física Escolar	APF - AEFE	Formador 3 e 6 Formadora 7
Educação e Sexualidade na escola	EXT - JUVENT	Não houve formador/a
<b>Total de formadores/as</b>	<b>8</b>	
Fonte: CatálogoRenaform		

**Tabela 2: Nome dos cursos que foram pesquisados com sigla de identificação e a nomenclatura adotada para cada coordenador/a de cada curso ao longo da pesquisa**

<b>Cursos</b>	<b>Sigla de identificação</b>	<b>Nomenclatura de cada coordenador/a</b>
Escola que Protege	EXT - EQP	Coordenadora 1
Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral	APF -PCMEI	Coordenadora 2
Docência na Escola em Tempo Integral	APF - DETI	Coordenador 3
Acessibilidade na Educação Física Escolar	APF - AEFE	Coordenador 4
Educação e Sexualidade e Juventude	EXT - JUVENT	Coordenadora 5
<b>Total de coordenadores/as</b>	<b>5</b>	
Fonte: CatálogoRenaform		

Neste trabalho, utilizamos a metodologia da análise de temática, onde segundo Minayo (2010) se faz uma leitura de primeiro plano para atingir níveis maiores de aprofundamento. Na segunda etapa, é realizada a exploração do material. Na etapa final, elabora-se uma síntese interpretativa através de uma redação que possa dialogar com objetivos, questões e pressupostos da pesquisa.

## **CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DE PESQUISA**

No perfil dos nossos entrevistados consta que na questão de sexo, o quantitativo de docentes e coordenadores (as) do sexo masculino é apenas de um a mais que do sexo feminino, o que nos aponta um corpo docente equitativo neste sentido. No que se refere a suas funções, entrevistamos 5 coordenadores (as) e 8 docentes universitários (as). Podemos observar com mais detalhes acerca do sexo dos (as) docentes formadores e coordenadores universitários (as) nas tabelas abaixo:

<b>Tabela 3: Sexo dos/as formadores/as</b>	
<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
3	5
Fonte: Entrevista	

<b>Tabela 4: Sexo dos/as coordenadores/as</b>	
<b>Feminino</b>	<b>Masculino</b>
3	2
Fonte: Entrevista	

Acerca da faixa etária dos (as) sujeitos (as) entrevistados (as), tanto no perfil dos (as) formadores (as) quanto dos (as) coordenadores (as) as faixas etárias predominantes são entre 30-40 e 40-50 anos de idade, conforme as tabelas a seguir.

<b>Tabela 5: Faixa etária formadores/as</b>			
<b>20 - 30</b>	<b>30 - 40</b>	<b>40 - 50</b>	<b>50 - 60</b>
0	5	3	0
Fonte: Entrevista			

<b>Tabela 6: Faixa etária coordenadores/as</b>			
<b>20 - 30</b>	<b>30 - 40</b>	<b>40 - 50</b>	<b>50 - 60</b>
0	2	2	1
Fonte: Entrevista			

Em nível de pesquisa é importante conhecer algumas características dos (as) entrevistados (as), até para compararmos se sujeitos da mesma faixa etária e sexo divergem ou concordam em sua maioria nos seus posicionamentos acerca da temática analisada na presente pesquisa.

Com relação ao tempo de docência na educação superior, constatamos que o professor (a) universitário (a) com mais tempo de docência, 18 anos, ou seja, com mais experiência na função, ocupa o cargo de coordenação de um dos cursos de formação

continuada. Os docentes formadores entrevistados têm de 2 a 6 anos de docência universitária. Podemos inclusive afirmar que se apresenta como relevante esse período mínimo de experiência na prática para ministrar formação voltada para professores da educação básica.

**Tabela 7: Tempo de docência universitária dos/as formadores/as**

1 - 5 anos	5 - 10 anos	10 - 15 anos	15 - 20 anos	20 anos ou mais
3	3	1	1	0
Fonte: Entrevista				

**Tabela 8: Tempo de docência universitária dos/as coordenadores/as**

1 - 5 anos	5 - 10 anos	10 - 15 anos	15 - 20 anos	20 anos ou mais
1	2	0	2	0
Fonte: Entrevista				

Com relação à formação dos (as) coordenadores são ligadas a área das ciências humanas, a maioria com Doutorado em Educação, como é possível observar na tabela abaixo:

**Tabela 9: Formação dos/as formadores/as**

Formador 1	Formadora 2	Formadora 3	Formador 4	Formador 5
Graduação, mestrado e doutorado em História.	Graduação em Psicologia; Mestrado e doutorado em Antropologia.	Doutorado em Educação em andamento.	Graduação Pedagogia; Mestrado em Educação; Doutorado em Educação Tecnológica em Andamento.	Doutorado em Educação.
<b>Formador 6</b> Graduação Licenciatura em Educação Física; Mestrado e Doutorado em Educação.	<b>Formadora 7</b> Graduação Licenciatura em Educação Física; Bacharel em Fisioterapia.	<b>Formador 8</b> Graduação em Serviço Social; Graduação e Pós - Graduação em Letras.		
Fonte: Entrevista				

Tabela 10: Formação dos/as coordenadores/as				
<b>Coordenadora1</b>	<b>Coordenadora<sup>2</sup></b>	<b>Coordenador3</b>	<b>Coordenador4</b>	<b>Coordenadora5</b>
Graduação em Psicologia; Mestrado e Doutorado em Psicologia Cognitiva; Especialização Neuropsicologia Clínica.	Graduação em Pedagogia; Mestrado e Doutorado em Educação.	Doutorado em Educação.	Graduação Licenciatura em Educação Física;; Mestrado e Doutorado em Educação Física.	Graduação Licenciatura em Biologia; Mestrado em Ensino de Ciências; Doutorado em Ciências da Educação.
Fonte: Entrevista				

Desse modo, observamos que os cursos em que eles atuam estão relacionados à sua área de formação. Com base nesses dados, podemos inferir que o perfil do docente atuante na formação continuada corresponde a um profissional que atua em similares campos de formação, além de possuir certo tempo de atuação como docente. Além disso, percebemos que há uma preocupação com um processo de formação a partir de docentes especialistas nas temáticas, o que acreditamos que tende a influenciar tanto no planejamento como na execução do projeto de curso.

## **A RELAÇÃO ENTRE A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E A (RE)CONFIGURAÇÃO DA PROFISSIONALIDADE DOCENTE UNIVERSITÁRIA**

No decorrer da pesquisa durante o levantamento teórico foi necessário nos aprofundarmos a respeito do que é ser um professor universitário, e observamos que a docência é só uma das dimensões da prática desse profissional. Zabalza (2004) nos

aponta três dimensões: profissional, pessoal e administrativa. No contexto da execução e planejamento dos cursos de formação continuada analisados, observamos a partir dos dados coletados que os docentes universitários reconhecem a existência dessas dimensões, e da importância de sua interligação. No entanto, ressaltam a importância da contextualização da sua prática, na temática prevista nos cursos e com as turmas, que neste caso, são cursistas/professores da educação básica de diversos municípios pernambucanos, o que difere de uma formação inicial. Neste caso, o docente universitário precisa lidar com profissionais que já tem experiência e saberes prévios, tanto a nível pessoal, quanto profissional, principalmente atuando na docência. Nas falas abaixo, os formadores e coordenadores nos mostram como essa experiência influencia na (re)configuração da sua docência:

Vou dizer quanto a minha experiência no curso, eu aprendi essa relação entre o que a gente ensina ou o que a gente aprende teoricamente na universidade com saberes práticos, a experiência foi como saber do dia-a-dia da escola ela enriquece novos olhares sobre as teorias pedagógicas, psicológicas mais especificamente na minha área, como ela enriquece essa proporção de teorias no mundo acadêmico (FORMADORA 2 - APF - PCMEI)

Acredito muito em formar e se formar simultaneamente, uma vez que as relações dialógicas estabelecidas ao longo do processo de formação, não são unidirecionais, pelo menos não no meu caso. Sempre entendo que o confronto mais específico no estudo dos conhecimentos diversos e trabalho deste com outros professores/profissionais, colaboram

simultaneamente para minha formação continuada também. (FORMADOR 4 - EXT - EQP).

A formação continuada é um elemento essencial na formação do professor e da professora. De verdade, a nossa profissão exige atualização constante e de modo reflexivo. Nesse sentido, uma política de formação continuada gestada pelo MEC, em parceria com estados e municípios, mediada pelas IFES, parece-nos não somente coerente como fulcral aos processos de melhorias tanto das práticas pedagógicas quanto dos processos de aprendizagens. (COORDENADOR 3- ESP - DETI).

Com as falas dos formadores, observamos que a aprendizagem também se faz para o docente do curso e não só para os cursistas, havendo assim um intercâmbio de saberes. Nesse contexto, o que está sendo trabalhado nas formações assume um papel significativo, pois guarda uma estreita relação com a prática do professor da educação básica. Além disso, busca considerar os saberes da experiência dos professores da educação básica, contribuindo, inclusive para a própria formação na atividade do docente universitário.

Nas falas a seguir, tanto os (as) docentes formadores como a docente coordenadora, ainda relatam o fato dessa experiência influenciar na sua docência, no âmbito da formação inicial de professores. Com relação aos coordenadores, ainda sobre as influências na sua profissionalidade, observamos que algumas temáticas que foram abordadas no curso coordenado por eles, passaram de assuntos periféricos, a temas centrais em suas

disciplinas nos cursos de licenciatura, conforme falas abaixo:

enquanto formadora eu ganhei muito nesse curso, ganhei não só estreitando essa relação entre universidade e escola mas conhecendo práticas particulares da escola, que vão de certa maneira me enriquecer o trabalho na minha formação enquanto docente universitária que atua nos cursos de licenciatura em educação (FORMADORA 2 - APF - PCMEI).

...isso entrou de uma maneira muito forte e se articulou com outras atividades que eu venho realizando. De alguma forma terminou trazendo alguma relação com a minha prática pedagógica, porque eu inclui essas discussões que antes eram muito periféricas no próprio conteúdo das disciplinas que eu leciono, a coisa do que se tornou uma bandeira mesmo, essa coisa de estar atenta ao combate a violência particularmente contra crianças e assim nesse sentido acho que teve um impacto (COORDENADORA 1 - EXT - EQP).

Na dimensão administrativa, o docente universitário também se vê desafiado, tanto no que se refere às atividades administrativas, o que implica no desenvolvimento de habilidades inerentes ao campo da gestão, como na dimensão pedagógica, das relações, do diálogo, também ressaltada nas falas a seguir:

Foi um desafio particularmente as questões mais burocráticas relacionadas à relação com o MEC, o planejamento, do curso, o cumprimento dos prazos... (COORDENADORA 1 - EXT - EQP).

Sem dúvida nenhuma é um desafio muito grande, pensar a gestão e pensar relações que se estabelecem para o curso funcionar. Porque sem essa articulação, uma articulação pensada, dialógica, maneira participativa [...] dificilmente o curso vai funcionar a contento. (COORDENADORA 2 – APF - PCMEI).

Outro elemento salientado na fala de alguns coordenadores entrevistados foi de ordem financeira. As dificuldades com a questão de baixo orçamento, atrasos de pagamentos foi realidade expressa nas falas, o que atinge, segundo Zabalza (2004) a ação-reflexão da dimensão administrativa. Observamos esses desafios, no tocante a questão financeira nas falas dos coordenadores, a seguir:

Os desafios são da ordem da logística, da escassez de recursos, da precariedade do trabalho docente que ocorre no nosso país. Por exemplo, em muitas aulas-passeio que fizemos, tivemos dificuldade para conseguir transporte público que nos conduzisse aos locais onde ocorreriam as aulas e por essa razão, os alunos e as alunas, além de nós, coordenação, formadores e tutores, usamos transportes privados. (COORDENADOR 3 – APF - DETI).

...volto ao ponto da questão financeira, esse é um grande problema na educação brasileira, e o segundo é como gerir esse financeiro. Quando você tem muito o gerenciamento fica mais fácil, se você tem orçamento pouco você tem mais dificuldade. Acho que essa parte administrativa de gerir o financiamento do curso, que você tem que estar sempre tendo muito jogo de cintura, vendo quem vai trazer a melhor opção. (COORDENADOR 4 – APF - AEFÉ).

A partir das falas, observamos que as políticas de formação continuada tendem a ser mobilizadoras de reflexões para os docentes universitários, além de agente desafiador no que se refere à sua atuação profissional a partir das demandas de formação instituídas em cada curso. Além disso, destacamos que a formação tende a assumir um papel importante para o desenvolvimento profissional dos docentes, renovando saberes e práticas. Nesse contexto, após o planejamento e antes do início do curso, observamos que os docentes perguntam: Que elementos são necessários para a atuação do docente universitário numa formação continuada? Sobre essa pergunta, identificamos que os formadores destacam a importância da reflexão sobre a prática, da valorização das experiências, do diálogo, do intercâmbio de saberes, a valorização dos saberes da educação básica, como sendo elementos importantes para a atuação da docência universitária nesse contexto da formação continuada. Observamos essa realidade, nas falas:

Lidar com a realidade concreta não é fácil, precisa-se olhar para além do material. As teorias pedagógicas que respaldam a prática do professor não oferecem ao menos subsídios para ele pensar sua prática, nível epistemológico, isso faz com que ele não entenda os problemas que tem que resolver e as posições que deve assumir. (FORMADORA 3 - APF - AEFÉ).

Nós que ensinamos no chamado ensino superior, precisamos aprender com a educação básica. No meu ver, é importante que o docente universitário saiba contextualizar o que ensina, saiba dialogar com aqueles que são seus alunos,

saiba fazer relação entre a teoria e a prática do professores da educação básica. Desse modo, penso que os elementos são: contextualização, dialogicidade e reflexividade. (FORMADORA 8 - APF - DETI).

Foi possível também trazer falas de formadores remetendo a uma crítica sobre o distanciamento da educação superior e a educação básica, e uma hierarquização ainda existente entre estas duas estâncias do ensino. Esta reflexão por parte destas falas nos remete a importância da (re)configuração desta profissionalidade docente, para que olhares mais atentos sobre realidades estas as quais as práticas de formação continuada possam servir como quebra desta hierarquização entre Educação Superior e Educação Básica. Observamos essa questão nas falas abaixo:

Eu acho que trabalhar com a formação continuada é trabalhar também inicialmente com esse coração aberto, para verificar, para analisar, problematizar o lugar que hoje nossos professores da educação básica ocupam, e esse coração aberto me faz enfrentar esses desafios” (FORMADOR 1 - EXT - EQP).

