

Vanda Maria Campos Salmeron Dantas
Márcia Alves de Carvalho Machado
Maria Helena Santana Cruz
ORGANIZADORAS

FORMAÇÃO DOCENTE, HISTÓRIAS E MEMÓRIAS

experiências
no campo
da educação



**Vanda Maria Campos Salmeron Dantas
Márcia Alves de Carvalho Machado
Maria Helena Santana Cruz
ORGANIZADORAS**

**Formação docente,
histórias e memórias:
experiências no campo da educação**



GRUPO TIRADENTES

Conselho de Administração

Jouberto Uchôa de Mendonça
Amélia Maria Cerqueira Uchôa
Jouberto Uchôa de Mendonça Júnior
Luiz Alberto de Castro Falleiros
Mozart Neves Ramos

Superintendente Geral

Luciano Kliemaschewsk

Vice-Presidente Acadêmico

Temisson José dos Santos

Vice-Presidente de Relações Institucionais

Saumíneo da Silva Nascimento

Vice-Presidente Administrativo Financeiro

Marcelo Adler

Diretora da Editora Universitária Tiradentes - Edunit

Cristiane de Magalhães Porto



UNIVERSIDADE TIRADENTES

Reitor

Jouberto Uchôa de Mendonça

Vice - Reitora

Amélia Maria Cerqueira Uchôa

Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Diego Menezes



EDITORA UNIVERSITÁRIA TIRADENTES

Diretora

Cristiane Porto

Produtor Gráfico(a)

Igor Bento

Administrativo

Thalita Costa

Conselho Editorial

Ronaldo Nunes Linhares
Gabriela Maia Rebouças
Ricardo Luiz C. de Albuquerque Júnior
Alvaro Silva Lima



EDITORA UNIVERSITÁRIA
TIRADENTES

**Vanda Maria Campos Salmeron Dantas
Márcia Alves de Carvalho Machado
Maria Helena Santana Cruz
ORGANIZADORAS**

Formação docente, histórias e memórias: experiências no campo da educação



**Aracaju-Sergipe
2020**

Produção Editorial

Igor Bento
Capa e Diagramação

A revisão deste livro é de inteira
responsabilidade dos autores
desse conteúdo.

Editora Filhada à



Direitos autorais 2020

Direitos para essa edição cedidos à
EDUNIT.

Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo
Ortográfico da Língua Portuguesa de
1990, em vigor no Brasil desde 2009.

É proibida a reprodução total ou
parcial, de qualquer forma ou por
qualquer meio. A violação dos direitos
de autor (lei nº 9.610/98) é crime
estabelecido pelo artigo 184 do
Código Penal.

EDITORA
UNIVERSITÁRIA
TIRADENTES



Av. Murilo Dantas, 300 Farolândia
Bloco F - Sala 11 - 1º andar
Aracaju - Sergipe
CEP 49032-490

<http://www.editoratiradentes.com.br>

E-mail: editora@unit.br

Fone: (79) 3218-2138/2185

F723

Formação docente, histórias e memórias: experiência no campo da educação

/ organizadores: Vanda Maria Campos Salmeron Dantas, Márcia Alves de Carvalho Machado, Maria
Helena Santana Cruz - Aracaju/SE: EDUNIT, 2020.

366 p.; 30 cm

Inclui bibliografia.

ISBN - 978-65-88303-01-6

DOI - xxx

1. Formação de professores 2. Educação superior 3. Prática pedagógica I. Dantas, Vanda Maria
Campos Salmeron II. Machado, Márcia Alves de Carvalho. III. Cruz, Maria Helena Santana IV. Título.

CDU: 371.13

SUMÁRIO

- 9 APRESENTAÇÃO**
Ronaldo Linhares
Cristiano Ferronato
- 13 PREFÁCIO**
Justino Magalhães
- 25 I PARTE** Formação do Professor: Histórias e Memórias
- 27 ABERTURA: ADA AUGUSTA CELESTINO BEZERRA – UMA HOMENAGEM MUITO PESSOAL**
Maria Helena Santana Cruz
- 31 SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA - PARFOR**
Vanda Maria Campos Salmeron Dantas
- 49 A NOVA “VELHA PROPOSTA” DE FORMAÇÃO DOCENTE: O RETORNO DAS LICENCIATURAS CURTAS**
Márcia Alves de Carvalho Machado
- 85 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE O OLHAR TRANSDISCIPLINAR**
Soane Maria Santos Menezes

- 85 COTIDIANO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: OBSERVAÇÃO E ESCUTA DOCENTE**
Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite
- 107 O ESTUDO DA NEUROCIÊNCIA NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE**
Martuse Sousa Ramos Arão
- 123 DESAFIO DE SER PROFESSOR NA ZONA RURAL: INTERLOCUÇÃO ENTRE FORMAÇÃO, SABERES E PRÁTICA PEDAGÓGICA**
Maria Amélia Silva Santos
- 139 DEMOCRACIA REPRESENTATIVA NA GESTÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM ARACAJU**
Luciano Matos Nobre
- 155 PARADIGMAS DE GESTÃO E SUA INFLUÊNCIA NA EDUCAÇÃO**
Eliodete Coelho Bezerra
- 177 ALTERIDADE: A EDUCAÇÃO POR MEIO DA DIFERENÇA**
Bianca Sthephanny Martins Gomes
- 191 UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO RURAL**
Natalina Bissaro Siqueira Chaves
- 207 A CULTURA ESCOLAR BRASILEIRA E A MULHER NOS SÉCULOS XVIII A XX**
Isabela Araújo Lima
- 223 II PARTE** Educação e Experiência
- 225 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DO MUNICÍPIO DE PROPRIÁ-SERGIPE**
Hilanna Mayara Lessa Silva

**243 LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS INTEGRADOS
AO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Jameson Gouveia de Novais

**259 AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS CURSOS
DE LÍNGUA PORTUGUESA, MATEMÁTICA
E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA UNIT:
APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**

Ranússia Pereira Silva

**275 INSPIRAÇÕES GENEALÓGICAS NA PESQUISA
EDUCACIONAL: NARRATIVAS DE SI DAS
PROFESSORAS DO TRIUNFO**

Aldenise Cordeiro Santos

**289 O SOPRO DE ZÉFIRO: AS ABORDAGENS (AUTO)
BIOGRÁFICAS COMO ALTERNATIVAS TEÓRICO-
METODOLÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE**

George Emmanuel do Nascimento Araújo

**309 EDUCAÇÃO EM ESPAÇO NÃO CONVENCIONAIS:
A ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM UM PARQUE
TECNOLÓGICO**

Rita de Cássia Cardoso dos Santos

**331 EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO:
PARA UMA NOVA DIDÁTICA NA ESCOLA BÁSICA**

Eliana Sampaio Romão

359 SOBRE OS AUTORES

APRESENTAÇÃO

Apresentar alguém, é algo tão importante quanto impossível. Importante porque na apresentação procuramos traçar um retrato mais ou menos claro do apresentado. Mesmo quando lemos uma apresentação, colocamos na voz tons mais ou menos coloridos de sonoridade e entonação que define contornos formativos do perfil a ser compreendido pelos ouvintes. No impresso, a importância se amplia, porque o registro fica, se perpetua por mais tempo. Também, porque essa relação com o tempo nos obriga a construir em palavras um perfil que possa ser o mais adequadamente possível e traduzido em uma narrativa a ser decodificada num retrato do sujeito apresentado.

Neste livro, escapamos deste esforço, pois aqui, outros assumem, num exercício colaborativo a responsabilidade de construir um perfil da professora Ada Augusta Celestino Bezerra. Através do movimento acadêmico de reflexão sobre a educação, produzem com suas narrativas um mosaico, na perspectiva latina e procuram enfeitar com suas diversas combinações de saber o pavimento que conduz ao conhecimento.

Aqui estamos então num outro patamar deste desafio, apresentar ao leitor, a partir deste mosaico, a contribuição intelectual

de uma profissional que teve na educação seu principal objetivo de vida. Para tanto buscamos na poesia de Mia Couto nossa primeira pedra. “ O que está no livro não são palavras, não é literatura, são pessoas. E essas pessoas nos fazem reencontrar nós próprios, fazem descobrir nós mesmos e ter esse desejo de sair de nós para fazer uma viagem para o outro”.

Desta viagem para o outro fazem parte as narrativas e contribuição acadêmicas aqui traçada demarcando pelos últimos orientandos e pesquisas desenvolvidas no programa de pós-graduação em educação da Unit por Ada Augusta Celestino Bezerra. Este é um espaço de (re) encontros dos alunos que ela moldou em seus estudos sobre educação. Apoiada na concepção dialética como uma importante lente para ver e compreender a educação, Ada Augusta defendia um esforço metodológico que partisse desta perspectiva e avançasse para o pensamento complexo.

Defendia a ideia de um conhecimento aberto, sem perder de vista uma apurada crítica dialética sobre a sociedade contemporânea era possível. Tomado de empréstimo a contribuições de Pascal, Morin definia um movimento de ir e vir na relação todo/partes em relação ao conhecimento que Ada Augusta procura orientar sua prática enquanto professora, pesquisadora e orientadora. Para ela é impossível compreender a educação como um recorte da sociedade sem compreender e explicar a sociedade em seu contexto socioeconômico e de poder.

São estudos e pesquisas produzidas no cerne do “Observatório da Educação”, que a professora criou e coordenou, financiados pela CAPES por sete anos (2011-2017). Preocupações sobre a formação de professores e com a alfabetização de jovens e adultos orientaram a as ações do Observatório, as pesquisas, orientações e os eventos que ela coordenou deste período.

Para além deste traçado acadêmico/científico, este livro/mosaico se colore com cores do carinho e da saudade de seus alunos e, porque não dizer de todos nós, da professora Ada Augusta, construída na convivência extremamente séria, cuidadosa e afetiva que ela conduziu suas ações e relações. São antes de tudo,

amigos – orientadores, orientandos, colegas e amigos de profissão – cada um trouxe suas narrativas de vida e de formação, fragmentos de um tempo/experiência vividos com Ada Augusta, como pedras/vidros coloridas coladas juntas num lugar específico, “com” formam um exercício polifônico de ideias numa arte-sania de saberes que entregamos ao leitor. Vale para este encontro o que nos disse Gonzaguinha,

“E aprendi que se dependem sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras pessoas
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar.”
(Gonzaguinha – Caminhos do Coração)

Como última pedra, colada neste mosaico sugerimos que considere a leitura deste exercício de bricolagem científica como um caminhar sobre os fazeres, saberes e paixões que apresenta a Professora Ada Augusta Celestino Bezerra, sua vida e produção, por meio dos múltiplos olhares de seus alunos, sementes plantadas no terreno do conhecimento científico dos estudos sobre educação.

Boa Leitura,

Professor Dr. Ronaldo Linhares

Programa de Pós-Graduação em Educação/Unit

Professor Dr. Cristiano Ferronato

Programa de Pós-Graduação em Educação/Unit

PREFÁCIO

Convidam-me Vanda Maria Campos Salmeron Dantas, Márcia Alves de Carvalho Machado e Maria Helena Santana Cruz, as organizadoras de Memórias e Experiências: retrato do campo da educação, para que escreva o Prefácio da obra. Este convite constitui para mim uma responsabilidade pela distinção científica e acadêmica, e pela oportunidade para participar desta homenagem à Professora Ada Augusta, uma boa e sábia amiga, distinta acadêmica, que a morte tão cedo levou. Escrever um Prefácio é desafio suficiente, mas a inquietação acresce por se tratar de uma obra densa, produzida a diferentes mãos, que congrega conhecimento científico e homenagem.

Há pessoas a quem a distinção “professor(a)” se adapta de modo absoluto. E nem saberemos se a categoria lhes é aposta, porque a merecem e cultivam, ou se a própria categoria se (re)semantiza e só ganha verdadeiro significado em tais pessoas. Em Ada Bezerra sobrepõem-se as duas acepções: 1) chamava a si a responsabilidade, a iniciativa, o ânimo, o abrir caminho; 2) quem com ela privava, como sucedeu comigo, que tive a honra

de recebê-la em Pós-Doutoramento e, na sequência, manter uma colaboração constante, não conseguia deixar de chamá-la Professora Ada (bem certo que apenas Ada para os mais próximos). Com efeito e antes do mais, aplicadíssima, estudiosa, incansável, comprometida com a verdade e a busca do conhecimento, Ada Bezerra não se revia a si própria senão como Professora. Entre outras lições, com ela aprendi que nada somos fora de nós e que autocentrados seremos pouco. O melhor dos mundos é aquele que nos permite viver, contribuindo para um futuro melhor. Foi esse mundo que ela construiu para si e para os que a rodeavam.

O livro que agora se pública é composto por 18 textos, que são também depoimentos, testemunhos, homenagem. Acrescem este prefácio, a Abertura e a Apresentação. No global, é uma obra sobre docência e ser professor, e nada mais ajustado nas presentes circunstâncias.

Na Abertura, “Ada Augusta Celestino Bezerra: uma homenagem muito pessoal”, Maria Helena Santana Cruz resume o percurso acadêmico, o currículo, a vida científica e profissional da Professora Ada e, de forma sentida, recorda o tempo e a amizade que partilharam, dentro e fora da Academia. Refere também as funções e os cargos que a Professora assumiu e desempenhou de modo exemplar. Recorda que, em 2011, a assembleia legislativa do Estado de Sergipe lhe prestou homenagem pelos relevantes serviços prestados à Educação sergipana. Conclui salientando o brilho intelectual que a Professora Ada dedicou ao debate educacional em Sergipe nos 47 anos em que foi professora, gestora educacional e pesquisadora. A Apresentação foi escrita pelos Professores Cristiano de Jesus Ferronato e Ronaldo Nunes Linhares.

O primeiro dos 18 textos, “Sistema nacional de Educação e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR”, é de Vanda Maria Campos Salmeron Dantas. Escreve esta autora que o Plano Nacional de Educação foi por duas vezes adiado, uma com a chegada do Estado Novo, na década de trinta do século XX, e outra em consequência da perspectiva minimalista consignada na Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (1988). A necessidade de um Plano Nacional foi retomada na I Conferência Nacional de Educação (CONAE) em Brasília, em 2010. Entre outros princípios, destaca a conveniência de uma articulação entre a União, os estados, Distrito Federal e os municípios, conforme disposto na Constituição Federal de 1988, e uma adequada formação de professores, enquadrada num Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação, articulado ao Sistema Nacional de Educação. Segundo a autora, as políticas educativas não foram inteiramente adequadas àquelas orientações. Mas as alterações sucederam-se e o Decreto n.º 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Para a autora, a implementação destas medidas nos termos do que está consignada na Constituição de 1988, passaria pela instituição do Sistema Nacional de Formação e de Valorização de Profissionais da Educação que integrasse o Subsistema de Avaliação Educacional; o Subsistema de Financiamento da Educação e o Subsistema de Gestão Democrática. Este agrupamento seria devidamente enquadrado por um Subsistema Nacional Público.

O segundo texto, “A Nova ‘Velha Proposta’ de Formação Docente: o retorno das licenciaturas curtas”, é da autoria de Márcia Alves de Carvalho Machado, que apresenta uma panorâmica desde a formação docente nas primeiras escolas normalistas das últimas décadas do século XIX até a LDB n.º 9.394/1996, que no Art. 62, alterado pela Lei n.º 12.796, de 2013, determina que a formação de docentes para atuar desde a educação básica será em nível superior, em cursos de licenciatura, oferecidos por universidades e institutos superiores de educação. Determina também que seja admitida como formação mínima, para o ensino na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, o nível médio na modalidade normal. Para Márcia Alves de Carvalho

Machado, a componente prática não deverá ser reduzida, nem a formação científica ficar reduzida aos fundamentos pedagógicos, através da implementação de licenciaturas curtas. No entanto, segundo a autora é isso que resulta da Resolução n.º 2/2015 que define as novas Diretrizes Curriculares Nacionais.

No texto “Formação de Professores e Professoras sobre o olhar transdisciplinar”, Soane Maria Santos Menezes dá nota de um conjunto de leituras e propostas ligadas à formação de professores, tomando como núcleo o complexo formado por transdisciplinaridade, complexidade, educação. Na verdade, a complexidade, tal como é apresentada, desafia à transdisciplinaridade e esta força a pensar o processo educacional como construção do conhecimento, superando as barreiras disciplinares e desafiando a reconhecer diferentes níveis de conhecimento e diferentes níveis de realidade, bem assim como a combinar autoformação, heteroformação, ecoformação.

No quarto texto, “Cotidiano docente na educação superior: observação e escuta docente”, Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite refere-se a um projecto de investigação para caracterizar os saberes e as representações de docentes do ensino universitário sobre o respectivo trabalho, enfatizando as relações com a formação inicial. A amostra é composta por três docentes do Curso de bacharelado em Administração. O estudo revela que esses professores assinalam, entre outras necessidades, a conveniência de uma formação continuada de cunho pedagógico específico para a sua atuação no ensino.

Martuse Sousa Ramos Arão, em “O Estudo da Neurociência na Perspectiva Educacional e suas Contribuições para a Formação Docente”, parte de um dado geral – o de que o cérebro é o responsável pela forma como acontece o processamento das informações e armazenamento do conhecimento – e, consultando as obras de autores conceituados, procura compreender os processos cognitivos e o modo como os professores podem contribuir para a aprendizagem dos alunos. O estudo incide na relação entre Neurociência e Educação, seu contributo para formação

docente, nomeadamente na criação de estímulos que favoreçam a atuação de novas sinapses cerebrais por parte dos alunos. Outro aspecto é o estímulo da memória. A autora termina referindo-se às vantagens da melhoria de conhecimento dos docentes sobre Neurociência na perspectiva educativa.

No sexto texto, “Desafio de ser professor na Zona Rural: interlocução entre formação, saberes e prática pedagógica”, Maria Amélia Silva Santos recorda que há hoje uma quebra de procura da profissão docente e que tal acontece quando novos desafios se colocam à escola. Este aspecto crítico é mais notório no mundo rural, como comprova o estudo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aristide Bitencourt, localizada na zona rural do município de Maruim, Estado de Sergipe. Após apresentar os aspectos fundamentais, a autora mostra que nesta escola, os professores observados actuavam de modo a fomentar e envolver a participação dos alunos, revelando estar em associação com o contexto. Refere também que o Município dispõe de um sistema de formação contínua de professores.

Luciano Matos Nobre, em “Democracia representativa na Gestão do Sistema Municipal de Educação em Aracaju”, começa por reconhecer que o Estado não assegurará de pleno a democratização do conhecimento; a sociedade necessita de participar da mudança da escola, começando pela gestão democrática da mesma. A partir de final de 1980, em Aracaju, começou a ser implantada uma gestão democrática. As eleições escolares passaram a acontecer de “forma direta”, com a participação da comunidade escolar. O autor resume a evolução da gestão democrática das escolas em Aracaju, indefinições e avanços, salientando, por fim, a legislação de 2002 sobre os Conselhos Escolares e as Eleições Diretas nas escolas da rede pública municipal. Conclui que o modelo democrático com as eleições diretas nas escolas é a forma mais aperfeiçoada na construção de uma gestão escolar socializada e promotora da cidadania.

No oitavo texto, “Paradigmas de Gestão e sua Influência na Educação”, Eliodete Coelho Bezerra começa por assumir que ciência e técnica são termos distintos, como também administra-

ção e gestão assumem diferentes significados, de acordo com a concepção que se tenha da educação em relação à sociedade e à formação; torna-se assim necessário conhecer as teorias administrativas, para saber como influenciam a gestão. Na sequência, apresenta uma evolução das teorias de administração e dos paradigmas de gestão, com repercussão em contexto escolar, após o que incide sobre a evolução da gestão escolar, argumentando sobre as vantagens da organização da escola pelos seus intelectuais, professores, de modo a fortalecer a gestão democrática e uma nova direção moral e intelectual.

“Alteridade: a educação por meio da diferença” é da autoria de Bianca Sthephanny Martins Gomes, que aborda um complexo muito sensível no campo educativo – o reconhecimento da diferença como base de alteridade, e esta como substância de uma educação problematizadora e fonte de libertação dos alunos. Para o conceito de alteridade socorre-se de Zygmunt Bauman e para o de uma educação libertadora socorre-se de Paulo Freire. Um e outro são peremptórios em fazer ver que a alienação é, antes do mais, falta de criticidade para discernir. Para a autora, o desenvolvimento de uma mente crítica torna os alunos cidadãos não alienados, questionadores, conscientes, incapazes de ser opressores ou oprimidos. Conclui, reiterando que uma sociedade consciente e liberta é produto de alteridade, educação e amor – chave que recolhe, nomeadamente, em Ada Bezerra e Cristiano Ferronato.

O décimo texto, “Um Estudo sobre Educação Rural”, de Natalina Bissaro Siqueira Chaves, está dividido em duas partes. Na primeira, a autora socorre-se dos principais autores para apresentar uma evolução das políticas de Educação Rural no Brasil, nomeadamente no Estado de São Paulo. Esta evolução possibilita à autora apresentar os três quadros estruturais em que a Educação Rural foi discutida e organizada: fomento de escolas em espaço rural; ruralização da educação escolar; escolarização das populações em espaço rural, modernizando e aproximando-as dos padrões de desenvolvimento e progresso, comuns à população urbana. Na segunda parte, dá nota de um projecto de investigação

sobre a (re)construção do rural como objeto pedagógico e sobre políticas de educação – processo de reestruturação produtiva. Este projecto resultou de uma pesquisa teórico-empírica realizada pela Professora Ada Bezerra, em 2012, no Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão socioeducacional e Formação de Professores da Universidade Tiradentes (GPGFOP/UNIT/CNPq). Destaca duas observações patentes nos relatórios internacionais: a de que o mundo rural apresenta índices de pobreza insustentáveis; a de que não tem havido políticas integradas de fomento económico e de escolarização. O referido projecto procurou enfrentar estas duas evidências, tomando o Desenvolvimento Rural como processo que compreende agricultura, educação, infraestrutura, saúde, fortalecimento de capacidades em função do emprego não agrícola, instituições rurais e necessidades dos grupos vulneráveis.

Em “A Cultura Escolar Brasileira e a Mulher nos Séculos XVIII a XX”, Isabela Araújo Lima, tomando por referência dados colhidos no Observatório de Educação da Universidade Tiradentes (2017) sobre a população escolar feminina, dá nota de uma leitura da bibliografia da especialidade e resume uma evolução da escolarização feminina, desde o período colonial. Assinala que, entre o final do Império e o início da República, houve um aumento significativo da participação das mulheres no cenário educacional, como alunas e como professoras. Em 1877, havia sido criada em Sergipe uma Escola Normal para moças, que iniciou o seu funcionamento no Asilo Nossa Senhora da Pureza, em Aracaju. Conclui que, na atualidade, a mulher participa em todos os setores da sociedade, com a presença em muitos cursos da educação básica, cursos técnicos profissionalizantes, cursos superiores, pós-graduações, entre outros. A partir dos estudos realizados, infere que a história do reconhecimento do valor da mulher é recente.

O décimo segundo texto, “A Educação Física na Formação da Educação Básica de Jovens e Adultos de Escolas Públicas do Município de Propriá-Sergipe”, é da autoria de Hilanna Mayara Lessa Silva. A autora resume o enquadramento legal, destacando a Resolução n.º 160, de 15 de junho de 2005, do Conselho Estadu-

al de Educação de Sergipe – CEE/SE, que consignou a Educação Física como componente curricular da Educação Básica, no turno noturno e na modalidade presencial da Educação de Jovens e Adultos, nas redes pública e privada do Sistema Estadual de Ensino. Refere-se ao valor da Educação Física na Educação Integral e à consolidação legislativa da Educação Física como componente curricular de carácter obrigatório para todos os níveis e modalidades de ensino no Estado de Sergipe. A Educação Física deveria estar a cargo de Professores Especializados e estes deveriam dispor de Formação Continuada. Tais condições nem sempre estavam asseguradas, nomeadamente no Município de Propriá-Sergipe, onde os depoimentos dos professores revelam cansaço e desmotivação, vendo-se forçados ou à “esportivação” do exercício físico ou a um ensino teórico. Não tinham condição para implementar metodologias de educação integral, porque as escolas não dispunham de espaços adequados e os alunos não vislumbravam as vantagens da Educação Física como disciplina escolar.

“Leitura e produção de textos integrados ao currículo da Educação Profissional” é da autoria de Jameson Gouveia de Novais. Toma como princípio que os homens são seres da práxis, do “quefazer”, como menciona Paulo Freire (2005). Mas a história do ensino profissional revela uma distinção entre formação intelectual e formação técnica. Com efeito, as escolas voltadas para o ensino profissionalizante surgiram para dar resposta a exigências do mercado de trabalho. Eram uma modalidade de ensino alternativo à Educação Básica. Apesar de, entretanto, terem surgido propostas teóricas inovadoras, não tem havido maiores preocupações quanto a aproximar os alunos do ensino profissional à leitura e à produção de textos. O objetivo do estudo apresentado consiste em caracterizar o processo de leitura e produção de textos, tendo como referência imediata o currículo da Educação Profissional. Conclui o autor que tal aproximação torna imperativo que a instituição escolar busque o cumprimento da função social de qualificar o aluno, profissional e socialmente, vinculando o processo de leitura e escrita com a formação técnica e uma sólida base científica.

Com o décimo quarto texto, “As Propostas pedagógicas dos Cursos de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas da UNIT: aproximações com a educação de jovens e adultos”, Ranússia Pereira Silva pretende demonstrar a necessidade de um fortalecimento da formação inicial docente para actuar nos cursos EJA (Educação de Jovens e Adultos). Parte da análise das Propostas Pedagógicas dos Cursos (PPC) das licenciaturas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas da Universidade Tiradentes (UNIT). O público dos Cursos EJA é diversificado nas idades, na formação de base, nas expectativas de realização. Após apresentar a investigação que realizou, a autora conclui que se impõe a continuidade do alinhamento entre as ementas apresentadas nos PPC (Projetos Político-Pedagógicos) dos Cursos das licenciaturas e a formação continuada, ementas essas orientadas para a compreensão e discussão da realidade social, política e económica, através do desenvolvimento das Políticas Públicas da Educação voltadas para as modalidades EJA e minorias.

Em “Inspirações genealógicas na pesquisa educacional: narrativas de si das professoras do Triunfo”, Aldenise Cordeiro Santos dá conta de uma investigação sobre a produção discursiva acerca da mulher na escola contemporânea, a partir da narrativa de professoras do povoado Triunfo, cidade de Simão Dias, interior de Sergipe. Descreve o método genealógico e informa que entrevistou 3 Professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental, formadas em Pedagogia. No povoado, há três escolas: uma de Ensino Fundamental dos anos finais e médio, e duas de Ensino Fundamental dos anos iniciais, nas quais encontrou as professoras que participam desta pesquisa. As entrevistas revelam diversas “professoralidades”, no Triunfo. As narrativas demonstram que as salas de aula estão carregadas por práticas discursivas que determinam verdades para suas alunas.

O décimo sexto texto, “O Sopro de Zéfiro: as abordagens (auto)biográficas como alternativas teórico-metodológicas na formação docente”, é da autoria de George Emmanuel do Nascimento Araújo. O autor procurou conhecer as Histórias de Vida

de professores, por meio de suas (auto)biografias, tendo escolhido professores de música e, mais especificamente, os que se dedicam ao repertório operístico. O artigo consiste em fundamentar, aprofundar e proporcionar orientações para o método auto-biográfico de histórias de vida. Este método combina a narrativa autobiográfica com a análise crítica da narrativa.

No penúltimo texto, “Educação em Espaços não Convencionais: atuação do pedagogo em um Parque Tecnológico”, Rita de Cássia Cardoso dos Santos, tomando em atenção a educação fora do espaço formal, pretende contribuir para as discussões referentes à compreensão da atuação do Pedagogo em espaços não convencionais de educação. Resume alguns aspectos relativos à Pedagogia e à Formação do Pedagogo. O curso de Pedagogia deveria garantir a conexão entre gestão educacional, docência e produção do conhecimento na área educacional. O profissional deveria actuar na docência e em lugares não convencionais, nomeadamente na consultoria, na assessoria educacional, na orientação vocacional. Em 2004, foi criado o Sergipe Parque Tecnológico, que acolheu o Centro Vocacional Tecnológico, associado às necessidades do Estado. Através de um inquérito aos universitários e egressos do curso de Pedagogia, concluiu que a maioria reconhece a importância de trabalhar em espaços educativos não convencionais, mas não foi contemplada com disciplinas de formação específica para atuar em espaço não escolares.

O último texto, Educação e Comunicação: para uma nova didáctica na escola básica, da autoria de Eliana Sampaio Romão, contém uma perspectiva crítica, actual e bem informada sobre a relação entre Modernidade e Educação, e mais especificamente sobre a Escola e a Didáctica. É um texto aberto e amplo que percorre e actualiza o campo do institucional escolar. Apresenta por fim novas bases para a formação de professores e sugere uma investigação sobre as Escolas Básicas de Sergipe.

Este livro é um retrato do campo da educação, tal como ele se configura numa Instituição de Ensino Superior de Formação de Professores, combinando formação, investigação, produção

do conhecimento científico, intervenção e acção, dentro e fora da Instituição. Os textos versam os diferentes domínios que compõem o campo educativo, mas também retratam os diferentes modos de representar e agir dentro desse mesmo campo. O tema central é a profissão docente, desde a formação inicial e continuada às experiências profissionais e às autobiografias. Partindo deste eixo central, os textos abrangem teoria da educação, pedagogia, cultura escrita, instituição educativa, administração, organização e gestão escolar, formação de professores, função docente e profissão, modalidades de educação (escolar, não escolar, convencional), educação profissional, educação rural, espaços, vertentes de ensino-aprendizagem. Enfim, em síntese, este livro retrata uma Instituição de Ensino Superior, de Formação de professores, e um programa de investigação, formação, acção, directa ou indirectamente ligados à professora Ada Bezerra, como orientadora, autora de livros e de textos, fomentadora de eixos epistémicos enquadradores de temas e objectos de investigação.

A leitura sequenciada destes textos revela consistência metodológica e discursiva, coerência nos referenciais teóricos e conceptuais, dando curso a uma constante de formação, investigação, acção, meta-educação. Há uma epistemologia que transversaliza e afecta a definição e construção de verdade, harmonizando a definição dos objectos de investigação com a selecção dos recursos documentais e as leituras críticas, nos planos histórico-teórico. Trata-se de um mesmo modo de fazer avançar a interacção teoria-prática, partindo de projectos que combinam investigação e acção, de que resultam relatórios com uma estrutura aproximada: introdução, apresentação do objecto epistémico, enquadramento conceptual e teórico, método e revisão crítica da bibliografia, desenvolvimento, conclusões. Parte significativa dos textos deste livro concretiza esta metodologia, pelo que, a seu modo, eles configuram uma escola.

O leitor ficará assim em posse de um livro bem organizado e que, não obstante haver sido escrito a diferentes mãos, apresenta rigor, está bem documentado, contém aspectos inovadores.

É um contributo fundamental para o conhecimento histórico-pedagógico e sociocultural de Sergipe. Ao cumprirem o legado científico, académico, comprometido, com que a homenageada, Professora Ada Bezerra, soube estar na vida, souberam também eles reconhecer e testemunhar tal mestria.

Lisboa, fevereiro de 2020.

Professor Dr. Justino Magalhães
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Formação docente, histórias e memórias:
experiências no campo da educação

I PARTE

Formação do Professor: Histórias e Memórias

ADA AUGUSTA CELESTINO BEZERRA

*UMA HOMENAGEM
MUITO PESSOAL*

Maria Helena Santana Cruz

ABERTURA

Ada Augusta nasceu no dia 25 de abril de 1949, construindo uma trajetória profissional reconhecida e de larga credibilidade no contexto acadêmico. Na qualidade de docente do curso de graduação em Serviço Social tive o prazer de conhecer Ada no trabalho docente no magistério superior. Ada era professora de Administração Escolar, no curso de Pedagogia, I da Universidade Federal de Sergipe. Posteriormente, compartilhamos experiências na docência e em pesquisas nos cursos de pós-graduação *strictu sensu* e *lacto sensu* em Educação.

Além de amiga de uma vida inteira. Falar sobre Ada significa resgatar uma pouco da riqueza e da importância das recordações sobre os sujeitos, possibilitando às pessoas que fizeram a história um lugar especial. A melhor maneira de homenageá-la – e de aplacar a falta que ela nos faz – é trazer aqui uma parte do brilho e da extensão de seu raio de influência. Na nossa convivência sempre admirei seu talento de nos fazer ver as coisas por frestas inusitadas, do seu respeito à diversidade, sabendo gerir as diferenças para se viver em um mundo cada dia mais globalizado e diverso.

A história das pessoas e a história dos grupos encontram-se e desencontram-se, segundo suas lógicas particulares. Ada ingressou no ensino superior em 1968, na primeira turma do curso de Pedagogia da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. Em 1968 como estudante do ensino superior testemunhou a incorporação da Faculdade de Filosofia pela Universidade Federal. Colou grau em 1971.

Depois de colar grau, construiu uma longa trajetória acadêmica. Concluiu em 1973, o curso de Especialização em Metodologia do Ensino Superior na própria UFS; Especialização em Planejamento e Administração de Sistemas Educacionais, pelo Instituto de Estudos Avançados em Educação da Fundação Getúlio Vargas, em 1974; Mestrado em Educação pelo mesmo IESAE/FGV, em 1986; Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo, em 1998; Pós-Doutorado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em 2012. Também participou da gestão no cargo de Técnica em Assuntos Educacionais na Universidade Federal de Sergipe em 1974.

Relembro os anos iniciais da intensa convivência dentro e fora da UFS, e posteriormente após sua aposentadoria – em encontros acadêmicos na Universidade Tiradentes – UNIT. Ada trabalhou como Professora da Faculdade Tiradentes, ministrando a disciplina Metodologia da Ciência. Depois de aposentada trabalhou como professora visitante da Universidade Estadual de Feira de Santana e por último como professora e pesquisadora dos cursos de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes.

Resgato o compromisso político de Ada à frente da presidência da Associação de Docentes da UFS (ADUFS) em 1988 –, na luta pelos interesses dos docentes da UFS, consolidando uma entidade autêntica de harmonia entre seus associados na busca a melhoria e de manutenção da Universidade Pública, Gratuita e de Qualidade.

Em entidades científicas, participei com Ada durante dois biênios, da gestão da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) na Sessão Sergipe. Ada sucedeu a professora Gizelda Santana Moraes no cargo de Coordenadora Regional da SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência em Sergipe (1986) localizada na UFS, e eu no cargo de secretaria Adjunta, sucedendo-a posteriormente na gestão em 1988. Neste espaço convivemos com a comunidade científica brasileira, por meio das entidades representativas da comunidade científica, em um período de grande ebulição nacional, consolidando a seccional em Sergipe, inclusive promovendo várias atividades e eventos locais.

Nos encontros da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Ada sempre se destacou nos grupos, com sua contribuição aos debates de questões oriundas dos Programas de Pós Graduação em Educação. Tais encontros constituíam uma oportunidade a que pesquisadores vindos de todas as regiões do país se reuniam para apresentar e discutir o resultado de suas pesquisas, funcionando como uma espécie de ‘caixa de ressonância’ da produção saída das universidades.

De 1990 (período no qual conclui meu doutorado em Educação na Universidade da Bahia) até hoje, muitas coisas aconteceram no mundo, no Brasil, em Caxambu¹ e em Sergipe.

Em 1989 o prefeito eleito de Aracaju Wellington Paixão, nomeou a professora Ada Augusta para o cargo de Secretária Municipal de Educação, de Aracaju (1989/1992) posto exercido com muito brilho e competência durante quatro anos, desenvolvendo uma experiência de Gestão Democrática na Construção de uma Proposta Curricular no Ensino Público. Ada considerava a educação como um processo que possibilita aos seres humanos inserirem-se na sociedade, historicamente construída e em constante movimento de construção. Sua tarefa é garantir que instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico e de desenvolvimento cultural seja apropriado de forma reflexiva e crítica.

Em 2011 Ada Augusta foi homenageada pela ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SERGIPE pelos relevantes serviços prestados a Educação sergipana.

Creemos que a educação é um processo que possibilita aos seres humanos inserirem-se na sociedade, historicamente construída e em constante movimento de construção. Sua tarefa é garantir que instrumental científico, técnico, tecnológico, de pensamento, político, social e econômico e de desenvolvimento cultural seja apropriado de forma reflexiva e crítica. Se por um lado retrata e reproduz a sociedade, por outro lado projeta a sociedade que se almeja. É nessa contradição que estão inseridas as demandas por educação.

Nesta linha de reflexão, não resta dúvida de que Ada fez história, com seu brilho intelectual e marcou o cenário do debate educacional em Sergipe durante 47 anos consecutivos como professora, gestora educacional e pesquisadora.

¹ Cidade onde se realizavam as Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped), desde o ano de 1992.

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)¹

Vanda Maria Campos Salmeron Dantas

I PARTE

• *Formação do Professor: Histórias e Memórias*

1. Este artigo é parte da pesquisa realizada na tese de Doutorado em Educação (UNIT,2015-2018) intitulado “PARFOR: política pública de formação de professores da educação básica em Sergipe, Alagoas e Amazonas (2009 – 2016)”, defesa realizada em agosto/2018 (DANTAS, 2018).

1 INTRODUÇÃO

O Sistema Nacional de Educação não representa algo novo na educação brasileira, foi proposto no contexto histórico a partir da década de 1930, precisamente em 1932, através do Manifesto dos Pioneiros da Educação, com respaldo na Constituição de 1934, a qual registrou a exigência de fixação, pela União, das diretrizes da educação nacional e a formulação do Plano Nacional de Educação. Entretanto, com o advento do Estado Novo, elas não foram asseguradas devido à influência das escolas particulares e ao apoio da igreja católica, temendo o suposto monopólio estatal do ensino. Em outro momento, renasceu a necessidade da criação do Sistema Nacional com a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de forma a regulamentar o disposto na Constituição Federal, promulgada em 05 de outubro de 1988, conforme previsto no artigo 214. Porém foi de novo desconsiderada. Como afirma Saviani:

Dessa vez, a organização do Sistema Nacional de Educação foi inviabilizada pela interferência governamental, que preferiu uma LDB minimalista para não comprometer sua política educacional, que promovia a desresponsabilização da União pela manutenção da educação, ao mesmo tempo em que concentrava em suas mãos o controle por meio de um sistema nacional de avaliação do ensino e todos os níveis e modalidades. (SAVIANI, 2010, p. 392).

Mais uma vez, o sistema nacional de educação não aconteceu devido ao conservadorismo das elites empresariais e de grupos político-religiosos que viam no sistema apoiado pela grande maioria dos educadores do país uma ameaça para seus interesses imediatistas de controle à educação, já que, por meio da educação, o sujeito passa a ter uma visão de mundo de forma crítica e luta por uma sociedade mais justa, de equidade e respeito ao cidadão.

Em países como França, Chile, Uruguai, em que foi implantado o Sistema de Ensino como afirma Cury em entrevista (CONAE, 2009) sobre a Educação Escolar e o Sistema Nacional de Educação, apresentaram-se como resultados satisfatórios a universalização do ensino elementar e a conseqüente erradicação do analfabetismo. Já no Brasil, como pontua Saviani (2010, p.381) classificam-se **quatro obstáculos** que impediram a sua implantação: **obstáculos econômicos** que envolvem história de resistência à manutenção da educação pública; **obstáculos políticos** caracterizados pelas discontinuidades nas políticas educativas; **obstáculos filosóficos** à prevalência das ideias ou mentalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional e, por fim, os **obstáculos legais** materializados na resistência da ideia de sistema nacional na legislação educacional.

Os obstáculos abordados por Saviani retratam a realidade da política educacional do Brasil, representam a não valorização do seu povo, um país com grandes diversidades regionais e históricas, porém, a educação não está entre as prioridades para o desenvolvimento econômico e social de forma a oportunizar uma educação de qualidade, independente de classe social. A escola tem seu papel disciplinador, e ainda é considerada como instituição de adestrar o aluno para ser submisso e cumprir ordens, um bom trabalhador. Esse contexto de controle não permite autonomia do sujeito, nem uma educação emancipadora, uma educação que represente a equidade e justiça, na qual todos têm papel importante na formação do cidadão participante e empreendedor.

Assim, a construção de um Sistema Nacional de Educação defendida pelos educadores é definida na I Conferência Nacional de Educação (CONAE) em Brasília, em 2010, como uma unidade dos vários aspectos ou serviços educacionais que contribuam para a eficácia do processo educacional. Seria autônomo, público com normas próprias a serem cumpridas por seus integrantes em todo o território nacional, em regime de colaboração entre

a União, os estados, Distrito Federal e os municípios, conforme disposto na Constituição Federal de 1988, as responsabilidades divididas entre os entes federativos, todos com a mesma finalidade de prover uma educação de qualidade a população.

Para tanto, as normas que regulamentam o funcionamento são de responsabilidade da União, consubstanciadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação. Os estados e o Distrito Federal poderão aprovar legislação complementar, adequando as normas gerais às particularidades locais, tendo o acompanhamento, como instância normativa e deliberativa, o Conselho Nacional de Educação que tem a função de baixar as normas de funcionamento do sistema, julgar as pendências e decidir, em última instância, sobre os recursos de instâncias inferiores. Portanto, trata-se de um órgão de Estado e não de governo, sendo que o critério de indicação dos membros do CNE deve ter por base as qualificações por experiências de serviços prestados à educação; deve gozar de autonomia financeira e administrativa, e suas deliberações devem entrar em vigor independente da homologação do Ministério da Educação.

Assim é necessário instituir um sistema nacional em sentido próprio, que, portanto, não dependa das adesões autônomas e a posteriori de estados e municípios. Sua adesão ao sistema nacional deve decorrer da participação efetiva na sua construção submetendo-se em consequência às suas regras. (SAVIANI, 2010, p. 385).

Porém o Sistema Nacional de Educação no Brasil ficou na organização de ações, subsidiar o ensino nos Estados com a implementação das políticas educacionais, mas não houve um sistema que tivesse autonomia pra avaliar, fiscalizar e exigir o cumprimento determinado pela LDB através de um corpo técnico composto por profissionais qualificados na área da educação, um sistema que não tivesse influência de partidos políticos e assim daria seguridade para a construção de novos parâmetros para qualidade da escola pública. Nessa perspectiva, o Conselho Na-

cional de Educação teria autonomia como política independente do Executivo, Legislativo e Judiciário, liberdade pra resolver as dificuldades da educação e proporcionaria um avanço por uma educação de qualidade livre de interesses políticos e sim em prol da sociedade brasileira.

O financiamento para manutenção do Sistema Nacional de Educação deve ser compartilhado pelas três instancias, de acordo com o regime do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), cujo aperfeiçoamento é vital para atender às demandas, além de criar um Fundo de Manutenção da Educação Superior (FUNDES). A União ficará responsável e os estados, em caráter complementar, limitando-se aos casos de experiências já consolidadas na manutenção de universidades. Já a formação dos professores em nível superior será responsabilidade compartilhada entre União e estados. Ao município cabe à construção e preservação dos prédios escolares e seus equipamentos, a inspeção de suas condições de funcionamento, além dos serviços de apoio, como merenda escolar, transporte escolar, etc., “[...] porém, não impede que eles assumam outras atribuições, em caráter complementar e nos limites de suas responsabilidades específicas no campo educacional, mesmo que essas funções caibam, prioritariamente, aos estados e à União”, afirma Saviani (2010, p. 779).

Para a eficácia do Sistema Nacional de Educação, os conselhos assumirão responsabilidades diretas, por meio das Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação e das Secretarias e Conselhos Municipais, sempre que houver a necessidade para a flexibilização e eficácia da operação que deve ser a finalidade da educação: proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa; o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho.

Na eficácia de um currículo da educação pública que atenda o aluno numa concepção complexa de respeito ao ser em construção. O qual possibilita interagir na sociedade de forma reflexiva, numa visão crítica de sua participação como sujeito atuante no âmbito social, econômico e político, e represente um cidadão que luta por uma transformação social.

O Sistema Nacional de Educação confere um sistema que integra educação pública numa esfera ampla e complexa que envolve ensino contextualizado, como também a preocupação com a formação do professor, âncora mestra para o processo de aprendizagem das crianças, jovens e adultos da sociedade brasileira.

Não se pode falar em um padrão nacional de qualidade efetivo sem um grande esforço de valorização e profissionalização. Em um SNE que cumpra a responsabilidades de oferecer um serviço com a mesma qualidade para toda a população, independentemente do lugar do país onde ela viva é imprescindível que a carreira do profissional seja igualmente valorizada em todo o território brasileiro. Um quadro de profissionais motivado e comprometido com os estudantes de uma escola é um dos elementos mais importantes do Sistema Nacional de Educação, pois eles atuarão na escola e fora dela, nos órgãos de gestão e nas representações nos conselhos de controle social. (ALMEIDA JÚNIOR; NOGUEIRA, 2014, p. 116).

Relevante para uma nação comprometida com a educação é justamente a valorização e formação do professor, carreira equilibrada, salários atrativos, condições de trabalho adequadas, estímulo ao processo de formação inicial e continuada, ingresso no serviço público mediante concursos públicos, tudo isso favorece a inclusão de bons profissionais na rede pública de ensino, numa perspectiva articuladora e integrante do Sistema Nacional de Educação. Afirma Gatti (2014, p.200) ‘que não haverá Sistema Nacional de Educação consistente sem professores cultos e bem formados para seu trabalho’.

Em síntese, para que realmente se concretize o processo de instituição do SNE e que este cumpra seu compromisso com a educação, como projeto nacional de educação, é necessário um interesse significativo dos governantes em articulação com a sociedade. Além de uma agenda bem estruturada em prol dos interesses da população brasileira, com debates, participação dos Fóruns, articulação entre o governo federal os governos

estaduais e municipais comprometidos, e que exista real interesse de pensar numa Nação preocupada com os rumos da educação, que consolida uma gestão democrática, justamente pelo respeito e reconhecimento de um país de uma grande diversidade. A educação, diz Saviani (2010, p.785), “é um bem de produção, e não apenas um bem de consumo”, e, complementa, ao tratar da possibilidade de que um projeto de Lei para o SNE não seja mais um rótulo a frequentar o discurso educacional.

Nessa perspectiva, para efetivação do Sistema Nacional de Educação, será necessário o desprendimento dos interesses políticos locais, políticas educacionais articuladas em prol da população brasileira. As dificuldades para efetivação ainda são desanimadoras. Como afirma Abicalli (2014, p.291), o SNE, a consecução das metas e a implementação das estratégias devem ser efetivadas em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, entes federados.

Portanto, para pactuar uma agenda de ações instituinte do SNE, ancorada na realidade e com pauta clara, a partir de consensos e da organização dos interesses, com comunicação e permeabilidade entre os atores, deve-se considerar fundamentalmente o desenho de uma proposta ou projeto nacional de educação, resgatando o espírito do manifesto que possa servir de base para um anteprojeto de lei com vinculação das diversidades regionais ao todo nacional, para que não se tornem desigualdades à responsabilidade deve estar baseada nas circunstâncias e condições próprias de cada ente federativo, tendo por referência o conceito de interdependência (não em parcerias), que concretizará o instituto do regime de colaboração efetivo para garantir o direito à educação. (CUNHA et al., 2014, p. 214).

A criação do SNE é fundamental para a qualidade da educação, vencer os obstáculos e estabelecer um consenso de articulação entre União, estados e municípios com academia, movimentos sociais e a sociedade civil são ações primordiais para ter

efeitos práticos. “Enquanto não houver o Sistema Nacional de Educação com arranjos de ensino organizados em ‘regime de colaboração’, não existirão garantias efetivas de que o PNE consiga atingir suas metas.” (CUNHA et al., 2014, p 215).

Diante do contexto analisado percebe-se que houve avanço nas políticas educacionais, porém ainda tem muito a conquistar para erradicar o analfabetismo e proporcionar uma educação básica que atenda às condições dignas para a população, como alguns países da América Latina, a exemplo da Argentina, Uruguai e do Chile, já efetivaram essa conquista, como afirma Saviani (2010, p. 770) “O Brasil foi retardando essa iniciativa e, com isso, foi acumulando um déficit histórico imenso no campo educacional.” O compromisso político é fundamental para a continuidade das políticas educacionais, com responsabilidade e continuidade, investindo recursos públicos nas escolas públicas e na formação do professor, com uma política ideologicamente comprometida haverá um Sistema Nacional de Educação do qual se pode afirmar que cumpre sua função de resguardar a educação do país.

2 O SUBSISTEMA NACIONAL DE VALORIZAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A IMPORTÂNCIA PARA A EFICÁCIA DO PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR)

Diante da trajetória histórica dos movimentos sociais, entidades estudantis, das entidades acadêmicas e científicas, nesse contexto de ação, advertem-se quanto à necessidade de se instituir um Subsistema Nacional de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação que estaria articulado ao Sistema Nacional de Educação.

Dentre as entidades que pleiteavam essa articulação estava a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), criada em 26 de julho de 1990, uma entidade de caráter político-acadêmico em defesa da escola pública, laica, gratuita em todos os níveis da educação básica. “A associação delimita, desse modo, uma atuação fundamental no debate e análise de políticas educacionais, em particular no campo de formação dos profissionais da educação e da forma de organização dos cursos de formação desses profissionais” (BRZEZINSKI; 2008; 2010).

A perspectiva exposta retrata a contextualização da luta da ANFOPE visando à organização de um Subsistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (SNFPM), articulado ao Sistema Nacional da Educação e pelos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 que comunga com esses princípios.

[...] a questão da formação do educador deve ser examinada de forma contextualizada e inserida nas demais questões educacionais, sociais econômicas e políticas do país;

a valorização dos profissionais da educação é fator importante para viabilizar o compromisso com a qualidade do ensino;

a formação dos profissionais da educação deve ser feita em nível superior; as elaborações dos Planos de Educação Nacional, Estaduais e Municipais devem ser fruto da participação organizada do magistério;

a gestão democrática, em todos os níveis de ensino, é condição significativa para o desempenho institucional com a participação de docentes, estudantes e funcionários;

a efetivação da autonomia universitária é aquela sustentada na liberdade acadêmica e científica, na organização administrativa, na gerência, na gerência de recursos materiais e financeiros e nas relações com a sociedade. (BRZEZINSKI, 2011, p. 19).

Os princípios destacados pela entidade demonstram a realidade das lutas, no decorrer das décadas, e a incumbência de suprir uma educação ineficiente, proporcionada pelo Estado, interligada aos interesses de grupos neoliberalista que visualizam na educação uma fonte de renda e caminhos para conquistar seus interesses capitalistas.

Nada é essencialmente em prol do cidadão brasileiro e sim em favor do sistema capitalista e suas instituições financeiras, entre tantas, o Banco Mundial, o qual visualiza na política de melhoria do sistema educacional exigência de metas a serem cumpridas pelos países interligadas ao poder do sistema monetário do lucro e exigindo medidas radicais que tiram da população sua cultura, seus valores, em nome do “progresso”.

Entretanto, as políticas educacionais prevista no sistema educacional de educação vão contra esses princípios e ressalta a importância da valorização da cultura local, a experiência cultural do aluno e em relação ao professor sua experiência em sala de aula. Nessa proposta foi criado o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Assim objetivo principal é garantir que os professores em exercício na rede pública de educação básica obtenham a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), por meio da implantação de turmas especiais, exclusivas para os professores em exercício (INEP, 2013). O Decreto nº. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação”, criado pelo Decreto 6.094/2007 como programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

Importa ressaltar que a diretoria considera que uma política de valorização do magistério decorre de um conjunto articulado e orgânico que atraia novos profissionais e mantenha na rede os já atuantes. Esse conjunto envolve plano de carreira, salário digno, formação inicial e continuada articulada à progressão funcional, boa infraestrutura física e tecnológica na escola, am-

biente favorável à aprendizagem e ao convívio, gestão comprometida com o sucesso escolar de todos, e ainda, reconhecimento social (CAPES, 2013, p. 5).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) responde à necessidade emergencial, presente desde o século passado, de capacitar os professores que atuam na rede pública. A experiência de ensino - de no mínimo três anos - é colocada como pré-requisito, de modo a valorizar o saber dos professores que estão em regência nas escolas. Sua efetividade vincula-se a uma rede de instituições parceiras que compartilham as atribuições, a começar pelas secretarias estaduais de educação que recrutam e validam as inscrições. Com alicerce na validação é que os professores selecionados realizam a matrícula nas respectivas IESs.

A edição do Decreto nº 6.755 /2009 foi consequência de estudos e da participação ativa dos setores sociais, políticos e acadêmicos que reivindicavam a instituição do Sistema Nacional de Educação o qual foi proposto pelo MEC, em decorrência de um diagnóstico feito pela CAPES sobre a real situação da formação docente em nível superior no país, assentado na Constituição Federal de 1988.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação de duração decenal com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do Ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meios de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduza a:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. Acrescentado pela Emenda Constitucional, nº 59, de 11-11-2009. (BRASIL, 1988).

Apesar de estar na Constituição Federal, o caminho para a eficácia, na prática, é arduo para a construção de um Sistema Nacional de Educação, numa formulação como política nacional e, dentro dele, a criação do Sistema Nacional de Formação e de Valorização de Profissionais da Educação o qual exige investimento para eficácia de uma formação superior de qualidade, de preferência presencial e com condições de exercício de estágios remunerados a exemplo das residências médicas. Conforme previstos no art. 206, e incisos, *in verbis*:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...] V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 1988).

Assim, a Constituição brasileira afirma a relevância de subsidiar um Sistema Nacional de Educação e, dentro desse sistema, o da formação e valorização dos profissionais da educação, uma educação pública de qualidade para a população brasileira, integrada à formação e à valorização dos profissionais da educação.

A proposta da criação de um subsistema assegura uma qualificação ao profissional da educação, além de promover condições concretas para atender às necessidades profissionais e sociais do

professor equiparando o salário a outras profissões e subsidiando condições para a formação continuada, de preferência presencial, com as matrizes curriculares que deverão contemplar a Base Comum Nacional e a pós-graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, interligada a condições adequadas para exercer a docência. Também é a favor da realização de concurso público de títulos e provas para o ingresso na carreira docente, daí é dever do Estado promover formas de regulação dessas políticas e a docência como base da formação profissional. Nessa perspectiva, deveria estar interligado a um agrupamento de subsistemas composto por Subsistema de Avaliação Educacional; Subsistema de Financiamento da Educação e Subsistema de Gestão Democrática.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A base do subsistema tem como foco fortalecer as licenciaturas presenciais para a formação inicial dos profissionais do magistério e garantir que os cursos de formação sejam pré-requisitos para a valorização profissional, materializando-se em promoção funcional por meio de planos de cargos, carreira e remuneração, além de garantir os estágios dos cursos de licenciatura, proporcionando a articulação entre as escolas públicas, como referência e as instituições formadoras de educadores/as.

Nesse sentido, no subsistema está previsto que os fóruns estaduais permanentes de apoio à formação docente poderão formular política de ingresso na carreira, de apoio ao professor iniciante, de cursos de modalidades de educação continuada para os professores já atuantes e de elaboração de concursos de provas e títulos para ingresso na carreira. O MEC teria a função de instituir programas de apoio ao professor iniciante para subsidiar os estados e municípios, no caso temos o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR. Ao Comitê de Governança e ao Comitê Nacional de Política da Educação

Básica caberá a indicação de ações que impulsionem aprimoramentos necessários aos cursos de licenciaturas e às políticas de formação inicial e continuada em desenvolvimento pelo Ministério, estados, Distrito Federal e municípios. Por fim, à SESu e a CAPES caberiam: o aprimoramento dos processos de avaliação e o acompanhamento e supervisão dos cursos de licenciatura e da educação superior. Estas são as propostas para um subsistema que realmente atenda e contemple a formação e valorização dos profissionais da educação.

A política educacional brasileira precisa está integrada a um Sistema Nacional de Educação que tenha autonomia para gerenciá-la, independente de partido político e de interesses escusos. A proposta de descentralização é de interesse da União, Estados e Municípios que conquistam mobilidade social, pois terão abertura para realizar seus planos educacionais de acordo com o seu contexto social. Para tanto, é necessário criar subsistemas de acompanhamento, avaliação, gestão democrática os quais possibilitem que os recursos públicos atendam ao contexto educacional de forma séria, sem interesses partidários, mas sim efetivar as metas para a democratização das oportunidades educacionais.

O Sistema Nacional de Educação, com sua estrutura bem organizada e a descentralização dos entes federados, são importantes, mas no caso brasileiro, a autonomia dos estados e municípios foi tomando perfil diferenciado justamente pelos interesses ideológicos partidários que ora proporcionavam avanços e depois retrocessos das políticas educacionais como se está vivenciando no governo Michel Temer, pois, dentre vários encaminhamentos que estão prejudicando as conquistas da educação, destaca-se a descontinuidade do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR.

Portanto, se o Sistema Nacional de Educação tivesse autonomia, numa construção sólida, os interesses da educação estariam acima das negociatas políticas. Os conflitos federativos, como afirma Araújo (2010, p.758), se configuraram em duas vertentes, por falta de regulamentação do regime de cola-

boração se tornaram mais complexos: A vertical é mostrada na atitude do governo federal de ficar na defensiva ou livrando-se dos encargos com extinção de sua intervenção, ou estimulando programas de descentralização, assumindo papel de fiscalizador dos processos, como também a ação competitiva e predatória dos entes federados (estados e municípios) na disputa - junto ao governo federal - por recursos, gerando agenda de demandas segmentadas e fragmentadas que só agravam o conflito. Na vertente horizontal existe a “guerra fiscal” entre federados, a qual surgiu após a Constituição de 1988, que atribuiu a cada estado federativo o poder de fixar as alíquotas do ICMS, gerando concorrência entre eles e a busca de maior arrecadação tributária. Com isso, a população brasileira sofre com a perda de recursos que poderiam ser distribuídos entre estados federativos com o acompanhamento e fiscalização da União.

O acompanhamento da educação seria feito pela implantação de um Subsistema Nacional Público que daria suporte para que realmente os recursos dos impostos fossem direcionados para os setores públicos e não a possibilidade como acontece constantemente desviados para carreira e projeto político pessoal de governantes.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, F. de Barros; et al. O Sistema Nacional de Educação: em busca de consensos. In: CUNHA, Célio; GADOTTI, Moacir et al. **O sistema nacional de educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014. ISBN 978-85-7994-086-6

ARAUJO, Gilda Cardoso de. Constituição, federação, e propostas para o novo plano Nacional de educação: análise das propostas de organização nacional da educação brasileira a partir do regime de colaboração. **Revista Educação & Sociedade** [online] 2010, vol.3.1, n112 p.749 -768; ISSN1678-4626.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Encontro Nacional da Anfope, XVIII “Políticas de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação: Conjuntura Nacional Avanços e Retrocessos.” **Documento final**. Goiânia, 7 de dezembro de 2016. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/Arquivos/Upload/1/file/Doc%20FINAL%20XVIII%20ENANFOPE%206_3_2017%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Iria.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Emenda Constitucional N^o 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7^o, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 2006.

BRASIL. Decreto n^o 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Poder Executivo, Brasília, DF, 30 de janeiro de 2009a.

BRZEZINSKI, I. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008 1139; ISSN 1678-4626. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

BRZEZINSKI, I. (org.) **Anfope em movimento: 2008-2010**. Brasília: Liber Livro: Anfope: Capes, 2011.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão PARFOR, 2013**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PARFOR.pdf>>. Acesso em: 09 nov. 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação Escolar e o Sistema Nacional de Educação. Entrevista dada ao CONAE, em abril de 2010. ISSN 1678-4626, Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/artigo_jamilcury.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

CUNHA, Célio; GADOTTI, Moacir; BORDIGNON, Genuíno; NOGUEIRA, Flávia. **O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Ministério da Educação; Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino Brasília: MEC/SASE, 2014. ISBN 978-85-7994-086-6

GATTI, B.A. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 e a Formação de Professores. In: CUNHA, Célio;

GADOTTI, Moacir et al. **O sistema nacional de educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto**. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino. Brasília: MEC/SASE, 2014. ISBN 978-85-7994-086-6

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Plano Nacional de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR). PDE. CAPES (2009). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2017.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por outra política educacional**. 3. ed. Campinas (SP): Autores Associados, 2008. ISBN: 978-85-7496-202-3

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v.15, nº 44 maio/ago., 2010; ISSN 1809-449X.

SAVIANI, Dermeval. Organização da Educação Nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010; ISSN 1678-4626. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07.pdf>>. Acesso em: 21 out.2018.

*A NOVA
“VELHA PROPOSTA”
DE FORMAÇÃO DOCENTE:
O RETORNO DAS
LICENCIATURAS CURTAS*

Márcia Alves de Carvalho Machado

I PARTE

• *Formação do Professor: Histórias e Memórias*

1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais no Brasil têm mantido uma relação com os modelos políticos, econômicos e sociais empreendidos a cada governo e mesmo que eles tenham diferentes prioridades em suas agendas demonstram em comum um discurso que incorpora a educação como um elemento importante para o desenvolvimento do país.

Sob a égide do desenvolvimento as ideologias, que atravessaram as formulações das políticas públicas no Brasil, são marcadas por descontinuidades, avanços e retrocessos, que levam a perpetuar problemas, também na área educacional, que se constituem ainda na atualidade em desafios, como é o caso da deficiente formação de professores e da desvalorização do trabalho docente.

Tais constatações, em particular, quanto à formação dos professores, fazem emergir a necessidade de apresentar a trajetória do reconhecimento social da carreira docente, a partir dos cursos de magistério para educação básica, nível inicial da educação nacional, além de refletir sobre os desafios da formação docente (licenciaturas) evidenciados na Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, na perspectiva do reconhecimento da complexidade da função intelectual e dos compromissos políticos e éticos da profissão, o que vem a ser os objetivos deste estudo, desenvolvido por meio de um levantamento bibliográfico e documental.

2 BREVE TRAJETÓRIA DO RECONHECIMENTO SOCIAL DA CARREIRA DOCENTE

É por meio da trajetória da política nacional de formação dos profissionais do magistério da educação básica, suas lutas e conquistas que emergem e se consolida o reconhecimento da

profissão. A carreira dos professores, além de outros aspectos como sua formação profissional, conforme afirma Gatti et al (2011), merece atenção, pois se caracteriza pela exigência de alto grau de especialização e subjetividade, onde não existe a garantia de resultados, além do que os modos de contratação e a distribuição de sua jornada diária de trabalho convergem para tensão maior em relação a outras.

Outras tensões também marcam sobremaneira a carreira e, ao longo do tempo, foram estimuladoras para os movimentos sociais que impulsionaram o percurso das políticas docentes no país. O percurso de formação e de exercício profissional no Brasil esteve estreitamente relacionada à trajetória e às origens do curso das Escolas Normais, e vivenciou marcas de ambiguidades e contradições.

No estudo de Brzezinski (2006), que investigou a formação dos profissionais de educação, em especial a formação do pedagogo – cuja função abarca atividades que se relacionam não apenas à aprendizagem e desenvolvimento humano de crianças, mas também de jovens e adultos –, constatou-se que a criação da Escola Normal (1880) buscou acabar com os avanços e recuos no sentido de organizar a formação e profissionalização do magistério.

No Brasil, em meados do século XIX, ocorreu a ampliação dessas escolas, no âmbito público, e, até 1930, as reformas, o estímulo da livre iniciativa liberal e a audácia dos católicos propiciaram a criação dos primeiros cursos superiores de formação docente, bem como as primeiras instituições universitárias para formação de professores (BRZEZINSKI, 2006). É na mesma década, quando do avanço do controle estatal, que passam a serem travados debates políticos que incluíam as questões educacionais, num momento em que “[...] ganhava força, entre vários intelectuais e políticos da época, a ideia de que era indispensável, à modernização do Brasil, a montagem de um Estado nacional, centralizador, antiliberal e intervencionista” (SHIROMA, MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 15).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 4.024/1961, pela primeira vez, de forma técnica, imprimiu-se um caráter orgânico e integrado ao sistema nacional de ensino, embora essa denotasse traços negativos quanto à garantia da escola básica pública e gratuita para toda população e não se coadunasse com a história da luta política dos educadores pela reforma universitária (BRZEZINSKI, 2006).

O início da década de 1960 foi marcado pela eficaz preparação de técnicos com o objetivo de atender aos apelos do modelo desenvolvimentista, inclusive na educação. Com a implantação da Lei n.º 5.692/1971, verificou-se uma degradação da Escola Normal, cuja função foi transformada em uma habilitação de ensino do 2º grau, como tantas outras e, aos poucos, deixou de ser a base comum na formação docente. A sustentação das bases da política de formação e exercício do magistério encontrava-se o ideário da pedagogia tecnicista, cujos conceitos políticos centrais eram a capacitação e o treinamento de professores e especialistas que o setor produtivo capitalista exigia, pelo qual se fragmentavam as tarefas profissionais na escola semelhantemente à fábrica e ao modelo de divisão do trabalho nas sociedades capitalistas.

Apenas em 1980, na concepção da autora, os educadores passam a escrever sua história. Ao reconstituí-la ela pretende tomá-la como evidência de que a mobilização deles constitui um movimento social, e que só pôde tornar expressão mais nítida, quando se iniciou no país um processo de “liberalização”, que caminhava para a “redemocratização” (BRZEZINSKI, 2006).

O percurso apresentado põe em evidência não apenas o reconhecimento social da carreira, mas a importância que passou a ter a formação dos professores no nível superior, o que consolida e fortalece sua identidade e seu campo de atuação. No entanto, também se faz necessário refletir sobre a formação diante da atuação prática do professor.

3 REFLEXÕES NECESSÁRIAS DIANTE DA FORMAÇÃO E DA PRÁTICA DOCENTE

Ao indicar a necessidade de repensar os programas de formação docente, incidentes mais fortemente nos aspectos técnicos da profissão do que nos pessoais e culturais, Sacristán (1999) afirma que educar e ensinar são, sobretudo, permitir um contato com a cultura, e, nesse processo, a própria experiência é determinante. A função dos professores “[...] define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica.” (SACRISTÁN, 1999, p. 67).

Devido aos debates sociais sobre educação constroem-se crenças e aspirações que fazem emergir diferentes exigências quanto ao comportamento dos professores, situação que é notada claramente em momentos de conflitos (exemplo: família e professores), e na evolução da sociedade que alarga as funções da escola e também aumenta as exigências sobre o professor (SACRISTAN, 1999). No entanto, as profissões, ainda para Sacristán (1999), são definidas por suas práticas e por um certo monopólio das regras e conhecimentos do que se realizam.

Comunga-se parcialmente com essa concepção, quanto aos limites docentes, na prática, e diante do conhecimento especializado no âmbito da educação e, em particular, do ensino, porque, via de regra, eles não produzem os conhecimentos que reproduzem e nem determinam as estratégias práticas de ação, executam planejamentos oficiais; por isso é importante analisar o significado da prática educativa, compreendendo as suas consequências para a formação e para o estatuto desses profissionais, ao que acrescentamos a importância dos saberes experienciais construídos ao longo da sua trajetória de vida como indica Tardif e Lessard (2009).

Nesse sentido, a LDB n.º 9.394/1996, no seu Art. 62, alterado pela Lei nº 12.796, de 2013, determina que a formação de docentes para atuar desde a educação básica será em nível superior, em curso de licenciatura, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o ensino na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, o nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2013).

A docência é uma prática institucionalizada. Através da sistematização das práticas educativas, Sacristán (1999) afirma a existência de pelos menos três principais práticas educativas: a) educativa antropológica de ensino (anterior e paralela à escolaridade de determinada sociedade e cultura); b) institucionalizada (que se desenvolve no ambiente cultural, onde o professor se afirma como profissão, dependendo de coordenadas político-administrativas que regulam o sistema educativo e de condições de trabalho); c) concorrentes (situadas fora do sistema educativo, mas que afetam a prática educativa).

O atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico que assinala o século XXI nos faz perceber que a escola, embora seja um local por excelência de educação ou socialização da cultura historicamente acumulada, não é exclusiva; diversos outros espaços são educativos e desenvolvem práticas sociais dessa natureza, como as políticas públicas, o trabalho, o partido político, a Igreja, as ONG, os movimentos sociais, a mídia, entre outros; o que está a reclamar da instituição Escola a articulação com esses diferentes espaços educativos, que determinam o *habitus* do professor e do aluno. Consta-se dessa forma, que “[toda] política educativa é, de alguma forma, uma sugestão e uma imposição de práticas, tanto maior quanto mais intervencionista for nos processos pedagógicos e quanto menos capacidade de contestação, réplica e participação tiverem os professores. (SACRISTÁN, 1999 p. 74).

Salienta-se, nesse sentido, a complexidade da prática educativa, que pode ser compreendida a partir de Freire (1996), o qual entende que a educação jamais será apenas reprodutora ou exclusivamente desmascaradora da ideologia dominante ou

desocultação da realidade. As teorias da Sociologia da Educação, já revelaram que toda educação, ao mesmo tempo em que reproduz, também transforma; ao tempo em que oculta, desoculta, são contradições dessa prática social. É preciso que os professores entendam sua importância, nesse processo, e a exigência do ato de educar no sentido da tomada de posição. O ser professor está impregnado no “ser humano” e implica a atitude de ruptura com o que é autoritário; liga-se ao seu desenvolvimento formal, contínuo e à ampliação da sua prática. Trata-se da busca contínua da coerência e associação teoria/prática. Compreende-se como uma tarefa docente difícil, mesmo para aqueles que detêm formação plena (pedagógica e específica).