Então eu acho que o nosso primeiro grande desafio nessa parceria entre formação da universidade com a escola, é um desafio epistemológico mesmo no sentido de conhecimento dos professores, conhecimento teórico, e de que tipo de conhecimento e como esse conhecimento se desdobra na prática da formação continuada. Porque se a gente parte de um princípio ainda muito hierarquizado sobre... o próprio nome diz né? Ensino Superior e Educação Básica, que a gente continua nessa

mão de hierarquia, eu acho que o pouco que a gente tenha a transformar a escola, e aí no termo de formação continuada, mas o que eu percebo na formação mesmo dos cursos de graduação, é um grande distanciamento entre o que é que se estuda na formação inicial, e como esses alunos tem experiência nas práticas diárias das escolas, eu acho que a gente quanto professora dos diversos cursos de licenciatura, os nossos cursos ainda são muito no... Num afastamento da realidade prática do dia a dia escolar. (FORMADORA 2 – APF - PCMEI).

É notável com essas falas que as reflexões acerca das práticas docentes universitárias no contexto da formação continuada podem alcançar esferas mais amplas da sua prática, como o próprio sistema de ensino de maneira geral e total. Importante é destacar também que um processo que vem influenciando a formação do docente universitário, além da formação na atuação profissional, constitui-se no aprofundamento e estudos voltados para os temas propostos na formação a qual ele (a) atuará como coordenador (a) ou docente. A partir desse processo, observamos a indução de sistemáticas de estudo e pesquisa para a preparação das práticas de formação, o que nos leva a inferir que a política de formação, as temáticas do curso, tende a influenciar a configuração da docência universitária. Observamos essa realidade nos fragmentos a seguir:

O curso Docência na Escola de Tempo Integral foi desafiador. Sua ementa e seus objetivos nos levaram à construção de uma proposta curricular, didática e avaliativa as quais nos aproximaram de princípios e pressupostos da

inter e da transdisciplinaridade. Desse modo, o planejamento que fizemos para as aulas procurou seguir o ementário do curso e procurou ser sobremaneira dialógico e contextual. (FORMADOR 5 – APF - DETI).

O objeto de estudo é que determinou como foi o nosso planejamento, é natureza do objeto de estudo que fez com que planejássemos no sentido de levar os professores a informação, a compreensão que envolvem aquele objeto. Então não partiu de uma relação subjetivista para o objeto, pelo contrário, partiu do que o objeto é como se concreta para compreender o objeto pensado. Compreender este objeto na nossa cabeça e fazer este movimento de devolução e socialização aos professores. (FORMADOR 6 – APF - AEFE).

A partir do exposto, podemos perceber a influência das políticas de formação continuada para a configuração da profissionalidade docente em diversas dimensões. Assim, podemos concordar com Morgado (2005), ao afirmar que a profissionalidade é construída, considerando a influência de múltiplos fatores.

## **A INFLUÊNCIA DA POLÍTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA NO PLANEJAMENTO**

O docente universitário ao ser coordenador ou formador em uma formação continuada está comprometido em atender as demandas da Política Nacional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Básica, instituída pela Portaria

MEC nº 1.087, de 10 de agosto de 2011. Nessa dinâmica, a partir das demandas de formação expressas em catálogos de cursos, ocorria o planejamento da formação por uma equipe que pensava a dinâmica pedagógica e administrativa do curso. A partir daí, podemos inferir algumas influências da política de formação continuada para o planejamento dos cursos. Alguns aspectos são destacados pelos docentes, como a relação entre o planejamento do curso e o planejamento das aulas, a importância da formação para a atuação na prática, dentre outras, como observamos nas falas a seguir:

O RENAFORM contribui com meu planejamento diante de professores que não tinham acesso a essa discussão... ele me fez inclusive repensar toda lógica para fazer com que as pessoas também tivessem acesso ao debate... Então, essas questões influenciaram de fato o meu planejamento. (FORMADOR 1 - EXT - EQP).

Por ser uma temática significativa, já vinha sendo abordada, o planejamento foi no sentido de ampliar o olhar sobre a inclusão para além das deficiências físicas, mudando esse olhar podemos mudar a prática. (FORMADORA 3 - APF - AEFÉ).

Em cada planejamento e encontro com o grupo já havia interferência direta na minha prática em sala de aula com os estudantes e principalmente nas ações desenvolvidas junto ao sindicato. (FORMADORA 7 - APF - AEFÉ).

Sem dúvida, observamos que as exigências e desafios direcionados aos docentes universitários são inúmeros,

principalmente num contexto que segundo Zabalza (2004), demanda dos docentes conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente. E nesse contexto, torna-se indispensável à aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculados à atividade docente para melhorar a sua atuação. Observamos abaixo, falas tanto de coordenadores como de formadores que ressaltam a importância dos saberes e sensibilidade para a atuação da docência nos cursos de formação continuada:

Na medida em que não há separação entre a ação e a reflexão. Isto é, quando estamos formando o outro, no mesmo tempo e espaço, também estamos nos formando. A formação que se dá é, de certo modo, a formação que se recebe. Ouvi o outro e aprender com o outro é base para toda e qualquer docência. (FORMADOR 5 - APF - DETI).

“...eu considero que você vê a gestão do curso de outra forma, você aprende a escutar as pessoas, a ouvir as demandas, e transformar essas demandas em ações para a melhoria do curso, ações pedagógicas, começa a projetar ações...Você começa a escutar as demandas dos professores, as demandas dos cursistas, e começa a transformar em ações, planejamento, ação e avaliação para o curso, então é uma riqueza muito grande. (COORDENADORA 2 - APF - PCMEI).

Ressaltamos ainda, que foi notável nas falas dos formadores, a presença de lacunas das formações iniciais, que em algumas vezes dificultam o trabalho desenvolvido em sala. Dentre elas, foram citadas algumas de cunho teórico e

metodológico, conforme falas a seguir, o que nos chama a atenção para o que anteriormente falamos sobre a função compensatória, segundo Gatti (2008), das formações continuadas:

Dificuldades-limitações teóricas e metodológicas dos docentes da educação básica (FORMADOR 1 - EXT - EQP).

Importância da formação continuada como complementar à inicial. Eu entendo que, existem algumas questões específicas que a formação inicial ela não consegue dar conta, então a formação continuada ela é necessária e importante para suprir em minha opinião, alguns pontos que não são contemplados na educação inicial. (COORDENADORA 1 - EXT - EQP).

A partir do exposto, podemos perceber a importância do planejamento da educação superior, especialmente em cursos de formação continuada para a construção de saberes contextualizados que consideram elementos da política educacional, e que ampliem os conhecimentos adquiridos na formação inicial.

## **LIMITES E POSSIBILIDADES**

Analisar os limites e possibilidades da política de formação continuada, nos leva a uma discussão em um nível experiencial das vivências relatadas pelos docentes universitários nas falas abaixo, que nos remetem a pensar tanto o ensino como a investigação na universidade. Dentre os limites para a vivência da política de formação continuada, os sujeitos destacam: dificuldades entre temática e a realidade do cotidiano onde os professores cursistas

devem exercer suas atividades; os desafios de pensarmos um ensino reflexivo; a desarticulação entre formação inicial e continuada; e as dificuldades decorrentes da não continuidade dos estudos por parte dos professores. Encontramos relatos de dificuldades nos depoimentos abaixo:

Então para mim enquanto docente, o meu maior obstáculo foi esse, como essa relação de termos legalistas, normatizados e de princípios de educação integral, como a gente deveria construir eles com os alunos, no sentido, os alunos também eram professores, e professores que estavam vivenciando um programa nacional com diversas dificuldades e obstáculo da forma como a escola está arquitetada hoje, a educação pública, a escola pública. (FORMADORA 2 – APF - PCMEI).

Uma dificuldade que identificamos, e tem sido essa uma das mais evidentes em cursos de formação continuada, é o pouco apoio - ou nenhum apoio - por parte dos órgãos municipais e estadual em Pernambuco, no que diz respeito à parceria com o Governo Federal. Isto é, o MEC oferta os cursos, mas o Estado e os municípios não dão a contrapartida e por essa razão, muitos docentes evadem. (FORMADOR 5 – APF - DETI).

Além da possibilidade do reforço e garantia de um direito, mais o estímulo à continuidade da formação de professores a nível acadêmico, foram também citados elementos inerentes ao vínculo entre a universidade e a escola básica, como também a possibilidade do acesso e trabalho com novas ferramentas, novos temas que a formação inicial por si só não dá conta, novos formatos e metodologias de ensino, como podemos ver, a seguir:

Mas a formação continuada ela tenta diversos modelos, e esse modelo de propor uma parceria entre universidade e escola, eu acho que é um modelo bem propositor de transformação da educação básica. (FORMADORA 2 - APF - PCMEI).

Dai a riqueza de trabalhar com novas metodologias de trabalho, tanto dos docentes universitários que tiveram que ter formações para trabalhar com ambientes virtuais de aprendizagem, como de toda a equipe. A começa por mim, que nunca tinha entrado num ambiente virtual de aprendizagem, e eu tive que me abrir para essa nova aprendizagem, o nosso supervisor, os nossos professores formadores, os nossos tutores... (COORDENADORA 2 - APF - PCMEI).

A continuação da formação dos cursistas em nível de mestrado e doutorado foi presente na fala dos entrevistados como uma possibilidade que o curso de formação continuada proporciona. Mais precisamente no estímulo do aprofundamento das questões estudadas na formação, o contato e a aprendizagem da linguagem científica que propicia esta motivação aos cursistas, como podemos observar tais relatos nas falas abaixo.

“Acreditamos na promoção de uma formação pública, gratuita e de qualidade assegurada pelo MEC, incentivando inclusive os que querem seguir com o mestrado. Dar suporte aos profissionais que estão nas escolas (COORDENADORA 1 - EXT - EQP).

O curso Docência na Escola de Tempo Integral foi certamente uma das melhores experiência

que vivemos até então no ensino superior. Sem pretensões prévias, mas com muito cuidado e atenção, construímos um curso que fortaleceu as nossas ideias sobre a inter-relação transdisciplinaridade, educação integral e direitos humanos. Ao mesmo tempo, também conseguimos criar uma rede de professores que se mantiveram juntos e começaram a ter interesse por cursos em nível de mestrado e doutorado” (COORDENADOR 3 - APF - DETI)

Em nível de gestão temos relatos das possibilidades diante do desafio de um docente encarar uma prática esta dimensão da docência. Na fala de alguns coordenadores foi possível notar como isso é enriquecedor para a experiência docente universitária. Além de notarmos como são diversas e positivas as formas de enxergar o conceito de gestão na prática docente universitária, apesar de ser um desafio.

A gestão ela não é só pedagógica, a gestão ela é administrativa, pensar em uma gestão administrativa implica em ter uma visão global, de como é o trabalho de todos... (Coordenadora 2 - APF - PCMEI).

Um grande desafio é estar sintonizado com a realidade nas escolas, estar atentos ao que acontece lá e estabelecer um diálogo contínuo com discentes e gestores da educação básica (COORDENADORA 5 -EXT - ES).

A partir do exposto, percebemos a existência de desafios e possibilidades que se constituem em elementos importantes para avanços na política de formação e qualificação da prática pedagógica dos docentes da educação básica, tanto quanto dos

docentes universitários, onde no decorrer das falas observamos que nas práticas formativas e de gestão destas formações, eles também estavam se formando e aprendendo juntamente com os professores da educação básica. Nesse contexto, refletir sobre eles, nos mobiliza a vivenciar o presente e planejar o futuro visando melhorias nas atividades de formação vivenciadas na universidade.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da pesquisa desenvolvida, podemos dizer que a política de formação continuada, viabilizada pelo RENAFORM, apesar dos desafios de sua implementação, nos apresenta possibilidades de atuação. Sem dúvida a reflexão acerca da docência universitária nesse contexto, transcende a sala de aula, nos fazendo refletir sobre o papel do ensino, pesquisa, extensão e gestão. E observar estas dimensões a partir de influências de uma política pública é desafiador, por se tratar de uma realidade onde o docente universitário precisa planejar, coordenar, ministrar e avaliar os cursos nesta vigente política.

Foi possível observar a importância do trabalho docente universitário nestas práticas formativas como uma maneira mais direta de interagir com as suas especialidades e a sua docência, com o contato direto com as demandas do chão da escola por meio dos professores da educação básica que são os alunos cursistas dos programas de formação continuada. Este contato leva tanto docentes formadores como coordenadores desafiados, a pensarem e repensarem a sua abordagem, planejamento e

interação com todos (as) os sujeitos envolvidos na formação.

Assim, o que podemos considerar nesta pesquisa, é que há desafios, e exercícios reflexivos neste processo. Em nível de gestão, foi possível perceber nas falas dos coordenadores o quão rico foi lidar com a experiência de gerir não só de forma pedagógica, mas como administrativa geral, e como a dialética e o trabalho em equipe se mostra importante para um processo de gestão democrática e integrativa. O fato do próprio programa analisado ser oferecido por um instituição pública de Ensino Superior, de forma gratuita, e as possibilidades de amplitude de reflexões, motivação e novas práticas tanto por parte dos docentes universitários quanto dos docentes da educação básica são elevadas.

As críticas por parte da questão financeira e a dificuldade da permanência do programa, e os reflexos negativos destes percalços, por conta da dificuldade de gerir recursos, atrasos de bolsas, a não manutenção do incentivo financeiro, como o transporte e alimentação, por exemplo, da parte dos municípios responsáveis pelos professores das redes de educação básica, são expressas em algumas falas. Fator importante de se levantar em debates e refletir sobre, pois só a implementação de uma política não é o suficiente, os esforços necessários para a sua permanência, onde a organização e um bom incentivo financeiro são importantes, para que os avanços propostos por esta política sejam efetivos. As próprias entrevistas se mostraram como instrumentos de reflexão sobre esta experiência para os docentes universitários e coordenadores. Dessa forma, tanto as instituições formativas como as escolas assumem papel fundamental na

instituição de práticas críticas, considerando as demandas de formação e atuação na educação básica, fortalecendo assim, o diálogo entre a educação básica e superior.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Portaria Nº 1.328, de 23 de setembro de 2011. **Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública.**

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GATTI, Bernardete A. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 37 jan./abr. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais).

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Porto Editora LDA. Portugal, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu Neves. **Nuances: estudos sobre educação** - ano XI, v. 12, n. 13, jan./dez. 2005

RAMOS, Kátia Maria da Cruz. **Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógica-didática**. 1ª ed. Porto: U. Porto editorial, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: 2004.

# FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESPAÇO PROPÍCIO À CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR-REFLEXIVO

*Ana Clara Ramalho do Monte Lins Duroal*

*Maria Joselma do Nascimento Franco*

## RESUMO

O presente estudo vincula-se ao Grupo de Pesquisa em Ensino Aprendizagem e Processos Educativos - GPENAPE e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco, campus Agreste. Tem por objetivo compreender o que a formação continuada apresenta quanto à constituição do professor-reflexivo. Algumas inquietações nortearam o estudo: o espaço da formação continuada possibilita à constituição do professor que reflete sobre seu fazer, atentando para os contextos sobre os quais sua prática se insere? O que a literatura apresenta a esse respeito? Para tanto, tomamos como base os trabalhos de Alarcão (2007) que apresenta concepções acerca da constituição do professor-reflexivo frente à sociedade da informação; Imbernón (2009, 2011) discutindo a coletividade no processo formativo desse professor; Pimenta e Ghedin (2006) tratando da valorização do pensar do professor; Tardif (2013) abordando a constituição dos saberes docentes e Zeichner (1993) discutindo a reflexão enquanto prática social. Neste trabalho apresentamos um recorte do referencial teórico tratado sob a lente teórica da perspectiva Histórico-crítica

da educação, a partir de Saviani (2011) ao discutir a vinculação permanente entre educação e sociedade rumo à transformação social. Os principais achados apontam para a ideia de que a formação continuada de professores se revela, também, em um espaço propício para a constituição do professor que reflete sua prática e a do outro, visando ao enfrentamento dos desafios e dilemas da prática, possibilitando ainda, o reconhecimento do seu protagonismo durante o processo formativo.

**Palavras-chave: Formação Continuada. Professor-reflexivo. Colaboração.**

## **INTRODUÇÃO**

Os estudos de Pimenta e Ghedin (2006) revelam que, a partir da década de 1990, o Brasil se apropriou da literatura de países como Espanha e Portugal que, após se libertarem dos longos anos de ditadura, ao entrarem no processo de democratização, investiram no reconhecimento da escola e dos professores como ponto de partida para as mudanças no sistema educacional, objetivando a consolidação do processo que se iniciava.

Ainda segundo os autores, a partir de então, deu-se centralidade aos professores que se traduziu na valorização do pensar do professor, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para o seu fazer, não apenas em sala de aula, pois enfatizam que o professor não se limita a reproduzir ou executar currículos, mas os elaboram, os definem, os reinterpretam – visto que a prática do professor não se limita ao espaço restrito da sala de aula e ao fazer que nela se desdobra, mas sobretudo, refere-se e âncora-se no contexto social ao qual se insere.

É nesse período também que a expressão professor-reflexivo adentra o espaço educacional – embora tomada por um modismo que muitas vezes a distanciava de seu caráter transformador pautado em uma prática pedagógica concebida como prática social.

Nesse contexto histórico-político, a formação continuada na escola ganha força e participação na discussão da constituição do professor-reflexivo mediante as demandas da prática, às necessidades do professor quanto aos dilemas de sua atividade – embora esse processo formativo tenha nascido com a herança da racionalidade técnica, as pesquisas desse período apontavam para a identidade docente, enfatizando que os saberes constituintes desse profissional eram amplos, sendo pertinente o pensar e refletir a partir das práticas para assim enfrentar seus dilemas e intervir sobre eles na busca pela qualidade social da educação.

Essa atenção atribuída à prática do professor permite-nos corroborar com Tardif (2013) ao afirmar que o docente raramente atua sozinho, pois desenvolve sua ação em interação constante com outras pessoas, em especial com os alunos. Ou seja, é preciso que a reflexão sobre a prática do professor não perca o caráter da rede de interações dessa prática, pois o “elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência” (TARDIF, 2013, p. 50).

Frente a este debate, o presente texto tem por objetivo compreender o que a formação continuada apresenta quanto à constituição do professor-reflexivo, norteados por inquietações

como: o espaço da formação continuada possibilita a constituição do professor que reflete sobre seu fazer, atentando para os contextos sobre os quais sua prática se insere? O que a literatura explicita a esse respeito? A interação com os colegas de profissão se apresenta relevante no processo de produção dos saberes docentes e do pensar sobre os dilemas do fazer docente?

Propomos, portanto, uma discussão sobre a importância da participação do professor, enquanto protagonista, no processo formativo contínuo de sua profissão e na constituição de sua identidade docente – aqui entendida a partir de Pimenta (2012, p. 19) como um “processo de construção do sujeito historicamente situado”. Ou seja, a identidade docente é um processo que se desenvolve em um determinado contexto histórico em resposta as necessidades que emergem das sociedades, sendo um dado mutável que revela o caráter dinâmico da profissão. Salientamos, contudo, que a participação do professor em seu processo formativo e na constituição de sua identidade docente vem silenciada, na maioria das vezes, pelas propostas de formação continuada oferecidas pelo sistema de educação vigente.

Trataremos, pois, dessa discussão nas seções que seguem, explorando enquanto categorias temáticas: *Atitude de reflexão; a formação inicial: formação para a reflexividade; O professor-reflexivo frente ao contexto social; e o processo formativo do professor frente à sociedade da informação.*

## **ATITUDE DE REFLEXÃO**

Alarcão (2007) nos coloca frente à concepção de professor-reflexivo, afirmando que esta se baseia na consciência da

capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. Para a autora “é central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva” (ALARCÃO, 2007, p 41).

Ressaltamos a crítica que os autores aqui citados tecem ao conceito de professor-reflexivo – inclusive a própria Alarcão - alertando quanto ao perigo do reducionismo da proposta de reflexão da própria prática. Evidencia-se, dessa forma, que a reflexão sobre a própria prática individual não responde, sozinha, aos dilemas da prática docente, nem se constitui no caminho para resoluções dos mesmos. Faz-se necessário, pois, considerar, também, outros fatores que interferem diretamente na prática docente como: a organização e estrutura institucional (condições de trabalho), políticas educacionais, contexto social onde se insere a prática do professor dentre outros.

Assim como Pimenta e Ghedin (2006), a autora pontua que a capacidade de reflexão inata no ser humano precisa de contextos que favoreçam seu desenvolvimento – o que corrobora com a necessidade de uma formação inicial e continuada que articule a dimensão social da prática do professor.

Em consonância com Penteado (2014, p. 37), entendemos que a reflexão pode ser elemento da formação de professor para que esta seja entendida “de uma forma diferente daquela pensada apenas para atender às expectativas do mercado de trabalho, de forma mecânica e tecnicista, dentro dos padrões neoliberais”. Ou seja, entendemos a formação pensada e desenvolvida a partir

das necessidades formativas do professor, bem como visando à superação dos dilemas oriundos da prática docente; uma formação que possa

[...] criar as condições para os professores realizarem um movimento de reflexão que considere as mediações sociais e históricas que constituem suas práticas, caminho este necessário para o movimento de superação, ou melhor, de uma prática revolucionária e emancipatória. (PENTEADO, 2014, p. 14)

Portanto, faz-se necessário um esforço de todos os sujeitos envolvidos no processo formativo do professor para superar o caráter descritivo e/ou narrativo do processo ensino e aprendizagem, bem como atender às necessidades formativas do professor para se atingir o caráter das interpretações articuladas aos contextos, justificadas a partir do pensamento crítico que visam à compreensão da produção do conhecimento e a superação dos dilemas acerca dessa atividade.

A esse respeito, Alarcão (2007, p. 46) afirma que

na escola e nos professores, a constante atitude de reflexão manterá presente a importante questão da função que os professores e a escola desempenham na sociedade e ajudará a equacionar e resolver dilemas e problemas.

Para que essa atitude de reflexão responda as demandas que se pautam numa perspectiva emancipatória, a autora propõe que esta precisa ser sistemática nas suas interrogações e estruturante dos saberes dela resultantes. Como metodologia com vistas ao desenvolvimento dessa atitude, Alarcão (2007) coloca

a pesquisa-ação com potencialidades para tal objetivo, partindo da importância de suas três características: i) a contribuição para a mudança; ii) o caráter participativo, motivador e apoiante do grupo; e iii) o impulso democrático.

Assim, a observação dos sujeitos implicados na realidade se torna o centro da ação movida pelo desejo de minimizar os dilemas da prática desses sujeitos, quando não for possível resolvê-los. Ainda segundo a autora, “subjaz a esta abordagem a ideia de que a experiência profissional, se sobre ela se reflectir e conceptualizar, tem um enorme valor formativo” (ALARCÃO, 2007, p. 47).

Ao tratar a formação continuada como um espaço legítimo para a constituição do professor reflexivo e, portanto, das discussões acerca da atitude reflexiva, torna-se pertinente pensar nessa reflexão a partir das análises de Tardif (2013) sobre o trabalho docente - descrito essencialmente como um trabalho baseado em interações humanas (professor e aluno).

Para o autor, o trabalho do professor consiste em transformar a matéria que ensina visando à compreensão e à assimilação do aluno, ou seja, visando à produção do conhecimento através do ensino e da aprendizagem. Destaca-se, contudo, que esse trabalho não pode ser analisado desvinculado dos condicionantes das interações humanas que o norteiam como os condicionantes do contexto social no qual o trabalho docente se concretiza.

Assim, a aula (trabalho) é pensada considerando o público (aluno), a instituição (normas, recursos) e todos os supracitados condicionantes, que suscitam do professor uma permanente

interpretação e adequação dos objetivos de ensino em relação aos contextos mutáveis de sua prática.

A atitude reflexiva do professor sobre esses contextos mutáveis surge como mais um recurso para pesquisa acerca das implicações desses contextos sobre sua prática. A aprendizagem individual e coletiva acerca dos elementos contextuais que permeiam o trabalho docente se revela como necessária ao enfrentamento dos dilemas oriundos da prática do professor, além de, corroborando com Tardif (2013), sendo o trabalho docente uma ação pautada nas interações humanas, a formação continuada se apresenta propícia para constituição do professor que reflita sobre essas interações (professor e aluno) a partir das interações profissionais (professor e professor).

Pontuemos, ainda segundo o autor, ao apoiar-se nas concepções de Marx, a noção de que o trabalho é um processo de realização que desencadeia uma transformação real no trabalhador. Dessa forma, Tardif (2013) nos possibilita pensar nas implicações que o tempo traz para a constituição da profissão de professor e, portanto, do trabalho docente: um professor atuante por anos não faz apenas alguma coisa, faz também alguma coisa de si mesmo, constituindo uma identidade profissional com marcas da experiência de sua própria atividade, ou seja, o tempo permite que ele se torne segundo seu olhar e o olhar dos outros, um professor com sua cultura, suas ideias, suas funções, seus interesses dentre outros aspectos.

Nesse processo de transformação do professor (trabalhador), a atitude reflexiva possibilitada em um espaço de formação contínua e em grupo, torna-se elemento imprescindível

e legitimador dos saberes construídos ao longo de sua prática (experiência) de forma que essa atitude considere os contextos mutáveis dessa prática com vistas à descoberta de ações para o enfrentamento dos dilemas oriundos do processo ensino e aprendizagem, onde o professor não seja visto como mero reprodutor de conhecimentos alheios a realidade de sua *práxis*. E como a formação inicial tem trabalhado essa reflexividade? É o que trataremos a seguir.

## **A FORMAÇÃO INICIAL: FORMAÇÃO PARA A REFLEXIVIDADE?**

Anterior à Pimenta e Ghedin (2006) e à Alarcão (2007), Zeichner (1993) discute, também, a formação reflexiva do professor perpassando pelo movimento dessa prática no ensino e na formação inicial através de uma análise das orientações da conceptualização do estouro, ou melhor, do modismo acerca da expressão professor-reflexivo, prática reflexiva, pesquisa-crítica que norteou os programas e as mudanças educacionais na década de 1980-1990.

O autor trata da formação de professores frente ao viés da reflexão, onde, embora se remeta aos anos 1980/1990, o debate proposto é bastante atual e pertinente quanto aos dilemas constituintes da conjuntura educacional vigente, sobretudo quando ele afirma que apesar das reformas em defesa da emancipação dos professores, muitas das investigações no campo da educação (crítica às investigações produzidas nas/para as universidades) permanecem uma atividade conduzida pelos que estão fora de sala de aula para os que estão fora de

sala de aula. Segundo Zeichner (1993, p. 17), “quando levados em conta, os professores são vistos como simples consumidores destas investigações”.

Corroborando com essa crítica à formação inicial pela condução das universidades, citemos Tardif (2013, p. 241) ao expor que “é estranho que a formação de professores tenha sido e ainda seja bastante dominada por conteúdos e lógicas disciplinares, e não profissionais”.

O autor destaca que na formação dos professores ensinam-se muitas teorias que, na maioria das vezes, foram concebidas sem nenhum tipo de relação com o ensino ou com a realidade do cotidiano do ofício de professor, afirmando que

[...] essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola ou, que ainda é pior, que não demonstram interesse pelas realidades escolares e pedagógicas, as quais consideram demasiado triviais ou demasiado técnicas. Assim é normal que as teorias e aqueles que a professam não tenham, para os futuros professores e para os professores de profissão, nenhuma eficácia nem valor simbólico e prático. (TARDIF, 2003, p. 241)

Essa crítica estende-se facilmente aos programas de formação continuada que, embora apresentem avanços, ainda são estruturados sem considerar o professor como sujeito protagonista desse processo formativo e sem reconhecê-lo como sujeito do conhecimento.

Como revela Tardif (2013), reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito

de sua própria formação profissional, pouco importando onde ela ocorra.

Em nossa pesquisa, interessa-nos pensar sobre os sentidos desse protagonismo dos professores durante seu processo de formação contínua – aqui voltada para a escola enquanto *lócus* da formação, visando à interação entre professores, ou seja, um espaço formativo que considere a reflexão sobre o fazer real do professor, que parta das situações experienciadas por ele no chão da sala de aula e, assim, possibilite a discussão de ações minimizadoras para as situações ali analisadas, distanciando-se da estrutura dos “eventos” formativos que apresentam ações generalizadoras e prontas a serem apenas executadas pelo professor.

Segundo Zeichner (1993) o conceito de professor como prático reflexivo reconhece a riqueza da experiência que reside na prática dos bons professores, onde o processo de compreensão e melhoria do ensino de cada professor começa pela reflexão de sua própria experiência – o que para Alarcão (2007) é propiciado através da pesquisa-ação.

Salientamos, contudo, entendermos ser discutível a utilização da expressão “bons professores” por considerarmos a existência de condicionantes, como o contexto social, a organização e estrutura institucional que interferem diretamente na prática do professor: um professor que desenvolve um bom trabalho na escola “x” pode não conseguir o mesmo na escola “y” em decorrência dos condicionantes sociais, por exemplo, o que não permitiria a determinação de seu perfil docente.

Embora Zeichner (1993) apresente a concepção de professor-reflexivo a partir de seus estudos sobre as estratégias da formação inicial de professores nos Estados Unidos, em sua análise do movimento da prática reflexiva, destacamos a posição do autor quando apresenta a característica da prática do ensino reflexivo pautada no compromisso com a reflexão enquanto prática social.