É contraditório pensar que diante da complexidade da função docente a formação do professor possa ser reduzida, encurtada, pelo acesso apenas aos fundamentos pedagógicos, sem que as demais disciplinas, embora específicas de cada área, que também se voltam para o “ser professor” tenham sido cursadas na perspectiva da atuação para docência. No entanto, essa é a nova “velha proposta” da política para a formação inicial na modalidade superior, e a qual passa-se a tratar.

4 A NOVA “VELHA PROPOSTA” DE FORMAÇÃO INICIAL

Adjetiva-se como nova o sentido temporal à Resolução CNE/CP n.º 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, e também a ela como “velha proposta”, porque faz ressurgir a extinta licenciatura curta.

No capítulo IV da referida resolução, que trata da formação inicial do magistério da educação básica em nível superior, no artigo 9º estabelecido que os cursos de formação

inicial para os profissionais da educação básica, em nível superior, compreendem os cursos de graduação de licenciatura; de formação pedagógica para graduados não licenciados; e de segunda licenciatura. E, estabelece ainda, que a instituição formadora definirá no seu projeto as formas de desenvolvimento da formação inicial para o magistério da educação básica articuladas às políticas de valorização dos profissionais e à base comum nacional (BRASIL, 2016).

Está configurado pela recente política o retorno à velha proposta de possibilitar a formação de professores de forma curta e aligeirada. Nesse novo contexto, propiciando a formação pedagógica para graduados não licenciados, definido apenas como obrigatória uma carga horária mínima.

A proposta de licenciatura curta, conforme Nascimento (2012) surgiu no Brasil na década de 1960 diante da prioridade de uma política de valorização e reformulação da Faculdade de Filosofia e de suas licenciaturas para a aplicação sistemática do exame de suficiência a o maior número de professores em curto prazo. Pretendia ser de caráter experimental e emergencial, diante da carência de professores em algumas áreas como da matemática e a tese, por exemplo, de Jaime de Abreu (1961) quanto ao elevado número de professores do ensino secundário sem formação própria ou ingresso qualificado para o desempenho da função.

No Regime Militar, em 1964, uma série de reformas foram empreendidas, entre elas, no campo educacional, as reformas do Ensino de 1º e 2º graus e do Ensino Superior. Foi uma época em que o governo foi tomado de assalto pelos ditames dos Estados Unidos e da Inglaterra, passando a inaugurar uma “[...] nova fase de arbitrariedades ‘legais’, afetando a sociedade política e sociedade civil brasileiras” (BRZEZINSKI, 2007, p. 238).

O modelo de licenciatura curta na concepção de Fonseca (2003) expressava a dimensão econômica da educação, tida como investimento pela geração do conhecimento (mercadoria) e mão de obra para o mercado de trabalho.

O papel dos cursos de licenciatura curta atendia à lógica deste mercado: habilitar um grande número de professores da forma mais viável economicamente - cursos rápidos e baratos, cuja manutenção exigisse poucos investimentos. Esse fato fez com que tais cursos se proliferassem em grande número em instituições de ensino privado, uma vez que se tornaram grandes fontes de lucro para as empresas educacionais (FONSECA, 2003, p. 19).

Percebe-se preocupantemente que os interesses relativos aos cursos de licenciatura curta não se vinculam ao compromisso com a exigência da melhoria da qualidade da educação. Esse, entre outros, motivo impulsionam a resistência dos educadores e a sua mobilização, bem como da sociedade civil organizada, contra os ditames das reformas educacionais até finais dos anos de 1970 quando se iniciou paulatinamente o processo de redemocratização e vislumbra-se a possibilidade de novos ares para as questões educacionais, como a da formação dos professores.

Nesse contexto, a mobilização dos educadores estava circunstanciada pelo momento vivido pelo Brasil, denominado de ‘instauração da política reinventada’¹ “[...] dos movimentos sociais, com conseqüente revalorização das práticas sociais sustentadoras das manifestações e protestos contra o poder autoritário dos militares” (BRZERINSKI, 2007, p. 239). Ao passaram a escrever sua história toma vulto o Movimento Nacional de Educadores mostrando sua força como resistência ao poder instituído durante toda a década de 1980, manifestando-se engajado até os dias atuais pelas discussões, debates, estudos e pesquisas sobre a reformulação dos cursos de formação de professores.

Foi a partir da LDB/1996 que os cursos de graduação foram reformulados. Embora a ideologia das políticas dos anos de 1990 estivesse centrada na corrente econômica neoliberal, ideias que influenciaram de maneira marcante os processos educacionais a partir da nova legislação, abre-se um espaço para se redefinir diversos

¹ Denominação atribuída a Sade (1988, p. 21), conforme Brzerinski (2006, p. 239).

aspectos educativos, como a melhoria da escola pública, o papel social e a valorização do professor, aprendizagem, vinculação da educação escolar e o trabalho, entre outros, advindo dos princípios e da finalidade da educação e do ensino estabelecidos pela nova política.

Um avanço dado pela LDB/1996 foi a exigência de curso de nível superior para os professores da educação básica. No entanto, em 2013, houve um retrocesso nesse sentido, ao ser admitida pela Lei n.º 12.796/2013, que alterou o artigo 62, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, o nível médio na modalidade normal. Não se discute a importância e qualidade dos Cursos Normais, mas entende-se que é preciso avançar na busca por formação docente no nível superior.

Nesse interim foi aprovada a criação de Institutos Superior de Educação, consolidados pela Resolução CP n.º 1 de 30 de setembro de 1999, entidades previstas no artigo 63 da LDB/1996. Os institutos, de caráter profissional, visariam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica (BRASIL, 1999), demonstrando um papel relevante por serem responsáveis por vários níveis de formação.

Borges (2013) afirma que a proposta da LDB/1996 reafirmada pela Resolução n.º 1/1999 do CNE indicava um novo momento em relação à formação de professores da educação básica, relativo a estrutura curricular, a articulação formativa dos currículos e a preocupação com a qualificação dos formadores. Porém, essas diretrizes foram colocadas em segundo plano quando se passou a autorizar cursos de licenciaturas isolados em Escolas Superiores Normais, perdendo-se as articulações propostas (BORGES, 2013).

As Resoluções n.º 1 e 2 de 2002 instituíram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a carga horária desses cursos, em conformidade com LDB/1996. No artigo 6º da Resolução n.º 1/2002 são relacionadas as competências que necessitam ser consideradas no projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes.

Diante das competências que os projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas devem considerar, na perspectiva da formação plena dos professores, está explícito que não incide apenas a preocupação com o domínio dos conteúdos pedagógicos, mas com aspectos relativos ao seu papel social desenvolvido na sociedade e na instituição escolar, a sua função intelectual e comprometimento ético diante dos valores sociais democráticos.

Verifica-se quanto a prática, a necessidade de essa estar revestida continuamente pela boniteza necessária e expressa nas ideias de Freire (1996), que remetem as exigências do ato de educar e que são fundamentadas continuamente, conforme as competências expostas na legislação, pelo próprio aperfeiçoamento da prática e pelo gerenciamento que o professor desenvolve de sua profissão.

De maneira complementar, a Resolução n.º 2/2015, define as novas 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. Também amplia as competências dos egressos desses cursos de forma a atender as mudanças relativas às novas exigências educacionais, em especial quanto ao professor, mas de forma contraditória permite o encurtamento da formação, ao facilitar que profissionais graduados em outras áreas possam ser habilitados para o magistério da educação básica apenas pelo acesso aos conteúdos pedagógicos. Proposta essa que para os professores configura-se como um retrocesso nas lutas evidenciadas da categoria.

Em relação a carga horária dos cursos de licenciaturas, a Resolução nº 2/2002, previa a duração de cursos de três anos, com carga horária mínima de 2.800 horas e a nova diretriz amplia a carga horária para 3.200 horas para a primeira licenciatura, mas novamente de maneira contraditória permite que sejam reduzidos componentes curriculares para quem possui uma formação e pretende uma licenciatura, conforme organizado no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Comparativo Carga Horária por Componentes Curriculares Licenciaturas (Diretrizes Curriculares Nacionais de 2002 e 2015)

Componentes	Res. nº 2/2002	Res. nº 2/2015	
		1ª Licenciatura	Não Licenciados
Horas Totais Mínimas	2.800	3.200	Quando curso de formação pedagógica pertencer à mesma área do curso de origem 1.000
1. Horas de Prática	400	400	Quando curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente do curso de origem 1400
2. Horas Estágio Curricular Supervisionado	400	400	Não necessita
3. Horas Conteúdos Curricular de Natureza Científico Cultural (Res.2002)/ Atividades Formativas Articuladas (Res.2015)	1800	2.200	300
4. Outras Atividades Acadêmicas (Res.2002) / Atividades Teórico-Práticas (Res.2015)	200	200	500 (área do curso de origem) 900 (diferente área do curso de origem) 200

Fonte: Autora a partir das Resoluções CNE nº 2/2002 e nº 2/2015.

O único componente curricular que permanece com a mesma carga horária para ambas as formações é o das Atividades Teórico-Práticas, 200 horas. O não licenciando não necessitará realizar horas práticas, além de realizar 100 horas a menos de Estágio Curricular Supervisionado, e só realizará 500 ou 900 horas (a diferença está na sua área do curso de origem) de Atividades Formativas Articuladas, nesse sentido que estão incluídas as disciplinas teóricas de formação pedagógica.

Tais constatações remetem ao questionamento sobre qual a importância que se atribuí com a nova legislação a articulação teoria/prática nos cursos de formação docente, se a prática na formação passar a ser colocada em segundo plano, ou até mesmo inexistir, como já se propõem aos não licenciados. Se os debates atuais no campo da educação têm apontado para uma preparação mais efetiva dos professores em relação exatamente a articulação teórico-prática como uma das soluções aos desafios da melhoria da qualidade, o quão longe voltaremos a estar habilitando licenciados sem esses componentes?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que na atualidade persiste a fragmentação e a desarticulação no contexto educacional, diante das políticas para formação de professores, enfraquecendo por consequência a consolidação desse campo que se deu pelas lutas históricas de movimentos e avanços que representaram conquistas importantes para o reconhecimento e fortalecimento dos professores.

As políticas públicas de formação docente persistem no estreitamento de vínculos com as ideologias de governo, estando condicionadas aos interesses deste com maior ênfase aos aspectos políticos e econômicos, o que tem contribuído em alguns momentos para retrocessos, como demonstrado pela análise das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em

nível superior dos cursos de formação do professor, em particular para a formação do professor da educação básica, ao permitir que não licenciados possam ser habilitados para o magistério sem terem cursado todas as atividades formativas de caráter sócio-político-filosófico e pedagógico, ou voltadas para ensino específico de disciplinas fragmentadas sem o direcionamento visando à reconstrução do conhecimento no âmbito da educação básica, a especificidade das práticas transdisciplinares e de estágio supervisionado mais consistente em duração e profundidade.

É, sem dúvida, contraditória a nova legislação, que estabelece um aumento de carga horária para aqueles que estão na 1ª licenciatura, mas facilita a habilitação para os não licenciados que não tiveram em sua primeira formação componentes curriculares voltados para o trabalho docente e a função pedagógica, social e política da escola na sociedade que se quer justa e igualitária.

A prática educativa é complexa pelas exigências apontadas quanto à função intelectual e os compromissos éticos que necessitam ser assumidos pelo profissional da educação. Continuamos a assistir na educação brasileira a aprovação de políticas planejadas unilateralmente, mas que afetam diversos atores, em especial os professores, os quais ficam subsumidos a interesses alheios à sua valorização, formação, carreira e propostas de transformação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Jaime. Ensino médio em geral e ensino secundário. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 35, n. 81, p. 7-24, jan./fev. 1961.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez.1996. Seção 1, p. 27833

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar.2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 mar.2002. Seção 1, p. 9.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 abr. 2013. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação

pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 jul.2015. Seção 1, pp. 8-12.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2006. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBP**, v. 23, n. 2, p. 229-251, mai./ago 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática do ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados**. Campinas: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

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

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A criação das licenciaturas curtas no Brasil. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, n. 45, p. 340 -346, mar. 2012.

PINTO, Aloylson Gregório de Toledo. **Valnir Chagas**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores)

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Editora Porto, 1991.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS SOBRE O OLHAR TRANSDISCIPLINAR¹

Soane Maria Santos Menezes

I PARTE

• *Formação do Professor: Histórias e Memórias*

¹ Este artigo é parte da pesquisa realizada na dissertação do Mestrado em Educação (UNIT/SE, 2015) intitulada - A TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: um estudo de caso no Observatório de Educação da Universidade Tiradentes em Sergipe (2011-2012).

1 INTRODUÇÃO

Contextualizando a nossa realidade socioeducacional, reconhecemos que somos um país rico pelas potencialidades naturais, em franco crescimento científico e tecnológico, marcado por inúmeras diferenças étnicas, territoriais e culturais, assim como pela manutenção de profundas desigualdades sociais. Há um atraso histórico na formação do cidadão e na garantia de uma educação pública de qualidade, que não deixa de ser um enorme desafio para os professores formados para trabalhar com as certezas, previsibilidade e com a estabilidade. Segundo Moraes (2014), para qualquer ser humano é sempre muito difícil compreender a ordem fazendo parte da desordem, da incerteza, da não linearidade e do determinismo, cada faz presente em nossa realidade como nos processos de construção do conhecimento e nas dinâmicas complexas nos ambientes educacionais e no cotidiano da vida.

As leis, os decretos e pareceres, teoricamente, vêm mostrando os princípios e as normas que podem melhorar a qualidade do ensino brasileiro; no entanto, no percurso até a sala de aula têm ocorrido aspectos que chegam a descaracterizar as mudanças almejadas. Falta uma conjugação entre a legalidade a uma prática mais eficiente e eficaz. Vivemos em um contexto de incertezas, complexos, indeterminado e com grande despreparo para viver situações complexas que surgem no cotidiano da vida.

Este artigo é parte da pesquisa de mestrado em educação e tem como objetivo promover uma reflexão acerca da formação de professores e professoras a luz da transdisciplinaridade, em que constata a necessidade de uma ampla mudança da natureza ontológica, epistemológica e metodológica para superação da fragmentação do conhecimento, do ser humano, da realidade educacional e do caráter reducionista que persiste no processo de formação.

2 TRANSDISCIPLINARIDADE, COMPLEXIDADE E EDUCAÇÃO

A transdisciplinaridade com base no pensamento de Nicolescu (1999) é o que transcende as disciplinas, que está além e por meio delas. Nos remete a perceber a realidade planetária e a necessidade de um novo tipo de educação que considere todas as dimensões do ser humano. Não é uma nova disciplina, uma nova ciência, uma nova religião ou filosofia, é um princípio epistemológico, que constitui o processo de construção do conhecimento ultrapassando as barreiras disciplinares (MORAES, 2014).

A transdisciplinaridade implica uma **atitude** do espírito humano ao vivenciar um processo que envolve uma lógica diferente, uma maneira complexa de pensar a realidade, uma percepção mais apurada dos fenômenos, a partir do reconhecimento da existência de diferentes níveis de realidade do objeto. Implica uma atitude de abertura para com a vida e todos os seus processos. Uma atitude que envolve curiosidade, reciprocidade, intuição de possíveis relações existentes entre eventos, coisas, processos e fenômenos, relações que normalmente escapam à observação ao senso comum (MORAES, 2014, p. 34).

Assim, a transdisciplinaridade se apresenta como uma “[...] postura de reconhecimento que não há espaço e tempo culturais privilegiados que permitam julgar e hierarquizar, como mais correto, ou mais certo, ou mais verdadeiro, complexos de explicação e convivência com a realidade que nos cerca” (D’AMBROSIO, 2011, p.11). Desse modo, o autor reforça que a transdisciplinaridade não reconhece o saber como sendo concluído, e sim como uma busca permanente, tendo como orientação para educação a busca permanente do novo.

Para D’Ambrosio (2011), a essência da proposta transdisciplinar consiste no reconhecimento da propagação das discipli-

nas e especialidades acadêmicas e não-acadêmicas, o que gera o crescimento desses conhecimentos fragmentados, podendo assim agravar a crescente improbidade entre indivíduos, comunidades, nações e países. Entendendo que o conhecimento fragmentado dificilmente promoverá a capacidade de identificar e confrontar os problemas e situações que surgem com o mundo, com sua própria complexidade, acrescido da complexidade resultante da transformação do próprio conhecimento em ação, incorporando novos fatos à realidade, através da tecnologia. “[...] O conhecimento disciplinar e, conseqüentemente, a educação têm priorizado a defesa de saberes concluídos, inibindo a criação de novos saberes e determinando um comportamento social a eles subordinado” (D’AMBROSIO, 2008, p.80).

Nesse contexto, Morin (2009) afirma que, “A missão da educação para a era planetária que seria a de fortalecer as condições de possibilidade da emergência de uma sociedade - mundo composta por cidadãos protagonistas, conscientes e criticamente comprometidos com a construção de uma civilização planetária.” (p.98), sinalizando que onde não existe amor, haverá simplesmente problemas relacionados à carreira, à remuneração do professor e o aborrecimento e desmotivação por parte do aluno. “[...] A missão é, portanto, elevada e difícil, porque supõe, simultaneamente, arte, fé e amor.” (p.99). Não compõe a educação planetária, a última luta, mas o início da luta pela defesa e pelo devir da nossa missão na terra.

Requer uma ampla mudança da natureza ontológica, epistemológica e metodológica. Se isso não acontecer, permaneceremos fragmentando o conhecimento, o ser humano e a realidade educacional, sem perceber o caráter reducionista que prevalecerá no processo de formação docente (MORAES, 2010).

Considerado um dos três pilares da metodologia transdisciplinar, **a complexidade** “[...] instala-se por toda parte, assustadora, terrificante, obscena, fascinante, invasora, como um desafio à nossa própria existência e ao sentido de nossa própria existência.” (Nicolescu, 1999, p. 16). Conduz à formação docente, a ser

pensada como um todo, de forma integrada a todos os processos envolvidos, versus ao modelo educacional vigente que é condicionado a um pensamento linear e determinista, conduzindo o conhecimento a um nível cada vez mais alto de fragmentação, e os alunos à condição de depósito para o armazenamento de informações que, em alguns casos são desnecessárias e inúteis. (Moraes, 2010). Assim,

É uma educação que valoriza as dicotomias, como, por exemplo, a cultura do certo e do errado, o predomínio da razão sobre a emoção, da teoria sobre a prática, das ciências “duras” sobre as ciências humanas. Na verdade, é uma educação baseada em uma lógica que aprisiona a mente e o coração do aprendiz, que nega seu pensamento, sua emoção, sua criatividade e sua consciência em processo de evolução (MORAES, 2010, p. 26).

Afirma Morin (2009) que o grande desafio da contemporaneidade é o de educar, e compreendendo que há uma inter-relação entre “[...] o devir planetário da complexidade das sociedades e o devir complexo da planetarização. [...]” (p. 52), considerando, como características do pensamento complexo, a necessidade de ceder lugar à dúvida, tendo na complexidade do discurso que abre para ampliação do conhecimento a partir das diferentes vias; a complexidade não como algo exclusivo da ciência, mas da sociedade, da ética, da política; e é um pensamento inserido na ausência do conhecimento fundamentado; um pensamento complexo não significa ser um pensamento completo, almeja um saber não fragmentado, bem como o reconhecimento do inacabado e incompleto de todo o conhecimento; a ênfase na humanidade do conhecimento; e a rotação das partes para o todo e do todo para as partes.

Assim, Morin (2009) sinaliza que o pensamento complexo não desconsidera o pensamento simplificado, mas critica a condição de mutilação, redução e o olhar por uma única dimensão da realidade. Busca tirar a cegueira que conduz à ilusão da nor-

malização da realidade que, por sua vez, possui infinitas extensões. É um pensamento lógico, porém compreende o movimento que ultrapassa e tenta paralisar o horizonte da lógica *conjuntista-identitária*, e, por consequência, a compreensão da realidade. “[...] O pensamento complexo não exclui a linearidade, muitas vezes a inclui na visão e construção de modelos recursivos para o conhecimento.” (MORIN, 2009, p.58). O movimento de preparação para a reforma do pensamento teve início no século XX, primeiro com a física quântica (a queda do dogma determinista; o desfazer da ideia de uma unidade simples no universo; e a introdução da dúvida no conhecimento científico); e segundo com a construção das ligações científicas, considerando os sistemas, ao invés das concepções reducionistas dominante do século XIX. Entendo a ideia de sistema como ecossistema, em uma ciência fundada no século XIX: a Ecologia. “[...] A noção de ecossistema significa que o conjunto das interações entre populações vivas, no seio de uma determinada unidade geofísica, constitui uma unidade complexa de caráter organizador: um ecossistema. [...]” (MORIN, 2012, p. 27).

Morin (2012) apresenta sete princípios complementares e interdependentes que alicerçam o pensamento complexo, sendo **o princípio sistêmico ou organizacional** que estabelece o conhecimento das partes ao todo, considerando que o todo é menor que a soma das partes, reconhecendo a perda da qualidade, a partir da organização do conjunto; **o princípio hologramático** evidencia os contrastes da organização complexa, partilhando da ideia de que não somente a parte está no todo, como o todo está inserido na parte; **o princípio do circuito retroativo** proporciona conhecer os processos autorreguladores, com o rompimento com o princípio da causalidade linear, considerando que a causa age sobre o efeito, e vice-versa; **o princípio do circuito recursivo** “[...] ultrapassa a noção de regulação com as de autoprodução e auto-organização [...]” (p.95), em que a rede geradora dos produtos e dos efeitos é produtora e causadora do que produz; **princípio da autônoma dependência (auto-organização)**, reco-

nhece o ser humano como auto-organizador, em constante auto-produção em permanente necessidade de energia para manter a sua autonomia; **o princípio dialógico**, em que “deve-se conceber uma dialógica ordem/desordem/organização [...]” (p. 96), que está em constante ação entre os mundos físicos, biológicos e humano, permitindo admitir a inseparabilidade das ideias contraditórias na concepção de um conhecimento complexo; **o princípio da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento** age na restauração do sujeito, atuando nos problemas cognitivos, entendendo que todo conhecimento “[...] é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e época determinadas” (p.96).

[...] a reforma do pensamento é de natureza não programática, mas paradigmática, porque concerne à nossa aptidão para organizar o conhecimento. É ela que permitiria a adequação à finalidade da cabeça bem-feita; isto é, permitiria o pleno uso da inteligência. Precisamos compreender que nossa lucidez depende da complexidade do modo de organização de nossas ideias (MORIN, 2012, p. 96).

Nesse contexto, a formação de professores perpassa o entendimento do princípio que liga e religa as partes com o todo e o todo com as partes, e na compreensão necessária no campo da formação continuada, mas também na formação inicial, para uma atuação mais adequada e competente no enfrentamento das atuais demandas. “[...] Ambos os tipos de formação são partes constitutivas de uma totalidade integrada que constitui um sistema de formação docente.” (Moraes, 2010, p. 182). Para Moraes (2010), a complexidade é um ator essencial à realidade, e a vida faz parte da ação humana, bem como do pensamento e do objeto com que trabalha, ou seja, é parte da dinâmica da vida, fator indispensável, o que, ontológica e epistemologicamente, equivale a dizer que “[...] ela não permite separar ser/realidade, sujeito/objeto, educador e educando, objetividade/subjetividade, sujei-

to/cultura e sociedade, bem como retirar do sujeito docente/discente suas qualidades mais sensíveis [...]” (p. 184).

A complexidade não deixa de ser um movimento que nos leva a perceber a realidade como algo não previsível, portanto não permite o aprisionamento a uma determinada ciência em detrimento de outra, ou por qualquer pensamento que se considere único e verdadeiro. Essa concepção se estende ao processo formativo, que se constrói, em sua maioria, em meio a conflitos, desordem e ao caos, que gera situações imprevisíveis, emergenciais. E na educação não é diferente, há a presença da desordem, das inovações e dos imprevistos que provocam um movimento de mudança, que é elemento presente à vida e fazem parte das situações “[...] formativas, formadoras e, na realidade, autotransformadoras [...]” (MORAES, 2010, p.184).

Sommerman (2003), citando Gaston Pineau, apresenta a teoria tripolar da formação, relacionando ao termo autoformação (si); heteroformação (os outros); e ecoformação (as coisas). A proposta da dinâmica tripolar é posta como algo a ser estudado ao longo da vida, e que há períodos em que uma dimensão prevalece sobre a outra, a depender do contexto em que se encontre das condições apresentadas e das oportunidades existentes. O processo de autoformação acontece a partir da apropriação do cidadão, da sua própria formação, com consciência da interação com o meio ambiente. Consiste no comando da vida, pessoal/profissional, tornando sujeito autônomo e participativo em todo o processo (Moraes, 2010).

O processo de heteroformação indica o aspecto social da formação, ou seja, os outros que se apropriam da ação educativa/formativa da pessoa, enquanto que o processo de ecoformação alcança a dimensão formativa do meio ambiente material. Para Morin (2009, p. 44), “a complexidade apresenta-se, assim, sob o aspecto perturbador da perplexidade, da desordem, da ambiguidade, da incerteza, ou seja, de tudo aquilo que é se encontra do emaranhado, inextricável.”. Na formação do professor, na perspectiva da Transdisciplinaridade, estão inseridos esses três processos que se complementam.

Outro pilar da metodologia transdisciplinar é a lógica do **terceiro incluído** que ocorre a partir da capacidade de percepção e consciência do ser transdisciplinar, como sujeito e objeto. É a partir do amadurecimento dessa percepção que se consegue perceber alternativas em meio ao caos, o que resultará na existência de um terceiro termo, ou uma terceira possibilidade, diferente do que já havia pensado, sendo apresentado na relação A e não A.

Para Nicolescu (1999) o que difere a tríade de terceiro incluído e a tríade hegeliana é o papel do tempo. A primeira promove aos três termos uma coexistência no mesmo momento do tempo, enquanto que na segunda tríade, os três termos sucedem-se no tempo, sendo incapazes de promover a conciliação dos opostos; já a do terceiro incluído é capaz de realizar a conciliação dos opostos. “[...] Na lógica do terceiro incluído, os opostos são, antes, contraditórios. A tensão entre os contraditórios promove uma unidade que inclui e vai além da soma dos dois termos.” (NICOLESCU, 1999, p. 9).

Trazendo para o campo social, nos trabalhos desenvolvidos na educação, as disciplinas pouco se comunicam com a existência de uma lógica e de uma linguagem individual. Reflete, portanto, uma realidade unidimensional, unidisciplinar, com a concepção de independência entre os objetos e os sujeitos. “[...] O olhar, tanto do físico como do docente, começa a mudar e a perceber a existência de outras possibilidades anteriormente desconhecidas e que também podem ser aplicadas não só à experiência docente, mas também às outras dimensões da natureza humana. [...]” (MORAES, 2010, p. 191). Para isso, o reconhecimento da existência de complexidade, como indispensável à realidade, dinamiza a lógica da não-separabilidade entre os diversos níveis da realidade. “[...] Assim, a simplicidade da física clássica encontra o seu lado contraditório representado pela complexidade e nos informa que não existe divisão categórica entre o mundo físico e o biológico, entre o mundo da mente e o da consciência, ou entre a vida e a aprendizagem.” (MORAES, 2010, p. 191).

Para a autora, o fundamental é a compreensão de que é a complexidade responsável por articular, ligar e interligar os diferentes níveis de realidade, que constitui a dinâmica da vida. É também responsável pela percepção da ruptura da lógica clássica e da necessidade de um terceiro caminho, o que é chamado de terceiro incluído. “Assim, a lógica do terceiro incluído se manifesta e se explicita a partir da percepção do que acontece num outro nível de realidade, [...] cuja dinâmica interativa acontece em função da complexidade [...]” (MORAES, 2010, p. 192).

Nóvoa (1998) afirma que, apesar dos professores fazerem parte dos discursos sobre a educação, muitas vezes, eles são o terceiro excluído, em meio ao processo de legitimação da tecnologia, da privatização e de racionalização do ensino, o que remete a questionar a construção dos discursos teóricos que trás certa desvalorização da relação humana e das qualificações dos professores. No entanto todo esforço teórico para tentar compreender esse processo tem que fugir das linearidades explicativas e refletir a partir da complexidade das posições em confronto.

Assim, um professor que teve a sua formação pautada em vivências mais integradoras, tem condições de perceber a vida e a própria mente como processo de grande complexidade, ao mesmo tempo em que também reconhece essa mesma complexidade existente na conjuntura social. Passa compreender a dinâmica, presente entre os níveis de realidade, macrofísica e microfísica, é a emergência de uma terceira possibilidade, que não era possível ser percebido anteriormente, pelo fato do pensamento, da percepção e do estado de consciência, estarem presos em um único nível de realidade.

Para Moraes (2010), o professor precisa da capacidade de perceber a complexidade dos processos que envolvem a dinâmica da realidade, através de um diálogo construtivo entre erros e acertos na busca de outros caminhos anteriormente não vistos ou não valorizados.

Estamos acostumados a pensar no ser humano como um complexo de realidades física, biológica, social, psicológica, espi-

ritual e material. Também falamos das múltiplas dimensões humanas, da omnilateralidade, da formação integral; embora sem muita clareza a respeito dos níveis de realidade. Com a transdisciplinaridade e com as contribuições da física quântica passamos a entender que tanto o sujeito quanto o objeto possuem **níveis diferentes de realidade** que se configura em mais um pilar da metodologia transdisciplinar.

Para Nicolescu (1999), pensar a realidade, em primeiro lugar, é reconhecê-la como aquilo que permanece das nossas experiências, representações, descrições, imagens ou formalizações matemáticas, como fruto dos ensinamentos da física quântica que nos fez compreender que a abstração não é uma mediação entre nós e a Natureza, mas ferramenta descritiva da realidade, como constitutiva da Natureza.

Nessa perspectiva, a realidade não se resume a uma construção social, ao consenso de uma coletividade, um acordo intersubjetivo; ela traz em si a dimensão transubjetiva, sob o pressuposto de que o mais simples fato experimental pode derruir a mais esplêndida teoria científica. “[...] Infelizmente, no mundo dos seres humanos, uma teoria sociológica, econômica ou política continua a existir, apesar de múltiplos fatos que a contradizem” (NICOLESCU, 1999, p. 5).

A existência de uma ruptura das leis que regem a realidade e a revogação dos conceitos de um determinado fenômeno promove o aparecimento de outro nível de realidade. “[...] Dois exemplos da quebra de leis na passagem de um nível para outro, [...] no nível do mundo sensível (apreendido pelos cinco sentidos) dois corpos não podem ocupar o mesmo espaço no mesmo momento, enquanto no nível psíquico isto é possível, com a imaginação. [...]” (SOMMERMAN, 2003, p. 128). Sendo, portanto, dois níveis diferentes de realidade.

Para Nicolescu (1999), os níveis de realidade são radicalmente diferentes dos níveis de organização, não implicam em uma ruptura dos conceitos fundamentais, mas correspondem a estruturas diferentes das mesmas leis fundamentais. O surgi-

mento de, pelo menos, dois níveis de realidade representa um acontecimento importante na história do conhecimento, que nos leva a repensar nossa vida individual e social, a fazer uma releitura dos conhecimentos passados, bem como explorar o conhecimento de nós mesmos, o aqui e o agora.

O enfoque da transdisciplinaridade do conhecimento, que trafega por diferentes níveis da realidade, se transforma em um método que admite reencontro do sentido aparente com o sentido consciente, implícito nas coisas e nos processos. Isso nos revela que “[...] a docência transdisciplinar requer do educador uma atitude condizente com o seu grau de percepção e de consciência, [...]” (MORAES, 2010, p. 195), que promove diferentes movimentos dos processos da realidade, ao tempo em que há complementação entre sujeito e seus saberes; entre os saberes do educador e do educando.

Para a autora, construir conhecimentos, ter acesso a informações presentes nos níveis de realidade, reconhecendo a complexidade que constitui a vida, por essa via ter uma visão global da dinâmica de funcionamento desta realidade, revela o perfil do professor transdisciplinar, que constitui, no aspecto da formação, uma transformação recursiva, que traz como consequência o que nós somos tanto como professor ou como pessoa, que pode ser entendido como em processo de autoformação.

O saber do professor faz parte de um mundo, aparentemente estável e mutante, um mundo onde a relação professor e ambiente de aprendizagem está complicada, porém o professor e o aluno evoluem juntos, com o saber e o sabor da experiência, em um processo de coevolução. “[...] Portanto, independentemente do nível em que ocorra, e das pessoas envolvidas, nossa evolução como profissional da educação nunca acontece de maneira individual, mas sim coletiva” (MORAES, 2010, p. 200).

Assim, o formador precisa saber reconhecer e articular outros tipos de conhecimento e níveis de realidades, rompendo com as concepções simplistas, reducionistas e fragmenta-

das que dificultam a construção de novos conhecimentos. Entender esses níveis da realidade requer da formação docente a reflexão em torno dos axiomas da transdisciplinaridade que, conforme Nicolescu (1999) são ontológico, lógico e epistemológico. O primeiro elucida que tanto o sujeito como o objeto possuem níveis diferentes de realidade; o segundo assegura-nos que somente a lógica do terceiro incluído permite a passagem de um nível a outro de realidade; e o terceiro axioma assevera que a totalidade desses níveis de realidade só se evidencia “no conhecimento que temos da natureza, da sociedade e de nós mesmos, como uma estrutura complexa: cada nível é o que é porque todos os níveis existem simultaneamente” (NICOLESCU, 1999, p.1).

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PROFESSORAS: DESAFIOS DA ATUAÇÃO

As questões de educação, decorrentes da formação do professor, são importantes pelas demandas existentes e pelas lutas dos diversos grupos sociais na contemporaneidade. Para Gatti, Sá e André (2011), é necessário perguntar, com base nas políticas apresentadas nas diferentes instâncias de governo, se correspondem a uma proposta articulada, com metas claras quanto ao onde se pretende chegar, ou do que se pretende promover. É importante ressaltar que o contexto em que vivemos nos remete a necessidades que não existiam em outros tempos, ou seja, a bandeira da inclusão de todos, tanto no sistema educacional quanto no social, gera necessidades de ter professores e professoras que incorporem novos saberes e que assumam a proposta da promoção da qualidade do processo ensino-aprendizagem, em todas as modalidades de ensino, para todos os cidadãos.

A pesquisa sobre formação de professor vem crescendo significativamente nos últimos anos, como pode ser visualizado nos dados a seguir:

O mapeamento da produção acadêmica dos pós-graduandos na área de educação, realizado por André (2009) mostra que, na década de 1990, o volume proporcional de dissertações e teses da área de educação que tinham como foco a formação de professores girava em torno de 7%; já no início dos anos de 2000, esse percentual cresce rapidamente, atingindo 22%, em 2007. A mudança não ocorreu apenas no volume de pesquisas, mas também nos objetos de estudo: nos anos de 1990, a grande maioria das investigações científicas nessa subárea centrava-se nos cursos de formação inicial (75%); nos anos de 2000, o foco dirige-se ao(à) professor(a), aos seus saberes, às suas práticas, às suas opiniões e às suas representações, chegando a 53% do total de estudos (GATTI; SÁ & ANDRÉ, 2011, p. 15).

Para esses autores, o propósito de ouvir a voz dos professores, é uma estratégia positiva, na perspectiva de que a ideia é descobrir junto a eles o caminho mais eficaz para alcançar a qualidade no ensino, revertido a uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Porém chama a atenção o risco que esse direcionamento possa causar, como, por exemplo, deixar de lado as investigações acerca da formação inicial, que ainda é carente de muitos estudos, levando em consideração o mundo atual, no qual ainda é vigente o reforço a ideia do senso comum de que o professor é o único responsável pela efetivação de uma educação de qualidade.

Gatti; Sá e André (2011) esclarecem que os desafios que são apresentados a quem governa a educação e suas políticas, e em especial à formação de professores e professoras, têm gerado um desconforto declarado por diversos a partir das necessidades e demandas, que leva a urgência de novas posturas, “Considerando as novas condições de permeabilidade social das mídias e da informática, dos meios de comunicação e das redes de relações –

presenciais ou virtuais – das novas posturas na moralidade e nas relações interpessoais, [...]” (GATTI; SÁ & ANDRÉ, 2011, p. 25).

Os professores trabalham com todas essas influências, o que ocasiona uma situação de tensão, ao tempo que são postos a compreender esse aluno, a motivá-lo e ensiná-lo. “[...] Cada vez mais, os professores trabalham em uma situação em que a distância entre a idealização da profissão e a realidade de trabalho tende a aumentar, em razão da complexidade e da multiplicidade de tarefas que são chamados a cumprir [...]” (Gatti; Sá & André, 2011, p. 22). Essa situação clama por um profissional cada vez mais preparado, para ‘saber articular a sua prática de maneira contextualizada, atendendo as especificidades contemporâneas.

O enfoque tradicionalista, que respalda a formação docente, reproduz um modelo de ensino tradicional, em que há uma desarticulação teórica e prática, além do excesso de disciplinas; de uma formação conteudista e de uma desvantagem gritante, quanto ao acompanhamento dos avanços tecnológicos, sem considerar as problemáticas da educação como um todo. “[...] Na realidade, privilegia-se muito mais a homogeneização, oferecendo um tratamento igual para todos, sem pensar nos processos de diferenciação de cada um [...]” (MORAES, 2010, 177). As propostas educacionais são elaboradas de forma similar, como se a aprendizagem acontecesse da mesma maneira para todos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação carrega em si a missão de fortalecer e viabilizar as condições de formação de uma sociedade, local e global, protagonista, consciente e comprometida com a vida. Não podemos, e principalmente no papel de professor e professora, sermos levados ou reduzidos à condição de funcionário, mero especialista. É preciso voltar à função política, de formação para a vida. “A odisseia da humanidade permanece desconhecida, mas a missão

da educação planetária não é parte da luta final, e sim da luta inicial pela defesa e pelo dever de nossas finalidades terrestres: a salvaguarda da humanidade e o prosseguimento da hominização” (MORIN, 2009, p. 111).

Assim, pensar a transdisciplinaridade no processo educacional é permitir a mudança de pensamento e de atitude no processo de construção do conhecimento, superar as barreiras disciplinares, pensar a realidade de maneira complexa e reconhecer a existência dos diferentes níveis de realidade. Se a sociedade não entender que é necessário estar aberta as mudanças e não proporcionar aos seus membros a oportunidade de uma educação libertadora, ficaremos à margem dos acontecimentos históricos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Senado, 1998.

GATTI, B. A.; Sá, E. S. de B.; André, M. E. D. de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. – Brasília: UNESCO, 2011.

MORAES, M. C. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Orgs). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, p. 21-62. 2010. ISBN 978-85-7854-088-3.

MORAES, M. C. Complexidade e transdisciplinaridade na formação docente. In: MORAES, M. C.; NAVAS, J. M. B. (Orgs). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, p. 175 -205. 2010. ISBN 978-85-7854-088-3.

MORAES, M. C. Navas, J. M. B. (Orgs). **Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente**. Rio de Janeiro: Wak, p. 7-19. 2010. ISBN 978-85-7854-088-3.

MORAES, M. C. **O Pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade**. In: Moraes, M. C., Suanno, J.H. Rio de Janeiro: ed. Wak, 2014.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**; tradução Eloá Jacobina, 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2012. ISBN 978-85-286-0764-2

MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana.** Elaborado para a Unesco por E. Morin, E. R. Ciurana, R. D. Motta; tradução S. T. Valenzuela; revisão técnica da tradução E. de A. Carvalho. – 3 ed. – São Paulo: Cortez; Brasília,DF: UNESCO, 2009. ISBN 978-85-249-0937-5.

NICOLESCU, B. **Um novo tipo de conhecimento transdisciplinar.** 1º. Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP. Itatiba, São Paulo, 1999.

NÓVOA, A. **O lugar dos professores: terceiro excluído?** In: Revista da Associação de Professores de Matemática, n. 50, nov/dez, 1998.

SOMMERMAN, A. (2014). **Formação e transdisciplinaridade: uma pesquisa sobre emergências formativas do CETRANS.** Dissertação de mestrado, apresentado à Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Nova Lisboa e à Université François Rabelais de Tours. Lisboa: 2003. Disponível em: <http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/mod/resource/view.php?id=18>. 2014.

D'AMBROSIO, Ubiratan. (2014). **A transdisciplinaridade como uma resposta à sustentabilidade.** Revista Terceiro Incluído. ISSN 2237-079X NUPEAT–IESA–UFG, v.1, n.1, jan./jun, p.1–13, 2011. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/teri/issue/view/1013/showToc>. 2014.

D'AMBROSIO, Ubiratan. Educação: do conhecimento disciplinar ao transdisciplinar e a questão de valores. **Ideação.** Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Foz do Iguaçu. Centro de Educação e Letras. Cascavel, PR, Edunioeste, n. 1, p. 79-91. 2008.

***COTIDIANO
DOCENTE NA
EDUCAÇÃO SUPERIOR:
OBSERVAÇÃO E
ESCU TA DOCENTE***

Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite

I PARTE

• *Formação do Professor: Histórias e Memórias*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo funda-se em investigação sobre a prática pedagógica na educação superior desenvolvida por um Grupo de Pesquisa de Universidade privada do Nordeste do Brasil, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Centro Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O objetivo é caracterizar os saberes e as representações de docentes sobre seu trabalho enfatizando as relações com a respectiva formação inicial, a partir da abordagem de professores representativos do estrato da categoria: bacharel, com título de mestre, na área das ciências sociais, atuantes no Curso de Administração.

Nesse contexto, nosso objeto de estudo são aulas ministradas por três docentes do curso de bacharelado em Administração dessa instituição, juntamente com representações expressas em entrevistas semiestruturadas sobre sua prática pedagógica e trajetória profissional, inclusive destacando a avaliação institucional docente da qual participam os alunos. O critério de inclusão na população contemplada foi: ser professor dessa Universidade em 2012, no Campus da capital, lecionar no curso de Administração (turnos diurno ou noturno), ter formação inicial como bacharel e deter o título de Mestre. A codificação dos sujeitos seguiu a lógica da pesquisa maior (A16, A35 e A2)¹.

Realizamos um estudo de casos múltiplos na mesma Instituição de Educação Superior (IES), sendo que a observação direta, a entrevista em profundidade e a sala de aulas, representaram os instrumentos de análise e o espaço por excelência da pesquisa. Para Gil (2009a), a observação direta tem características relevantes, pela viabilidade de relacionamento com outras técnicas e instrumentos de coleta de dados. Possibilita a percepção dos fatos diretamente, sem intermediação, permi-

1 Esse trabalho apresenta resultado parcial de dissertação no Mestrado em Educação da Universidade Tiradentes, no ano de 2013, sob orientação da professora Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra.

tindo a descrição mais próxima da realidade em estudo, o que é facultado pelo contato direto com a prática dos observados (professores e alunos).

Com a submissão ao Comitê de Ética da IES e a anuência dos voluntários, observamos diretamente o trabalho desses três docentes, do estrato identificado, em salas de aulas, nos primeiro e segundo semestres de 2012, assim como agendamos encontros fora desse ambiente; mediante entrevistas semiestruturadas, coletamos suas representações sobre si como docentes da educação superior (autoimagem profissional), sobre os saberes que são privilegiados nesse exercício, sobre a avaliação institucional docente e sobre a necessidade da formação continuada para o desenvolvimento de saberes pedagógicos. O pressuposto é que essas formas de apreensão, assimilação e representação da realidade são indicativas e fundantes de sua prática pedagógica.

As observações previstas foram realizadas em duas oportunidades diferenciadas, obedecendo a critérios pré-estabelecidos, sendo registrados em Protocolos Cursivos. No primeiro momento da análise dos dados, delineamos os perfis individuais dos professores a partir dos protocolos de registro de observação quanto aos saberes. Recorremos a Leite (2013) e adotamos nas observações os seguintes eixos orientativos dos registros cursivos do cotidiano das salas de aulas, visando ao objetivo de caracterizar a formação e a prática pedagógica do professor do curso de graduação em Administração da IES, a partir da questão central (que saberes são privilegiados pelos docentes na sua prática pedagógica?): saberes docentes; interações professor – aluno – conhecimento e aluno – aluno; e material didático e paradidático usado durante a aula.

Quanto aos saberes docentes, com base em Tardif (2010) destacamos aqueles decorrentes da formação acadêmica geral (desde a educação básica à superior que se integram ao repertório do sujeito via formação e socialização pré-profissionais); os DISCIPLINARES (dos diversos campos do conhecimento, na forma como hoje integrados nas universidades – disciplinas);

curriculares (que se apresentam sob a forma de programas escolares, com objetivos, conteúdos e métodos a serem aplicados pelos professores); experienciais (emergentes e validados da experiência, incorporados como *habitus* e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser; são saberes práticos, pessoais, cujas fontes são: a família; o ambiente de vida; a educação no sentido lato, etc.. Integram-se ao trabalho docente pela sua história de vida e socialização primária); da formação profissional e livros didáticos usados no trabalho (contemplam a utilização de “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc., sendo assimiladas pela utilização de “ferramentas” de trabalho, fruto de sua adaptação às tarefas); da formação profissional específica para o magistério (das ciências da educação e ideologia pedagógica, nos estabelecimentos de formação de professores, estágios, os cursos de atualização, especialização etc. Integram-se ao trabalho docente pela formação e socialização profissionais nas instituições de formação de professores); de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (nascidos da prática e do ofício na escola e na sala de aula, da experiência dos pares, etc., incorporam-se aos demais saberes). Os mesmos sujeitos da pesquisa voltaram a ser abordados através de entrevistas semiestruturadas, previamente agendadas, em local ajustado de comum acordo, sendo gravadas com a anuência dos mesmos, depois transcritas na íntegra e feita a análise de conteúdo pelas pesquisadoras, com base em Bardin (2011).

Com a inspiração dialético-histórica desenvolvemos uma abordagem etnometodológica, com a expectativa de apreender os significados atribuídos ao trabalho docente pelos bacharéis em exercício no magistério da educação superior. O marco teórico que nos permitiu a reconstrução do objeto de estudo via categorias de análise (trabalho docente, formação continuada e educação superior), apoiou-se em Marx (1982; 1983), Gramsci (2000), Pimenta e Anastasiou (2008), Paro (2001), Bezerra (2010), Tardif (2010), Tardif e Lessard (2005), Bezerra et al (2015) e Leite (2013).

Para uma análise da especificidade da função docente, recorreremos a Nóvoa (1997) que discute o processo histórico de profissionalização do professorado no passado, tomando-o como base para a compreensão dos problemas atuais dessa profissão no presente, na busca de critérios que venham a imprimir novos valores de referências organizativas à profissão docente.

O autor faz em uma perspectiva historiográfica, retomando a fase de estatização do ensino em substituição àquela em que predominava o professor religioso; nesse momento foram recrutados professores laicos, não mais como responsabilidade da Igreja e sim das autoridades locais. Desde então a profissão entrou em fase de regulamentação. Com a reforma do final do sec. XVIII, o exercício da profissão passou a ser possível mediante a licença ou autorização do Estado, o que legitimou a profissão, a partir do que se deu o fortalecimento do processo de profissionalização docente e a definição de competências técnicas como base para o recrutamento de professores.

A partir de então, no século XIX, conforme Nóvoa (1997) são definidas regras de seleção e nomeação de professores durante a expansão escolar, zelando-se pelo caráter especializado da ação educativa; pela realização de um trabalho com relevância social e pela criação de instituições de formação docente. Escolas normais criam a mutação sociológica do corpo docente: a substituição do mestre - escola pelo professor de instrução primária. O perfil dos (as) professor (as) em meados do Século XIX é o de indivíduos entre várias situações: não são burgueses (as) mas também não são povo; não são intelectuais, mas precisam ter um acervo de conhecimento; não são notáveis, porém têm influência na comunidade; não podem ter uma vida miserável, mas evitam ostentação; não exercem seu trabalho com independência, mas usufruem de alguma autonomia.

Tardif e Lessard (2010) consideram que a escola e o ensino permanecem historicamente invadidos por modelos de gestão e trabalho transplantados do contexto industrial e/ou de outras organizações econômicas hegemônicas, salientando que longe de

ser uma ocupação secundária e periférica em relação à hegemonia do trabalho material, o trabalho docente parece constituir-se uma das chaves para a compreensão das transformações atuais da sociedade do trabalho. Trata-se de hipóteses que se confirmam ao longo de suas pesquisas, utilizando o método dialético histórico, a partir das quais confirmam a especificidade e a complexidade do trabalho docente que se configuram nas interações, indicando que a estrutura organizacional da escola é fonte de tensões, dilemas e perplexidades.

Nessa perspectiva foram analisados os resultados obtidos nas observações diretas em sala de aulas e o conteúdo das entrevistas, procurando relacionar essa concepção pedagógica e política do professor com a prática observada e o conteúdo das respectivas narrativas.

O professor A16, com 20 anos de experiência no magistério, dos quais 16 nessa instituição de educação superior (IES), com formação inicial de bacharel em Direito e Mestre Internacional em Estudos de Paz, tem registrado em seu Currículo Lattes apenas 8h de extensão na área de formação docente. Foi observada uma aula sua com 50 alunos do 4º período de Administração/noturno, no dia 04/05/2012 no horário das 18h45min às 19h35min, onde o professor revelou muita habilidade no trato dos saberes experienciais (seus e dos alunos) bem como em relação aos saberes disciplinares e curriculares, o que tornou sua aula muito interessante, registrado no protocolo de registro cursivo utilizado no exercício da observação em sala de aula.

Quadro 1 - Protocolo de registro cursivo

Horário	Registro
18h45	O Professor inicia a aula retomando o assunto da aula anterior: Características das sociedades mercantis. Em seguida, apresenta as pesquisadoras que estarão observando aulas no curso. Prossegue a aula, falando sobre o modelo de contrato a partir da discussão de um contrato social, definido como acordo livre bilateral.

Horário	Registro
18h55	<p>Interrompe sua exposição solicitando ao aluno X que leia o artigo 966 do código civil. O aluno X estava com o referido código em mãos e o leu de imediato, esclarecendo que é considerado empresário todo aquele que exerce atividade econômica voltada para o lucro. A16 discute as contradições do capitalismo, enfatizando os aspectos sociais dos tributos e da geração de emprego, não obstante a exploração, com o texto em que a sociedade se vê impedida de solicitar a abertura de empresas visando à geração de empregos e a qualidade de vida da comunidade. Mais uma vez, apela aos saberes da experiência dos alunos.</p>
19h05	<p>A esta altura, os alunos estão chegando sucessivamente à sala de aula, o que distrai a atenção do Professor dos alunos. A16 continua explanando sobre a visão social do Direito Empresarial, agora expondo as implicações do desemprego e do papel do direito empresarial, informando que há uma reciprocidade entre direitos e deveres. Esclarece que a educação e a saúde são impactadas com a instalação das empresas, assim como em contrapartida o desemprego gera violência urbana cujas mazelas incidem nas famílias. Interrompe a teórica e descreve sua experiência pessoal em Paris, onde observou com surpresa a presenças de pedintes que moram embaixo da ponte, “os choque culturais que os chamados imigrantes sentem em Paris”. Em uma atitude professoral afirma; “quero que vocês não esqueçam: anotem!”. Assim dita: “contrato é um acordo de vontades que regulam relações jurídicas entre os empresários e a sociedade”. O aluno Y pergunta: “é o capital intelectual?”. Nesse momento, as observadoras pediram licença à A16, agradecendo e se retiraram informando que voltariam em outra ocasião.</p>

Fonte: Própria Autoria, 2012.

É visível que a prática narrada é fruto de sua história de vida, especialmente da sua formação escolar anterior, das orientações curriculares e normas da instituição e avanços no âmbito da disciplina, do acesso à literatura da área que leciona e da sua experiência profissional, como bacharel em Direito e também como docente por duas décadas: esses fatores, conjugados, são responsáveis pelo amplo repertório docente.

Perguntamo-nos: a qualidade do ensino superior depende apenas desses saberes além das condições materiais de ensino? O que teria faltado na aula de A16? Logicamente, por não ter formação profissional para o magistério, esteve ausente a contribuição das ciências da educação, cujos avanços na teoria e na prática pedagógicas já se acumulam desde o século XVII e impõem-se como objeto de estudo aos profissionais da educação em todos os níveis e áreas de educação. A interação professor-aluno – conhecimento da pedagogia cooperativa e diferenciada destaca-se como necessidades também da educação superior.

Não que esses saberes pedagógicos possam vir a resolver o problema do tamanho das turmas e pontualidade dos alunos dos cursos noturnos, que desafiam qualquer clássico da educação. Na verdade, a compreensão da aula como processo construído entre educadores e educandos, a clareza em torno das especificidades dos processos de ensino e de aprendizagem, as implicações da avaliação da aprendizagem e de sua formatação, o uso adequado das tecnologias educacionais dependentes e independentes, bem como a concepção de educação como prática social fundamental pela qual o homem se humaniza e à sociedade não se desenvolvem sem estudos e reflexões sistemáticas, razão pela qual a formação continuada impõe-se não só à autogestão docente, mas como tarefa institucional. A formação continuada é reconhecidamente importante para todos os profissionais contemporâneos, sendo vital para os professores, para si e em benefício dos alunos e da sociedade.

2 MULTIPLICIDADE DE SABERES DISCIPLINARES, EXPERIENCIAIS, CURRICULARES E PROFISSIONAIS AO LADO DA BOA PRELEÇÃO ASSEGURAM A APRENDIZAGEM?

O professor A35 possui graduação em Comunicação Social, desde 1997, possui Especialização em Gerenciamento de Empresas 2000 e Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente, desde 2003. É professor universitário, iniciando as atividades como professor na Universidade desde 2001. A35, com 11 anos de exercício no magistério, possui três (3) cursos de formação pedagógica, cada um com vinte (20) horas, no nível de extensão, conforme consta em seu Currículo Lattes.

A observação da aula foi realizada, no período compreendido das 07h20min às 9h do dia 11/05/2012, em uma turma do 5º período de Administração/manhã, com 20 alunos à ocasião. A condução da aula pelo professor A35 revelou a multiplicidade de saberes: disciplinares, experienciais e curriculares.

Quadro 2 - Protocolo de registro cursivo

Horário	Registro
7h20	<p>Iniciou a aula utilizando o <i>data show</i> com o tema: análise administrativa, função e aplicação de OSM – alguns conceitos. Na primeira lâmina, esclarece que essa apresentação fecha o assunto da unidade passada e inicia a segunda unidade. Usa a lousa, fala sobre a eficácia e a eficiência no contexto das organizações capitalistas. Afirma que no primeiro dia de aula fez uma ilustração sistêmica mostrando que cada setor trabalha para alcançar seu objetivo e assim garantir o funcionamento do sistema (desenhou na lousa quatro células representando o fluxograma, o organograma, o formulário e o <i>layout</i>). Exibiu ainda o conceito 1 de OSM: função mista de planejamento e organização voltada para a edificação e a consolidação da estrutura de recursos necessários e as operações/tarefas de uma empresa. Em seguida, a partir da lâmina dois apresentou o conceito 2 – a OSM é orientada para o estudo das organizações através da análise de todas as suas atividades objetivas, bem como a normatização e padronização de procedimentos administrativos, visando a interligação sistêmica dos processos. A35 faz explicações na lousa e oportunamente dá exemplos a partir do contexto</p>

Fonte: Própria Autoria, 2012.

Na condução do trabalho do professor A35, é possível observar em sua linguagem os saberes experienciais, curriculares e decorrentes da sua formação profissional. O professor aplica na sala de aula o conteúdo vivenciando na sua prática extra sala de aula, na experiência do dia-a-dia e nos conteúdos dos livros didáticos. A sua aula é motivada pelo conteúdo da sua experiência sem, contudo, atentar para os saberes de conteúdos pedagógicos, estes que denotam a preocupação com a aprendizagem do aluno. É inegável, como explica Cunha (2001 p. 27-28), “[...] que a

forma de ser e de agir do professor revela um compromisso que varia em função dos valores e interesses que caracterizam uma sociedade em determinadas épocas”.

A forma como o professor conduz a prática docente o identifica como profissional da área de sua formação, quando se utiliza saberes próprios e que, por isso, o faz ser diferente na condução do seu trabalho. Para Tardif (2002, p. 17-18):

[...] o ensino permite conceber uma postura de pesquisa que leva ao estudo dos saberes docentes tais como mobilizados e construídos em situações de trabalho [...] mostra que os saberes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados [...] trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos à identidade pessoal e profissional do professor ao seu trabalho diário na sala de aula.

É importante destacar que, na observação da aula, o professor A35 exterioriza os saberes da formação profissional, experienciais com maior abrangência, posto ser prerrogativa do curso de Bacharelado em Administração, conforme PPC do curso pesquisado. Fica evidente a necessidade da sua formação continuada para a compreensão do saber pedagógico. O Professor A35 na entrevista realizada em 04/09/2012 argumenta:

[...] eu acho que precisamos sim dessa formação continuada, isso é uma necessidade latente, real, porque o mundo, as organizações e as pessoas estão em constante evolução e o professor não vai estar em evolução? Isso é inconcebível! Na minha concepção, por exemplo, as redes sociais deveriam ser utilizadas como ferramentas de ensino e aprendizagem, aí entram *twitter*, *facebook*, enfim, tudo o que está relacionado às redes sociais, à internet e às tecnologias voltadas à aprendizagem. [...] Já participei de algumas oficinas, aqui na instituição, mas elas se limitaram ao que eu já sei, por isso quando ocorreram de novo eu não me inscrevi porque eu não vi novidade nenhuma, infelizmente

mudaram apenas a nomenclatura, o título da oficina, mas o principal, o conteúdo, este não mudou. Então eu não tenho tempo a perder, eu sou muito sincero neste ponto, eu não vou perder meu tempo vendo uma coisa que não vai me interessar, não vai agregar nada pra mim. Eu não compactuo com isso, entendeu? Eu acho que precisamos de informações voltadas para minha necessidade, e não genéricas, como são os temas da palestras atuais. Minha área não é a área da pedagogia, é uma área específica da comunicação social, das ciências sociais, então eu quero falar e ouvir a linguagem da minha área para que eu possa utilizar com os meus alunos. Eu não quero saber o que é que Foucault ou Edgar Morin pensam, porque isso os meus alunos não querem ouvir! Meus alunos querem ouvir o que o Bill Gates, dono da Microsoft fala e o que o Steve Jobs da Apple falava, por exemplo. Eu acho que nós precisamos de informações focadas nas áreas em que atuamos e não apenas trazer uma pessoa pra todo mundo ouvir, como está sendo feito atualmente, porque só vai surtir efeito em dez por cento dos participantes! (A35).

O reconhecimento do professor da necessidade da formação continuada é um fator a ser potencializado pela instituição, atentando-se para que sua programação considere o diagnóstico esboçado com a participação do corpo docente. Cada curso tem suas especificidades e aponta para questões pedagógicas próprias, geralmente não contempladas em programações únicas de programas de formação pedagógica na Universidade.

3 SABERES CURRICULARES, DISCIPLINARES E EXPERIENCIAIS E EXCELENTE PRELEÇÃO NÃO PRESCINDEM DA ATENÇÃO ÀS INTERAÇÕES!

O professor A2 é graduado em Administração de Empresas, desde 1989, possui duas especializações voltadas para a área de sua formação, desde 1992, sendo professor do curso de Administração dentre outros, inclusive de Pós-Graduação, desde 1993. É Mestre em Administração na Área de Concentração Marketing, desde 2003. A2, com 19 anos de experiência no magistério nessa instituição, não possui curso de formação pedagógica registrado em seu currículo Lattes. A observação foi realizada, no período compreendido das 07h20min às 08h38min do dia 14/05/2012, ocorreu em uma turma do 5º período de Administração/manhã, com 32 alunos. A condução da aula pelo professor A2 revelou habilidades com os saberes profissionais, saberes experienciais, saberes curriculares e interação professor-aluno, proporcionando uma aula interessante e prazerosa para nós, que estávamos observando. Perguntamo-nos: e para os alunos?

Quadro 3 - Protocolo de registro cursivo

Horário	Registro
7h20	<p>Iniciando a aula, A2 menciona: “não irei aguardar os demais alunos, pois fica impossível concluir o conteúdo dentro da programação”. Nesse momento, encontram-se na sala de aula apenas os três alunos já mencionados. Iniciou a aula utilizando o <i>datashow</i> com o tema: Marketing Direto. Iniciando a lâmina 1, cujo tema era Marketing direto, A2 informa que no passado era chamado de: catálogo e após de mala direta. Em seguida, o professor exemplifica escrevendo na lousa o nome AVON e argumenta: o catálogo da AVON já é um marketing direto. Nesse momento adentram à sala quatro alunos, constituindo assim sete alunos em classe. O professor continua falando que o marketing direto é usado para chegar ao consumidor e oferecer produtos e serviços. A2, olhando para os alunos indaga: “a Mala Direta é hoje um recurso pouco utilizado por causa da tecnologia Internet?” Os alunos ficam calados e o professor continua falando que o retorno é imediato quando se faz uso da Internet. A2 informa ainda que se uma empresa faz uso da mala direta, encaminhando pelos correios e se obtém um retorno de 3%, pode se considerar vitoriosa. A observadora pede licença e agradece ao professor e aos alunos.</p>

Fonte: Própria Aatoria, 2012.

A elocução clara é parte de um cotidiano do professor que desenvolve seu trabalho há dezenove (19) anos e que, a todo momento, é possível identificar, em sua condução da aula, uma relação fenomenológica entre o sujeito (professor) e o seu objeto (aluno), entre a habilidade técnica informatizada e a capacidade de compreender o seu objeto. Porém, é possível também verificar a fragilidade de lidar com aspectos condizentes à relação da participação do aluno com o conteúdo. Ficou claro que, em boa

parte da aula não havia o retorno participativo dos alunos, porém o conteúdo estava sendo transmitido.

Refletindo essa elocução, é possível compreender o conjunto do significado dos saberes docentes e sua importância para ação didático-pedagógica dos docentes. No que diz Nóvoa (2002)

[...] não é fácil definir o conhecimento profissional: tem uma dimensão teórica, mas não é só teórica; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência [...] estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais a sua mobilização numa determinada ação educativa [...] há um certo consenso quanto à importância deste conhecimento, mas há também uma enorme dificuldade na sua formalização e conceptualização (NÓVOA, 2002, p. 27).

Nota-se uma relação clara com os saberes da experiência, da disciplina e o da formação, faltando o saber que ajuste a ação didático-pedagógica do professor à aprendizagem do aluno. Entretanto, os aspectos essenciais para o professor da educação superior são, conhecer a matéria de ensino, ter domínio sobre o conteúdo a ser ensinado e o conhecimento de sua área de atuação. Desta feita, atende o perfil do egresso do curso de Administração, como se pode constatar no Projeto Pedagógico do Curso de Administração.

Sendo assim, é necessário o apoio à prática de formação continuada, que possa garantir ao docente o conhecimento didático-pedagógico necessário para dirimir quaisquer problemas eventuais ditos por falta de conhecimento pedagógico. Nesse sentido, chamo a atenção para o fato de que o recurso do *powerpoint* é muito importante para introdução panorâmica de uma unidade, apresentando uma visão sincrética do assunto, a ser aprofundado em aulas e análises individuais e grupais, para gerar de fato uma síntese, a aplicação e/ou transferência de conhecimentos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso comparativo aqui exposto – realizado mediante análise dialética, tendo como foco o professor, interlocutor fundamental nos processos de ensino e de aprendizagem também no nível da educação superior permite identificar a existência de paradoxos entre a visão idealizada ou ideologizada sobre a prática docente nesse nível da educação brasileira.

Evidenciaram-se elementos da crise da profissão docente de que fala Nóvoa (1999), a desmotivação pessoal de alguns professores, crescentes índices de absenteísmo e de abandono e a insatisfação profissional. O prestígio institucional da profissão docente, a visão positiva do professor nomeadamente no confronto com outras profissões não se fez presente como percepção do grupo de professores ouvidos na IES.

A subordinação exclusiva às autoridades institucionais, sem regulações intermediárias de poder, pelo professorado, parecem reduzir suas margens de autonomia na gestão de sua própria profissão e no relacionamento com outros atores educativos locais como associações profissionais de professores ou sindicatos capazes de uma luta coletiva frente às questões de valorização do magistério, dos seus saberes e sindicato ou associações de classe com contorno próprio, especificidades dos planos de cargos e salários, formas associativas emergentes.

Somente nesse contexto faz sentido tratar-se de uma formação continuada que alcance e supere os saberes disciplinares, as tendências pedagógicas e avance na direção do empoderamento profissional do professor. É dessa forma que se pode projetar o futuro desta profissão, dotada de uma autonomia profissional rigorosa e responsável, capaz de recriar a *profissão professor*.

No que se refere à questão motriz da investigação, centrada na preocupação com a especificidade da formação inicial no bacharelado, com suas demandas de natureza técnica, procurando fazer o contraponto com a especificidade da do-

cência na Educação Superior, explicitada na revisão teórica por Gil (2009b), Pimenta e Anastasiou (2008) e as questões da economia política contemporânea na perspectiva de Marx (1982) e Paro (2001), evidenciou-se que o trabalho do professor em sala de aula, sua história de vida e representações, bem como sua formação continuada, demandam desse profissional o aprofundamento pedagógico e a valorização das suas necessidades objetivas.

A trajetória teórico-metodológica da pesquisa partiu da revisão da literatura, clássica e contemporânea, pertinente à educação superior, passando progressivamente a contemplar a reflexão sobre o trabalho e as práticas docentes (mediante a Observação direta e, às entrevistas narrativas), de modo a apreender a relação entre o instituinte do cotidiano acadêmico, o instituído nos documentos institucionais (Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, Projeto Pedagógico da Instituição – PPI e Projeto Pedagógico do Curso de Administração da IES – PPC) e as avaliações feitas pelos discentes a respeito dos seus professores, no contexto da avaliação institucional, geradora de programas de formação continuada e de bases para a tomada de decisões na IES.

As entrevistas e os registros cursivos confirmaram essa questão que está a requerer uma reflexão por parte dos gestores da IES. Ficou patente a necessidade de formação continuada, pelas entrevistas e registros cursivos que se deram face a face, mediante explícita anuência dos sujeitos. Dessa forma, os docentes manifestaram a necessidade da formação continuada na área de conhecimentos específicos de sua atuação no ensino e de cunho pedagógico, não como vem sendo feita atualmente, de forma genérica, o que não atende às especificidades.

Evidenciou-se que os docentes atribuem a sua competência em sala de aula, principalmente, à aplicação dos saberes experienciais e disciplinares nas práticas docentes cotidianas, complementados pelos saberes curriculares, condicionando-a a formação continuada específica. Assim, os saberes pedagógicos, construídos pela via do aprofundamento das ciências da educa-

ção, sistematizados por Tardif (2002), ainda não são devidamente valorizados pelos sujeitos, porque não são do seu conhecimento.

Mesmo assim, o fato da formação continuada ser reconhecida e valorizada como uma necessidade docente, por todos os entrevistados, representa algo a ser potencializado na perspectiva também da produção/socialização da ciência pedagógica. A crítica que emergiu entre os sujeitos refere-se à generalidade do programa institucional de formação continuada, uma vez que as atividades a ela inerentes estão sendo desenvolvidas de uma forma geral, não considerando necessidades de áreas específicas, o que melhoraria consideravelmente a participação, o interesse e, conseqüentemente, o desempenho docente e até do discente.

Assim, a formação continuada é reconhecida pelos docentes abordados, no Curso de Administração, como importante e imprescindível para o bom desempenho em sala de aula, inclusive na perspectiva de maior segurança junto ao alunado, desde que conduzida de forma específica, para que possa atender às necessidades formativas atuais de cada professor.

Por essa via, acrescenta-se também a questão da exemplaridade do professor que estuda continuamente, na busca do seu constante aperfeiçoamento, porque contribui na formação dos seus alunos de forma imediata, nos processos de ensino e de aprendizagem, pela ampliação dos saberes, não se limitando aos saberes curriculares, experienciais e disciplinares.

Os registros das aulas observadas e das entrevistas estão profundamente imbricados e elucidam-se mutuamente, em várias situações. A condução da aula pelos professores, em muito corresponde aos seus depoimentos. Como exemplo de contradições entre esses registros, destaca-se a autoimagem dos professores, pois estas foram externadas por alguns entrevistados de uma forma autovalor ativa, ignorando aspectos observados em sala de aulas. A autoestima elevada pode embargar a compreensão da realidade, induzindo a um falso julgamento de si mesmo e do outro, que pode ser prejudicial ao processo de aperfeiçoamento

profissional. Essa é uma questão que pode ser discutida e aperfeiçoada na formação continuada.

Finalmente, pode-se afirmar que este artigo conseguiu responder a uma questão que esteve na motivação deste estudo: como é ser professor, em um curso de bacharelado, quando não se tem o conhecimento da pedagogia e de seus fundamentos para ensinar. Não é suficiente o conhecimento do conteúdo, embora necessário; é preciso que ele cresça junto à ciência pedagógica e ao aprofundamento das relações humanas e dos compromissos sociais e políticos.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. Construindo a Docência no Ensino Superior: relação entre saberes pedagógico e saberes científicos. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (orgs.). **Didáticas e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e act. Lisboa: Edições 70 LDA, 2011.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. A Especificidade do Trabalho Pedagógico Escolar no Contexto do Desenvolvimento Socioeconômico. In: **IV COLÓQUIO EDUCON**, 4, 2010, São Cristóvão, SE. Anais..., São Cristóvão: UFS, 2010.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; LEITE, Maria de Lourdes Santos Figueiredo; DOSEA, GISELLE, Santana; LIMA, Tarcísio Brandão. **Profissão professor**: entre Prometeu, Ulisses, Édipo e a Síndrome de Burnout. Fortaleza, Ceará: UFC, 2015. (Coleção Diálogos Intempestivos)

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2001.