Na perspectiva do autor, essa característica traz a tentativa de construir comunidades de aprendizagem nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros, sendo um compromisso ressaltado pelo autor para criação de condições visando à mudança institucional e social, ressaltando que “não basta atribuir-se individualmente poder aos professores, que precisam de ver a situação ligada à dos seus colegas” (ZEICHNER, 1993, p. 26).

Em nossa pesquisa, essa característica migra rumo às estratégias de formação continuada pautadas na perspectiva colaborativa defendida por Imbernón (2009, 2010, 2011), enfatizando que em nossa atualidade, “o ensino se transformou num trabalho imprescindivelmente coletivo com vistas a melhorar o processo do trabalho do professorado, a organização das instituições educativas e a aprendizagem do alunato” (IMBERNON, 2009, p. 58). Sendo assim, a formação continuada ganha força quando pensada para acontecer na própria escola, possibilitando estudos entre grupos de professores, entre seus pares.

Outra consideração de Zeichner acerca da relevância da prática reflexiva na formação docente (que se aplica, também, à

formação continuada) é quando em sua análise sobre as quatro tradições de prática reflexiva na formação de professores - *tradição acadêmica, tradição de eficiência social, tradição desenvolvimentalista, tradição de reconstrução social*<sup>35</sup> - dos Estados Unidos ele acrescenta a *tradição genérica*, pontuando que o *ensino geral*

[...] tem sido defendido há algum tempo sem que se atribua grande importância à matéria sobre a qual a reflexão deva incidir, sobre os critérios de avaliação da qualidade da reflexão ou sobre a medida em que as decisões dos professores devam conter uma crítica dos contextos social e institucional em que se situa o seu trabalho (Zeichner, 1993, p. 44).

Assim, torna-se pertinente o aprofundamento da proposta acerca da concepção do professor-reflexivo, especialmente por parte daqueles que lidam diretamente com a formação de professores, bem como dos que promovem os debates fundamentais da política educacional no Brasil. Como afirma Penteadó (2014, p. 16), “isto significa ter preocupação e visão ampliada sobre as armadilhas dos reducionismos e modismos pedagógicos que invadem constantemente o campo da educação brasileira, em especial a formação de professores”.

## **O PROFESSOR-REFLEXIVO FRENTE AO CONTEXTO SOCIAL**

A respeito desse professor-reflexivo frente ao contexto social de sua prática, podemos trazer a revalorização das narrativas como estratégias epistêmicas em complemento da

---

<sup>35</sup> Para discussões mais aprofundadas dessas tradições ver Zeichner&Liston (1990); Liston&Zeichner (1991).

pesquisa-ação, como discute Alarcão (2007), para fomentar que as situações vividas pelos indivíduos constituem-se normalmente como pontos de partida para a reflexão – o hábito de escrever narrativas sobre o cotidiano experienciado na prática do professor pode se configurar como forte estratégia para a formação continuada, possibilitando, ainda, o desdobramento de novos sentidos atribuídos a essa formação através da reflexão coletiva dos dilemas da prática docente a partir dessas narrativas.

Convergente a essa concepção das estratégias da pesquisa-ação, Imbernón (2011) ao tratar da formação continuada centrada na escola, afirma que a pesquisa-ação é uma estratégia que oportuniza aos professores elaborarem suas próprias soluções em relação aos dilemas práticos com que se deparam.

Segundo Imbernón (2011, p. 87), esse “enfoque converte [...] a formação dos docentes em um processo de autodeterminação baseado no diálogo [...]” entre os professores que, ao compreenderem a noção de “colaboração” na ação educativa, compartilham de suas experiências, nesse caso, da produção de suas narrativas ou diários de campo, por exemplo, objetivando o compartilhamento das tarefas docentes e dos meios para melhorá-las, garantindo, assim, a qualidade do trabalho pedagógico ofertado com vistas à garantia do acesso à aprendizagem ao estudante.

Considerando as implicações que o contexto social traz à prática do professor, entendemos que o enfoque dado à formação continuada centrada na escola se apresenta pertinente para o desenvolvimento da atitude de reflexão do professor sobre sua prática à medida que o espaço da escola passa a ser visto como

espaço de desenvolvimento e formação dos sujeitos que nela se encontram e, com esse enfoque, não há como pensar nos dilemas da prática do professor silenciando o contexto social no qual essa prática se constrói.

Nesse espaço de formação continuada, segundo Imbernón (2011, p. 86) “o professor é sujeito e não objeto da formação. [...] o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática”, corroborando com a ideia de que é urgente pensarmos em uma formação continuada que considere o professor como sujeito protagonista com contribuições a apresentar e conhecimento a produzir acerca de seu processo formativo, sendo necessário, portanto, o espaço para o desenvolvimento da atitude reflexiva desse professor sobre o seu fazer e o fazer do outro.

Diante do exposto, compreendemos que a discussão sobre professor-reflexivo permanece atual e pertinente frente aos desafios da educação que, por se tratar de um fenômeno histórico, revela-se como um fenômeno complexo. “Ou seja, é um produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer” (PIMENTA e GHEDIN, 2006, p. 37-38); cabendo, portanto, a utilização da prática reflexiva do professor sobre seu próprio fazer e sobre o fazer do outro (coletividade) no enfrentamento dos desafios de responder às demandas que os contextos colocam à educação.

Dentre esses desafios, encontra-se o fato de estarmos diante de uma educação implicada à sociedade da informação e do conhecimento. Sobre esse desafio, Pimenta e Ghedin (2006) reconhecem que diante da velocidade das informações na sociedade de hoje, cabe estabelecer a diferença entre informação e conhecimento.

Ainda segundo Pimenta e Ghedin (2006, p. 39), “conhecer é mais do que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações”, ou seja, é realizar a análise crítica da informação relacionada ao contexto social e seus valores – sendo essa ação, algo peculiar ao fazer do professor (no caso, do fazer do professor-reflexivo).

Dessa forma, percebemos em nossa pesquisa, que a formação continuada também se revela como um espaço propício à constituição do professor que reflete sobre seu fazer, pesquisando-o nos contextos sobre os quais sua prática se insere.

Ao tratarmos da relevância da constituição do professor-reflexivo frente ao contexto social no qual sua prática se insere, tratamos dos condicionantes que esse contexto apresenta como elementos que implicam nessa sua prática, a saber: a cultura, os valores morais e religiosos, a política, a economia, o acesso ao conhecimento, a moradia, a saúde entre outros.

Todavia, não pretendemos apontar o contexto social como o elemento determinante da organização da atividade do professor e sim, colocá-lo como elemento implicador no desenvolvimento da prática a ser considerado nesse processo com vistas a se discutir a maneira de lidar com os condicionantes por ele impostos, a exemplo: uma escola localizada em um

bairro de periferia, em área vulnerável, tem a violência como o elemento de interferência a ser considerado pelo professor ao refletir (junto aos colegas professores) sobre o processo de ensino e aprendizagem durante sua prática em sala de aula, bem como durante seu fazer no cotidiano escolar, objetivando o enfrentamento das dificuldades advindas desse dilema.

A seguir, trataremos do professor-reflexivo frente à sociedade dos novos tempos.

## **O PROCESSO FORMATIVO DO PROFESSOR FRENTE À SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO**

Em consonância com Pimenta e Ghedin (2006), Alarcão (2007) afirma que a educação, assim como os outros setores da vida social, está em crise, sendo necessário analisar os contornos dessa crise, perceber os fatores de sua causa e somar esforços para intervir de forma sistemática e coerente.

A autora enfatiza que essa sociedade da informação, rapidamente se passou a chamar sociedade da informação e do conhecimento e, mais recentemente, se acrescentou a designação de sociedade da aprendizagem – o que reforça a centralidade no trabalho do professor. Para Alarcão (2007, p. 16), “a rápida evolução dos conhecimentos, conjugada com a igualmente rápida evolução das necessidades da sociedade, exigem de todos uma permanente aprendizagem individual e colaborativa”.

Julgamos válido ressaltar aqui a concepção de educação postulada pela perspectiva Histórico-crítica, explorada em nossa pesquisa como lente teórica sob a qual embasamos toda a discussão proposta, que enfatiza a necessidade de pensarmos

na dialética entre educação e sociedade, na qual os professores responsáveis pela ação mediadora dos saberes clássicos encontram-se situados na produção “não material” – visto que o “produto” por eles produzido não se separa da “situação de produção”; ou seja, professor e aluno se imbricam numa ação de interação durante a produção do conhecimento que suscita um constante pensar e refletir do professor acerca desse seu fazer pedagógico.

Ainda sobre a formação reflexiva do professor, a autora se refere à necessidade de os professores, na sua reflexão, atenderem aos degraus que vão dos dados à sabedoria, ressaltando que “as informações são, sem dúvida, muito importantes. Mas só o conhecimento que resulta da sua compreensão e interpretação permitirá a visão e a sabedoria necessárias para mudar a qualidade do ensino e da educação” (ALARCÃO, 2007, p. 59).

Percebe-se, assim, que diante da sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem, a formação inicial e a formação continuada passam a ter função imprescindível no processo formativo do professor-reflexivo para que este esteja inserido em um movimento de colaboração, quebrando o isolamento do interior da sala de aula, possibilitando o permanente pensar sobre a prática e seus dilemas frente aos contextos sociais.

De acordo com Imbernón (2011) a formação precisa vislumbrar obter um profissional que há de ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, considerando em seu ofício, além do saber o que deve fazer e como fazer, o porquê deve fazer – numa ação de professor-reflexivo. Para o autor

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. (IMBERNÓN, 2011, p. 41)

Imbernón ainda nos possibilita pensar acerca de a formação continuada ser um espaço, que, dentre outros elementos estruturantes, enfoque também, a constituição do professor-reflexivo.

Esse pensar surge como uma necessidade para atuação na sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem – mencionada anteriormente – exigindo uma nova proposta para a formação continuada do professor que consista em levar em conta os contextos nos quais se insere a prática desse professor, além de possibilitar sua participação enquanto sujeito protagonista na constituição da sua identidade docente, bem como na produção de seus saberes profissionais.

A sociedade atual exige, então, uma alternativa de formação continuada com vistas a subsidiar o trabalho do professor frente às mutações emergentes do movimento da busca pela informação, conhecimento e aprendizagem que possibilite a constituição da identidade docente. Como afirma Imbernón (2010)

É imprescindível uma alternativa de formação que aceite a reivindicação desse eu, da subjetividade dos professores, da identidade docente como dinamismo da forma de ver e de transformar a realidade social e educacional, e seus valores, e da capacidade de produção

de conhecimento educativo e de troca de experiências. (IMBERNÓN, 2010, p 79)

Ressaltamos que a noção de “identidade docente” tratada pelo autor não se refere apenas aos traços ou informações que individualizam o docente, mas como o resultado da capacidade reflexiva, em que o mesmo é capaz de ser objeto de si mesmo para dar sentido à experiência, integrando novas experiências conflituosas e contraditórias que ocorrem durante o pensamento crítico sobre o que o docente acredita ser e o que ele queria ser.

Imbernón (2010) também chama a atenção para o tratamento dado à noção de “subjetividade”, visto que há diversas interpretações, aqui se refere à relação entre a experiência do sujeito (docente) e o compromisso com o mundo educativo e social.

Espera-se, pois, um espaço de formação continuada que possibilite a constituição do professor-reflexivo, onde ele se reconheça como professor, sinta-se aceito e reconhecido pelos outros, que passe “[...] pela atitude dos professores de assumirem a condição de serem sujeitos da formação, intersujeitos com seus colegas [...] e não serem um mero instrumento nas mãos de outros” (IMBERNÓN, 2010, p. 81).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Não temos dúvidas de que a formação continuada de professores se revela em um espaço propício para a constituição do professor-reflexivo. Partamos da ideia de que a prática reflexiva surge para responder às situações provenientes do movimento que compõe o contexto social da prática docente -

que traz as experiências vividas imbricadas ao fazer profissional.

Dessa forma, o espaço da formação continuada se constitui, também, propício à prática reflexiva individual e coletiva do professor, tendo essas experiências como ponto de partida para o desenvolvimento de uma atitude de reflexão.

Esse espaço formativo ao possibilitar a constituição do professor reflexivo, que reflete sua prática e a do outro visando ao enfrentamento dos desafios e dilemas da prática pedagógica, possibilita ainda, o reconhecimento do protagonismo necessário que precisa ser permitido ao professor durante seu processo formativo – o professor deixa, então, de ser um mero reprodutor ou consumidor de teorias exteriores à sua realidade.

Ao possibilitar espaço para o professor fazer uso de sua “voz”, a formação continuada se apodera da compreensão, como explicita Imbernón (2010) de que a experiência não é neutra, mas sim comprometida com a subjetividade, com os valores éticos e morais, onde se valida a crença na capacidade dos professores como sujeitos de conhecimento, sujeitos com identidade que geram conhecimentos pedagógicos e que estruturam e orientam seu próprio fazer.

A importância do comprometimento com a subjetividade no trabalho do professor também é recorrente em Tardif (2013) ao apresentar as três orientações teóricas utilizadas no desenvolvimento das pesquisas que levam em consideração a subjetividade do professor na América do Norte e na Europa, destacando dentre essas orientações o fato de o professor ser considerado o sujeito ativo de sua própria prática, organizando-a a partir de sua vivência, de sua história de vida, de sua afetividade e de seus valores.

Assim, o professor deixa de ser apenas um sujeito dotado de saberes com dimensões cognitivas, passando a ser visto, também, em suas dimensões afetivas, normativas e existenciais.

Vale ressaltar, contudo, como nos chama a atenção o próprio autor, que a questão da subjetividade é bastante rica e complexa, podendo ser estudada através de diferentes concepções, a exemplo: a subjetividade numa visão cognitiva; numa visão existencial; e numa visão social – discussão essa que nos move para um maior aprofundamento em estudos posteriores.

Mediante o exposto, insistimos que a constituição do professor reflexivo através do espaço da formação continuada se apresenta como uma urgente necessidade frente à nossa sociedade atual – esta marcada pela rápida evolução da informação, do conhecimento e das necessidades impostas por ela mesma, suscitando de todos (e aqui, em especial, dos professores) um permanente movimento da produção do conhecimento individual e coletivo, ou seja, uma permanente atitude de reflexão dos professores sobre sua própria prática e sobre a dos colegas de profissão, considerando o contexto social no qual se insere.

Ancorados em Saviani (2011), entendemos que esse movimento da produção do conhecimento necessidade da permanente vinculação entre educação e sociedade para que, assim, a atitude reflexiva acerca da prática docente esteja, também, a serviço da qualidade social da educação e, por conseguinte, contribua com a transformação da sociedade.

Finalizando o presente texto, cômicos do inesgotamento

acerca da referida discussão, principalmente por entendermos que a formação continuada não é o único caminho possível para a constituição do professor-reflexivo, bem como por compreendermos não existirem “fórmulas prontas” que respondam aos dilemas experienciados pelo professor durante seu fazer – visto que este se encontra imbricado ao contexto social no qual se insere – recorreremos ao posicionamento de Imbernón ao defender que a nova formação dos professores deveria partir da grande contribuição da reflexão prático-teórica que os professores realizam sobre seu próprio fazer.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2007.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado – Novas Tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_, **Formação Continuada de Professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_, **FORMAÇÃO DOCENTE E PROFISSIONAL: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.

PENTEADO, M. E. L. **Formação em serviço: análise de uma proposta de formação construída por e para educadores**. Jundiaí/SP, Paco Editorial: 2014.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, S. G. **Professor: formação, identidade e trabalho docente**. In: \_\_\_\_\_(Org.). **Saberes Pedagógicos e Atividades**

Docentes. São Paulo: Cortez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações** 11. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

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

# FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS NO SUDESTE GOIANO

*Wender Faleiro  
Sebastiana de Lourdes Lopes Flaviano*

## INTRODUÇÃO

A formação de professores assume cada vez mais importância em função do baixo desempenho das redes escolares, das condições e relações de trabalho, dentre vários outros aspectos que envolvem a complexidade educacional brasileira. A maioria das escolas permanecem sem relevantes modificações, continuam em sua prática didática e diária com lições ditadas pelos professores, pela leitura de livros didáticos, aulas expositivas e resolução de exercícios para a prova, sem que seja despertado o gosto ou espírito investigativo nos estudantes.

No cotidiano escolar, o ensino de Ciências, ainda se pauta na memorização de termos sem qualquer significado para os alunos. Em trabalhos produzidos ao longo dos últimos anos evidenciam um ensino de Ciências com as mesmas características de quatro décadas atrás, sem a valorização do espírito crítico e investigativo, sem relações com o cotidiano e interesses dos estudantes. Revelam inclusive, que os professores possuem a concepção de que a construção de conceitos científicos são construídos de forma técnica e sem significados reais aos estudantes, pois a esses são exigidos e ensinados conceitos e fórmulas decoradas mecanicamente, o que contraria as

recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais: ciências naturais (BRASIL, 1997), sobre o verdadeiro sentido de ensinar Ciências. De acordo com esse documento, o ensino de Ciências deveria ser o espaço de conhecimento e discussão sobre o mundo, a natureza e as transformações produzidas pelo homem. Tais reflexões sobre essa problemática do ensino leva-nos a concordar com Mello que nos diz:

Ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não pôde construir. É imprescindível que o professor que se prepara para lecionar na educação básica demonstre que desenvolveu ou tenha oportunidade de desenvolver, de modo sólido e pleno, as competências previstas para os egressos da educação básica, tal como estabelecidos nos artigos 22, 27, 32, 35 e 36 da LDB e nas diretrizes curriculares nacionais da educação básica. Isso é condição indispensável para qualificá-lo como capaz de lecionar na educação infantil, no ensino fundamental ou no Ensino Médio (MELLO, 2000. p. 102).

Assim, a prática pedagógica apóia-se no tecnicismo onde a maioria dos docentes não refletem sua própria prática e pouco valorizam o cotidiano e a realidade dos alunos. Assim, a formação inicial, precisa ser vista como componente estratégico da melhoria da qualidade da educação básica. Pois, atualmente exige-se desse profissional um novo perfil, que professa saberes,

valores, atitudes que elabora interpreta e reinterpreta o mundo, além de compartilhar relações interpessoais e globais. Pensando neste perfil de professor, concordamos com Feldmann, quando diz:

Formar professores com qualidade social e compromisso político de transformação tem se mostrado um grande desafio às pessoas que compreendem a educação como um bem universal, como espaço público como um direito humano e social na construção da identidade e no exercício de cidadania (FELDMANN, 2009 p. 71)

Para proporcionar um ensino de qualidade<sup>36</sup>, Gomes e Casagrande (2002) disseram ser necessário a utilização de novas formas de ensino que possibilitem “o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo, como características essenciais para a formação profissional, de forma a atender às exigências contemporâneas” (GOMES; CASAGRANDE, 2002 p. 697) .

Devemos ressaltar que a formação dos professores tem sido considerada como uma das etapas mais importantes das reformas educacionais. Esse novo significado da educação e do profissional tem ganhado peso significativo nessas reformas como podemos verificar com a Lei das Diretrizes Básicas (LDB

---

36 Qualidade possui um conceito complexo e dinâmico, que envolve várias facetas sociais, ideológicas, comerciais, políticas, econômicas. Logo, neste estudo utilizamos o termo *qualidade educacional* proposto por Faleiro e Puentes (2016) como a preparação dos alunos para viver na sociedade contemporânea com autonomia intelectual, que vivenciem no cotidiano escolar a integração do ensino e da vida, do conhecimento e da ética, da reflexão e da ação, que tenham a visão da totalidade e que o acesso ao conhecimento acumulado possibilite a produção novos conhecimentos. Reconhecemos, também, que não há padrão e homogeneidade de qualidade educacional, cada escola possui sua a autonomia para refletir, propor e agir, democraticamente e coletivamente, a sua qualidade educacional.

9.394, 1996). Freitas (1999) afirma que as reformas educativas no Brasil objetivaram adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado. Na LDB de 1996, a educação superior tem, como finalidades principais, formar indivíduos aptos para a inserção em setores profissionais, para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e, assim como, também, citado pelo autor acima, de estimular o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo.

Atualmente não se pode perder de vista a ideia de que o profissional que se forma e que irá trabalhar em uma sociedade de mudanças tão rápidas deve estar preparado para entender a educação como um fenômeno com múltiplas faces, tendo por isso, que ter recebido uma formação que o torne crítico, criativo e comprometido com seu valioso trabalho. Sobre essa atuação que se inicia na educação infantil, Ducatti-Silva colabora dizendo:

Assim, o profissional deverá estar preparado para atuar na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, na administração e no trabalho de assessoria às escolas, como também terá uma formação que lhe permitirá exercer o magistério de modo crítico, criativo e comprometido com a educação das crianças (DUCATTI-SILVA, 2005 p. 114).

Diante desse apontamento, mesmo que apresentem alguns limites, nos remete ao objetivo desse capítulo que é o de analisar como as Universidades públicas do sudeste goiano estão contribuindo para a formação de pedagogos para atuarem com o ensino de Ciências nos anos iniciais da Educação Básica.

Para atender aos objetivos utilizaremos da pesquisa qualitativa, pois de acordo com Bogdan & Biklen, (1994) ela pode ser percebida como um diálogo entre investigadores e os sujeitos pesquisados. As discussões foram subsidiadas em referenciais da área de ensino de Ciências, formação de professores, na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (BRASIL, 1996), nas propostas curriculares para o curso de Pedagogia (BRASIL, 2006) e nas orientações curriculares para o ensino de Ciências nos anos iniciais (BRASIL, 1997); e, para coleta de dados utilizou-se de entrevistas semiestruturadas.

O estudo foi realizado no Estado de Goiás, que se localiza no Planalto Central brasileiro, na região Centro-Oeste. O estudo focalizará na região Sudeste do Estado, composta por 22 municípios. Para identificar as Instituições de Ensino Superior (IES) presentes no Estado, realizou-se um estudo exploratório no site <http://emec.mec.gov.br/>, do Ministério de Educação e Cultura. Acessando as Instituições de Educação *Superior e Cursos Cadastrados* e no link *consulta avançada* identificamos o curso: pedagogia /licenciatura, gratuito, UF: Goiás, modalidade: presencial, em atividade.

Foram encontrados os seguintes resultados: no Estado de Goiás possuem 346 *campi*, desses 244 são privadas, 50 públicas estaduais, 51 públicas Federais e apenas 02 públicas municipais. Vale ressaltar que muitas dessas IES, possuem polos e oferecem cursos à distância. Pelo recorte da região sudeste do estado encontrou-se duas IES que oferecem o curso de graduação em Pedagogia na modalidade presencial, as duas são públicas: uma, Universidade Estadual (intitulada IES "A"); e outra, Federal, (IES "B"), os nomes completos e/ou *campus* foram mantidos em anonimato.

Além, da análise dos projetos pedagógicos e dos planos de curso das disciplinas referentes ao ensino de Ciências, fez-se entrevistas com os docentes dessas disciplinas afim de correlacionar o percurso profissional com sua atuação como formador de pedagogos para o ensino de Ciências. Foram entrevistados, também, com o uso de questionários mistos, os graduandos do último período do curso das duas IES. Para realizar essa etapa, obteve-se a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP (parecer de número 1.249.455/2015). A amostra foi integrada pela totalidade de professores e, quanto aos alunos todos do último período, presentes no dia da aplicação dos questionários que aceitaram, esclarecidos e livres em participar da pesquisa. Ressalta-se que a escolha dos alunos dos últimos períodos do Curso e por acreditar que eles participaram das atividades relacionadas ao ensino de Ciências e que supostamente seriam capazes de avaliar o Projeto Pedagógico, os planos das Práticas de Ensino e disciplinas afins aos saberes escolares no campo de ensino de Ciências, das instituições responsáveis pelo curso de Pedagogia nas IES escolhidas para estudo.

Para realização das entrevistas aos docentes, organizou-se um roteiro, aprovado pelo CEP, abordando tópicos sobre a) a identificação desses profissionais, pessoal e profissional; b) questões referentes à fundamentação teórica e metodológica do ensino de Ciências; c) questões sobre a condução da aprendizagem da área de Ciências por pedagogos. As entrevistas foram gravadas com aquiescência de cada um dos entrevistados e posteriormente transcritas e digitadas, de modo a facilitar a leitura e análise. A análise dos questionários aplicados aos graduandos, constituiu

na organização sistemática dos dados coletados em planilha utilizando o programa Exel da Microsoft (2010), por categorias e indicadores, com o objetivo de aumentar a compreensão sobre os fenômenos em estudo e facilitar a sua manipulação, sintaxe, procura de padrões, descoberta de aspectos importantes e para unir e comparar os resultados.

## **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS**

Ao pensar em currículo e diretrizes para a formação do pedagogo, nos deparamos inicialmente com uma questão que merece ser esclarecida. Afinal, o que vem a ser esse currículo? Como este está sendo proposto nas Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia? Analisamos esse tema com suas implicações que servem de referencial à prática docente e neste sentido, faz-se necessário compreender o que seja de fato o currículo e qual a sua importância no curso e como este contribui para a formação dos futuros profissionais da educação. É impossível não pensar na importância que o currículo assume quando se trata de compreender o papel da educação escolarizada no mundo contemporâneo. Ao se fazer conexões entre a escola e o mundo social e cultural em que ela se insere, aparece imediatamente a necessidade da ampliação do conceito de currículo para fora do espaço escolar. No caso do currículo, limitar esse conceito simplesmente relacionado ao que acontece e se ensina nas salas de aula, tem efeito reducionista e leva a tecnização e conteudização do ato educativo.

Variando de autores e as próprias diretrizes curriculares, têm-se várias concepções de currículo, mas nem todas nos remetem a uma análise mais crítica sobre o referido assunto. Sacristán (2000) nos traz a ideia de que o currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas. Mas nesse aspecto, fica reduzido ao seu caráter estrutural prescritivo. Nesta visão não fica claro o destaque para a discussão sobre como se dá, historicamente, a seleção do conhecimento, sobre a maneira que o conhecimento se organiza e se relaciona na estrutura curricular e, também parece não ficar claro o modo como as pessoas poderão compreender o mundo e atuar nele.

Ao considerar o currículo apenas como um documento impresso, ou uma das orientações pedagógicas sobre o conhecimento a ser adquirido na escola, deixa-se de considerar seu aspecto político desconsiderando assim, o fato de ter sido fruto de embates políticos que pretendem produzir um projeto pedagógico vinculado a um projeto social.

Ainda sobre algumas definições de currículo, podemos apresentar como Pacheco se refere a Currículo:

A palavra latina curriculum refere-se ao percurso de uma carreira ou à carreira em si - um lugar de feitos ou uma série de feitos. Aplicada à educação, é aquela série de coisas que as crianças e os jovens têm de fazer e experimentar. De modo a desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem, para conseguirem resolver os problemas da vida adulta e serem o que os adultos devem ser em todos os aspectos (PACHECO, 2005. p, 32).

O Currículo inventado, segundo Veiga, 2004 na virada do século XVI para o século XVII foi o “artefato que veio cumprir o papel ordenador e representacional requerido pela nova episteme da ordem e representação” (VEIGA-NETO, 1996). Nestes termos, “o currículo imprimiu uma ordem geométrica, reticular e disciplinar, tanto aos saberes quanto à distribuição desses saberes, ao longo de um tempo” (Veiga-Neto, 2002a, p. 164). Ao se deparar com essa situação, surge então a pergunta : qual o alcance de tal criação ou invenção sobre o amplo mundo social? Veiga Neto, 2002 lembra que a escola nem só fez do currículo o seu eixo central, como também o tomou a si para a tarefa de educar os mais amplos e diferentes setores da Sociedade.

Um aspecto que deve ser considerado é o fato de que não só a sociedade e a cultura mantêm entre si uma relação indissociável como também o currículo mantém com ambas uma relação que também não se separa. Fica visível aqui que o “currículo não deve ser entendido e problematizado numa dimensão reduzida à epistemologia tradicional, mas deve ser entendido como um artefato escolar cuja invenção guarda uma relação imanente com as ressignificações (VEIGA-NETO, 2002, p. 167).

Pode-se perceber então, que currículo, mundo social e cultura se relacionam e são interdependentes entre si, ficando a escola como entidade obrigatória, universal e mediadora de tais relações. Digamos, então, que o currículo ajuda a construir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído e constituído.

As Diretrizes Curriculares vigentes para o curso de Pedagogia foram instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação, nº 01, de 15 de maio de 2006 e identificada nos pareceres CNE/CP nº 5/2005 e nº 3/2006. Mas é sabido que todo esse processo de elaboração de tais Diretrizes não se deu da noite para o dia e foi resultado de um acúmulo de discussões nacionais através de movimentos de educadores em busca de um necessário consenso sobre tal temática.

Neste sentido, este documento representa um compromisso definido considerando que é fruto de um projeto político, na medida em que está diretamente comprometido com a formação do professor que trabalhará no Ensino Fundamental preparando o futuro cidadão. Essa resolução reacende o desafio do debate e da compreensão sobre a formação dos profissionais docentes, visto que tais Diretrizes para o Curso de Pedagogia se constituem numa política lavrada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o que norteia a formação desses profissionais da educação. A construção de tais profissionais docentes vem se tornando, como inicialmente mencionado, de grande interesse das políticas públicas educacionais brasileiras, que são direcionadas ao nosso país que, mesmo possuindo proporções continentais, possui características de periferia mundial e não conseguindo atender às demandas locais recebe, a toda hora as determinações internacionais de toda ordem.