DAMIS, Olga Teixeira. Didática e Sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, Ilma Passos. (org.) **Didática**: o ensino e suas relações. 16 ed. Campinas: Papyrus, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2009a.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009b.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. v. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

LEITE, Maria de Lourdes Santos Figueiredo. **Análise do trabalho docente na educação superior**: um estudo de caso no Curso de Administração. Aracaju: UNIT, 2013 (Dissertação de Mestrado).

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 3. ed. São Paulo: Nova Cultura, 1983. Livro 1, 2 v.

MARX, Karl. **Contribuição para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.) **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Don Quixote, 1997, p.15-34. (Coleção Ciências da Educação, n. 3).

NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995. (Coleção Ciência da Educação).

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

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique (Org.). **A teoria do valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **De professores, pesquisa e didática**. Campinas: Papirus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2002.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana. Trad. João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensino e Avaliação: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Didática**: o ensino e suas relações. 16. ed. Rio de Janeiro: Papirus, 2010.

***O ESTUDO DA
NEUROCIÊNCIA NA
PERSPECTIVA EDUCACIONAL
E SUAS CONTRIBUIÇÕES
PARA A FORMAÇÃO DOCENTE***

Martuse Sousa Ramos Arão

I PARTE

• *Formação do Professor: Histórias e Memórias*

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo compreender os processos cognitivos e os aspectos que favorecem o seu desenvolvimento, possibilitando aos docentes, a aplicação de estratégias pedagógicas que contribuam para a aprendizagem dos educandos. A partir de uma bibliografia pertinente a respeito do tema considera-se que o cérebro é o responsável pela forma como acontece o processamento das informações e armazenamento do conhecimento, foram consultados autores como (FONSECA 2014), (MIETTO e LOPES 2018), Carvalho (2010/2011), Cosenza (2011), Lent (2001), Marchesin (2016), entre outros.

O estudo da Neurociência no âmbito educacional visa promover intercâmbios teórico-metodológicos que possibilitam descobertas significativas sobre temas como desenvolvimento cognitivo, atenção, motivação, emoção, memória e linguagem, entre outros que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem (MARCHESIN, 2016). Sabendo que para obter sucesso nesse processo, é necessária a compreensão por parte dos educadores, de que este ato, envolve os aspectos cognitivos do educando em conjunto com adequada mediação docente. E conforme Muniz (2014, p. 48), é preciso “adotar atitudes pedagógicas competentes que influenciem emoções positivas no desenvolvimento de saberes e novos conhecimentos.

Neste sentido a educação cognitiva proporciona ferramentas psicológicas que permitem maximizar a capacidade de aprender a aprender, aprender a pensar e refletir, aprender a transferir, a generalizar conhecimentos, aprender a estudar e comunicar-se.

Este estudo objetiva-se, portanto, em estabelecer uma relação entre Neurociência e Educação, trazendo as suas contribuições para a formação docente, uma vez que, para um melhor entendimento de como ocorre a aquisição do conhecimento, é essencial a compreensão sobre o funcionamento do cérebro, foco central do desenvolvimento da aprendizagem.

Visto que, conforme Grossi, Lopes e Couto (2014, p. 27), “conhecer o funcionamento, potencialidades e limitações do sistema nervoso possibilitam atender as demandas do educador frente às dificuldades de aprendizagem, levando a uma contribuição positiva na prática pedagógica”. A interação pedagógica se faz necessário para o desenvolvimento do sujeito, já que conduzir uma sala de aula requer competências básicas que não podem ser desconsideradas.

O presente artigo aborda autores que apresentam embasamentos teóricos relativos ao tema, ressaltando a importância da construção de um processo de ensino-aprendizagem eficaz, ancorado no entendimento sobre Neurociência, visto que, o cérebro é o cerne da aprendizagem. Fundamentam a pesquisa os estudos de Carvalho (2011); Grossi, Lopes e Couto (2014); Lent, (2001); Maia (2012); Marchesin (2016); Marques (2017); Mietto (2012); Mourão Junior e Faria (2015); Navegante (2016); Salla (2012); Souza e Alves (2017).

Esta pesquisa se constitui como exploratória, cuja finalidade consiste em “proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento [...]” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52). O texto foi estruturado em três partes, na primeira serão apresentadas reflexões quanto ao funcionamento do cérebro e o processamento das informações. Em seguida, o tópico Neurociência e os processos cognitivos, condensa conhecimentos apresentados por diversos estudiosos sobre o tema da neurociência. Por fim, será abordado reflexões sobre Neurociência e o processo ensino-aprendizagem, trazendo as relações existentes entre essas interfaces.

2 O PROCESSAMENTO DAS INFORMAÇÕES NO CÉREBRO

O cérebro é responsável pela forma como as informações são processadas e armazenadas, compreender o seu funcionamento e as estratégias que favorecem o seu desenvolvimento tornam-se

importante, para que o docente entenda como ocorre a aquisição do conhecimento e, portanto, elabore estratégias que potencializam o ensino-aprendizagem.

Segundo Relvas (2011), o processo de aprendizagem do cérebro está na neurociência celular, com destaque para os neurônios, que têm como função básica receber, processar e enviar informações. Conforme a autora, a transmissão de informação de um neurônio para outro ou de um neurônio para uma célula não neural ocorre através das estruturas especializadas denominadas sinapses. As sinapses físicas promovem a relação dos acontecimentos que vêm do meio externo para o interno, e as sinapses químicas são responsáveis pela comunicação entre neurônios por meio de mediadores químicos denominados neurotransmissores (GROSSI, LOPES, COUTO, 2014).

Para Carvalho (2011, p. 541), “oferecer situações de aprendizagem fundamentadas em experiências ricas em estímulos e fomentar atividades intelectuais pode promover a ativação de novas sinapses”. Nesse sentido, as estratégias pedagógicas proporcionadas pelo docente aos seus alunos, se configuram como fator primordial na ativação de novas sinapses, uma vez que:

O indivíduo, permanentemente em busca de respostas para as suas percepções, pensamentos e ações, tem suas conexões neurais em constante reorganização e seus padrões conectivos alterados a todo momento, mediante processos de fortalecimento ou enfraquecimento de sinapses. No cérebro, há neurônios prontos para a estimulação. A atividade mental estimula a reconstrução de conjuntos neurais, processando experiências vivenciais e/ou linguísticas, num fluxo e refluxo de informação. As informações, captadas pelos sentidos e transformadas em estímulos elétricos que percorrem os neurônios, são catalogadas e arquivadas na memória. É essa capacidade de agregar dados novos a informações já armazenadas na memória, estabelecendo relações entre o novo e o já conhecido e reconstruindo aquilo que já foi aprendido, num reprocessamento constante das interpretações advindas da percepção (CARVALHO, 2011, p. 540).

Portanto, a aprendizagem acontece por meio da estimulação das conexões neurais que induzem o desenvolvimento e reorganização da estrutura cerebral, resultando em novos comportamentos que acontecem quando ocorre uma efetiva intervenção pedagógica e por esse motivo, é possível afirmar que o cérebro que aprende é estimulado anatômica e fisiologicamente (GROSSI; LOPES E COUTO, 2014).

O estudo da Neurociência considera o conhecimento das funções cerebrais como peça chave para o estímulo de um desenvolvimento cognitivo saudável. Sabendo que o cérebro se reorganiza constantemente, em acordo com os estímulos externos, o desafio é facilitar a absorção do estímulo correto e positivo (SOUZA; ALVES, 2017).

Conforme os autores supracitados a compreensão da neurociência contribui para o processo de ensino, e para favorecer esse processo é necessário que se conheça a anatomia da aprendizagem, saber como as áreas do sistema nervoso são estimuladas e como as informações são processadas. Por esse motivo Grossi, Lopes, Couto (2014), salientam a importância de se conhecer as funções desenvolvidas pela região cerebral denominada córtex. O córtex “é a camada mais externa do cérebro, responsável pelas funções mentais mais complexas e desenvolvidas, como memória, atenção, consciência, linguagem, percepção e pensamento; é o local do processamento neuronal”. (GROSSI, LOPES, COUTO, 2014, p. 30).

Portanto, se torna relevante a compreensão destas funções por parte do docente, pois as estratégias pedagógicas utilizadas no processo ensino-aprendizagem, são estímulos que reorganizam o sistema nervoso em desenvolvimento, produzindo aquisição ou reformulação de comportamentos.

Por isso é fundamental que os professores estimulem individualmente a inteligência dos seus alunos, reconhecendo as diferentes potencialidades, limitações e habilidades que cada indivíduo possui, utilizando diferentes metodologias que possibilitem a cada um aprender da maneira mais efetiva. Esses estímulos podem

umentar sua motivação para a aprendizagem, já que cada indivíduo possui especificidades no processo de aprender (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003).

É possível constatar que diversos fatores interferem no processo de aprendizagem, como o estímulo, a motivação e o ambiente no qual o aluno está inserido. A dificuldade de aprendizagem é algo adquirido, por isso, diversas áreas do cérebro precisam ser estimuladas. Muitas vezes, o indivíduo possui a competência, porém não tem a habilidade, com a estimulação, o cérebro possibilita a ampliação das redes neurais, então é possível a apropriação do conhecimento.

Pode-se considerar, portanto que no momento em que o aprendiz não desenvolve, algo está fora de sintonia. A falha da aprendizagem, que leva inúmeras crianças ao fracasso escolar, pode estar na falta de compreensão ou expressão em diferentes áreas como leitura, escrita, ortografia, matemática e outras. Mas também pode estar na competência social, na coordenação do movimento ou mesmo na organização e na persistência do aprendizado.

3 OS PROCESSOS COGNITIVOS NA NEUROCIÊNCIA

De acordo com Marques (2017), a Neurociência Cognitiva tem como objeto de estudo, a compreensão, na prática, sobre como a mente processa as informações, como é possível aprender, desenvolver, acumular conhecimentos e aperfeiçoar as múltiplas inteligências. Conforme Navegante (2016), os processos cognitivos envolvem a memória, os pensamentos e as formas do aprendizado, e este processo de aquisição do conhecimento, engloba todo o sistema sensorial, que é um dos principais responsáveis por todas as informações captadas do ambiente, levando-as ao cérebro. “Nesse caso as experiências sensoriais que acumula-

mos durante o percurso da vida servem de subsídio para o nosso sistema nervoso central processar as informações e transformá-las em conhecimento” (NAVEGANTES, 2016, p. 27).

A percepção do indivíduo norteia os estudos da Neurociência relativos à Cognição, ou seja, como uma pessoa adquire conhecimento a partir das experiências sensoriais a que é submetida. Desse modo, “uma música, um aroma, o gosto de uma comida, uma imagem ou uma sensação corporal, são experiências sensoriais e por meio delas conseguimos captar os dados do ambiente e levá-las ao cérebro” (MARQUES, 2017).

A memória é uma das capacidades mais elevadas do ser humano, Izquierdo (2011) a conceitua como “aquisição, formação, conservação e evocação de informações, sendo aquisição também chamada de aprendizado ou aprendizagem: só se “grava” aquilo que foi aprendido”. Carvalho (2011) corrobora com esse pensamento, afirmando que, a memória é responsável não só pelo armazenamento de informações, como também pela evocação daquilo que já se encontra armazenado. “E a aprendizagem requer competências para lidar de forma organizada com as informações novas, ou com aquelas já armazenadas no cérebro, a fim de realizar novas ações” (CARVALHO, 2011, p. 540).

Portanto, o processo de aprendizagem necessariamente envolve compreensão, assimilação (memória), atribuição de significado e estabelecimento de relações entre o conteúdo a ser aprendido e os conteúdos a ele relacionados e já armazenados. “Nessa visão cognitiva, a aprendizagem é um processamento resultante de processos cognitivos que envolvem sensação, percepção, atenção e memórias” (PANTANO, 2009, p. 23). Considera-se então, a memória como um dos fatores mais relevantes na aprendizagem, pois é ela que retém o conhecimento, os significados, a formação e a conservação de todas as informações.

Partindo do princípio de memória como base do conhecimento das experiências, do armazenamento das informações, entende-se a necessidade de os docentes compreenderem sua dimensão, como estratégia de formulação das práticas pedagógi-

cas. Conforme Mourão Junior e Faria (2015), além de a memória ser responsável pela identidade pessoal e por guiar em maior ou menor grau o dia a dia de cada pessoa, está relacionada a outras funções corticais igualmente importantes, tais como a função executiva e o aprendizado.

As funções executivas são “[...] os mecanismos utilizados pelo cérebro humano para ‘orquestrar’ o funcionamento das diversas habilidades mentais, otimizando seu desempenho” (MAIA, 2012, p. 36-37). A partir dessas funções ocorrem o processamento da informação nova interligando-a com os conhecimentos previamente armazenados na memória.

Segundo Navegantes (2016), nesse processo de formação e armazenamento da memória, a emoção tem um papel fundamental e as respostas para estas questões estão surgindo por meio das pesquisas em Neurociências. A autora ressalta que, a memória não está localizada em uma estrutura isolada do cérebro, ela é um fenômeno biológico e psicológico, envolvendo uma aliança de sistemas cerebrais que funcionam juntos. Então a capacidade de informação de todos os tipos de memória está relacionada às condições psico-físico-afetivas do ser humano e cada pessoa aprende à sua maneira e de acordo com sua capacidade de utilização da mente (NAVEGANTES, 2016).

A inteligência humana está intimamente ligada a emoção, ou seja, o aspecto emocional interfere na cognição, e a motivação é o que fomenta o aprendizado, e quando a pessoa se depara com uma interferência positiva, isso mobiliza a atenção da mesma, o que gera a motivação. É importante ressaltar que, a formação da memória é mais efetiva quando a nova informação é associada a um conhecimento prévio (MARQUES, 2017; SALLA, 2012). Dessa maneira, “durante o processo de aquisição do conhecimento o aluno conta com as suas estruturas física, cognitiva, psicológica, social, sendo necessário haver uma integração, articulação dos fatores emocionais neurológicos, a relação ambiente e social” (NAVEGANTES, 2016, p. 27). Quando esta relação é negativa, pode interferir no processo de aquisição da aprendizagem, no

entanto, o registro poderá se tornar mais forte, se procurar estabelecer vínculos e relações com aquele conteúdo que já está armazenado no arquivo de conhecimentos (NAVEGANTE, 2016).

Nesse sentido, “o aprendizado escolar é um processo que requer prontidões neurobiológicas, cognitivas, emocionais e pedagógicas, além de estímulos apropriados” (MAIA, 2012, p. 31). O aprendizado é influenciado por estes fatores, que por sua vez incidem sobre as funções cognitivas. Nesse contexto, se torna relevante o conhecimento do docente sobre os estudos da Neurociência, visto que, a identificação dos processos cognitivos para a aquisição da aprendizagem, permite ao docente aplicar estratégias de ensino que melhor se adequem as necessidades individuais de cada estudante.

Na sala de aula é necessário que o professor esteja atento às possibilidades de aprendizagem apresentadas por cada estudante, na intenção de neutralizar os fracassos escolares. Através dos conhecimentos sobre os processos cognitivos envolvidos na aquisição da aprendizagem, o docente poderá compreender como acontece o processamento das informações e quais estratégias pedagógicas poderá adaptar ao ensino, possibilitando ao aluno a potencialização do saber e desenvolvimento do seu capital intelectual.

4 O PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM APOIADO NA NEUROCIÊNCIA

Conforme Souza e Alves (2017), a Neurociência é conceituada como uma área que estuda o Sistema Nervoso Central (SNC) e suas ações no corpo humano, estando presente em diferentes campos do conhecimento. Recentes descobertas relativas a esse conhecimento possibilitaram a criação de um novo campo da ciência, a Neurociência aplicada à educação. Segundo Marchesin (2016), esse campo é essencialmente interdisciplinar, pois combina a neurociência, a psicologia e a educação para criar melhores métodos de ensino e aprendizagem.

Na educação, portanto, a Neurociência busca entender como o cérebro aprende e como este se comporta no processo de aprendizagem para a partir desse conhecimento propor a definição de métodos didáticos que identifiquem como os estímulos do aprendizado podem chegar neste órgão central. De acordo com Souza e Alves (2017, p. 321), “[...] os estados mentais são provenientes de padrões de atividade neural, então, a aprendizagem é alcançada por meio da estimulação das conexões neurais, que podem ser fortalecidas dependendo da qualidade da intervenção pedagógica”.

Nesse sentido, quando falamos em neurociência e aprendizagem, estamos falando em processos neurais, redes que se estabelecem, neurônios que se ligam e fazem novas sinapses (ligações entre os neurônios por onde passam os estímulos). Assim, a aprendizagem é um complexo processo pelo qual o cérebro reage aos estímulos do ambiente e ativa essas sinapses. A cada estímulo novo, a cada repetição de um comportamento que se deseja consolidar, ativam-se circuitos que processam as informações, que deverão ser então internalizadas. (MIETTO, 2012)

Para Oliveira (2014), a neurociência se configura como a ciência do cérebro, enquanto a educação é a ciência do processo ensino-aprendizagem, mantendo uma relação entre ambas, pois o cérebro tem a sua relevância no processo de aprendizagem. Souza e Alves (2017) salientam que a aprendizagem é iniciada com o processo neuromaturacional e, dessa forma, o saber faz parte da evolução normal do ato de aprender. Assim, “o avanço dos estudos da Neurociência é de suma importância para o entendimento das funções corticais superiores envolvidas no processo da aprendizagem, haja vista que o sujeito aprende por meio de modificações funcionais do SNC” (SOUSA; ALVES, 2017, p. 322)

Segundo a Neurociência, o aprendizado e a memória são fases diferentes do mesmo mecanismo progressivo e contínuo. Sendo assim, sem memória, o aprendizado se torna impossível e, sem aprendizado, não existe memória (SOUSA; ALVES, 2017, p. 329). Nesse sentido, aprendizagem, memória e emoção estão interligadas, e são ativadas durante o processo de construção do

conhecimento. Deste modo, a Neurociência proporciona para os educadores novas estratégias de ensino e aprendizagem, assim, quando os estudantes são estimulados e valorizados em sala de aula por meio de um método dinâmico e prazeroso, surgem alterações na quantidade e qualidade de conexões sinápticas, resultando em um processo cerebral positivo, que aumenta as suas possibilidades de resultados eficazes (SOUSA; ALVES, 2017).

É, portanto, fundamental uma prática docente que busque ajudar o aluno a perceber sua individualidade, tornando-o também responsável pelo ato de aprender, proporcionar a otimização de suas habilidades, facilitar o processo de aprendizagem e criar condições de aprender como aprender. Nesse contexto, auxiliar o aluno a conhecer o seu padrão de pensamento pessoal e saber como usá-lo é o primeiro passo para ajudá-lo a ser um participante ativo no processo de aquisição do saber. A compreensão de como podemos lidar com certas características pessoais ajudará o aluno a identificar, mobilizar e utilizar suas capacidades criativas e intuitivas, pois cada um aprende no seu próprio ritmo e à sua maneira (NORONHA, 2012).

Assim sendo, o desafio das práticas docentes aliadas ao estudo da Neurociência, consiste em saber como apresentar ao educando, o conhecimento baseado em uma estratégia em que o cérebro compreenda melhor, visualizando as possibilidades individuais e potencializando a aprendizagem. Para isso, os conhecimentos relativos à Neurociência se tornam relevantes na perspectiva de um processo educacional que valoriza os diferentes estilos de aprendizagem e apreensão do saber, conforme o processamento cerebral das informações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas instituições escolares, é relevante elucidar estratégias capazes de suprir as dificuldades e desafios existentes no processo ensino-aprendizagem. Nesse estudo, buscou-se o entendi-

mento da Neurociência numa perspectiva educacional, visando trazer embasamentos teóricos que auxiliem os docentes em suas práticas pedagógicas. Diante do exposto nesse estudo, evidencia-se que, a Neurociência parte do princípio de que o cérebro é o grande responsável pela cognição e raciocínio lógico do ser humano e, diante da sua atuação, pode-se assimilar, processar, acomodar novas informações e lembrar-se daquelas já existentes na memória, fazendo associações.

Foi possível constatar que, os profissionais da educação que buscarem conhecer e compreender os avanços da Neurociência para utilizá-los em suas práticas, irão se apropriar de um conhecimento extremamente significativo que contribuirá com novas possibilidades de potencializar inteligências, competências, habilidades, sensibilidades cognitivas, emocionais e sociais, por meio de estratégias que priorizem as necessidades individuais de cada estudante, visto que, cada pessoa possui um modo particular em aprender, em processar as informações recebidas.

Por fim, o estudo sobre Neurociência na perspectiva educacional contribui de forma efetiva para o contexto educativo, provocando nos docentes, compreensões acerca de como o cérebro desenvolve e funciona, e conseqüentemente, proporcionando práticas pedagógicas que estimulem o aprendizado a partir das necessidades e formas de aprendizagens individuais dos discentes. Dessa maneira, é competência do docente, acreditar no potencial neurológico do aluno.

Recomenda-se mais estudos sobre a Neurociência na educação, com o intuito de aprofundar conhecimentos sobre o processamento cognitivo das informações, visando práticas pedagógicas significativas, como forma de eliminar o fracasso escolar tão presente na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 3, p. 537-550, nov.2010/fev. 2011.

COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FONSECA, Vitor da. Papel das funções cognitivas, conativas e executivas na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. **Rev. Psicopedagogia**. v. 31, n. 96. 2014. p. 236-253.

GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro; LOPES, Aline Moraes; COUTO, Pablo Alves. A neurociência na formação de professores: Um estudo da realidade brasileira. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 23, n. 41, p. 27-40, jan./jun., 2014.

LENT, Robert. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais da neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001.

LOPES, Marina. **Neurociência é aliada na preparação do professor para a sala de aula**. São Paulo: Porvir, 2016.

MAIA, Heber (org.). **Neurociência e desenvolvimento cognitivo**. vol. 2, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 132p.

MARCHESIN, Vanessa Clarizia. Neurociência aplicada à educação. São Paulo, **RAE**, v. 56, n. 1, jan./fev., 2016.

MARQUES, José Roberto. **Neurociência cognitiva**: a ciência da aprendizagem e da educação. Goiânia: IBC, 2017.

MIETTO, Vera Lúcia Siqueira. **A importância da neurociência na educação.** 2012.

MOURÃO JUNIOR, Carlos Alberto; FARIA, Nicole Costa. Memória. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 28, n. 4, p. 780-788, 2015.

MUNIZ, Iana. **Neurociência e os exercícios mentais:** estimulando a inteligência criativa. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. 200p.

NAVEGANTE, Polyana Milena Barros. **Neurociência e os processos cognitivos:** práticas pedagógicas e perspectivas da aprendizagem no ensino de ciências nos anos iniciais. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências na Amazônia) Universidade do Estado do Amazonas. Manaus, 2016. 114p.

NORONHA, Fátima. **Contribuições da neurociência para a formação de professores.** 2012. Disponível em <http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2012/09/contribuicoes-da-neurociencia-para.html> Acesso em: 06 jul. 2018.

OLIVEIRA Gilberto Gonçalves de. **Neurociências e os processos educativos:** um saber necessário na formação de professores. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, vol. 18, n. 1, jan-abr, pp. 13-24. São Leopoldo: UNISINOS, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/4496/449644342003/>> Acesso em: 06 jul. 2018.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. **Metodologia científica:** um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011. 72 p.

PANTANO, T. **Neurociência aplicada à aprendizagem.** São José dos Campos: Pulso, 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e transtornos de aprendizagem**: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SALLA, Fernanda. **Neurociência**: como ela ajuda a entender a aprendizagem. 2012. Nova escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/217/neurociencia-aprendizagem>. Acesso em: 05 out. 2017.

SOUSA, Anne Madeliny Oliveira Pereira de; ALVES, Ricardo Rilton Nogueira Alves. A neurociência na formação dos educadores e sua contribuição no processo de aprendizagem. **Rev. Psicopedagog**

***DESAFIO DE SER PROFESSOR
NA ZONA RURAL:
INTERLOCUÇÃO ENTRE
FORMAÇÃO, SABERES
E PRÁTICA PEDAGÓGICA***

Maria Amélia Silva Santos

I PARTE

• *Formação do Professor: Histórias e Memórias*

1 INTRODUÇÃO

Aumentar o interesse dos jovens pela profissão professor é um dos grandes desafios do mundo hodierno no Brasil, essa realidade é ainda mais cruel segundo dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) apenas 2,4% dos alunos brasileiros de 15 anos têm interesse de seguir a carreira docente. Entre todos os países avaliados, essa média é um pouco maior, 4,2%, o que não deixa de ser preocupante. Esse dado é justificável por vários motivos, desde a desvalorização da profissão pela própria sociedade e até a desvalorização ocasionada pelo Estado.

Essa realidade implica problemas na qualidade da educação e consequentemente no cumprimento de preceitos legais que estão espalhados desde a Constituição Federal da República Brasileira, como em seu art. 205 que diz: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”, até em outros tipos de normas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Consequentemente, cumprir o que emana da lei é um exercício de cidadania, de compreensão do Estado democrático de direito, que cabe não só ao Estado, mas a todos os cidadãos brasileiros.

Entretanto, tal cumprimento encontra diversos óbices na realidade fática, o primeiro já foi exposto no início desta introdução, qual seja, a falta de interesse de jovens em se tornarem professores. Indo para o outro lado, o dos professores, percebe-se que estes estão sempre no dilema de cumprir seu papel de maneira adequada, mesmo, às vezes, não tendo os subsídios necessários. O que alude na discussão do que é ser professor, de como deve ser sua formação, seus saberes e prática pedagógica.

Essa discussão torna-se mais interessante ainda ao observar a realidade dos professores que atuam na zona rural das diversas cidades do Brasil. Especial atenção será dada, nesse artigo, à realidade da

Escola Municipal de Ensino Fundamental Aristide Bitencourt, localizada na zona rural do município de Maruim, estado de Sergipe.

Desta forma, o objetivo geral deste trabalho é analisar o desafio de ser professor numa escola na zona rural, quais as diferentes abordagens são necessárias para o professor cumprir seu papel de formar cidadão e não apenas transmitir simples conhecimentos.

2 SER PROFESSOR: FORMAÇÃO E SABERES DOCENTES

Como é sabido, ser professor, é uma tarefa complexa que exige muito mais que habilidade somente técnica, ou seja, não é suficiente dominar o conteúdo da matéria a ser ensinada, é necessário, principalmente, ter uma boa relação com o público-alvo/aluno, de modo que aquele conhecimento do professor seja produzido na vida do aluno.

Assim, para analisar a questão de “ser professor” e relacioná-la com a educação rural, é necessário que se analise alguns aspectos como formação e saberes do docente.

Portanto, ao analisar o professor em seu ambiente escolar, percebe-se que este é demasiado conflitante, pois há várias vontades as quais o profissional está obrigado a suprir, como a vontade do Estado (através das políticas educacionais), a vontade dos alunos, e a vontade do próprio docente. Cabendo a este a tarefa de mediar tudo isso e, ao mesmo tempo, produzir com os alunos os conhecimentos necessários. Neste sentido Bezerra et al. (2015) explicam que:

[no] âmbito da escola confrontam-se, sempre, forças conservadoras e progressistas, com destaque às mediações pedagógicas docentes entre as políticas educacionais e os interesses das camadas políticas públicas educacionais e os interesses das camadas populares que podem fazer a diferença entre termos de processo e resultados de ensino e aprendizagem. Nesse espaço,

pedagógico e democrático, por excelência, de distribuição do saber, o professor é o interlocutor fundamental. (BEZERRA et al., 2015. p. 41)

Ao falar de formação inicial e continuada de professores é mister atentar-se para o fato de que esse tema é de extrema relevância na sociedade atual. Pois, tal formação, se construída de maneira adequada, além de melhorar a qualidade da educação básica, também contribuirá para o fortalecimento da cidadania. E, por isso mesmo, faz-se importante a premissa de que o professor deve repensar a profissão como um processo contínuo. O que implica dizer:

[...] a implantação de qualquer proposta que se proponha uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação contínua dos professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante, qualquer possibilidade de êxito do processo que se pretenda mobilizar tem no/na professor/a em exercício seu principal agente. Nesse sentido, a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de participar atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões. (CANDAU, 2008, p. 51).

Assim, a formação dos professores deve ser levada em consideração sobre as diversas perspectivas possíveis, pois o professor também contribui para formar cidadãos aptos para atos da vida civil, estas questões vão muito além, por exemplo, da simples habilidade de conjugar um verbo ou de realizar uma equação matemática.

Por isso mesmo, ao pensar a formação dos professores é imprescindível que esta esteja compassada com a realidade da educação brasileira, e mais especificamente ao contexto da escola em que o professor está inserido. Já que, os conhecimentos construídos pelos professores têm de ser usados em sua prática pedagógica e assim surtir efeito na construção de conhecimentos junto aos alunos. Por isso é importante observar que:

A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de ação educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso. (NÓVOA, 2009, p. 34)

Nesse sentido, a formação de professores deve ser pensada de maneira relacionada à realidade, o que exige responsabilidade profissional que supra às necessidades das relações pessoais, coletivas e institucionais e da rotina de trabalho. Que devem ser observadas não só pelos professores profissionais, mas também pelos potenciais professores, que são os alunos.

Partindo para as perspectivas dos saberes docentes, é imprescindível a discussão de como os professores constroem seus saberes e como, a partir disso, ele se torna um professor competente e ideal.

Em princípio, para ser um professor ideal não basta ter conhecimento técnico, não basta ter se formado em uma boa faculdade, é necessária a articulação entre os diversos saberes (disciplinares, curriculares e práticos), a fim de que essa articulação resulte numa habilidade efetiva, num saber-fazer. (TARDIF, 2011, p. 39): “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 e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Porém, na prática, nem sempre se podem visualizar esses “professores ideais”, pois seus saberes são desvalorizados em consequência da visão apequenada que se tem deles, assim, não são vistos como potenciais produtores de novos saberes, mas, simplesmente como transmissores.

É imprescindível que o docente tenha noção de que sua experiência depende de outros, principalmente dos alunos, e é justamente por causa dessa dependência/interação que o profissional adquire as habilidades que lhes são necessárias, a partir da interação, do choque, do confronto entre a

realidade fatídica e seu dever de produzir o conhecimento. Essa ideia é ratificada, pois:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. [...] essas interações [...] exigem, portanto, dos professores, não um saber sobre um objeto de conhecimento nem um saber sobre uma prática e destinado principalmente a objetivá-la, mas a capacidade de se comportarem como sujeitos, como atores e de serem pessoas em interação com pessoas. (TARDIF, 2011, p. 49-50)

Assim, o entendimento de que se trabalha com pessoas é importante para o cumprimento efetivo de suas funções, o objeto pessoa é dotado de inúmeras singularidades que provocam imprevistos e ao mesmo tempo possibilitam a aquisição de novas habilidades. Trabalhar com pessoas é totalmente diferente do que trabalhar com máquinas.

“O objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho.” (TARDIF, 2011, p. 266-267). Essas marcas são a individualidade, emoções e ética. Coisas que só podem ser encontradas no ser humano, isso torna o trabalho do docente diferente de outros, pois o ser humano é dotado de subjetividade, assim o trabalho do professor também será.

“Ensinar é, obrigatoriamente, entrar em relação com outro.” (TARDIF, 2011, p. 222). Esse pressuposto define a atividade do professor, assim, é necessário levar em consideração que tal relação com o outro deve ser de parceria, de concordância, pois para ensinar é necessário que o outro aceite, e para o outro aceitar, o professor deve conquistá-lo.

Não há uma receita pronta de como provocar emoções do tipo motivacionais no aluno. Cada aluno é diferente, cada professor é diferente, isso implica estudos exaustivos e análises mais cuidadosas pelas ciências da educação, de modo que essas análises contribuam para a mudança positiva da realidade de muitas escolas brasileiras.

3 EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL E EDUCAÇÃO RURAL É A MESMA COISA?

Antes de tudo, é importante observar que a educação no meio rural, referida neste artigo, não se confunde com educação rural, pois esta está ligada à construção identitária que reforça um modo de vida específico de uma região, a uma valorização do que vem da terra.

A perspectiva que este trabalho evoca está ligada tão somente à experiência educativa no meio rural, ou seja, a uma escola localizada na zona rural de um determinado município, de Marum, localizado no estado de Sergipe.

Uma observação que merece destaque é o fato de que alguns teóricos consideram esse segmento de escolas como escolas do campo, então, ao dizer escola do campo ou escola no meio rural não se provocará nenhuma diferenciação elementar.

A conceituação de educação no meio rural remota à proclamação da república, ano de 1889, quando o governo criou a pasta “Agricultura, Comércio e Indústria” com a finalidade de suprir as necessidades dos estudantes das áreas rurais.

Hoje em dia essa conceituação não tem caráter prático, tendo em vista que a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 (CF/88), art. 211, diz: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.” Assim, os direitos educacionais devem ser garantidos através da colaboração entre os entes federativos, significa, então, dizer que a educação é de competência concorrente.

A CF/88 trouxe uma perspectiva democrática sobre a oferta de educação para a população rural, deste modo vê-se também o cumprimento de princípios constitucionais como o da dignidade da pessoa humana.

Ainda, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) trata sobre o sistema de educação brasileira, dando especial atenção às escolas localizadas na zona rural, assim, segundo o art. 28 da LDB:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Diante do exposto, cumpre ressaltar que, como serão demonstradas adiante, as escolas localizadas na zona rural têm mais dificuldades cumprir além dos preceitos legais, a função socialmente esperada da escola. Pois, segundo Campos (2013) a escola é um ambiente em que o aluno passa muito tempo de sua vida, local este que projeta na mente do aluno recordações, transformações de assuntos desconhecidos para conhecidos. Assim, o entendimento escola como um local de adaptação e transformação é fundamental e não depende somente de preceitos legais, mas de um trabalho conjunto entre Estado, sociedade e família.

4 A REALIDADE PEDAGÓGICA DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL ARISTIDE BITTENCOURT

A escola está situada em um povoado, que antes era conhecido como Mata do Cabaú, pois, na era colonial, havia um engenho de cana-de-açúcar na região, onde era produzido o melaço, também denominado Cabaú. O povoado hoje é conhecido como Mata de São José, e está localizado a 17 km da sede de Maruim.

Esse povoado, quando fundado, tinha aproximadamente 20 casas, hoje já é considerado um dos maiores povoados da cidade de Maruim, pois já tem 198 famílias e aproximadamente 1.100 habitantes.