Dentro deste contexto então, é promulgada a referida resolução, que não só institui as diretrizes, mas exige uma rigorosa reflexão sobre a mesma, oportunizando o debate e a tomada de decisões necessárias, pois se sabe que de uma formação de

qualidade dos profissionais da educação e de uma boa gestão educacional dependerá a vida futura de todos cidadãos que passarem pela escola. Daí entendemos a importância desta formação pela qual tanto se luta, historicamente, em todos os espaços e dimensões possíveis.

O pedagogo é um profissional que, de acordo com as Diretrizes Curriculares para formação de professores, está habilitado a atuar no ensino tendo a docência como a base de sua identidade profissional mas poderá atuar também na produção e difusão do conhecimento nas diversas áreas da educação e também na organização e gestão de instituições escolares. Por conseguinte, esse profissional também pode atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e educação para pessoas com necessidades especiais. Mesmo com essa perspectiva, o aprofundamento teórico metodológico na disciplina Metodologia de Ensino de Ciências faz-se de modo bastante superficial (OVIGLI; BERTUCCI, 2009).

Pelas análises das diretrizes e dos PPP dos cursos de Pedagogia das duas IES, não se tem claro como será a formação, ou o perfil desejado do professor para o ensino de Ciências nas séries iniciais. Para Ducatti-Silva (2005) o professor termina a graduação sem formação adequada para ensinar Ciências Naturais. Neste mesmo viés, convém citar as Diretrizes Curriculares Nacionais Para Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena (BRASIL, 2001) que, em seu artigo 5.º esclarece que o Projeto Político-Pedagógico de cada Curso deve considerar uma formação que assegure a construção de competências necessárias à atuação na Educação Básica. Deve haver uma seleção de conceitos

que vão além daquilo que os futuros professores irão ensinar futuramente aos seus alunos e que os conceitos a serem ensinados na escolaridade básica sejam abordados de forma articulada com suas didáticas específicas.

Como não há confirmação de conteúdos mínimos na legislação, as variações são previsíveis. Nas análises nos PPC dos cursos de Pedagogia de duas instituições públicas do sudeste goiano, bem como nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, observa-se que as variações se referem particularmente à denominação da disciplina, e à organização da ementa. Quanto à carga horária, em ambos os cursos analisados, a disciplina é desenvolvida em 64 horas. É necessário também ressaltar que a análise das ementas indica predomínio de conteúdos relacionados com os fundamentos teóricos e metodológicos do ensino de Ciências Naturais (finalidades do ensino de Ciências, concepção de Ciência, tendências no ensino de Ciências, metodologia do ensino de Ciências, experimentação relacionadas ao fazer científico bem como a elaboração de projetos de ensino nesta área), além do ensino de conteúdos trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso implica numa maior possibilidade de capacitação desse profissional para ensinar Ciências aos alunos da educação infantil (mesmo que com menor ênfase à essa modalidade) e aos da educação básica na intenção de articular essa disciplina científica de forma a adaptá-la metodologicamente para fins pedagógicos. Vale ressaltar, que seria de grande valia que essa disciplina fosse apresentada aos alunos do curso de Pedagogia de forma interdisciplinar, não como uma unidade separada do todo.

Mas o que percebe-se, entre os professores de Ciências, é uma sensação de desassossego, ou até de frustrações ao comprovar o insucesso mesmo diante de muitos esforços. O professor precisa estar preparado para os desafios do mundo contemporâneo, sobretudo com as mudanças bruscas do sujeito social motivadas pelo surgimento das novas tecnologias e pelos efeitos da economia que sempre acabará influenciando a sala de aula e conseqüentemente, sua formação, pois traz mudanças no perfil desses profissionais da educação afetando sobretudo, os pedagogos, que são profissionais polivalentes responsáveis pelo ensino de várias outras disciplinas. Em suma, este tem que dominar vários conteúdos e ensiná-los, mas sem se especializar ou se aprofundar em nenhum deles para ministrar suas aulas.

## **Olhares dos graduandos de Pedagogia sobre sua formação para atuarem no Ensino de Ciências**

Foram aplicados e respondidos vinte e seis (26) na IES “A” e vinte (20) da Instituição “B”. Sendo que a totalidade dos graduandos em pedagogia foram do sexo Feminino 96,2 % da Instituição A e 100% da Instituição B. Há predomínio de mulheres ocupando os cargos na educação básica, na educação infantil quase a totalidade dos professores são mulheres com 98%, no ensino fundamental a proporção é de 88,3% (GATTI e BARRETO, 2009). Já no Ensino Médio em nível nacional essa proporção diminui, mas continua prevalecendo o sexo feminino de acordo com os dados divulgados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (BRASIL, 2009) o número de professoras nesse nível de ensino há dois anos correspondia a 64,08% do total de professores.

Em relação às condições pedagógicas das aulas da disciplina referente às Metodologias do Ensino de Ciências no curso de Pedagogia, observou-se que na IES “B” apresenta o maior nível de satisfação dos graduandos referente às aulas de ensino de Ensino de Ciências. Os resultados mais negativos aparecem, na avaliação dos graduandos da IES “A”, quanto aos quesitos motivação, utilização do tempo destinado às aulas, aprofundamento do conteúdo, e quanto à utilização de metodologias para trabalhar os conteúdos de Ciências na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sendo que este último item foi avaliado como satisfatório por apenas 25% dos graduandos.

Para melhorar a formação dos futuros professores é necessário que todos os docentes que atuem nos cursos de licenciatura, além de trabalharem a diversidade e/ou especificidade de conteúdos de sua disciplina, precisam estar atentos que estão formando professores que irão atuar, em sua maioria, na Educação Básica, logo devem auxiliá-los em estratégias e metodologias mais adequadas na promoção do ensino e aprendizagem nos diversos níveis educacionais que irão atuar. É importante o reconhecimento da relevância do trabalho coletivo para a melhoria do processo educativo, e que todo o processo de formação é permeado por desafios, questionamentos e reflexões, pois é impossível ser realizado de forma individualizada, havendo a necessidade de participação coletiva dos professores e gestores, sendo estes últimos os que irão fazer a mediação da ação pedagógica, envolvendo todos num processo de construção e reconstrução dos saberes e das aprendizagens.

Em contramão, verifica-se nas duas IES estudadas, que os professores formadores de professores ficam presos à maior utilização da sala de aula, não utilizando espaços não convencionais de ensino e aprendizagem, e fazem poucas relações do ensino de Ciências com o cotidiano e com as demais disciplinas que estes futuros professores, por serem polivalentes, irão utilizar. Para Xavier e Fernandes (2008) se prender dentro das quatro paredes da sala de aula, e deixar de desvendar e desvelar espaços extra-sala de aula e até mesmo extra-escolar, é empobrecer, rotinizar, minimizar as trocas e saberes entre os sujeitos presentes no processo de ensino e aprendizagem.

Os graduandos ao serem indagados sobre o que falta para melhorar as aulas de ensino de Ciências e conseqüentemente sua formação, nas duas IES a resposta mais representativa (com 40% das respostas das IES "A" e 57,6% da "B") foi a utilização de aulas mais interessantes com diferentes recursos didáticos como filmes, experimentos, visitas, etc. Seguido da necessidade de maior capacitação e motivação por parte dos docentes (com 46,7% das respostas das IES "A" e 15,2% da "B").

Essa desmotivação docente é vista por Esteve (1992) como o conjunto de efeitos permanentes de caráter negativo que vão afetando a personalidade dos professores em virtude de condições psicossociais em que estes exercem sua profissão. O mesmo autor alerta para as vastas conseqüências que a desmotivação e mal-estar traz aos professores tanto na qualidade de sua prática educativa quanto à sua saúde. Esteve, relata ainda, que essa desmotivação resulte em maior alienação do ensino, pedido de transferência, desinvestimento no trabalho, desejo de abandono, absentismo, esgotamento, estresse, ansiedade

permanente e autodesvalorização. Ávila (1996) refere ainda, um intenso desejo de férias, neuroses e depressões.

A preparação e motivação do professor e dos alunos são fatores fundamentais para assegurar que toda a classe e cada estudante, em particular, trabalhem de forma intensa ao longo da aula, sem interferências e sem fadigas, com vistas ao cumprimento dos objetivos. É claro que só o uso de novas metodologias, experimentos, filmes e visitas não garantirá uma boa aula, uma boa formação, ou uma aula participativa é necessário que os graduandos estejam motivados e abertos para vivenciar esta experiência, e sintam-se corresponsáveis em seu processo formativo.

Os graduandos, ao compararem as demais disciplinas com as de ensino de Ciências para sua formação como futuro professor, 45,8% da IES "A" e 34,6% da "B", disseram não possuir grande relevância; e 4,2 da IES "A" e 3,8% da "B" responderam que possui a mesma relevância das demais. Tal fato, infere que os graduandos não foram despertados para a necessidade e responsabilidade que terão enquanto professores polivalentes, responsáveis pelo letramento linguístico, cultural, social, histórico e científico.

Apenas 8,4% dos graduandos da IES "A"; e 34,6% da "B" disseram existir e ser visível a articulação entre teoria e prática no ensino de Ciências oferecidos em seu curso. E, todos os graduandos das duas IES disseram que a disciplina de ensino de Ciências nunca utilizou ou os ensinou a usar um laboratório de Ciências no processo de ensino e aprendizagem. Novamente, apenas 12,5% dos graduandos da IES "A"; e 17,2%

da “B” disseram estar preparados para trabalhar os conteúdos de Ciências nas séries iniciais. E, 58,33% dos graduandos da IES “A” disseram não conhecer as Matrizes Curriculares para o Ensino de Ciências, na IES “B” a situação foi diferente, apenas 7,4% disseram não conhecer, todos os demais relataram que as Matrizes curriculares foram bastante trabalhadas durante todo semestre letivo.

Logo, a necessidade dos futuros professores estarem, de forma contínua e desde o início de sua formação, em contato com as realidades e diversidades de escolas públicas da Educação Básica, pois esses contatos e inserções favorecerão a interatividade entre sujeito e objetos concretos ou abstratos, com os quais ele lidará em seu cotidiano. Longe, de formá-los para ações pedagógicas imitativas e ritualísticas, mas que consigam ir desenvolvendo experiência profissional, gostos e preferências, objetivos e conteúdos específicos para cada aula, características da classe, recursos didáticos disponíveis, etc. Resultando dessas relações, motivações e inquietações em busca de novos conhecimentos, diálogos entre vários saberes disciplinares, com saberes experiências e do cotidiano, enfim contribuindo efetivamente para sua formação.

## **Olhares dos formadores de pedagogos para atuarem no ensino de ciências**

Foram entrevistadas duas docentes responsáveis pelas disciplinas de Ensino de Ciências, uma de cada IES estudada. Ao confrontar os dados das entrevistas realizadas com as duas docentes, verifica-se que a docente da IES “A” pedagoga e não

realizou nenhum curso de formação continuada na área de ensino de Ciências. Enquanto a docente da IES “B” é Bióloga, com especialização em Educação infantil, e mestrado em Educação.

A docente da IES “A” não é efetiva e disse que não escolhe as disciplinas que irá ministrar, sempre fica com as que sobram, porém já ministra essa disciplina há vários anos e sente-se bem em trabalhar com ela. Contudo, relata que não teve subsídios sólidos em sua formação para trabalhar com essa disciplina, e que nos últimos anos não realizou pesquisas científicas. Relata que a ementa da disciplina é complicada e que não encontra material didático mais atualizado para trabalhar os conteúdos. Relata que a disciplina de ensino de Ciências não consegue preparar os pedagogos para atuarem na prática diária na sala de aula, que é apenas um início “aponta os caminhos” que cada um depois terá que estudar e buscar soluções para os possíveis obstáculos que encontrará. Relata que a disciplina de Ciências possui uma carga de dez horas práticas, e nessas horas práticas os graduandos elaboram micro aulas e análise de livros didáticos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Já a docente da IES “B” é recém efetiva, e disse ter solicitado trabalhar com a disciplina de ensino de Ciências, por ser foco de seu interesse desde sua formação inicial, pois mesmo sendo Bióloga, sempre trabalhou com a Educação Infantil, mesmo não sendo o foco de atuação dos professores de Biologia, os quais atuam no Ensino Fundamental II e Médio, contudo sempre percebia que nos projetos de pesquisa e extensão relacionados ao ensino de Ciências, o Pedagogo precisava do apoio do Biólogo. Essas parcerias sempre estiveram presentes em sua vida, assim

como fez especialização em Educação Infantil, mestrado em Educação com pesquisa em ensino de Ciências na Educação Infantil e continua com projetos de Pesquisa e Extensão nesse nível de ensino, e busca o doutoramento em Educação com projeto de pesquisa em Ensino de Ciências na Educação Infantil. Segundo essa docente sua formação inicial não foi suficiente para trabalhar com a disciplina, contudo lhe mostrou caminhos, e no mestrado sentiu-se mais empoderada em trabalhar com a didática e as metodologias de ensino. Outro fator que julga ter sido relevante em seu processo formativo foi a constante e contínua relação com as escolas de Educação Básica, que permanece e estimula sempre seus alunos a terem. Diz sempre despertar e ensinar aos futuros professores a instigar a curiosidade e investigação em seus alunos, e finaliza essa questão dizendo que “nenhuma formação é suficiente, nenhum professor pode parar de estudar”. Assim, considera que sua formação tenha sido suficiente para despertar seu interesse pela disciplina, pra fazê-la pensar nas questões mais problemáticas do ensino de Ciências, em metodologias, inclusive nos próprios fundamentos, e esse processo é importante em sua formação continuada e em serviço.

Sobre sua prática pedagógica com a disciplina de ensino de Ciências, diz que não trabalha só específico com o ensino de Ciências, mas trabalha sobre o currículo de Ciências, e ao trabalhar o histórico do Currículo de Ciências insere os processos históricos da Educação Científica e as influências desses processos no currículo de Ciências, sempre recorre aos referenciais e aos parâmetros curriculares. Também trabalha com técnicas de experimentação e ensino investigativo nas metodologias, sobre

concepções de aprendizagem das crianças no ensino de Ciências. Segundo ela, não tem como não encontrar dificuldades em ministrar a disciplina, elas sempre aparecem, ainda mais por ser a primeira vez que ministra a disciplina, contudo sempre busca contornar as dificuldades com estudos aprofundados e quando indagada sobre a capacidade da disciplina em formar os futuros professores para atuarem no ensino de ensino de Ciências, disse que a carga horária é pequena contudo esta comprometida com uma formação crítica e deixa esse sentido sempre em seus alunos, pois assim conseguirão enxergar e resolver os problemas que encontrarão no ensino de Ciências.