A Escola MEF Aristides Bittencourt funciona no turno matutino e vespertino, das 7h às 11h45 pela manhã e à tarde das 13h às 17h. A modalidade de ensino oferecida é a educação básica (educação infantil e ensino fundamental).

O ensino fundamental dos anos iniciais funciona em duas turmas multisseriadas: 1º e 2º anos; 4º e 5º anos. Sendo que o 3º ano acolhe alunos na modalidade de ensino regular.

A cultura de classes multisseriadas ainda é predominante em escolas localizadas na zona rural do estado. O que ocorre em razão da pouca quantidade de alunos por série e pela falta de recursos da escola para disponibilização de um professor para uma série com apenas, por exemplo, 8 (oito) alunos.

No entanto, esse fato de classes multisseriadas constitui um grande dilema, que acaba prejudicando as práticas pedagógicas, segundo (MOURA & SANTOS, 2011, p. 5), essa realidade é “Tratada nas últimas décadas como uma “anomalia” do sistema, “uma praga que deveria ser exterminada” para dar lugar às classes seriadas tal qual o modelo urbano, este modelo de organização escolar/curricular tem resistido”.

A composição de uma classe com alunos de várias séries diferentes e um único professor é prejudicial para o avanço do ensino e para a elucidação dos conteúdos. Pois, segundo Inep (2007) tal realidade é cruel e delicada, porque exige muita habilidade do professor para conseguir atender todos os alunos, porém, nem sempre é possível suprir as necessidades deles, de acordo com suas idades/séries, o que acaba prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Nessa escola, adentrou-se na sala de aula da turma do 4º e 5º ano, turma multisseriadas, tendo como professor regente um indivíduo com vínculo na rede municipal em regime de contrato empregatício temporário. Que possui licenciatura em Pedagogia

e está trabalhando na rede há aproximadamente oito anos sob renovação de contrato. O mesmo prontamente apresentou-se à turma e começou a ministrar uma aula de revisão de Matemática. Nesta aula o docente utilizou como recurso didático o quadro negro e o giz. Escreveu na lousa a atividade que contemplava somente a resolução das quatro operações. A atividade foi copiada pelos alunos nos seus respectivos cadernos. O professor alertou à turma que a resolução das contas seria feita de forma interativa no quadro, em outro momento oportuno.

O professor da classe multisseriadas, em outro momento, tendo como inspiração a proximidade do dia da Emancipação Política do município, iniciou a aula de maneira descontraída, falou sobre o aniversário da cidade, deu destaque para a cultura local, como também para a programação festiva que ocorreria na cidade e, por último, apresentou o hino da cidade.

A partir do exposto anteriormente, detectou-se que o currículo trabalhado era único tanto para o 4º ano quanto para o 5º ano, assim não havia nenhuma diferença de metodologia para os alunos que estão em séries diferentes.

Sobre a maneira como o professor trabalha a pesquisa - e sobre esta ainda não se pode tratá-la como científica, haja vista a não existência de caráter genuinamente científico - com suas respectivas turmas, percebeu-se que as atividades são desenvolvidas com base na coleta de informações no livro didático dos próprios alunos. Em outra situação com esse tipo de atividade, verificou-se que o professor solicita aos alunos a busca de informações via *internet*.

As atividades de pesquisas praticadas tinham como temática as datas comemorativas. Após a coleta de informações, de figuras pertinentes ao assunto, os alunos representaram as informações através da transcrição dos dados em papel tipo cartolina. Em seguida, ocorriam as apresentações dos trabalhos para os demais colegas e, por fim, a pesquisa, já escrita, era fixada na parede da sala de aula por um tempo determinado como exposição de todos os trabalhos. Um episódio que merece atenção é que algumas das pesquisas na internet eram realizadas pelos próprios professores,

devido ao fato de grande parte dos alunos não terem acesso à internet em sua residência. (CRUZ, 2011, p.38) esclarece que:

[a] ausência da pesquisa na relação pedagógica é um fator limitativo na formação humanizadora emancipatória de profissionais da pedagogia e da psicopedagogia. O aluno, ao lado de aprender conteúdo específico de sua área, metodologias variadas e modelos de avaliação, precisa dialogar política e criticamente com seus interlocutores sobre as razões lógico-humanizadoras destas aprendizagens, para que se processe o aprender a aprender, para ter condições de assumir-se como Ser pensante e produtor de conhecimento.

Em concordância com a autora, percebe-se a importância da pesquisa como fato motivador e produtor de conhecimentos diversos do que o aprendido com a aula tradicional, assim essa perspectiva da pesquisa científica não é vista na sala de aula (multisseriadas) analisada, a simples cópia de conteúdo não é suficiente para caracterizar um ato investigado, tampouco a promoção de descobertas.

Desta forma, percebeu-se que a realidade pedagógica da Escola em discussão está associada a metodologias de ensinamentos tradicionais, pois, nas aulas, havia participação voluntária dos alunos nas resoluções das atividades, desta forma o professor atuava como incentivador e com respeito ao protagonismo estudantil. Ressalvas as dificuldades que a zona rural impôs à realidade pedagógica da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscou-se o conhecimento e a discussão da realidade pedagógica na escola localizada na zona rural, com vistas à observação da atuação do professor. Para isso, fez-se necessário partir do pressuposto de que os paradigmas da educação urbana são diferentes do da educação rural, uma vez que nesta é necessário atentar-se para as especificidades

da região, de modo que as práticas dos professores estejam de acordo com a realidade desse ambiente. Os paradigmas urbanos podem funcionar como auxílio na construção dos paradigmas da educação rural.

Entretanto, o que se observou na escola em questão é que não há essa preocupação e tampouco um trabalho pedagógico preocupado em atender as necessidades específicas da escola localizada no campo. A referência utilizada é a escola urbana.

Outro fato de importante atenção é que o município de Marum/SE não dispõe de políticas para a formação contínua de professores. Uma vez que essa formação, como mostrado anteriormente, é fundamental para a construção de conhecimento do e pelo aluno, compassada com a emancipação deste e a consolidação do caráter social e cidadão da educação.

Ainda, em relação ao saberes dos docentes, paralelamente à formação, percebeu-se que aqueles são construídos, em grande parte, na perspectiva da experiência, pois os professores não recebem do município subsídios para a construção, por exemplo, de novos saberes técnicos, assim resta para eles o desdobramento com vistas ao aprendizado novas habilidades que supram as necessidades da turma. Nesse ínterim, o que implica mais dificuldade é classe multisseriadas.

A existência de classe multisseriadas por si só é uma realidade que precisa ser repensada, haja vista as grandes dificuldades de ensino-aprendizagem que esse tipo de classe impõe. O professor dessa classe precisa desdobrar-se para cumprir o impossível, em alguns casos, como o próprio Panorama de Educação do Campo (2007) demonstra, esse impossível é: além de ensinar aos alunos de séries diferentes, cumprir atividades administrativas, como limpeza da sala de aula e preparação de merenda escolar.

Em relação à prática de pesquisa na educação básica, restou demonstrado que a realidade pedagógica da escola não propicia uma real possibilidade de pesquisa científica, em que propõe métodos de investigação precisos e resultantes em novas descobertas. O que foi observado nas “pesquisas” rea-

lizadas na escola é simples aspectos de cópia e transposição de conteúdo, que, em alguns casos, eram feitos mesmo sem a participação ativa do aluno.

Em suma, a escola localizada na zona rural cumpri o seu papel de formar cidadãos ,entretanto são necessários investimentos na formação continuada dos professores na implantação de pesquisas científicas, em novas práticas pedagógica que substituam as classes multisseriadas, e também em uma reflexão efetiva sobre práticas educativas que sejam mais adequadas a região e considere os aspectos pertinentes da zona rural.

REFERÊNCIAS

- BEZERRA, Ada Augusta Celestino et al; **Profissão professor:** entre Prometeu, Ulisses, Édipo e... a síndrome de Burnout. Fortaleza: Editora UFC, 2015.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, n. 9.394, de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 29 dez. 2018.
- CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, Vera Maria (Org). **Magistério: construção cotidiana**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- CAMPOS, Casemiro de Medeiros: **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 6.edição Petrópoles, RJ: Vozes, 2013.
- CRUZ, Maria Waleska. A pesquisa em sala de aula – interlocução entre teoria e prática: uma crítica na trama necessária (p. 26-41) **Aprender e ensinar: diferentes olhares e práticas** [recurso eletrônico] / organizadoras Maria Beatriz Jacques Ramos, Elaine Turk Faria. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: PUCRS, 2011. 299 p.
- PALHARES, Isabela. **Só 2,4% dos jovens brasileiros querem ser professor**. Estadão. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-4-dos-jovens-brasileiros-querem-ser-professor,70002364548>. Acesso em: 28 dez. 2018.
- MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza de. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-

hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. In: I Encontro Luso-Brasileiro sobre Trabalho Docente VI Brasileiro da Rede Estrado. **Anais...** Maceió-Alagoas, 02 a 05 de novembro de 2011.

NÓVOA, António. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sindicato dos Professores - SINPRO, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio. **Panorama da educação no campo**. Disponível em http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/490919. Acesso em: 30 dez. 2018.

***DEMOCRACIA
REPRESENTATIVA
NA GESTÃO DO SISTEMA
MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO EM ARACAJU¹***

Luciano Matos Nobre

I PARTE

• Formação do Professor: Histórias e Memórias

1. Este ensaio apresenta resultados na viabilização de um projeto de pesquisa para Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes (2014), sob orientação da professora Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra.

1 INTRODUÇÃO

A expressão gestão educacional é fruto do discurso neoliberal, como uma preocupação, inserida para educação a partir das contribuições da administração científica em geral. Nos últimos anos tem ocorrido uma evolução, no sentido da preservação da especificidade da educação, adaptando muitos benefícios para o setor, sob a perspectiva progressista. O gestor educacional passou a ser requisitado no contexto institucional, traduzindo a expectativa de dinamismo e atualização que se precisava incorporar nas instituições de ensino sem prejuízo das suas especificidades.

Existe pouca probabilidade o Estado em direcionar esforços para a substantiva democratização do saber sem que isso seja compelido pela sociedade civil. São necessárias modificações sensíveis, no contexto da educação brasileira para que o país, como nação e população, possa participar do aspecto da globalização da economia e internacionalização técnico-científica, promovendo a integração nesse movimento internacional de transformações sociais, inclusive no processo educacional.

Não foi exclusivamente o setor educacional que percebeu a necessidade de mudanças; nesse aspecto as dificuldades de sobrevivência em um contexto social e econômico forçaram o surgimento de caminhos nas diversas áreas da convivência humana na direção da regulação do mercado. Na instituição escolar cresceu a constatação da explícita necessidade de a comunidade participar de forma efetiva da gestão da escola, com a visão de conquistar e exercer sua autonomia em relação aos interesses dominantes do Estado.

Esse tipo de administração foi desenvolvido em Aracaju, por meio de uma gestão democrática implantada a partir do final dos anos de 1980, nas quais as eleições escolares passaram a acontecer de “forma direta” com a participação da comunidade escolar, momento no qual aqueles que se beneficiaram da demo-

cratização nas unidades escolares participaram de forma ativa das formulações e decisões direcionadas ao alcance dos objetivos educacionais com a função social e política da escola.

2 UM MODELO DE DEMOCRACIA

Silva e Dias (2013) apontam que o preenchimento da função de diretor por meio da eleição na comunidade escolar em Aracaju, foi representado por uma amostra de professores ocupantes de tal função como desagregadora no âmbito das relações escolares porque desde o início esteve vinculada à política partidária. Assim, instituiu na escola vícios vigentes nas eleições da sociedade brasileira, incluindo promessas e denúncias muitas vezes vazias, corrupção, desrespeito entre os colegas, revanchismos, dentre outros males. Em contrapartida, gestores ouvidos reafirmam ser as formas corretas que asseguram benefícios à comunidade escolar.

Ainda acrescentaram Silva e Dias (2013) que outros sujeitos abordados manifestaram suas representações sobre as eleições e nomeação por indicação política, indicando que as posições variaram desde aquela que condena em absoluto a forma autoritária e ultrapassada, à ambivalência e ao que atribui mais ao gestor pessoalmente, com sua idiosincrasia, o mérito ou demérito, o sucesso ou insucesso da gestão, relativizando todas as formas de escolha, ou seja, o próprio modelo de democracia representativa, como do

[...] exercício da função de gestor, especialmente na gestão de pessoas, também pareceu-nos determinante o perfil do profissional do magistério e não a forma de escolha. Evidenciaram-se as áreas sensíveis da administração escolar que emergem de forma homogênea, sem vinculação com o modo de escolha do gestor educacional, o que indica que a gestão efetivamente eficaz é muito mais ampla e não se limita às eleições de diretores escolares. Essas áreas alcançam não apenas a parte

estritamente administrativa, mas inclusive o compromisso político dos educadores e gestores do nível macro (Sistema Educacional (SILVA; DIAS, 2013, p. 16).

A atualização das potencialidades e a superação dos obstáculos da participação da população na gestão escolar pública representam demandas sociais as quais se confrontam dentro e fora da escola. Essa necessidade de participação de grupos voltados à gestão não corresponde ao interesse de ignorar ou minimizar os conflitos que surgem nas relações sociais em curso e particularmente na unidade de ensino.

A proposição é buscar uma democratização da gestão escolar, condição necessária para a luta dos objetivos coletivos, visando um ensino de boa qualidade e a consolidação de uma sociedade com valores democráticos e educacionais, que de fato ensejem a ampla participação de todos os cidadãos.

Nessa perspectiva, Paro (2003) afirma que se estamos preocupados com a gestão das escolas, devemos considerar, de início, o conceito de administração e gestão como atitudes democráticas, sustentada na concepção de democracia centrada no consenso da maioria dos cidadãos e do respeito às regras estabelecidas.

Morin (2011) explicita que no processo democrático os cidadãos acreditam na democracia, fortalecendo-se categorias como cidadania, diversidade, antagonismos e conflitos. A democracia supõe a convivência e a relação dialógica entre pessoas que possuem uma forma diferenciada de pensamentos e objetivos. O essencial nesse fator político é a existência de uma maneira de gerir e administrar na qual todos se comprometem com a construção de uma educação participativa e social, destacando-se a categoria teórico-prática da cidadania, articulada com a qualidade da educação básica e a formação docente, com o intuito de adentrar nas discussões acerca da gestão educacional.

Em Aracaju, a mudança desse quadro político delineou-se a partir de 1985 com alianças entre o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido da Frente Liberal (PFL), apoiadas por partidos de esquerda como o Partido Comu-

nista do Brasil (PCdoB) e o Movimento Revolucionário de 08 de outubro (MR8)². A administração da Prefeitura de Aracaju foi assumida pelo PMDB com o deputado federal José Carlos Mesquita Teixeira (queda do Prefeito Heráclito Rolemberg) que em seu curto governo (1985) lançou as bases da gestão democrática na educação municipal de Aracaju.

Segundo Nobre (2014) em Aracaju, por meio do Estatuto do Magistério de 1985, construído na gestão do prefeito Jose Carlos Mesquita Teixeira, ocorreu a inovação com formas de provimentos de cargos para direções das escolas que passaram a ter uma organização administrativa, experimentando progressivamente avanços na gestão democrática do sistema educacional, consolidando-se entre 1989 a 1992.

Em relação à gestão educacional democrática, sempre houve uma demanda estadual sindical no sentido de implantá-la, mas os governos têm optado por modelos parciais da gestão democrática da escola, sempre evitando as eleições diretas, inclusive na gestão do partido dos trabalhadores (PT).

A continuidade do processo da gestão democrática no período de (1989 a 1992) foi surpreendente, porque esteve contextualizado em profunda crise política e econômico-financeira, o que levou à emergência de sete greves do magistério, além dos movimentos dos servidores técnicos administrativos, culminando no bloqueio judicial das contas da prefeitura em 1992. A gestão do prefeito Wellington da Mota Paixão (Partido Socialista Brasileiro-PSB), além de conviver com impactos da crise econômica do país, apresentou desde o início (1989) sinais de uma profunda crise política interna. A sistematização da versão preliminar da proposta curricular, apresentou-se como contradição salutar no movimento dialético dessa realidade.

Na gestão do Prefeito Wellington Paixão, alguns segmentos ditos progressistas, inclusive vinculados ao sindicato de professo-

2. Trata-se de uma organização político-ideológico que se insurgiu contra a ditadura militar, cuja proposta é socialista. Sua denominação reverencia a memória de “Che” Guevara capturado na Bolívia em 08/10/1970.

res da rede municipal, a partir de 1990, começaram a questionar as eleições diretas, fortalecendo a reação dos conservadores que avançavam nessa direção em vários pontos do país. Essa realidade requereu firmeza de propósitos, sobretudo na Secretaria Municipal de Educação, de modo a evitar retrocessos no processo democrático (BEZERRA, 2016).

Em 1997, a Lei nº. 2.491, de 20 de maio de 1997, criou os Comitês Comunitários junto às unidades de ensino da rede municipal de Aracaju, na gestão do prefeito João Augusto Gama da Silva, inclusive de modo a viabilizar o Programa Federal de Dinheiro Direto para a Escola. De 1997 a 2002, foram suspensas as eleições de diretores. Nesse ínterim, o poder municipal instituído nomeou pessoas que eram de sua conveniência nos postos de direção pessoal escolar.

No ano de 2002 se configurou um modelo de gestão da escola pública municipal, com a Lei nº. 3.075, de 30 de dezembro de 2002, sancionada pelo Prefeito Marcelo Déda, retomando a gestão democrática em Aracaju, seguindo os princípios de autonomia administrativa, financeira e pedagógica das unidades escolares, com a ampla participação direta da comunidade escolar nos processos decisórios. A gestão escolar era composta por Coordenadores (Geral, Administrativo e Pedagógico) escolhidos pela comunidade escolar através de eleição por chapas, voto direto, secreto e facultativo. Importante destacar que a Lei ficou em vigência de 2002 a 2012, quando foi revogada a partir da renovação do executivo municipal. Segundo Paro (2011b) essas eleições para coordenadores no sistema de ensino de Aracaju, implicou em alterações no Plano de Carreira do Magistério Municipal de Aracaju.

Verificou-se que, no mesmo ano de 2002, a Lei nº. 3.074, criou os Conselhos Escolares nas unidades de ensino da rede municipal de Aracaju; Órgão colegiado composto por coordenador geral (membro nato), professor, servidor, pais e alunos eleitos diretamente pela comunidade escolar, nos quais todos os segmentos se faziam representar e serem votados igualita-

riamente, em escrutínio secreto com funções consultivas, deliberativas e fiscalizadores nas questões administrativas, financeiras e pedagógicas.

Esse documento legal revogou a Lei nº. 2.491/1997, extinguindo os Comitês Comunitários e ampliando os Conselhos Escolares. Em 2013, na gestão do Prefeito João Alves Filho do partido Democratas (DEM) foi sancionada a Lei complementar nº. 121/2013 contemplando aspectos de um modelo para composição dos Conselhos Escolares, reduzindo radicalmente o quantitativo de membros, bem como estabelecendo um processo de escolha do diretor e diretor adjunto, composto de três fases (Certificação – mediante curso e prova escrita; Eleição indireta - através dos membros do Conselho Escolar e Nomeação). Esta Lei vigorou até o ano de 2018.

Na gestão do atual prefeito de Aracaju, Edvaldo Nogueira do (PCdoB) aprovou-se a Lei Complementar nº. 166 de 05 de julho de 2018, atendendo as diretrizes constitucionais, legais e regulamentais na busca por ampliar e fortalecer a participação da comunidade escolar no gerenciamento e acompanhamento do processo educacional nas unidades públicas de ensino, em consonância com os princípios da diversidade, do respeito à pluralidade e transparência.

Ocorreu a valorização dos profissionais da educação, bem como a eficácia, eficiência e a responsabilidade financeira que conferem a criação de Plenárias Escolares; Conselho Escolar e Equipe Gestora (Diretor, Coordenador Administrativo, Coordenador Pedagógico e Secretário Escolar) escolhidos democraticamente através do voto direto e secreto, respeitando os diversos segmentos das unidades escolares, também reafirmando compromisso de gestão a ser firmado entre a Secretaria Municipal de Educação e a Equipe Gestora. No final de 2018, foi realizada a eleição e a posse de novos Diretores e Coordenadores Pedagógicos e Administrativos das escolas municipais de Aracaju.

3 MOTIVAÇÃO E ESTADO DA ARTE

O estado da arte revela as pesquisas concentradas em torno do modelo democrático instalado, partindo da premissa de que a gestão democrática estaria encontrando nas eleições diretas sua forma mais aperfeiçoada, acompanhada de outros mecanismos configurando uma gestão colegiada. Em Aracaju, os estudos e pesquisas mostram que: Bezerra (2016) retrata a experiência de Aracaju 1989/1992 em seu livro “Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público”; posteriormente, Nobre (2014) concluiu a sua Dissertação de Mestrado em Educação, com uma abordagem sobre “Modelo de gestão escolar implementado na educação municipal de Aracaju, de 1993 a 2002”, delimitando esse período até o ano de 2002; Paro (2011a), em seu livro “Crítica da estrutura da escola”, inicia essa análise com uma discussão sobre o modelo de coordenação, adotado pela prefeitura municipal de Aracaju.

Bezerra (2016), acentua avanços do sistema municipal da educação de Aracaju em relação ao movimento docente, em contato com a comunidade, no exercício da democracia, desenvolvendo etapas progressivas, inclusive no sentido da instalação e funcionamento dos Conselhos Escolares e das Eleições Diretas para a direção das escolas da rede pública municipal.

Estudos apontam para mudanças ocorridas nessa concepção e prática da gestão, não se configurando necessariamente como avanço, uma vez que se passa a falar em eleição de uma equipe de Coordenadores, sendo visível a fragmentação entre o pedagógico e o administrativo na gestão das escolas, como se pode inferir a partir da leitura de Paro (2011a). A fuga da palavra Direção tem implicações na prática da Gestão, entendida a Direção como um componente hegemônico que implica não só o aparato estatal e legal, mas o norte intelectual e moral, não reduzida à função de Diretor.

A contradição capital-trabalho assumia especificidades como por exemplo: o capital partia para reconversão tecnológica, or-

ganização empresarial, combinação das forças de trabalho e estruturas financeiras; as empresas abandonavam os espaços em que a classe trabalhadora era mais organizada e historicamente vinha acumulando a conquista de direitos, localizando-se preferencialmente em cidades ou áreas em que ainda era incipiente a organização política dos trabalhadores.

Altos eram os custos sociais e humanos da retomada dos excludentes mecanismos do mercado, ou seja, da alternativa neoliberal, tais como: crescimento da miséria absoluta, fome, violência, doenças endêmicas, desemprego e subemprego estrutural, mais alarmantes na América Latina e Terceiro Mundo. Seus efeitos mais cruéis incidiam brutalmente nos países do Hemisfério Sul, no entender de Frigotto (2010), devido ao fato de que o mercado mundial, com a crise do fordismo, desorganizava-se, acirrando-se a luta intercapitalista, a busca de reordenamento e regionalização do capitalismo para a partilha do mundo.

No Brasil, a dívida externa e o correspondente pagamento de juros, inviabilizavam as políticas de retomada do desenvolvimento dilapidando, a tal ponto, o fundo público impossibilitando a manutenção dos serviços que são direitos dos cidadãos: saúde, educação, seguro desemprego, entre outros.

Diante dessa crise, os partidos políticos progressistas apontavam para as teorias da participação democrática dos sujeitos sociais (coletivos) concretos, grupos e movimentos sociais, sem desconsiderar o papel das classes sociais fundamentais, para junção de forças com vistas à positividade engendrada pela própria crise resultante do colapso do modelo de desenvolvimento que serviu de resposta à Grande Depressão do final da década de 20: modelo keynesiano, do estado de bem-estar social ou estado-previdência, modelo fordista. A perspectiva que inspirava as propostas de transformação ainda era o socialismo, cuja forma histórica seria construída pelos homens concretos.

Os dilemas apresentados particularmente para a Educação, considerado o projeto da burguesia (com sua visão parcial de análise da realidade) e os antagônicos interesses dos trabalhadores (que

vêm na escola, instituições e movimentos sociais, espaços de luta hegemônica), tinham gerado uma atitude de perplexidade nos educadores, tanto no que se refere a um projeto alternativo de sociedade, inclusive referente às relações de produção, como a uma proposta político-pedagógica de escola pública e, também, à superação da crônica dualidade estrutural do sistema de ensino: educação geral versus ensino profissionalizante, como demonstra Bezerra (2016).

A passagem do modelo fordista para o paradigma de produção, especialização flexível, traz consigo a marca fundamental do modo capitalista de produção da existência, qual seja a lógica da exclusão. Elevam-se, portanto, os custos humanos como desemprego estrutural, emprego precário e a produção de cidadãos de segunda classe, além de enfraquecer-se o poder sindical.

A partir dessa base científico-técnica, os empresários começavam a demandar a contribuição dos sistemas educativos, pois que já tinham clareza de que o baixo nível de escolaridade de amplas camadas da população representa obstáculo à reprodução ampliada do capital. Essas posturas político-práticas fundam-se na tese do Estado Mínimo e na descentralização autoritária, entendida como um “Estado Máximo a serviço dos interesses do capital” (FRIGOTTO, 2010, p. 163).

Segundo Lück (2017) a gestão educacional passou a ser uma expressão, ganhando destaque na literatura e aceitação do contexto educacional, a partir da década de 1990 e vem-se constituindo uma definição comum no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e de escolas, porque foi reconhecido como a base fundamental para organização significativa dos processos educacionais, visando à melhoria da qualidade de ensino. A concepção de paradigma é um resultado da compreensão do modo como o pensamento tem sua orientação, para perceber a visão do mundo determinando o que vemos e que deixamos de ver, em consequência diante de uma realidade. No modo de pensar, o paradigma é abrangente em relação a tudo e a todos que constituem uma realidade, nada excluído sobre ela, determinando o modo de ser e de fazer das pessoas em seu contexto.

Nas afirmações de Bordignon e Gracindo (2011) ao analisar a gestão da educação escolar no sistema municipal de ensino, implica uma reflexão sobre as políticas de educação, já que a gestão transforma metas e objetivos educacionais, em ações voltadas para o fator político e, nesse sentido requer uma gestão democrática com mudanças não só na estrutura organizacional.

4 LIMITES DA DEMOCRACIA REPRESENTATIVA

A atividade prática da escola, em função do exercício democrático, deveria pautar-se nas ações coletivas e na cooperação entre indivíduos. Este é o caminho para a democracia conforme aponta Bobbio (2015, p. 30).

[...] o único modo de se chegar a um acordo quando se fala de democracia, entendida como contraposta a todas as formas de governo autocrático, é o de considerá-la caracterizada por um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos.

Bobbio (2015) parte de uma constatação, com a qual estamos de acordo, em relação à exigência que é propícia à democracia em seu sentido amplo; trata-se da exigência na qual a democracia representativa seja ladeada ou até mesmo substituída por uma democracia caracterizada como direta. Essa atitude não é algo novo pois Jean-Jaques Rousseau, o pai da democracia moderna, afirmou que a soberania não pode ser representada referindo-se ao equívoco do povo inglês que acredita ser livre, mas é um engano; só o é durante a eleição dos membros do parlamento; quando eleitos estes, ele volta a ser escravo não sendo mais nada, entretanto, Rousseau.

[...] estava convencido de que “uma verdadeira democracia jamais existiu nem existirá”, pois requer muitas condições difíceis de serem reunidas. Em primeiro lugar um Estado muito pequeno, “no qual ao povo seja fácil reunir-se e cada cidadão possa facilmente conhecer todos os demais”; em segundo lugar, “uma grande simplicidade de costumes que impeça a multiplicação dos problemas e as discussões espinhosas”; além do mais, “uma grande igualdade de condições e fortunas”; por fim, “pouco ou nada de luxo” (donde se poderia deduzir que Rousseau, e não Marx, é o inspirador da política de “austeridade”). Lembremo-nos da conclusão:” Se existisse um povo de deuses, governar-se-ia democraticamente. Mas um governo assim perfeito não é feito para os homens” (BOBBIO, 2015, p. 53-54).

Os Estados tornaram-se maiores e populosos e neles nenhum cidadão está em condições de conhecer todos, os costumes se tornaram complexos, com a multiplicação de problemas e discussões e as desigualdades sociais começaram a crescer nos Estados (não no sentido rousseauiano), o luxo na concepção de Rousseau passa a corromper ao mesmo tempo o rico e o pobre, o primeiro com a posse e o segundo com a cupidez, não desapareceram.

Todos esses mecanismos referem-se à exigência de um alargamento da democracia representativa e da instituição democracia direta é insensata? Bobbio (2015) reafirma que não, mas para responder a esse questionamento é necessário um delineamento. Entendendo-se por democracia direta, literalmente, a participação de todos os cidadãos, enfocando as decisões pertinentes, seria essa proposta insensata; sustentar que todos podem decidir sobre tudo em sociedades complexas, como as industriais, é algo caracterizado como impossível, posto que as deliberações da coletividade inteira são tomadas não diretamente por aqueles que fazem parte mas sim pelos eleitos com uma finalidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o estado da arte destaca que o modelo democrático com as eleições diretas nas escolas é a forma mais aperfeiçoada, na construção de uma gestão. A exigência de uma democracia ampla requer a substituição do modelo representativo com a participação dos sujeitos sem intermediários na realização de uma educação.

Refletir e exercer uma nova educação transformadora, requer uma gestão democrática escolar com a integração dos componentes das unidades escolares e da comunidade escolar, no processo que faz uma interligação entre o conhecimento e a forma de condução dos setores gerencias que não pensam de forma exclusiva na organização escolar e sim em resultados satisfatórios ao ensino.

O regime democrático tem a inserção do coletivo, em seu processo de construção de uma socialização e exercício da cidadania. No contexto histórico educação e sociedade possuem uma relação dinâmica em que a gestão colegiada é determinada e determinante com a proposta de transformar uma educação em que a escola na essencialidade pedagógica busque espaços e efetive o direito ao ensino, pesquisa e aprendizagem. É essencial a aplicação do termo democrático com a sua origem, para que não aconteça a centralização do poder em unidades escolares que afirmam a presença de uma educação democrática.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Gestão democrática da construção de uma proposta curricular no ensino público: a experiência de Aracaju.** Maceió: EDUFAL, 2016. 240 p.

BOBBIO, Noberto. **O futuro da democracia:** uma defesa das regras do jogo. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BOBBIO, Noberto. **Estado, governo, sociedade:** por uma teoria geral da política. Trad. Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

BORDIGNON, Genuino; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela da S. **Gestão da educação:** impasses, perspectivas e compromissos. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. Série cadernos de gestão.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** (trad.) de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. – 2 ed. Rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

NOBRE, Luciano Matos. **Modelo de gestão escolar implementado na educação municipal de Aracaju, de 1993 a**

2002. (Dissertação de Mestrado) UNIT, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores:** a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. In. Paro, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011a.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011b.

SEMED/PMA. **Política da educação municipal** -1989-1992: documento definido no II congresso Municipal de Educação. Aracaju: [s.n.], 1992.

SEMED/PMA. **Relatório 1989/1992:** realizações Wellington Paixão. Aracaju: [s.n.], 1992.

SEMED/PMA. **Política da educação municipal.** Lei nº 3.074 de 30 de dezembro de 2002. Aracaju, 2002.

SILVA, Edilmara V. da Costa; DIAS, Rejane I. Torres. **Gestão democrática das escolas públicas no município de Aracaju: sob a ótica do período 1993-2002.** UNIT, 2013.

***PARADIGMAS
DE GESTÃO
E SUA INFLUÊNCIA
NA EDUCAÇÃO***

Elidete Coelho Bezerra

I PARTE

• *Formação do Professor: Histórias e Memórias*

1 INTRODUÇÃO

A ciência tem ganhado lugar de destaque na vida dos homens tornando-se tão importante para sociedade humana, desse modo, cabe uma reflexão cuidadosa e consciente dos seus vários aspectos. Assim, ao refletirmos sobre o tema deste artigo, paradigmas da gestão e sua influência na educação, percebemos, primeiramente, a necessidade de compreender um pouco sobre as teorias administrativas e de gestão, como ela surgiu e foi sendo superada ao longo dos séculos por novas descobertas e outras teorias e como sua prática tem afetado o espaço educacional. Somente na aproximação de uma resposta compreensível a esta questão é que poderemos começar a questionar pelos efeitos e limites na sociedade, incluindo os benefícios e perigos que daí podem surgir.

Convém que não se faça confusão entre ciência (Teoria) e técnica (Prática) que, apesar da estreita ligação, são totalmente distintas. Muitas pessoas cometem o erro de trocar as funções de uma e outra, acabando inclusive por uni-las, de maneira a não se diferenciarem. É claro que daí só pode surgir um erro, pois a ciência é um conhecimento da realidade, mas nunca deixará de ser teoria, pois o único e principal objetivo é a busca do saber e da verdade, digamos, “absoluta” da realidade. Por sua vez, o objetivo da técnica consiste em utilizar esse conhecimento rigoroso, de modo a pô-lo em prática nas várias situações da vida que necessitem desse conhecimento. Posto isto, diremos que a administração e a gestão são termos que assumem diferentes significados de acordo com a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos indivíduos.

Neste sentido, portanto, é fundamental conhecer as teorias administrativas para saber como elas influenciaram, influenciam e influenciarão, sobremaneira, a arte de administrar e gerenciar, termo mais atual. Sempre estabelecendo uma relação entre a ciência (teoria administrativa) e a técnica (gerenciar). Assim, destacam-se as transformações oriundas com a pós-revolução industrial, as alterações no sistema capitalista de produção da

existência (sociedade industrial, tecnológica) e o surgimento dos novos paradigmas organizacionais, os quais exercem influências nas formas de gestão pública e educacional.

O artigo apresenta um quadro histórico acerca dos paradigmas da gestão. Além disso, expõe, como parte dessa discussão, um estudo sobre a evolução das teorias administrativas, os novos paradigmas da gestão, com suas determinações bilaterais na sociedade. Por último, são tecidas algumas considerações acerca da gestão educacional e o processo de reforma na educação no Brasil.

2 A EVOLUÇÃO DAS TEORIAS ADMINISTRATIVAS

O estudo da administração é um desdobramento da história das transformações econômicas, sociais e políticas de várias culturas, necessidades que o homem tem em sua natureza que precisam ser satisfeitas através de esforços organizados. A administração, enquanto atividade relacionada com a cooperação humana, sempre existiu, no entanto, o estudo científico da administração é mais recente, podendo-se dizer que os estudos sistemáticos sobre esse tema surgiram com a revolução industrial.

Historicamente, o fenômeno da industrialização é relativamente recente. Antes as organizações humanas eram fundamentalmente a família, a tribo, a igreja, o exército e o estado. Esses princípios nortearam a evolução das sociedades através dos séculos, do período medieval ao mercantilista, tendo o seu grande despertar no princípio do século XVI, com as grandes descobertas através da navegação e das invenções, iniciando-se assim um crescimento do comércio.

Conforme aponta Maximiano (1985), nessa época surgiram estudos dos movimentos de mãos e corpos para a otimização dos esforços, eliminando-se movimentos inúteis e projetando o uso de dispositivos mais adequados para os tra-

balhadores. Ainda neste período, do século XVI, adaptou-se os princípios da administração científica em organizações, mas ainda não industriais. O que segundo Maximiano (1985), esses estudos abriram um espaço enorme para novas ideias, que foi ocupado imediatamente.

De acordo com Chiavenato (2003), Henri Fayol foi o criador da teoria clássica da administração e introduziu nas organizações os princípios de gestão, os quais são Processo Administrativo, Planejamento, Organização, Comando, Coordenação e Controle. A partir daí, surgiram novas correntes de pensamento que introduziram novos conceitos e modelos para a administração científica, que trouxe significativas contribuições para a administração moderna das instituições em geral.

3 OUTROS PARADIGMAS EM GESTÃO E O CONTEXTO EDUCACIONAL

No universo dos novos paradigmas, resultado dos rearranjos do modo de produção capitalista a cada uma das suas cíclicas crises, em que a reconfiguração do trabalho no modelo de Acumulação Flexível substituiu o Fordismo no mundo da produção, a importância de ir além do organizar e mesmo do administrar, implementando processo de gestão efetivo, consistente e participativo, é condição indispensável para o sucesso de uma organização na contemporaneidade. A gestão não é sinônimo de administrar, pois exige procedimentos mais efetivos, tais como: definir, implementar, prever e medir os resultados, para saber exatamente a diferença entre onde se está e onde se quer chegar.

Segundo Harvey (1993) o modelo fordista consolidou-se no período pós-guerra, 1945-1973, como uma série de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações do poder político-econômico. Só a partir de 1973 tal modelo teria começado seu colapso, sendo gradativamente subs-

tituído por novas formas de produção e marketing, tendo em vista processos de trabalho e mercados mais flexíveis.

Dessa forma, os novos métodos de trabalho acabaram por criar um tipo de trabalhador, que se vincula a uma visão de mundo que também passa a reproduzir. Assim, Ford pensava preparar a nova sociedade adequada aos interesses das corporações; priorizou o poder corporativo de regulamentação da economia, ignorando as leis coercitivas da competição, ou se não as ignorou, colocou-as em plano secundário, mesmo durante a Grande Depressão dos anos 30. Foi tão grande o desafio do capitalismo impregnado deste modelo, que exigiu uma revisão dos mecanismos de intervenção estatal, quando a sociedade capitalista dava sinais de sua incapacidade de regulamentar as condições de sua própria reprodução.

Mas foi a partir de 1945 que o fordismo se consolidou como regime de acumulação, sendo o esteio do pós-guerra até 1973, garantindo crescimento econômico estável aos países capitalistas; desenvolveram-se novas formas ou tipos de controle do trabalho e compromisso, respaldados na derrota dos movimentos operários radicais do imediato período pós-guerra.

Conforme Hirata (1994) e Frigotto (1995), as características desse modelo são: organização do trabalho de bases tecnológicas, pautada num refinamento rígido do sistema de máquinas, com divisão específica de trabalho e determinados patamares de conhecimento e composição da força de trabalho; regime de acumulação, calcado na relação produção em larga escala/consumo de massa, cujo parâmetro é certo nível de lucro; modo de regulação social com uma base ideológico-política de produção de valores, normas e instituições que controlam as relações sociais gerais, os conflitos intercapitalistas e as relações capital/trabalho; exigências junto aos trabalhadores no sentido do cumprimento rigoroso de normas de operações e tarefas, além do isolamento ou não-comunicação.

Desse modo, duas fases podem ser identificadas na evolução desse modelo fordista de desenvolvimento, em seus 60 anos. Até 1930, representou um refinamento do sistema de maquinaria

acoplado, elevação do capital morto e da produtividade, produção em larga escala e consumo de massa; a partir de 1930, assumiu caráter de modo social e cultural de vida. Em sua segunda fase, após a Segunda Guerra Mundial, o fordismo desenvolveu as teses keynesianas de que a intervenção do Estado na economia é a forma de evitar o colapso do sistema; ao nível da superestrutura ampliaram-se as ideias de Estado-Nação (totalitário ou democrático) e Estado de Bem-Estar Social.

Assim, emergiram os regimes sociais-democratas como alternativa tanto ao capitalismo selvagem como aos projetos socialista e comunista. Nesse quadro, assimilando as ideias de planificação socialista, o sistema capitalista apresentou recuperação e estabilidade. O Estado de Bem-Estar ou Previdenciário desenvolveu políticas sociais com vistas à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e previdência social, como seguro-desemprego, direito à educação, subsídio ao transporte e a alimentação, tendo como lema: combinar produção em larga escala/consumo de massa.

Nesse contexto, o padrão de acumulação capitalista envolveu o financiamento do capital privado pelo fundo público, a crescente reprodução da força de trabalho e a generalizada assistência à população como direito (e não caridade), sendo que o espaço por excelência que se apresentou para a luta por direitos foi a esfera pública e não a privada. Nesse modelo deu-se o intervencionismo estatal e, paulatinamente, o Estado assumiu políticas direcionadas às áreas de investimento público por seus efeitos na produção e consumo de massa, bem como exerceu poder no tocante aos acordos salariais e direitos dos trabalhadores na produção. Por sua natureza era excludente e gerou crescente insatisfação e desordens civis. Era patente a precariedade da qualidade de vida, bem como a insuficiência dos serviços prestados pela administração pública. Assim, embora em sua maturidade, de certo modo em seu apogeu, o fordismo viu crescer forte e coeso movimento político-cultural de oposição.

Foi a partir daí que despontaram os limites de tal modelo: crescente saturação dos mercados internos de bens de consumo

duráveis, concorrência intercapitalista, crise fiscal e inflacionária (com retração dos investimentos). Deu-se a crise do Estado de Bem-Estar Social, dos regimes sociais-democratas, emergindo a defesa do retorno às leis naturais do mercado com as políticas neoliberais que passaram a defender o Estado Mínimo, extinção da estabilidade no emprego, corte de despesas previdenciárias e gastos com políticas sociais; desenvolveu-se uma política monetária geradora da inflação.

Além disso, só em 1973, com a profunda recessão, levada ao extremo com a questão do petróleo, o mundo capitalista foi aliviado da *estagflação* (estagnação da produção e alta inflação), abalando o alicerce fordista: um novo paradigma produtivo qual seja o modelo de especialização flexível, mais adequado ao estágio atual de evolução da divisão técnica do trabalho, bem como da qualificação em termos de novas competências, com seus componentes subjetivos e intersubjetivos.

Daí, imensas transformações assinalam a sociedade, centradas nos seguintes eixos apontados tanto por Dowbor (1996) como por Machado (1994): revolução na microeletrônica (alcançando a informática e as telecomunicações), na microbiologia (biotecnologia) e no campo energético (com a energia nuclear). Foi sob esse panorama que se desenvolveu a nova base técnica do trabalho, com repercussões na divisão do trabalho, aspecto em que se destacam as alterações decorrentes do componente internacional. Paralelamente ampliaram-se a globalização do espaço econômico mundial e a urbanização, acirrou-se a polarização ricos/pobres inclusive no plano macroestrutural e emergiu novo papel do Estado como contestação ao neoliberalismo.

As características principais desse novo paradigma de produção (especialização flexível) são: integração e flexibilidade dos processos e mercados de trabalho, produtos e padrões consumistas, novos setores de produção, mecanismos de serviços financeiros e mercados; incremento das inovações comerciais, tecnológicas e organizacionais; alto movimento do setor de serviços; novos conjuntos industriais localizados em áreas ditas subdesenvolvi-

das; compressão espaço-tempo, com a comunicação via satélite e facilidade de transporte (pelo baixo preço); descentralização e abertura para o mercado internacional.

Nessa configuração cresce o poder de pressão dos empregadores em termos de controle do trabalho, encontrando a força de trabalho fragilizada por dois surtos deflacionários, que fizeram crescer o desemprego. Ao mesmo tempo dá-se o refluxo do movimento sindical, que fora uma força política no regime fordista. Sua lógica distingue-se daquela da maquinofatura, sendo caracterizada por Machado (1994) como *sistemofatura*, cujo elemento fundamental é a informação fidedigna e em tempo hábil. As atividades que se destacam nesse processo são as de operação, programação e manutenção do sistema, com ênfase à intervenção (criativa e oportuna) e ao trabalho em equipe.

Verifica-se, com isso, a substituição da demanda de formação profissional direcionada para o aprender a fazer por outra formação que permita o aprender a aprender. Trata-se de uma nova maneira de trabalhar a informação, de uma nova matriz a orientar os critérios de eficiência e competência, portanto, a própria política de qualificações. Em termos de habilidades, o que se requer é saber identificar tendências, limites, problemas, soluções e condições existentes; associar, discernir, analisar e julgar dados e informações, usando um raciocínio ágil, abstrato e lógico; saber lidar com situações diferenciadas, aproveitando conhecimentos extraídos e transferidos de outras experiências, demonstrando predisposição para o trabalho grupal, dispondo de recursos de comunicação oral, escrita, visual, de forma a se mostrar com condições de mobilidade, flexibilidade e adaptação às mudanças. Tais habilidades são consideradas importantes para que o trabalhador tenha condições de treinabilidade e saiba continuar aprendendo com autonomia (MACHADO, 1994, p. 183-184).

De forma mais objetiva Assis (1994), com base em estudo do Instituto de Economia Industrial da Universidade Federal

do Rio de Janeiro (IEI/UFRJ), realizado em 1989 junto a 134 empresas líderes no âmbito das novas tecnologias, sob o patrocínio do Departamento Nacional do SENAI e com o objetivo de esboçar o cenário da formação profissional no ano 2000, indica como atributos de qualificação mais apontados como relevantes por mais de 2/3 dos informantes: “raciocínio lógico; habilidade para aprender novas qualificações; conhecimento técnico geral; responsabilidade com o processo de produção; iniciativa para resolução de problemas” (ASSIS, 1994, p. 194).

Nesse contexto, fica evidente que o profissional do futuro será cada vez menos especialista e mais eclético, multidisciplinar ou polivalente, a depender sobretudo das estratégias de desenvolvimento assumidas pelo país. No mercado de trabalho, por exemplo, os padrões passaram a impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis, aproveitando-se da debilidade do poder sindical e da numerosa mão-de-obra excedente. Exemplos dessa flexibilidade são: nove dias corridos, jornadas médias de 40 horas semanais durante o ano, de acordo com os picos da demanda, trabalho feminino, tempo parcial, temporário ou subcontratado, sendo que alguns desses arranjos flexíveis são considerados benéficos pelos próprios trabalhadores.

A transição do fordismo à acumulação flexível foi difícil, ameaçando vários negócios de organização tradicional. A economia de massa ou de escala foi substituída pela manufatura de variados bens e preços baixos, em pequeno lote, destacando-se agora: a questão das informações, precisas e atualizadas, em tempo hábil, como mercadoria muito valorizada, seu controle e difusão; o acesso ao conhecimento científico e técnico, importante na luta competitiva (o saber hoje é considerado mercadoria-chave) e a reorganização complexa do sistema financeiro global (empreendimento com papéis).

Apesar de Harvey (1993) identificar mais continuidades que rupturas nessa transição do fordismo à acumulação flexível, reconhece que foi notável a mudança de poder da economia política global do capitalismo avançado. Trata-se da dependência dos Estados Unidos, do comércio exterior que dobrou de 1973-1980,

cujo balanço de pagamentos de bens e serviços transformou-o no maior devedor do mundo; enquanto isto, foi incrementado o poder financeiro do Japão, cujo modelo empresarial foi o inspirador desse novo paradigma. Grande é a responsabilidade do neoconservadorismo por esse quadro na América do Norte e parte da Europa Ocidental, pois nessa perspectiva o mercado é considerado o regulador das relações sociais.

Com o novo conceito de automação, que supõe a competência e a flexibilidade, produzir é entendido como produção de inovações. É esta a produção flexível que não só gera mercadorias palpáveis como inovações organizacionais. Hirata (1994) aponta como figura emblemática desse novo modelo no plano da organização da produção, a fábrica flexível e, no plano da mobilidade dos trabalhadores, o trabalhador temporário, multifuncional, havendo um retorno ao trabalho do tipo artesanal no sentido da importância do conhecimento qualificado do processo como um todo e uma interação cooperativa gerente/operários multifuncionais.

A lógica da acumulação flexível inclui uma divisão técnica do trabalho menos pronunciada, uma maior integração de funções e o impulso à formação e reprofissionalização da mão-de-obra direta em todos os ramos da indústria. Através desse novo modelo, busca-se a ampliação da produtividade individual, uma mais-valia extraordinária (superior à mais-valia relativa) pela via da tecnologia avançada, ainda do domínio de poucos, que facilita a redução do valor das mercadorias. Instala-se, conforme Machado (1994), uma concorrência intercapitalista que penetra o campo das investigações científicas e tecnológicas, subvertendo sua lógica e submetendo-o.

Frigotto (1993), de forma crítica, aponta categorias pontes desta nova (des)ordem: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total, isto no plano econômico; pedagogia da qualidade, multihabilitação, policognição, polivalência e formação abstrata, no plano da formação humana, salientando as alterações introduzidas, inclusive na contradição básica capital-trabalho.

Desse modo, embora Braverman (1980) tenha previsto a inexorável desqualificação da maioria dos trabalhadores pela via do acirramento capitalista da divisão social do trabalho e da superqualificação de uma minoria, o que hoje se verifica é a requalificação ou reprofissionalização dos operadores, pois que o novo conceito de produção, a especialização flexível, demanda conhecimentos e atitudes que se distanciam do taylorismo. São competências de educabilidade (aprender a aprender), básicas (ciências) e relacionais. Ele estava baseado nos limites do fordismo como degradação e brutalização do trabalhador.

Na prática, o que se observa hoje é a coexistência de paradigmas dentro de uma mesma empresa, do mesmo país, desde os países de capitalismo avançado aos do Terceiro Mundo em que predomina o taylorismo que convive “com algumas ilhas de modernidade e de sofisticação tecnológica e organizacional” (HIRATA, 1994, p.134). De qualquer modo, já se faz presente a esperança de que, como esse novo modelo aponta para a potencialização das capacidades físicas e espirituais do trabalhador, com ênfase à sua criatividade, possam as forças organizadas da sociedade civil promover a crítica e a transformação do próprio modo de produção, reflexão está implícita na obra de Machado (1994). O ponto de partida poderá ser a reflexão em torno das suas repercussões no processo de desenvolvimento-aprendizagem, qualificação do homem que de fato não se reduz à racionalidade técnico-instrumental.

Quanto ao trabalho como princípio educativo, diante do quadro que está posto pelo modelo flexível de acumulação do capital, fica evidente sua atualidade, aliás tal princípio evolui em natureza e conteúdo em relação à sua forma na antiguidade clássica. Nesta, a inspiração era o humanismo clássico que requeria uma cultura geral enciclopédica; agora, o trabalho é reescrito como princípio educativo unitário, voltado para a apropriação da práxis social, como indica Machado (1994).

Ainda segundo Machado (1994, p. 186), já cabe retomar a inspiração politécnica, via relação ciência e aplicação tecnológica, de

modo a alcançar as “necessidades objetivas do desenvolvimento da base técnico-material”. Nessa perspectiva espera-se que todo cidadão receba uma formação escolar que o capacite para fazer frente aos desafios ou situações novas, participando ativamente também das necessárias transformações de ordem socioeconômica.

4 A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO BRASIL

Considerando o complexo crescimento dos sistemas educacionais, a teoria organizacional e administrativa acumulada no curso da História da América Latina, à luz das transformações políticas, sociais e culturais ocorridas no mundo, busca a construção e reconstrução do conhecimento científico e tecnológico com vista à compreensão da evolução do estado do conhecimento no campo da gestão educacional.

Desse modo, é oportuno recorrer a Sander (1995), para quem a gestão da educação tem sua própria forma de conhecimentos e de práticas sociais, tendo em vista a função específica das instituições de ensino na sociedade. Para o autor, a gestão educacional

Desempenha um papel político e cultural específico, historicamente construído e geograficamente localizado. Isto significa que à luz dos esforços internacionais para construir um mundo livre e eqüitativo na economia e na cultura, tanto os países do Norte e do Sul como os do Leste e do Oeste enfrentam o desafio de conceber instâncias de educação e de administração a partir de suas próprias tradições culturais e aspirações políticas (SANDER, 1995, p.4).

Para Sander (1995), a consolidação de perspectivas politicamente efetivas, culturalmente relevantes na administração da

educação com a possibilidade de promover a equidade da educação na América Latina, constitui um desafio intelectual significativo em face das necessidades apresentadas na área educacional, no contexto da nova ordem econômica e política internacional.

Neste cenário de reestruturação capitalista e globalização da economia, a partir dos anos 1990, o Banco Mundial assume um papel de destaque como uma agência internacional financiadora de projetos sociais, tanto para o setor público quanto para o setor privado. Este organismo internacional adquiriu expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras, especialmente na área da educação, e suas diretrizes foram para os ajustes estruturais, à implantação da globalidade econômica e comercial. Seu propósito foi o de suplantando o prestígio de outras agências internacionais e, além disso, atuar como órgão articulador político-social e não, meramente, técnico e financiador de projetos (OLIVEIRA, 1997; TOMMASI, 1998).

O Banco Mundial, a partir de um amplo estudo, propôs reformas educacionais na perspectiva de superar ou evitar a falência do Estado, recuperando a eficácia dos mecanismos de financiamento do setor público e das políticas sociais. Para tanto, duas estratégias são utilizadas de acordo com a lógica do mercado. A primeira estratégia significa diminuir os encargos financeiros do Estado na área educacional, priorizando-se o ensino fundamental para garantir sua universalização provocando, desse modo, perdas ao ensino médio e educação superior, uma vez que estes não são considerados como prioridade de investimento. A segunda estratégia refere-se aos insumos educacionais, privilegiando-se o material didático em detrimento de fatores humanos – formação, experiência, salário (FONSECA, 1997; TORRES, 1998).

Surgiu, portanto, neste cenário, a necessidade de investimentos nas políticas sociais como tentativa de evitar que questões vindas da população menos favorecida freassem o desenvolvimento econômico pretendido. Assim, a educação foi concebida como instrumento econômico indispensável para o progresso sendo, ainda, invocada como fator decisivo para o avanço do

progresso da sociedade considerada, atualmente, como a sociedade do conhecimento e da informação.

Nesse contexto, aparece um novo modelo de gestão educacional. São proposições que convergem para formas mais flexíveis, participativas e descentralizadas de administração de recursos e de responsabilidades. Neste modelo há uma forte tendência à descentralização, à desconcentração dos poderes de decisão e à reestruturação da capacidade de coordenação e planejamento (GENTILINI, 2001).

A influência das diretrizes apontadas pelo Banco Mundial para a educação nos países em desenvolvimento, a partir da década de 1990, é visivelmente perceptível nas reformas implementadas no Brasil. Um exemplo desta influência pode ser encontrado no documento Plano Decenal de Educação, elaborado para o período de 1993-2003. A elaboração do referido Plano é resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, quando foi aprovada a Declaração de Educação para Todos que estabeleceu as bases dos Planos Decenais de Educação, especialmente em países populosos signatários da Declaração, dentre eles o Brasil (CUNHA, 1998).

Este Plano trouxe em seu bojo a necessidade de que os sistemas de ensino implementassem um novo modelo de gestão educacional, pois o modelo até então denominado de administração escolar, o qual havia sido construído historicamente e orientado pelo enfoque positivista, buscando manter a ordem, o equilíbrio, a harmonia e o progresso, não mais respondia às necessidades educacionais traçadas para a década de 1990 do século XX.

Percebe-se que o Plano Decenal de Educação serviu de diretriz para que estados e municípios também elaborassem seus Planos Decenais de Educação e traçassem sua política educacional. A partir dessa orientação, os sistemas de ensino começaram a substituir o termo administração escolar pelo de gestão escolar, sem que muitos gestores se dessem conta de que o novo conceito de gestão não é sinônimo do conceito de administração. Os dois termos assumem diferentes significados de acordo com a

concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos, ou seja, numa concepção democrática de escola, o processo de gestão está voltado para a tomada de decisões de forma coletiva e participativa.

Porém, a gestão educacional só passa a se difundir largamente nos sistemas de ensino após 1996, com a aprovação da LDBEN 9.394/96, a qual veio definir claramente quais seriam os “novos padrões de gestão educacional” apresentados no Plano Decenal de Educação, quando em seu art. 14, determina que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1997).

Com esse artigo a lei do ensino brasileiro estabelecia que o novo modelo de gestão, a vigorar nos sistemas de ensino, seria a tão propalada e pouco implementada “gestão democrática”. O que pressupunha a descentralização de poder, a participação de mais atores educacionais na tomada de decisão. A LDBEN 93.394/96 é mais enfática em seu art. 15 quando determina que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”. Nesse outro artigo, a LDBEN 93.394/96 difunde de vez no seio educacional a chamada gestão democrática do ensino, a qual vem sendo gradualmente absorvida pelos sistemas de ensino e pelas unidades escolares (BRASIL, 1997).

Em função disso, o que se tem percebido, a partir da década de 1990 do século XX e início deste milênio, é que a descentralização, a autonomia e a participação têm sido utilizadas como estratégia política para transferir a responsabilidade pela

Educação para instituições não estatais. Neste sentido, é oportuno recorrer a Lima (1994) quando afirma que a descentralização, a participação e a autonomia encontram-se despojadas de sentido político.

A autonomia (mitigada) é um instrumento fundamental de construção de um espírito e de uma cultura de organização-empresa; a descentralização é congruente com a 'ordem espontânea' do mercado, respeitadora da liberdade individual e garante a eficiência econômica: a participação é essencialmente uma técnica de gestão, um factor de coesão e de consenso (LIMA, 1994, p. 122, grifos do autor).

Sob este prisma, entende-se que a descentralização, a participação e a autonomia podem ser sustentadas, pelo menos, por duas perspectivas. Uma de ordem capitalista, onde tais princípios vinculam-se ao mercado; outra, sob o prisma de que esses princípios podem fazer parte de uma estratégia política, na qual se deva garantir o processo de tomada de decisões coletivas, privilegiando o direito à educação para todos.

A tentativa, por parte dos órgãos centrais, de implementar políticas de descentralização, de participação e de autonomia é de causar desconfiança, não somente pela prática centralizadora que tem vigorado em tais políticas, mas também tendo em vista que na atualidade estas categorias têm obtido uma significação ambígua, exigindo-se muita cautela ao referir-se a elas (MENDONÇA, 2001). Da mesma forma que estes três termos são utilizados para firmar políticas que contribuam para uma sociedade mais justa, podem ser utilizados também para defender o predomínio do livre mercado, dos privilégios e, conseqüentemente, da manutenção de uma sociedade capitalista dividida em classes sociais. Além disso, não há garantia de que a eficiência e a eficácia melhorem com o processo de descentralização e nem mesmo a participação e autonomia local aconteçam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão encerramos este artigo afirmando o caráter orgânico do modo capitalista de produção da existência que impõe uma administração, igualmente orgânica, como uma atividade tipicamente humana, na visão marxiana, voltada para fins específicos do controle do trabalho humano via estratégias e táticas de gestão que se aperfeiçoam continuamente, sempre na perspectiva da lei econômica que afirma a tendência milenar da queda dos lucros.

Toda essa regulação apoia-se, necessariamente em visões de mundo, de homem, de sociedade e de escola, antagônicas, que se confrontam desde o momento, ainda, altamente socializado da produção do trabalho, à apropriação particular do excedente produzido coletivamente e, chegando, inclusive, ao espaço educativo escolar, cuja especificidade nada tem de natureza capitalista. Trata-se este, de um espaço marcado pelo movimento dialético de forças que se confrontam: forças conservadoras que mantêm a hegemonia em curso e as forças do progresso que se voltam de fato para o verdadeiro e pleno progresso de todos os homens, visando à superação da lei da exploração de uma classe social por outra.

Nesse sentido a gestão que interessa aos educadores, trabalhadores e seus filhos é a gestão democrática que ao tempo em que cresce como anseio dos movimentos sociais, vem sendo objeto de disputas e até, de contendas judiciais. Essa é a via que contribuirá junto às demais instâncias da sociedade civil, para o enfrentamento e superação da exclusão, da marginalidade e da violência que representam no atual contexto a contrapartida do desenvolvimento neoliberal. Esses conflitos acabam trazendo à tona toda a ética perversa do capitalismo contemporâneo em detrimento da maioria da população, dos valores humanistas e da omnilateralidade do ser humano a ser formada pelas diferentes práticas sociais, mas, especialmente, pela educação escolar.

Coerente com os propósitos deste artigo defendemos a organização da escola pelos seus intelectuais, professores, de modo a tornarem críticas as atividades já em curso, agora na perspectiva da emancipação humana e da transformação das relações sociais vigentes. Nesse âmbito fortalecer-se-á, pela gestão democrática, uma nova direção moral e intelectual, de modo a que possa superar o vazio que os partidos políticos, como intelectuais coletivos, têm, progressivamente, se isentado dessa responsabilidade.

REFERÊNCIAS

- ASSIS, M. A educação e a formação profissional na encruzilhada das velhas e novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, p. 189-203, 1994.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. SP: Editora do Brasil, 1997.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Trad. Nathanael C. Caixeiro 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- CHIAVENATO, I. **Abordagens descritivas e explicativas**. São Paulo: Makron Books, 1998.
- CHIAVENATO, I. **Introdução a teoria geral da administração**. São Paulo: Makron Books, 2003.
- CUNHA, C. A política de valorização do magistério na década de 1990: apontamentos incompletos. In: VEIGA, I. P. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, p. 49-73, 1998.
- DOWBOR, L. Educação, tecnologia e desenvolvimento. In: BRUNO, L. (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo: Atlas, p.17-40, 1996.
- DRUCKER, P. **Administrando em tempos de grandes mudanças**. São Paulo: Pioneira, 1995.

FONSECA, M. O banco mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, p. 46-63, 1997.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, G. **Trabalho e educação face a crise do capitalismo: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. Rio de Janeiro: UFF, 1993 (tese apresentada à Faculdade de Educação da UFF, como requisito parcial no concurso público para professor titular da disciplina Economia da Educação).

GARCIA, R. S. A importância da experiência em Hawthorne para a administração. **Revista da Administração**. Disponível em: <http://www.administradores.com.br/artigos/cotidiano/a-importancia-da-experiencia-de-hawthorne-para-a-administracao/64266/>. Acesso em: 06 dez. 2017.

GENTILINI, J. A. Planejamento educacional e descentralização: aspectos teóricos e metodológicos. In: GENTILINI, J. A. (Org.). **Política educacional, planejamento e gestão**. Araraquara: Cultura Acadêmica, p. 77-99, 2001.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, p. 128-142, 1994.

LIMA, L. C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. São Paulo: Cortez, 1994.

MACHADO, L. S. Educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. et al. (Org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, p. 169-188, 1994.

MAXIMINIANO, A. C. A. **Introdução à administração**. São Paulo: Atlas, 1985.

MENDONÇA, E. F. Estado patrimonial e gestão democrática do ensino público no Brasil. **Revista Educação e Sociedade**, v. 22, n. 75, p. 84-108, ago/2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302001000200007&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 out. 2017.

MERTON, R. K. **Sociologia**: teoria e estrutura. Trad. Miguel Maillat. São Paulo: Mestre Jou, 1992.

OLIVEIRA, D. A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis: Vozes, p. 64-104, 1997.

SANDER, B. **Gestão da educação na América Latina**: construção e reconstrução do conhecimento. São Paulo: Autores Associados, 1995.

TOMMASI, L. Financiamentos do banco mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD S. (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, p. 195-227, 1998.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do banco mundial. In: TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD S. (Org.). **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, p. 125-193, 1998.

***ALTERIDADE:
A EDUCAÇÃO POR
MEIO DA DIFERENÇA***

Bianca Sthephanny Martins Gomes

I PARTE

• *Formação do Professor: Histórias e Memórias*

1 INTRODUÇÃO

Não tem você ou eu, somos nós. Nós somos diferentes e reconhecemo-nos dessa forma. Diferença é o que caracteriza a alteridade. A organização e respeito ao que é diferente. Quando falamos em alteridade, temos como objetivo principal mostrar que o diferente existe e não pode ser negado. O diferente é o “outro”, o homem ao qual convivemos e reconhecemos a partir da descoberta de sua humanidade.

Existem pessoas que preferem ignorar os diferentes, e por vezes os caluniar, sendo classificadas por Gallo (2008) como “cegas” socialmente. Essas pessoas, em sua cegueira social, menosprezam a existência do “outro” e passam a enxergá-lo apenas por meio de seus empregos e funções sociais, ou seja, a humanidade que deveria vir dessas pessoas é ignorada por quem prefere as desprezar. Essas condições de não reconhecimento da humanidade do “outro” são propícias para a difusão da alienação. “O sujeito perturba-se com o estranho” (Orso, 2016), sendo caracterizado por “estranho” tudo aquilo que sai da concepção de normalidade definida socialmente ao longo dos anos. É possível que o que cause estranheza aos outros, seja o aspecto de humanidade que é, por muitos, desprezado.

As sociedades se separavam como forma de preservação do seu povo, a fim de evitar guerras e manter seu território intacto, mas nas atuais circunstâncias de integração social e imigrações, essa preocupação com manter a originalidade de suas culturas não nos parece tão relevantes, afinal, à medida que o ser humano muda e evolui, a cultura muda junto, não sendo possível preservar sua versão “original”, onde ocorre a tendência de conservação das mesmas, por falta de aceitação do “estranho”. De qualquer forma, muitos ainda têm em mente que outras sociedades, que pertencem a outras culturas e possuem outras formas de pensar são “inimigos” e não buscam por quebrar essas ideias preconceituosas.

A propagação de ideias por pessoas que são contrárias a uma cultura ou forma de agir, prejudicando a forma com que ela é vista ao seu redor, está relacionada à alienação. O alienado acredita nas mais diferentes distorções de realidade que lhes são apresentadas, por conta da sua falta de criticidade para discernir o que é correspondente ou não a outros grupos de pessoas.

Com a globalização, foi possível ter acesso às mais diferentes culturas e pessoas, conhecendo e convivendo com diversos hábitos, principalmente aqueles que estão cada vez mais em ascensão por conta de política ou economia. Contudo, ao mesmo tempo em que ocorre a abertura para o conhecimento, acontece a disposição à disseminação de ódio e preconceito com aquilo que foge do “normal”, sendo o segundo outro lado da alienação.

Uma das definições de Bauman (2014) a respeito da alienação é a forma de considerar o “outro” como mão de obra trabalhista e o Estado soberano e detentor de toda verdade. Obviamente o Estado não é o único responsável pela alienação, unindo-se também com as religiões e mídias sociais. Aqui falamos de Estado, religiões e mídias sociais que são oportunistas ao ponto de enganar seus seguidores e utilizam da falta de conhecimento e compartilhamento de notícias falsas para benefício próprio.

Nos últimos tempos, o Estado Neoliberal tem dominado os meios de comunicação, utilizando isso ao seu favor quanto a “enxurrada” de notícias que são adaptadas a depender do consumo feito pelo usuário da rede, ou seja, é um sistema que capta o que é postado pelo homem para que apenas coisas relacionadas a isso possam ser vistas em seu feed de notícias, como pôde ser notado nas eleições de 2018 no Brasil. Essas notícias compartilhadas possuem tempo limitado na rede, “[...] a ‘cauda longa’ do tempo diz respeito ao tempo médio das notícias: na versão impressa – 24h – e, na online – 36h – e a instantaneidade com que os fatos noticiosos reverberam em redes sociais e mídias digitais” (FRANÇA, 2018, p. 16).

Os alienados acreditam que o Estado deve escolher por todos, especialmente nos aspectos mais particulares da vida de cada um. Em Modernidade Líquida, Bauman (2014) nos dá o exemplo

da eutanásia, casamento homoafetivo e aborto, escolhas que deveriam ser feitas através da particularidade, vivência e necessidade de cada um, mas o Estado interfere com o apoio de uma parcela da sociedade que acredita que essa interferência é certa. Alienado, o homem passa a acreditar que o Estado faz as melhores escolhas possíveis e não o questiona. Essa falta de questionamento provém da ignorância e falta de construção de senso crítico.

O Estado, religião e mídias estão relacionados e interligados entre si nas tomadas de decisões, sendo influenciadoras das ideias populares. O Estado não pode tomar uma decisão sem se basear em regras religiosas seguidas por maior parte da população, devendo pensar em como irá repercutir nas mídias. Um dos exemplos dessa conexão entre os três é o crescimento de um falso Estado Laico. A tomada de decisões é baseada em religiões, temos certeza disso quando vemos que nossos representantes de Estado são pastores ou prometem em suas campanhas que vão seguir rigorosamente a Bíblia em sua tomada de decisões.

Muitos podem acreditar que os representantes religiosos estão presentes como representação da maioria dos crentes na sociedade, causando a falsa impressão de que eles estão realmente lá para o interesse do povo, quando agem apenas em prol dos seus próprios interesses. E trabalham juntamente com as mídias a fim de evitar grandes conflitos. Prova disso é a quantidade dessas pessoas que utilizam de religião para autopromoção e conquistas particulares, envolvido com política ou não.

Sem questionamentos, o homem torna-se facilmente manipulado pelos meios citados anteriormente e passam a defender todas as medidas tomadas por eles, os principais exemplos são os conservadores. Nem todos os conservadores são alienados ou preconceituosos, mas sua esmagadora maioria é opressora. Compartilham ideias de que o casamento heterossexual é a maior instituição a ser preservada ao mesmo tempo em que agem de forma preconceituosa nos que são consideradas as minorias (mulheres, LGBTs, negros, etc.), os “diferentes”, considerando que fomos criados num mundo que é regido, em sua maioria, por homens brancos.

Com uma grande parcela da população aceitando as ideias conservadoras que desprezam os “outros” por ser apenas quem são, eles se tornaram grandes opressores das minorias. Com o crescente aumento dos que se consideram conservadores, esses opressores, por estarem representando politicamente a população, tornam-se detentores das Políticas Públicas de Educação.

Então, ao invés de assegurar todos os direitos educacionais dos cidadãos, é criada uma forma de escolarizar com a intenção de que os alunos continuem em sua ignorância, sem o desenvolvimento de seu senso crítico, ao que Freire (1987) chama de Educação Opressora. É uma forma educacional caracterizada quanto à frieza no ensino, deixando de lado toda afetividade que deveria estar presente na relação professor – aluno e serve apenas para transmitir e perpetuar determinada ideologia.