Ela diz trabalhar muito com práticas experimentais, com a concepção do que é uma aula experimental, o que se considera como uma aula experimental, desconstruir a noção de que aula experimental é só aquela do laboratório, de cientistas vestidos de jalecos brancos etc. Da necessidade de despertar a ludicidade em diferentes aspectos, como contação de histórias, dramatizações, dinâmicas de grupo, com jogos pedagógicos. Da necessidade de adequar todo esse entendimento para a linguagem da criança, esses são os processos metodológicos que trabalha com seus alunos.

Ao longo dos resultados percebemos que a formação de professores é cada vez mais complexa, permeada pela diversidade de comportamentos, interesses, atitudes, hábitos, costumes e valores. A partir dessa heterogeneidade configuram-se problemas e imagens que os graduandos e professores constroem sobre si e sobre os outros atores e sobre os processos formativos. Dessa forma, julgar ou subjugar esses atores e suas situações seria leviano e irresponsável.

Levando-nos, assim, a analisar e verificar que a formação inicial e continuada das docentes reflete em sua atuação metodológica, didática e de uso e aprofundamento dos conteúdos no cotidiano das aulas, e conseqüentemente na formação docente. Os dados nos revelam que se tratam de duas docentes que tiveram formações e experiências diversas, e tempos de atuação na educação superior diferentes. Logo, é necessário que as IES realizem diálogos entre os currículos do curso que prepara os futuros profissionais e as novas exigências da sociedade contemporânea, e que invista na formação continuada e em serviço dos professores formadores de professores, que aumentem o vínculo com a disciplina em que ministram com a realização de pesquisa e atividades de extensão.

Pois nessa perspectiva a formação e a atuação docente assumem sua complexidade, pois o professor necessita dominar “diferentes conhecimentos, incluindo conhecimento específico, conhecimento pedagógico do conteúdo e conhecimento curricular” (MIZUKAMI, 2004, p.33). Ademais, quando pensamos na formação docente para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a complexidade aumenta, pois, de acordo com o artigo seis das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), os professores dos anos iniciais não são formados apenas para ensinar conteúdo de uma área específica, mas são responsáveis por trabalhar com conteúdo de Matemática, Português, História, Geografia e Ciências.

Compreendemos e ressaltamos que para ser um professor de Ciências dos anos iniciais nos dias de hoje, é necessário passar pela formação oferecida em nível superior,

neste caso, pelo curso de Pedagogia. Mas, é necessário reafirmar que o grande desafio do professor é despertar a curiosidade e essa capacidade do aluno para aprender Ciências. É necessário que essa sua formação lhe forneça condições para que o mesmo tenha sucesso em sua atuação docente, e para isso a formação docente em nosso país precisa ser melhorada em vários aspectos. Assunto esse que não poderia ser esgotado e nem respondido neste estudo, mas ressaltamos que o curso de Pedagogia, ainda, se caracteriza como o espaço privilegiado para a formação do professor dos anos iniciais, e assim sendo, precisa assumir a complexidade de formar professores polivalentes com todas as problemáticas enfrentadas na formação docente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com as análises nas ementas e projetos de cursos das instituições pesquisadas, é possível afirmar que existe preocupação em formar um profissional bem preparado para atuar na educação, a formação de um pedagogo habilitado para atuar no ensino, na produção e difusão do conhecimento nas diversas áreas da educação, norteia o perfil do profissional a ser formado pelas IES investigadas. Além disso, podemos observar que existe preocupação em formar pedagogos bem preparados para atuar no ensino de Ciências. Porém, até mesmo pelas análises dos questionários aplicados aos acadêmicos dos cursos de Pedagogia pesquisados, essa formação acaba por não garantir uma efetiva preparação para a atuação desses profissionais no Ensino de ciências, talvez devido ao imenso conjunto de eixos que cercam as várias áreas de habilitações desse pedagogo

(sua polivalência), deixando de atender às necessidades mais particulares daqueles “habilitados” a ministrarem as aulas de Ciências na Educação Básica. Assim, observar-se que o processo formativo é insuficiente para conseguir empoderar o Pedagogo sobre os aspectos das Ciências, deixando de atender às necessidades mais particulares e específicas do ensino de Ciências na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

## REFERÊNCIAS

ÁVILA, L. J. M. **O papel do professor nas sociedades contemporâneas**. Educação, Sociedade e Cultura, nº6, 1996. p.47-72.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ciências naturais / Secretaria de Educação Fundamental**. - Brasília : MEC/SEF, 1997. 136p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Pedagogia**. Resolução CNE/ CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p.47- 51

DUCATTI-SILVA, K.C. **A formação no curso de Pedagogia**

**para o ensino de ciências nas séries iniciais.** Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP. 2005.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente.** Lisboa: Fim do Século Edições, 1992.

FALEIRO, W; PUENTES, R. V. **Pontos e contrapontos do Ensino Médio.** Rio de Janeiro, 2016. 177p.

FELDMANN, M. G. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade.** São Paulo: SENAC, 2009, p.71-80.

FREITAS, H.C.L. A reforma universitária no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

GOMES J. B; CASAGRANDE L. D. R. A educação reflexiva na pós-modernidade: uma revisão bibliográfica. **Rev Latino-americana de Enfermagem**, v. 10 n. 5, Sao Paulo, p. 696-703, 2002.

MELLO, G. N. 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, 2000.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendizagem da docência:** algumas contribuições de L.S. Schulman. *Educação*, Santa Maria, v. 29, n. n 02, 2004.

SACRISTÁN, J. G. **O Currículo:** uma reflexão sobre a prática; tradução de ROSA, Ernani F. da F. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

OVIGLI, D. F. B.; BERTUCCI, M. C. S. A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas. **Ciênc. cogn.**, Rio de Janeiro , v. 14, n. 2, p. 194-209, jul. 2009.

PACHECO, M. M. D. R. **Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino**. Fundação Hermínio Ometto / Uniararas, 2007.

VEIGA-NETO, A. **A ordem das disciplinas**. Tese de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Porto Alegre, 1996.

\_\_\_\_\_. "Currículo e telemática". In: MOREIRA, Antônio Flávio; MACEDO, Elizabeth (Orgs), **Currículo, práticas pedagógicas e identidades**, Porto: Porto, 2002.

## **INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES (AS), ORGANIZADOR (AS)**

### **PREFÁCIO**

Eduardo Jorge Lopes da Silva- Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, em 2011; Mestrado em Educação, em 2003, e, licenciado em Pedagogia, em 1999, ambos pela Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), lotado no Departamento de Fundamentação da Educação, do Centro de Educação. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPB), linha de pesquisa Processos de Ensino-Aprendizagem. Possui experiência na área de Educação e atua nas seguintes áreas: educação de jovens e adultos (EJA), formação inicial e permanente de professores para a EJA, seja em movimentos sociais, espaços formais e não formais de educação e sua interconexão com os estudos culturais. Análise arqueológica do discurso foucaultiano.E-mail: eduardojorgels@gmail.com

### **CAPITULO 1. A RELEVÂNCIA DOS CONCEITOS DE INTEGRALIDADE, FORMAÇÃO HUMANA E RESILIÊNCIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL**

**Ana Lúcia Leal-** Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE (2010); Mestre em Ciências da Linguagem pela UNICAP (2004). Especialização em Voz pelo Centro de Estudos em Fonoaudiologia Clínica - CEFAC (2000); Graduada em Psicologia (2002) e em Fonoaudiologia (1992) pela UNICAP. Professora Adjunta na área de Psicologia da Educação - UFPE/Centro Acadêmico do Agreste, CAA

(desde 2011). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática - Mestrado - UFPE/CAA (2014). Vice-Coordenadora do Curso de Física - Licenciatura da UFPE/CAA (2015). Associada colaboradora (desde 2015) e Diretora de Projetos do Instituto de Formação Humana - IFH (desde 2017). E-mail: analealchaves@yahoo.com.br

## **CAPITULO 2. “ESSE ESTÁGIO FOI UM DIVISOR DE ÁGUAS” - COMO O ESTAGIÁRIO VIVENCIA E INTERPRETA SUA PRÁTICA DE PROFESSOR NO ESTÁGIO DE REGÊNCIA DE TURMA**

**Alane Kerolaine Gondim Leitão**- Graduanda em Licenciatura em Letras-Português. Universidade Federal de Pernambuco. Bolsista do programa BIC (Bolsa de Iniciação Científica) da FACEPE (Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco) - Projeto de pesquisa &quot;A formação inicial do professor de português e o estágio curricular.E-mail: alanekerolaine@live.com

**Lívia Suassuna** - É licenciada em Letras-Português pela Universidade Federal de Pernambuco (1981), mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989) e doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (2004). Atualmente integra o conselho editorial da revista *Leitura - teoria e prática* (editada pela ALB - Associação de Leitura do Brasil) e é professora associada da Universidade Federal de Pernambuco (Centro de Educação - Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e Programa de Pós-graduação em Educação). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, atuando principalmente nos

seguintes temas: ensino de língua portuguesa, didática do português, linguística aplicada ao ensino de português, ensino de literatura e educação e linguagem. E-mail: liviasuassuna60@gmail.com

### **CAPITULO 3. AS PRÁTICAS EDUCATIVAS DO PIBID DIVERSIDADE NO AGRESTE E SERTÃO PERNAMBUCANOS**

**Jaqueline Barbosa da Silva** - Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Licenciada em Pedagogia pela UFPE. Atualmente é professora do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, onde exerce a docência, a extensão e a pesquisa. Nessa mesma instituição coordena o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência para a Diversidade (Pibid Diversidade)/MEC-CAPES. É pesquisadora/colaboradora da Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (REDE ESTRADO) e do Grupo de Pesquisa Interdisciplinar e Processos Formativos da UNIFEI/MG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política educacional e formação de professores, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação do Campo, Prática Educativa, Trajeto Formativo, Educação Escolar Indígena e Relações Étnico-Raciais. E-mail: [jaqueline.barbosa@yahoo.com.br](mailto:jaqueline.barbosa@yahoo.com.br)

**Everaldo Fernandes da Silva** - Graduado em Teologia pelo Instituto de Teologia do Recife (1985); Mestrado em Teologia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (1988); Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru (2008) e

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2011). Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste e membro do Conselho Editorial da Revista Interfaces de Saberes (FAFICA). Tem experiência na área de Teologia, Filosofia, Ciências da Religião e Educação Popular, Fundamentos da Educação e atua ainda em grupos comunitários e interreligiosos. E-mail: everaldofernandes.silva@gmail.com

#### **CAPITULO 4. FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE QUÍMICA: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID COMOPARCEIRA ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR**

**Roberto Araújo Sá** - Professor Associado I e Pesquisador da Universidade Federal de Pernambuco-Centro Acadêmico do Agreste e Coordenador do Curso de Química-Licenciatura do CAA/UFPE. Fazendo parte como Orientador do Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática do Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da Universidade Federal de Pernambuco. Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Piauí (1999), Mestrado em Bioquímica pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e Doutorado em Química pela Universidade Federal de Pernambuco (2008). Realizou Pós-Doutoramento em Biologia Molecular (PRODOC/CAPES). Atuou como Bolsista de Desenvolvimento Tecnológico e Industrial do CNPq (janeiro a julho de 2008). Trabalha com Metodologias e Práticas de Ensino de Ciências. Pesquisando os processos metodológicos e as práticas que conduzem o ensino e a aprendizagem das ciências, bem como os fenômenos relacionados a esses processos

em diferentes níveis e contextos educativos. Também pesquisa BIOATIVOS de PLANTAS MEDICINAIS DO AGRESTE PERNAMBUCANO, abordando a Química e Bioquímica de produtos naturais, com ênfase em metabólitos secundários, Glicídeos e Proteínas de origem vegetal, atuando principalmente nos seguintes temas: Purificação e Caracterização de Polissacarídeos, Atividade Antioxidante de Extratos Vegetais, Purificação de Proteínas (Lectinas) Vegetais e Avaliação de Suas Propriedades Biológicas e Biotecnológicas, como Atividades Antimicrobiana e Inseticida. ÓLEOS ESSENCIAIS: EXTRAÇÃO, CARACTERIZAÇÃO E ATIVIDADE INSETICIDA E DE REPELÊNCIA. Desde 2009, atua na área de Ensino de Química, abordando Metodologias voltadas ao Ensino-Aprendizagem com foco na Experimentação a partir de Plantas Medicinais do Agreste Pernambucano. Desde 2012, atua no Programa PIBID CAPES na Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste, como Coordenador do Subprojeto de Química-Licenciatura. Atualmente é Vice-Coordenador do Curso de Química-Licenciatura do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco. E-mail: sa\_aaraujo@yahoo.com.br

**Ana Paula de Souza de Freitas** - Professora da Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste. Possui graduação em Licenciatura em Química pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, Mestrado e Doutorado em Química pela Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Química Inorgânica, com ênfase em Química Teórica, atuando principalmente nos seguintes temas: Síntese de compostos de coordenação com íons lantanídeos, Espectroscopia de lantanídeos e Intensidades f-f. E-mail: anasouza.ufpecaa@yahoo.com.br

**Andréia Severina da Silva** - Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE no Centro Acadêmico do Agreste - CAA. Graduada em Licenciatura em Química pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) no Centro Acadêmico do Agreste (CAA). Atuou como bolsista de Iniciação à Docência PIBID-UFPE-CAPES.E-mail: andreiasandro@yahoo.com.br

## **CAPITULO 5. SALA DE AULA: SOCIEDADE DE CONTROLE, COMPRISMO E HIPERATIVISMO SOCIO-VIRTUAL *VERSUS* O CUIDADO DE SI**

**Simone Moura Queiroz** - Professora da UFPE/CAA/Caruaru. Doutora em Educação Matemática pela UNESP - Rio Claro (2015), Mestre em Ensino das Ciências e Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Recife (2010), atuando principalmente nos seguintes temas: Filosofia da Diferença e Educação Matemática, Devir de Licenciandos em Matemática, Tendências em Ensino de Matemática, Educação de Jovens e Adultos e Cartografia da subjetividade. Possui graduação em Licenciatura plena em Matemática pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Recife (2003) e Especialização em Ensino de Matemática pela Universidade Católica de Pernambuco - Recife (2006).E-mail: simonemq35@gmail.com.

## **CAPITULO 6. GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E PROFESSORES NO CAA/UFPE A PARTIR DO CURRÍCULO PRESCRITO**

**Maria do Carmo Gonçalo Santos** - Graduada em Pedagogia(2001), com especialização em Coordenação

Pedagógica (2003), pela FAFICA, Mestre em Educação pela UFPE (2004). Doutora em Educação pelo Núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica, UFPE (2016), Bolsista da CAPES (2013-2016). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Formação de Professores e Profissionalização Docente - UFPE/CNPQ. Tem trabalhos publicados na área de currículo, gênero e formação de professores. Professora na UFPE, Centro de Educação, DMTE. Foi professora na UPE, na área de Didática e Metodologia do Ensino e Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru. Professora colaboradora da disciplina Estágio Supervisionado-UFPE/CAA, Programa de Educação Intercultural Indígena (2016).E-mail: carmo1974@yahoo.com.br

**Maria Eliete Santiago** - Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (1971), mestrado em Educação: Supervisão e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1987) e doutorado em Ciências da Educação - Université de Paris V (Rene Descartes) (1994). Professora Titular do Departamento de Administração Escolar e Planejamento Educacional da Universidade Federal de Pernambuco, pesquisadora da Linha de Pesquisa em Formação e Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós Graduação em Educação da UFPE. Pesquisadora da "Rede Freireana de Pesquisadores" e coordenadora da Cátedra Paulo Freire da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional e Prática Pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: Pedagogia Paulo Freire, formação de professores, currículo, prática pedagógica, profissionalização docente e questões étnico-raciais.E-mail: mesantiago@uol.com.br

**Ana Maria Tavares Duarte** - Graduação em Psicologia pela Faculdade Frassinetti do Recife. FAFIRE (1980) e doutorado em Psicologia pela Universidade de Deusto - Bilbao - Espanha (2004). Atualmente é professor adjunto IV da Universidade Federal de Pernambuco - Centro Acadêmico do Agreste - Leciona as disciplinas de Educação Especial e Gênero e Educação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, Psicologia Cognitiva, Educação Escolar Indígena, Gênero, Diversidade e Inclusão Social e Direitos Humanos. É vice-coordenadora da Licenciatura Intercultural Indígena, representante do Conselho da Licenciatura Intercultural Indígena, Coordenadora de área do Pibid Diversidade - Capes - subprojeto de Educação Inclusiva. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Inclusão social e Direitos Humanos. E-mail: familliaduarte@uol.com.br

## **CAPITULO 7. GESTÃO ESCOLAR E MOTIVAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES ACERCA DE ASPECTOS MOTIVACIONAIS NO COTIDIANO DAS ESCOLAS**

**Eveline Priscila de Carvalho Silva** - Graduação em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco (2015). É especialista em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade Educacional da Lapa (2017). Atualmente é assistente administrativo educacional - Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. E-mail: evelinepriscila@gmail.com

**Adelina Maria Salles Bizarro** - Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco

(UFPE, 2005). Especialista em Administração em Recursos Humanos na Pré-Escola (FCAP-FESP, 1990). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP, 1988). Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE) Campus Garanhuns. Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPPI) da UPE - Campus Petrolina, desde janeiro de 2018. Foi Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares (PPGFPPPI) da UPE - Campus Petrolina, de dezembro de 2014 a dezembro de 2017. Foi responsável pela Coordenação Setorial de Graduação da UPE-Campus Garanhuns de 01 de março de 2008 a 30 de junho de 2009 e de 01 de setembro de 2012 a 31 de maio de 2013. Respondeu pela Supervisão das Atividades Experienciais da UPE-Campus Garanhuns, no período de fevereiro de 2010 a 28 de março de 2011. Foi Assessora da Direção da UPE-Campus Garanhuns, no período de 29 de março de 2011 a 09 de maio de 2012. Coordenou o Curso de Licenciatura em Pedagogia da UPE-Campus Garanhuns, de 10 de maio de 2012 a 17 de outubro de 2013. Coordenou a Divisão de Apoio aos Projetos Pedagógicos de Curso vinculada à Pró-Reitoria de Graduação de 17 de fevereiro a 31 de outubro de 2014. Respondeu pela Coordenação de Assuntos Estudantis - CAE vinculada à Pró-Reitoria de Graduação de 1º de novembro de 2014 a 31 de dezembro de 2015. Presidiu a Comissão Administrativa Permanente de Avaliação de Desempenho Docente da UPE, 2015-2016. Pelo vínculo com a Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, foi Gestora da Escola de Aplicação Prof<sup>a</sup> Ivonita Alves Guerra, de 21 de maio de 2012 a 31 de outubro de 2012. Atuou como Educadora de Apoio de agosto de 2013 a 30 de abril de 2016 na Escola de Aplicação Prof<sup>a</sup> Ivonita

Alves Guerra. Professora aposentada da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Atua em cursos de Graduação e de Pós-Graduação Lato Sensu, em nível de Especialização, e Stricto Sensu, em nível de Mestrado. Possui experiência na área de Formação e Profissionalização Docente, de Prática Pedagógica, de Educação Infantil, de Gestão e Planejamento Educacional, de Didática, de Currículo, de Gestão Escolar, de Docência na Educação Básica e Superior. E-mail: adelina.bizarro@upe.br

## **CAPITULO 8. IMPLICAÇÕES DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NA GESTÃO ESCOLAR: O IAS E O PROGRAMA GESTÃO NOTA 10 EM PERNAMBUCO**

**Maria Fabiana da Silva Costa (Autora/Organizadora do livro)** - Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Psicopedagoga pela Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns-FACETEG \_UPE (2006) e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores de Garanhuns-FACETEG \_UPE (2005). Atualmente professora assistente da Universidade Federal de Pernambuco-UFPE/Núcleo de Formação Docente-NFD/Centro Acadêmico do Agreste-CAA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Estado, Políticas Sociais e Educação Brasileira (GEPE), cadastro e certificado pelo CNPq. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa em Gestão da Educação e Políticas do Tempo Livre (GESTOR), cadastrado e certificado pelo CNPq. E-mail: biacostaufpe@gmail.com

**Inalda Maria dos Santos** - Graduação em Pedagogia (1997), Mestrado em Educação (2001) e Doutorado em Educação (2008), ambos realizados na Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é professora

associada do Centro de Educação no curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Atuou como Vice-Diretora da Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, seção Alagoas no período de 2013-2015 e participa na condição de líder e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação Educacional (GAE). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política educacional, financiamento da educação, planejamento e gestão escolar e educacional. E-mail: inaldasantos@uol.com.br

## **CAPITULO 9. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO PARA O FORTALECIMENTO DE DIREITOS DO TRABALHADOR(A) CAMPESINO(A)**

**Maria Fernanda dos Santos Alencar (Autora/  
Organizadora do livro)** - Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad del Mar -Udelmar-Chile. Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora adjunta da Universidade Federal de Pernambuco, lotada no Centro Acadêmico do Agreste, no Núcleo de Formação Docente - curso de Licenciatura em Pedagogia. Professora Colaboradora do Mestrado Profissional de Gestão Pública para o Desenvolvimento do Nordeste (CCSA/UFPE). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Educação do Campo e Quilombola (GEPECQ-CNPQ). Membro da diretoria do Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisa. Tem experiência na área de Educação com ênfase nas políticas educacionais e formação de professores; atuando principalmente nas seguintes temáticas: educação do campo, educação quilombola, educação de jovens e adultos, prática

educativa, saberes docentes e organização escolar.  
E-mail: mfsalencar@hotmail.com

**Sônia Maria dos Santos-** Graduada Licenciatura em História e Especialista em História do Nordeste pela FAMASUL. Mestra em Educação pela UPE. Atuação na educação como professora-educadora popular, coordenadora pedagógica, formação de professores/as. Prática com consultoria nas áreas de políticas públicas, educação do campo, políticas educacionais. Experiência na atuação em espaços de controle social, como: educação, Trabalho Infantil e saúde das populações do campo. E-mail: soniasantos02@hotmail.com

**Waldênia Leão de Carvalho-** Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco. Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2003). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: leitura, ética, educação, educação de jovens e adultos e linguagem. E-mail: waldenialeao@gmail.com

## **CAPITULO 10. POLÍTICA E FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORES: A DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA EM CONEXÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA**

**Edvania Estefani Arruda** - Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Rural de Pernambuco, (2015-UFRPE). Participa da linha de Pesquisa de Políticas Públicas - Formação Docente (UFRPE). Atua no Projeto de pesquisa (2015 - Atual) Docência Universitária: (re)configuração da profissionalidade no contexto das

políticas de formação continuada para a educação básica (Em andamento), sob a orientação da Profa. Dra. Bruna Tarcília Ferraz. E-mail: edvania.estefani@gmail.com

**Bruna Tarcília Ferraz** - Professora Adjunta 3 do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), do núcleo de Formação de Professores e Prática Pedagógica. Mestre em Educação pela UFPE, 2006.2 pela linha de Pesquisa Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação, com dissertação sobre políticas de avaliação para a educação superior; Licenciada em Pedagogia pela UFPE. Participa da Tutoria do Grupo PET/Conexões de Saberes: Avaliação de Políticas Públicas em Ações Afirmativas para a Juventude. Coordenadora Pedagógica do Programa Formação Continuada de Professores/as e Prática Pedagógica: Ação/Reflexão/Ação. NEFOPP/DEd/UFRPE - Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica SEB/SECAD/SEESP/MEC. Participou da Coordenação do Programa Conexões de saberes - diálogos entre a universidade e as comunidades populares. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Sociologia e Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: Políticas de avaliação institucional no Brasil, educação formal, formação de professores e avaliação da aprendizagem na educação infantil. E-mail: btf1@hotmail.com

## **CAPITULO 11. FORMAÇÃO CONTINUADA: UM ESPAÇO PROPÍCIO À CONSTITUIÇÃO DO PROFESSOR-REFLEXIVO**

**Ana Clara Ramalho do Monte Lins Durval** - Mestra em Educação pela UFPE - Universidade Federal de

Pernambuco. É membro do GPENAPE - Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos da UFPE - CAA. Possui Especialização em Língua Portuguesa pela FAINTVISA - Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão. Graduada em Letras pela FAINTVISA - Faculdades Integradas da Vitória de Santo Antão. É professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, atuando como Chefe da Unidade de Acompanhamento do Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio na Gerência Regional de Educação da Mata Centro - PE. É Formadora Regional do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa. E-mail: anaclaradurval@hotmail.com

**Maria Joselma do Nascimento Franco** - Doutora em educação pela Universidade de São Paulo (2005). Mestre em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1998) graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Caruaru (1988), graduada em História pela Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim (1988), Atualmente é professora Associado na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, membro pela UFPE do Comitê Pernambucano de Educação do Campo. É vice-coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Extensão e Formação em Educação do Campo (NUPEFEC) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Ensino, Aprendizagem e Processos Educativos (GPENAPE). Participante do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente - Coordenado pela PUC-SP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Práticas Escolares, atuando principalmente nos seguintes temas: Pesquisa e Prática Pedagógica, Didática, Coordenação Pedagógica, Formação de Professores, Educação do Campo e Escolas Multisseriadas. E-mail: mariajoselmadonascimentofranco@gmail.com

## **CAPITULO 12. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS SÉRIES INICIAIS NO SUDESTE**

**Wender Faleiro** - Licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas, licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU); mestrado em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais, com dissertação na área de Ecologia Vegetal. Doutorado em Educação na área de Práticas e saberes pela UFU (ênfase no Ensino Médio público). Tem experiência de quatro anos na Educação Básica (Foi Professor concursado do Estado de 2006 a 2010). Foi Coordenador do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Presidente Antônio Carlos, campus Araguari; e de 2006-2013 foi docente nessa IES. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão coordenando e atuando na Licenciatura em Educação do Campo - habilitação em Ciências da Natureza e, no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Ensino de Ciências e Formação de Professores - GEPEEC/UFG; Vice-líder do NEPCampo /UFG e Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação do Campo; Membro NDE - Educação do Campo habilitação em Ciências Naturais. Professor - coordenador da escola da Terra em Goiás (2017/2018). E-mail: wender.faleiro@gmail.com / wender.faleiro@ufg.br

**Sebastiana de Lourdes Lopes Flaviano**- graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás (2005) e graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (1997). Pós graduada em Biologia e em Situação Sócio Econômica do Brasil. Atualmente é concursada da Prefeitura Municipal de Ipameri - Secretaria de Educação, concursada - Secretaria Estadual de Educação (GO) e professora titular da Universidade Estadual de Goiás. Tem experiência na área de biologia, com ênfase em Genética, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino, educação ambiental, ensino fundamental, os desafios

do educador, gestão democrática e participativa e formação de Professores. Ministrou aulas na Pós Graduação “FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR: DIVERSIDADES GOIANAS (2015) e na Pós graduação “LITERATURA INFANTIL E JUBENIL: PRÁTICAS DE LEITURA E ENSINO”. Mestrado no Programa de Pós graduação em Educação pela UFG- Catalão.;E-

mail: sebastianaflaviano@yahoo.com.br

**Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda (Organizador do livro)** - Graduação Licenciatura em História pela Universidade Católica de Pernambuco (1993); Mestrado em Sociologia (2003) e Doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2013). Atualmente, é Professor Adjunto na Universidade Federal de Pernambuco, no Núcleo de Formação Docente/CAA. É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos (PPGDH/UFPE) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEDUC/UFPE). É líder do grupo de pesquisa do CNPq: Processos de Subjetivação, Educação, Gênero e Sexualidades e vice-líder do grupo de pesquisa: Diversões - Direitos Humanos, Poder e Cultura em Gênero e Sexualidade ambos os grupos da - UFPE; é integrante dos grupos de pesquisa: Religiosidades, Educação, Memórias e Sexualidades - UFPE e do grupo Laboratório de Estudos Antropológicos - UFPE. Tem experiência no campo da Educação e Sociologia com ênfase nas discussões sobre inclusão e exclusão social, interculturalismo e diferença, atuando principalmente nas temáticas que envolvem Educação, Políticas Educacionais, Gênero, Sexualidades e Direitos Humanos. Coordenador de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a Diversidade (PIBID) com os povos indígenas e é coordenador do Grupo de Trabalho 11 - Gênero, Homens e Masculinidades, da REDOR (Rede Feminista Norte e Nordeste de Estudos e Pesquisas sobre a Mulher e Relações de Gênero).E-mail: mm.marcelohenrique@yahoo.com.br



A *Coleção Educação, Saberes e Práticas Didático-Pedagógicas* traz discussões que retratam, por um lado, a pluralidade de dimensões que permeiam a formação de professores e os processos de ensino e aprendizagem na educação básica e, por outro, a unidade para a qual devem convergir em uma perspectiva omnilateral.

Assim, adota-se como princípio que o acesso aos resultados de pesquisas realizadas em diferentes contextos acadêmicos, regionais e culturais enriquece o diálogo que o leitor e a leitora podem estabelecer com as temáticas abordadas. Para tanto, a *Coleção* compartilha e articula a produção de pesquisadores e pesquisadoras da Universidade Federal de Pernambuco e de Programas de Pós-graduação em Educação de outras universidades brasileiras.

Os onze capítulos que compõem este volume trazem **Reflexões e Ações sobre Educação, Estado e Diversidade**, contemplando práticas coletivas, políticas públicas, construção de identidades e a escola enquanto espaço político e produtor de Educação e Cultura.