A ideia de oprimido e opressor surge a partir do momento que um deles passa a controlar o outro devido à sua falta de instrução para discernir casos em que está sendo vítima de exploração. O opressor não enxerga o oprimido pela sua humanização, preferindo ignorá-lo e vê-lo como algo que está ali apenas para servi-lo. E o oprimido ao invés de lutar por sua liberdade acata o que lhe é dito por considerar a verdade absoluta, pois não conhece outros caminhos ao qual seguir.

A tendência do opressor (incluindo o Estado) é que se criem formas educacionais capazes de manter as pessoas ignorantes e que, conseqüentemente, acatem tudo com mais facilidade, repassando essas ideias para seus filhos e assim sucessivamente. Os opressores querem uma educação silenciosa. Por exemplo, quanto mais pessoas alienadas e acreditadas no Estado, mais podem aceitar empregos com péssimas condições trabalhistas e salariais, sem questionar. O que torna abusivo, pois empregadores e Estado se aproveitam da necessidade dos trabalhadores para impor condições em que continuem a lucrar mais, gastando pouco com mão de obra. Daí a alienação do oprimido, pois sem senso crítico desenvolvido ou a grande necessidade de dinheiro ou trabalho, aceita sem pestanejar qualquer oportunidade que surge.

É preciso que os oprimidos sejam libertados. De acordo com Freire (1987), apenas os oprimidos podem libertar outros oprimidos. A liberdade vem da educação. A criticidade é desenvolvida através da educação, sendo antagônica à opressão. Uma das características dos opressores é o não respeito ao que é diferente, querendo uma padronização social, onde todos possam agir de maneira igual e robotizada. Entretanto, a opressão não é a principal questão a ser abordada nesse estudo, mas a luta pela liberdade através de uma educação abrangente e igualitária para todos que são considerados “diferentes”.

2 COMO SE RELACIONAM A AFETIVIDADE E ALTERIDADE?

*Uma mulher que se cura,
Cura a sua mãe,
Cura a sua filha,
Cura a sua irmã,
Cura todas as mulheres que a rodeiam.*
Fonte: @lunalogia, 2018.

Todos são diferentes, e apesar de poucos aspectos nas pessoas serem parecidos, ninguém é igual. “Cada singularidade é a dobra do eu no outro e do outro no eu.” (Gallo, 2008). A função de “organização” desses seres diferentes recai sobre a alteridade.

De acordo com Bezerra (2016), alteridade “significa ser o outro, colocar-se ou construir-se como o outro”, ou seja, é respeitar o próximo na sua forma mais pura e do jeito que ele se apresenta. Alteridade é reconhecer-se no “outro”, identificar sua humanidade enquanto descobre a si mesmo. E sou só capaz de reconhecer a humanidade no “outro” quando reconheço o meu verdadeiro “eu”. Em geral, é tratar o “outro” de forma humanizada, não como trabalho ou mão de obra. Não significa deixar-se

de lado, mas sim importar-se com o próximo ao mesmo tempo em que se vê “refletido” nele, pois, quando isso acontece, ocorre o autoconhecimento por meio do “outro”. Essas ações não seriam válidas para os opressores, pois seria como uma “falsa caridade”, fazer o contrário do que lhes representa.

Alteridade é o reconhecimento da diferença, é a harmonização e a igualdade social dos diferentes. A alteridade necessita da discrepância entre os seres. A diferença não pode ser negada ou esquecida, mas deve ser abraçada e bem utilizada. A alteridade auxilia uma educação de liberdade ou Educação Problematizadora, pois o respeito auxilia na formação de um senso crítico fortalecedor. Sendo a escola um dos principais espaços de relação com “outros”.

A escola é um lugar de descobertas e interações. É nela que os jovens terão contato com grupos de pessoas fora do seu ciclo familiar sendo um passo muito importante para as descobertas de diferentes identidades. Durante esse tempo as relações professor – aluno e aluno – aluno começam a aflorar. O estudante começa a desenvolver a sua humanidade, a descobrir-se como pessoa, enquanto descobre o “outro” também. Nisso, temos o professor como principal mediador nessas relações, ele o responsável por intercalar o respeito nesses espaços, através da alteridade, que é a chave de uma relação gentil no espaço escolar. Mas não podemos esquecer que a afetividade tem um papel fundamental também.

Importante destacar que o papel de mediador do professor não exclui sua importância frente à complexidade e responsabilidade que é educar crianças e adolescentes, esse é apenas mais uma função do educador da sala de aula.

Afetividade e alteridade andam sempre lado a lado numa sala de aula. É pouco provável que o educador que passe tanto tempo com seus alunos não desenvolva certo carinho em relação aos alunos. A afetividade é, dentro da alteridade, o “laço” que liga o respeito às relações, é através dela que o aluno vai poder se sentir respeitado e saber se também está a respeitar o próximo. Como diz Furtado (2014) “a alteridade é como se fosse nossa garantia de sermos antiradicais”. Em sala, o professor é o provedor

da alteridade do ambiente, é ele o mediador de qualquer conflito que aconteça, e o responsável por mostrar o caminho do respeito aos estudantes.

Como forma de instaurar a alteridade no ambiente escolar, uma das medidas principais a ser tomadas pelo professor é a de sempre considerar as experiências vividas pelos alunos, não importa quão poucas tenha sido. Levar em consideração sua vida é uma forma de demonstração de respeito para com o aluno. E, quando o aluno se sente respeitado, ele aprende a retribuir o sentimento. Outra forma de expressar afetividade e alteridade juntas é de estar com o aluno sempre que ele precise um conselho ou ajuda relacionada às matérias escolares, prevendo as necessidades dos alunos. Demonstrar que se importa com o aluno é a principal forma de mostrar que o respeita.

Muitos alunos carecem de afetividade nos diferentes âmbitos de suas vidas particulares, seja porque a situação econômica da sua família tenha relação com a atenção recebida pelos pais ou problemas relacionados à violência doméstica, as causas são infinitas. Por isso a escola pode ser tida por alguns deles como válvula de escape para seus problemas da vida. Bezerra et al. (2017) nos diz que o amor é a mudança.

Dessa forma, a atenção não recebida em casa muitas vezes é provida pela figura que mais toma espaço na vida dos alunos longe de casa: a do professor. Por passar muito tempo com os alunos, alguns mais tempo que os próprios pais, os alunos desenvolvem uma admiração pelo seu educador, podendo chegar a um sentimento paternal, em certos casos.

Vale ressaltar que “a educação favorece a criatividade, a criticidade, o repensar do pensar o pensamento e o instituído (...) constituindo-se em um espaço de salutar convivência com o diferente e com o outro (...)” (BEZERRA ET AL, 2017, p. 46), e é por meio dela que o educando é capaz de ter uma diferente perspectiva de mundo e do que pode vir a ser do seu futuro. É por meio da alteridade utilizada em sala que o professor irá desenvolver esse sentimento de aptidão no aluno.

Uma das muitas outras formas de utilização da alteridade em sala é o uso da Educação Contextualizada em sala. Um formato simples de exploração do cotidiano escolar e pessoal do aluno, descobrir o que os influenciam a gostar de aprender e utilizar isso profissionalmente. São as formas lúdicas de ensino, que tornam as aulas mais atrativas e menos desgostosas, misturando o conhecimento de mundo dos alunos com o conhecimento científico do professor.

Entretanto, através de Políticas Públicas aprovadas pelo Estado para a área da Educação, são feitas mudanças que prejudicam e distanciam ainda os alunos e professores, fazendo com que a os oprimidos continuem ainda mais oprimidos e alienados. Essas Políticas que são apresentadas como interativas e distintas de qualquer outra coisa, por muitas vezes não conseguem chamar atenção dos alunos e são prejudiciais aos estudos, não abarcam suas necessidades e distanciam-se de suas realidades.

3 A PRÁTICA DA ALTERIDADE

A alteridade nas escolas, presente nas identidades docentes, vai de encontro às intenções educacionais opressoras do Estado. Enquanto os opressores desejam que seus alunos continuem ignorantes e que executem ações de forma premeditada, quieta e sem questionamentos, onde os conhecimentos são apenas “depositados”, sem uma reflexão crítica sobre o que está sendo aprendido. A alteridade contribui para a ideia de “pedagogia do oprimido”, onde os alunos são ensinados a pensar criticamente, a questionar e são politizados, reconhecendo as diferenças, desenvolvendo o respeito e a empatia com o próximo dentro da ação de libertação do outro.

Contudo, seria desatencioso não considerar todo conhecimento de mundo dos alunos. A falta de conhecimento científico não classifica o aprendiz como alienado. Várias são as condições para que a pessoa se torne assim, especialmente a capacidade de manipulação do Estado através dos artifícios utilizados pela mídia

e religião. O que abordamos aqui é como a alteridade auxilia o desenvolvimento de uma educação problematizadora e voltada na criação de uma sociedade crítica.

O ensino ao respeito e uma mente crítica não acontecem de forma rápida, são mudanças vagarosas que são notadas no dia a dia ao longo de toda a vida, assim como o ato de aprender, por meio do autoconhecimento e conhecimento do próximo, que dura ao longo da vida.

“A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a imutabilidade do mundo.” (FREIRE, 2000, p. 20). Conheço-me por meio do outro e é por meio disso que sou capaz de transformar sua realidade por meio da educação.

A atenção que o professor dá ao aluno, o repasse dos seus conhecimentos, além da habilidade de saber ouvir ao próximo, considerando e misturando o conhecimento de mundo e científico presentes são formas de utilização da alteridade em sala de aula. São pequenas ações diárias onde os resultados aparecem apenas em longo prazo, em sua maioria.

Se durante a infância, a criança se sente respeitada e ouvida em sala de aula, onde o professor utilizou da alteridade para fazer com que isso fosse possível, é bastante provável que teremos um adulto que respeite e capaz de respeitar ao próximo. Além disso, é importante desenvolver um adulto questionador, que entre em combate com as notícias neoliberais. O desenvolvimento de uma mente crítica para o aluno resulta em cidadãos não alienados e questionadores, incapazes de serem manipulados pelos opressores e capazes de buscarem libertação para outros oprimidos, tornando-os conscientes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma educação libertadora é a saída da alienação. Aprender a questionar, aprender a fazer, descobrir-se como ser humano e o descobrir o próximo além de seu trabalho vai de encontro a

um sistema que pretende que um ignore o outro, que não preste atenção ao próximo. Freire (1987) nos diz que apenas oprimidos podem libertar oprimidos e esse ato de amor pra com o próximo acontece através da educação.

Como atual demonstração do que é a opressão, temos os professores que são oprimidos quando alguns políticos pedem para que os alunos os filmes em sala de aula, como forma de que parem de ser contrários ao que o Estado propõe; que parem de abrir as mentes dos alunos e que silencie a todos, depositando apenas o conhecimento que é adequado à elite dominante.

Temos professores oprimidos quando políticos opressores querem instaurar a lei da “Escola Sem Partido” ou, como ficou conhecida popularmente: Lei da Mordada. São formas de silenciar, de fazer com que parem seus trabalhos a fim de servir as vontades do Estado, que parem a libertação e a revolução intelectual.

Os professores são oprimidos quando lhes são apresentadas péssimas condições salariais e salas de aula em estado caótico, mesmo assim eles não desistem. Tentam, com a alteridade, libertar a seus alunos com a força do amor, amor ao que fazem e amor aos que ensinam. Os professores são as maiores fontes de quebra a opressão. Lutando para que seus salários sejam melhorados e que as escolas sejam aperfeiçoadas, para que elevem a qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos.

Entretanto, de nada adianta ajudar os alunos a formarem seu senso crítico sem uma base afetiva em sua formação. O amor é a forma de libertação do indivíduo, tanto da alienação, quanto da opressão. Quando a pessoa aprende o amor em sua forma mais pura, ela consegue libertar-se com a ajuda do próximo.

As relações escolares devem sempre ser demarcadas por respeito, em qualquer aspecto interacional, mas principalmente na relação professor-aluno. É preciso que o aluno entenda as motivações que levam o professor a estar em sala de aula, compartilhando seus conhecimentos. Porém, é preciso que o professor entenda que todos os alunos presentes têm diferentes histórias de vida, formas de se portar e carregam diferentes bagagens de

suas vidas. Ou seja, para que o aprendizado realmente ocorra de forma respeitosa, é preciso que todos se reconheçam um no outro, vendo de verdade de cada um com a interpenetração em suas personalidades e formas de vivência.

As Políticas Públicas de Educação precisam trabalhar lado a lado com o docente, entendendo as necessidades de alunos e professores. Afinal, sozinho o educador não consegue atingir uma grande quantidade de pessoas como quando conta com o apoio de leis, sociedade e alunos. Nas palavras de Bezerra et al. (2017), “não há educação sem alteridade”.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt Leônidas Donskis. **Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino et al. Estado atual da (re) construção da alteridade como categoria teórico-prática e a contribuição da educação superior. **Revista Pedagogía Universitaria Y Didáctica Del Derecho**. Unidad de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho, Universidad de Chile n. 1, v. 4, 1º semestre de 2017, p. 37-73.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino; ROSITO, Margaréte May Berkenbrock. Formação de profissionais que atuam em escolas de educação básica localizadas no semiárido brasileiro: uma contribuição aos estudos da alteridade nas políticas públicas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 165-190, jan/marc. 2011.

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

FURTADO, Júlio. **Docência e alteridade**. Disponível em: <http://juliofurtado.com.br/wp-content/uploads/2016/03/coeb.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2018.

GALLO, S. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos Sobre Diálogos, 2., 2008, Niterói. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

ORSO, Keila Daiane Ferrari. Formação de Professores e Alteridade: em busca de uma aproximação. **Unoesc & Ciência** – ACHS Joaçaba, v. 7, n. 2, p. 185-190, jul./dez. 2016.

*UM ESTUDO
SOBRE
EDUCAÇÃO
RURAL*

Natalina Bissaro Siqueira Chaves

I PARTE

• *Formação do Professor: Histórias e Memórias*

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo analisar estudos sobre a educação rural a partir do contexto histórico, e mais especificamente um estudo sobre (re) construção do rural como objeto pedagógico. Pressupondo ser esse um tema atual de estudos de vários pesquisadores em diversas perspectivas. Trata-se de um estudo bibliográfico segundo o marco teórico baseado em Pereira (2011), Monarcha (2016) e Atchoarena (2003).

Nesse sentido, o texto divide-se em duas partes. Na primeira, é discutido o desenvolvimento histórico baseado em duas obras, um artigo publicado na Revista História da Educação de Maria Aparecida Franco Pereira (2011) e um livro de Carlos Monarcha (2016).

Maria Aparecida Franco Pereira (2011) contextualiza a situação escolar em São Paulo, nas décadas de 1920 a 1930, a partir de documentos legais e normativos que referem as condições materiais de escolas isoladas de zona rural, a recomendação de organizarem-se como granjas rurais inovadoras, os programas de ensino voltados para a prática, com ênfase em atividades agrícolas, pastoris e marítimas com vistas à fixação do homem ao seu ambiente.

Na sua obra, Carlos Monarcha (2016) narra à história da educação popular no Brasil desde os últimos dias do Império aos anos 80 do século XX, através dos decretos e discursos instalados. Nessa narrativa evidencia que a partir do final da década de 1920, desenvolveu-se no país a ideia do ensino rural voltado à defesa do nacionalismo, na busca da construção de uma identidade do povo brasileiro e da nação brasileira, no sentido de fixar o homem rural em seu meio de origem e também como modo de incentivar a produção agrícola.

A segunda parte apresenta de forma mais específica, um estudo que visa a (re) construção do rural como objeto pedagógico e dos elos políticas de educação - processo de reestruturação produtiva, realizado por meio de uma pesquisa teórico-empírica pela Profa. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra em 2012, tomando por base o último Relatório publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU) até 2012, *Education for rural development: towards new policy responses*, coordenado e edi-

tado por David Atchoarena, da UNESCO/Instituto Internacional de Planejamento da Educação Alimentação e Agricultura, e Lavínia Gasperini, da FAO/Departamento de Desenvolvimento Sustentável.

O presente texto justifica-se por sua relevância e pertinência social estudos sobre a educação rural, por ampliar a compreensão sobre essa modalidade de educação, e por esse tema representar uma preocupação que permanece vigente, no âmbito das macro-relações.

Os resultados evidenciam que muito há que se fazer para que se possa atingir uma qualidade positiva na educação rural. Por isso a importância de compreendermos o contexto histórico, o qual envolve todo o processo dessa educação. Concluindo que cada vez mais se evidencia a necessidade de prioridade para a modalidade de ensino Educação Rural, insuficientemente contemplada pelas políticas públicas no país, ao longo da história da educação brasileira.

2 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO RURAL NO BRASIL

Segundo Pereira (2011), a partir de 1920, nota-se um novo ânimo nos profissionais da educação. Funda-se, nesta década, em 1924, a Associação Brasileira da Educação (ABE), e desse núcleo serão realizados vários congressos nacionais da educação, nos quais, passam a discutir vários temas que preocupam na educação nacional.

A partir de 1927 até 1930, foram fundadas mais de duas mil escolas rurais em São Paulo (MENNUCI, 1930, p. 46). Ainda segundo Pereira (2011), em 1920, apenas um quarto das escolas se situavam na zona rural. Em suas análises, nos documentos legais e normativos diz que a lei n. 2.182-B, de 29 de dezembro 1926, decretou a criação de mais 250 escolas, sendo 50 urbanas e 200 rurais (PEREIRA, 2011, p. 76).

O ano de 1930, marca a reativação da campanha em favor do ensino rural brasileiro. A preocupação com a educação rural apareceu no Código de Educação de São Paulo, de 21 de abril de

1933, formado de onze partes, 992 artigos. Foi uma obra coletiva, elaborada por uma comissão com inúmeros profissionais da educação. O código não traz uma seção especial sobre a educação rural, mas ela aparece em vários artigos:

No art. 255, que trata da instalação das escolas isoladas: “as escolas existentes na zona rural e as que vierem a se criar irão tendo instalação que as torne mais adequadas aos seus fins e que ao mesmo tempo favoreça a do professor pelas condições materiais e morais de conforto”. O § 1º, do art. 256, preceitua que “as escolas isoladas da zona rural tomarão gradualmente o tipo de granja escolar”. O § 2º, do art. 256, e o art. 257 continuam com orientações sobre a granja escolar. O artigo 259 prescreve que “o desenvolvimento dos programas das escolas isoladas rurais, seja essencialmente prático e leve à fixação do indivíduo no meio em que vive”. Não se deve confundir ensino rural com ensino agrícola (art. 558 e 559), já profissionalizante. (art. 257). Em agosto de 1933, o decreto n. 6.047 legisla sobre a instalação de “grupos escolares e escolas vocacionais rurais, tendo em formação de uma mentalidade escolar francamente voltada para as atividades agrícolas e pastoris e, na zona marítima, para as fainas marítimas e ribeirinhas” (art. 12). São escolas isoladas de caráter profissional. Em dezembro de 1933, o decreto n. 6.225 susta a execução do decreto n. 6.047, ou seja, a criação de novos grupos escolares rurais profissionalizantes, voltados para as atividades agrícolas, pastoris e marítimas. (decreto n. 7.268, 2/7/1935, art. 1º). Seriam escolhidos o diretor e o professor normalista que tivessem revelado conhecimentos especiais do ensino rural (art. 2º). Na década de 1930, essas instituições estavam em fase de experimentação pedagógica e administrativa (PEREIRA, 2011, p. 76-77).

Entre os portadores de vozes da instrução pública, segundo Monarcha (2016), destaca-se Antônio de Arruda Carneiro Leão, que defendia suas ideias em prol da educação rural. Ele acreditava que a riqueza do Brasil estava na produção agrícola que vinha sendo desenvolvida com

técnicas rudimentares. Leão propunha reverter essa situação a fim de estimular o homem rural a melhorar sua produção, por meio de orientação para o trabalho no campo e de sua permanência neste.

Assim, nesse período de acordo com Monarcha (2016), surgem muitas publicações com a tese das escolas orientada para o aprendizado de técnicas exploratórias. Em 1932, funda-se a sociedade dos amigos de Alberto Torres, apegam-se as soluções torreanas, entre elas o ensino rural. Há uma vibração emocional. Fala sobre a tese da escola condizente com os quadros sociais e naturais do país. Triplica o folego. É quando acontece a 4^a. Semana nacional de educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação (ABE), sobre a “Escola Regional”, com muitas conferências e muitos portadores de vozes. Popularizam-se os clubes agrícolas escolares, com a atuação de Thales de Andrade na administração, e mais a frente cria-se os grupos escolares rurais.

Da mesma forma que Pereira (2011) Monarcha também faz referências as contribuições de Sud Mennucci, que foi um intelectual, e assumiu a condição de vulto paradigmático da cruzada pela escola rural e ensino rural. Após a publicação de sua obra “A crise da educação brasileira” repropõe a reorganização das escolas normais rurais em três níveis, o pedagógico, o higiênico/sanitário e o agrícola. Vários educadores discutiram e escreveram na década de 1930 sobre a educação rural.

O que se percebe nos discursos, é que a educação rural tinha como principal propósito, manter a população do campo em seu ambiente, conservando-se assim, a mão de obra tão necessária nos trabalhos agrícolas. Evitando-se desta forma, o êxodo rural:

O problema mais crucial, segundo Fernando de Azevedo, é o êxodo das populações para a cidade. Entretanto, sabe que a mobilidade dos povos é um fenômeno universal e antigo: “A circulação não deve ser tomada como um fenômeno de anormalidade, mas como um dado concreto para o estudo e solução dos problemas sociais que residem na base de uma política rural de conjunto” (1946, p. 56 57). A questão da mobilidade das populações é algo marcante no território paulis-

ta. Como já nos referimos anteriormente, o desenvolvimento demográfico no Estado de São Paulo, por causa da riqueza do café e do sistema de imigração, é facilitado pela multiplicação das estradas (PEREIRA, 2011, p. 82).

Outro incentivador e defensor da educação rural foi Lourenço de Azevedo. Nas análises de Pereira (2011) sobre as obras desses dois educadores, Sud Mennucci e Lourenço de Azevedo, nas questões da educação na atuação no meio rural, centralizam em dois aspectos fundamentais: a presença da escola e a atuação do professor.

Defendiam uma escola rural com diretrizes claras dentro de um plano geral da educação, entre essas diretrizes apontavam: Civilizar os grupos rurais para afeiçoá-lo à vida e à mentalidade das cidades sem deslocá-los dos meios rurais; elevar o nível das populações do campo integrando-as na sua região, dar o conhecimento direto das coisas ambientais e prepará-las para as atividades dominantes do meio; Levar ao campo os bens materiais da cidade, os padrões econômicos de vida ou as suas condições de bem estar e conforto, sem perder a dimensão do rural, mantendo diferenciação específica de mentalidade que resulta das diferenças de meios e ocupações profissionais, Pereira (2011).

Entendiam que a gestão educacional, para implantar a escola rural e vencer os seus problemas, deve conhecer além de todas as necessidades básicas de sobrevivência, as dificuldades de transportes, que compreendiam: presença dos grupos isolados, dispersos, a passividade típica dessa população, os problemas da terra, clima, solo, problemas econômicos, o grau de concentração de vida coletiva, condições econômica de cultura, etc. Era necessário também dar-lhe o conforto como: o rádio, a luz elétrica, o cinema e o telefone.

Para esses educadores, segundo Pereira (2011), a escola rural brasileira precisava de medidas para fixar o professor: casa de residência, condições de bem-estar e de conforto, instalações próprias da escola e material adequado de trabalho, facilidade de comunicação e salários dignos.

O professor rural deverá ter formação e preparo profissional específico. Segundo Fernando de Azevedo, essa formação não se dará em quadros especiais para o

magistério, mas sim nas escolas normais do interior. Essas devem promover estudos e investigações sociais no meio rural, para que ele compreenda e sinta os problemas da região através de atividades extracurriculares em chácaras ou em campos anexos de demonstração e experiências agrícolas e missões culturais e técnicas (Azevedo, 1946) (PEREIRA, 2011, p. 90).

Nesse sentido, os estudos apreendidos pelos pensadores paulistas, além da escola detiveram-se no professor. Foi dada bastante importância ao recrutamento e a formação do professor. Queriam formar a identidade do professor rural como líder, como guia. Mas, os professores que saíam da cidade e se fixavam no meio rural para morar e trabalhar, não se adaptava à escola e nem a ao meio rural. Sabe-se que para aqueles que permaneceram a ação foi trabalhosa. Segundo Pereira (2011), diz que não bastava só ensinar aos alunos, era necessário ser orientador, conselheiro da comunidade, conhecer sua realidade e perceber o magistério menos como profissão, e mais como um sacerdócio.

3 O ESTUDO SOBRE A (RE) CONSTRUÇÃO DO RURAL COMO OBJETO PEDAGÓGICO

A retomada do contexto histórico foi necessária para evidenciar os problemas da educação rural desde o início dessa modalidade de educação, que ainda perduram: a permanência dessa população em seu ambiente, e a formação de professores para essa população e esse meio. A pesquisa realizada pelas autoras Bezerra; Chaves (2012), têm por objetivo a (re) construção do rural como objeto pedagógico e dos elos entre as políticas de educação e o processo de reestruturação produtiva, esse estudo corrobora no sentido de demonstrar os avanços sobre os estudos a respeito da temática.

Para tanto as autoras tomam por base o último Relatório publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU) até 2012, que e tem como parâmetro o ano de 2003, com alcance planetário - *Education for ru-*

ral development: towards new policy responses – coordenado e editado por David Atchoarena, da UNESCO/Instituto Internacional de Planejamento da Educação Alimentação e Agricultura, e Lavínia Gasperini, da FAO/Departamento de Desenvolvimento Sustentável. Essa análise evidenciou dados sobre o desenvolvimento e a educação rural que serão descritos aqui de forma resumida.

O relatório evidencia que a África, a Ásia, o Pacífico, o Oriente Próximo e, especialmente, a América Latina e o Caribe concentram os pobres do mundo, em suas diversas configurações, indicativas da sua localização, em áreas rurais. As autoras observaram que o ano de 2012 estava no final, e uma das metas da agenda da ONU, estabelecido na segunda metade da década de 1990, para o desenvolvimento do milênio, definia a redução da pobreza e o alcance do desenvolvimento sustentável. Pauta que contempla as sete (7) metas de Dakar: reduzir pela metade a proporção de pessoas que vivem em extrema pobreza entre 1990 e 2015, e reduzir pela metade a proporção de pessoas que sofrem de fome [...] Bezerra; Chaves (2012).

O relatório revela ainda, as tendências de crescimento da população rural, permitindo constatar que, desde o período entre 1950 e o ano 2000, as regiões menos desenvolvidas vêm apresentando uma taxa de crescimento percentual negativa. Estando projetado para o período de 2000 a 2030 o seu crescimento positivo. Embora lento em relação à população rural das regiões mais desenvolvidas. O qual decresce progressivamente em consequência da prioridade que se tem dado à participação da urbanização no processo de desenvolvimento capitalista, em detrimento do desenvolvimento rural, o que se considera uma visão enviesada da questão. Avaliam ainda, um declínio na população rural em todas as áreas entre os anos de 2000 a 2030, devido à fuga dessa população para os centros urbanos.

Fica difícil pensar no desenvolvimento rural integrado e sustentável, assim como na preservação do planeta; com a fuga dessa população, o urbano assume pretensão totalização, perdendo o rural como seu contraponto, indispensável à manutenção da alteridade nas relações de nível micro e nas políticas públicas das quais essa categoria está cada vez mais ausente (BEZERRA; CHAVES, 2012, p. 14).

Nesse sentido, vários questionamentos são levantados diante das perspectivas do decréscimo progressivo das populações rurais ou mesmo com o seu lento crescimento esperado até 2030:

O que será do urbanismo, se permanece negligente e distante do contexto rural? Que será desses emigrantes rurais nas áreas urbanas, se carrega uma história de baixa escolaridade ou analfabetismo, além do despreparo para lidar com as novas formas de trabalho nas cidades? Que será do rural como celeiro ambiental tão enfatizado pela Ecologia, hoje, em especial pela Educação Ambiental nas escolas das cidades? Como ficam a agricultura e os investimentos nessa área, em seu sentido estrito? Fazem sentido as aplicações que se sobressaem na agricultura em seu sentido lato, sem sustentação? Quem trabalhará no desenvolvimento? Existe sustentabilidade que garanta a volta dos escolarizados, daqueles que de lá saíram? Que fariam ao retornar, com que preparo chegaria e em que condições encontrariam essas áreas rurais? (BEZERRA; CHAVES, 2012, p. 15).

Apoiando-se em Atchoarena; Gasperini (2003), explicita-se o sentido das expressões “agricultura”, “áreas rurais” “desenvolvimento rural”, que aparecem com frequência no estudo: agricultura, compreendida em seu sentido estrito e lato: uma classe ampla de usos de recursos, que inclui todas as formas de uso da terra para a produção de cultivos bióticos - sejam animais ou vegetais; em sentido amplo, de modo a incluir: a pesca, produtos marinhos, florestais e produtos florestais primários.

Áreas rurais, como categoria vasta capaz de avançar na superação da dicotomia urbano versus rural, espaço onde a ocupação humana e infraestrutura ocupam apenas uma pequena parte da paisagem (ambiente natural dominado por pastagens, florestas, montanhas e desertos), locais onde as maiorias das pessoas trabalham em fazendas, a disponibilidade de terras a um custo relativamente baixo, um lugar onde as atividades são afetadas por um custo de transação elevado, associado à longa distância de cidades e infraestruturas pobres.

Desenvolvimento Rural, entendido como processo que compreende agricultura, educação, infraestrutura, saúde, fortalecimento de ca-

pacidades em função do emprego não agrícola, as instituições rurais e as necessidades dos grupos vulneráveis. Visa melhorar as condições de vida da população rural de forma equitativa e sustentável, tanto do ponto de vista social quanto do meio ambiente.

No relatório ainda é reconhecida a queda do apoio às áreas rurais, tanto por parte dos governos nacionais e internacionais, provedores de fundos. Apesar de a agricultura permanecer representando o setor econômico rural primário, como principal provedor de empregos rurais e motor-chaves da redução da pobreza. Demonstram que a despesa pública nacional para a agricultura decresceu durante os anos de 1990, nos países em desenvolvimento. E que o “Banco Mundial reconhece que aloca menos recursos por pessoa pobre ou rural, em países de baixo-rendimento, comparativamente a países de elevado rendimento” Atchoarena et al. (2003).

Desta forma, evidencia que a educação rural nunca foi considerada como fator de relevância para o desenvolvimento rural, isso fica claro no relatório analisado segundo as autoras - É evidenciado que as novas oportunidades de desenvolvimento rural, desconsideram a educação, “mesmo que não seja ela a única solução”. Desconsideram também a iniciativa articulada em favor de Países Pobres Muito Endividados (PPME) do Banco Mundial e do FMI. Afirmam as autoras que “a redução da pobreza rural hoje, clama por novas alianças da sociedade civil, e ampla contribuição das comunidades na condução das novas políticas de intervenção nas áreas rurais”. Sendo essa a perspectiva de desenvolvimento local sustentável.

Apontam ainda, quanto ao destaque que a educação básica vai assumindo na discussão dos organismos internacionais sobre a pobreza rural, considerada em seu círculo vicioso (como sua causa e seu efeito, ao mesmo tempo). Nesse contexto, emerge uma questão quanto ao custo de oportunidade de escolarização, que ainda é uma das principais restrições para as famílias pobres, que não podem renunciar do trabalho e salário dos filhos para a sobrevivência.

O Relatório em análise expõe em detalhes, a realidade da educação rural: Muitas são as crianças e adultos, afetados pela pobreza, das áreas rurais, que as oportunidades de frequenta-

rem a educação básica que os ajude a “libertar-se” do círculo vicioso da pobreza, são muito limitadas; nunca frequentam uma escola; não concluem o ciclo primário ou saem da escola pouco alfabetizados; as escolas rurais existentes são em zonas remotas e necessitam de reparos, sem equipamentos e pessoal sem formação e mal remunerados; o currículo não é adequado às condições locais; a “aprendizagem escolar” sem sentido para as crianças pobres de meios rurais; os programas para adolescentes e adultos das áreas rurais, são sem organizações e adaptações para às necessidades locais de aprendizagem, pessoal sem formação e insuficientemente pago; Essa questão é crucial, já que esses programas concentram-se em diferentes grupos em situação de risco. (BEZERRA; CHAVES, 2012). Nesse sentido o relatório classificou a educação básica de muitos seguimentos como insuficientes para esse meio:

Nessa linha de pensamento, o Relatório configura como precária a educação básica das minorias étnicas rurais, populações remotas e nômades, dos refugiados e pessoas deslocadas internamente (IDP), crianças e adultos com deficiências – cuja transversalidade é muito pouco atendida – e os adultos iletrados ou os dotados de fracas competências de literacia e numeracia, esses como contingente numeroso para a Educação Básica de Adultos (ABE), em geral objeto de programas de organismos não governamentais, com escasso ou omissos financiamento e controle governamentais (BEZERRA; CHAVES, 2012, p. 18).

Diante do exposto, necessita-se esclarecer o sentido de algumas palavras e expressões, no contexto estudado, de acordo como o Relatório Internacional em exame, Educação Básica: refere-se a toda uma gama de atividades educacionais que ocorrem em diferentes contextos e visam a atender às necessidades básicas de aprendizagem, tanto a escolarização formal, quanto não formais e informais oferecidas para atender às necessidades básicas de aprendizagem de grupos de pessoas de todas as idades.

Educação de Adultos, no sentido da educação continuada ou recorrente: conjunto de todos os processos educativos organizados, qualquer que seja o seu conteúdo, nível e método, formais ou não formais. Independentemente de se prolongarem ou substituírem a formação inicial em escolas, faculdades e universidades. Bem como, na aprendizagem de um ofício, graças aos quais pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem, venham a melhorar suas qualificações técnicas ou profissionais, aperfeiçoar suas habilidades e enriquecer seus conhecimentos, com o objetivo de completar um nível de educação formal, adquirir conhecimentos e habilidades em um novo campo, e refrescar ou atualizar seus conhecimentos em um campo particular.

Uma pessoa alfabetizada é aquela que “é capaz de ler e escrever, com discernimento, uma frase curta e simples sobre sua vida cotidiana”. A Alfabetização Funcional é o de uma pessoa que possui os conhecimentos teóricos e práticos fundamentais que lhe permitem empreender, aquelas atividades em que a alfabetização é necessária para sua atuação eficaz em seu grupo e comunidade, um domínio suficiente da leitura, escrita e cálculo, para continuar a usar esse conhecimento a serviço de seu próprio desenvolvimento e da comunidade.

A educação formal compreende todo o sistema de escolas, faculdades, universidades e outras instituições educativas formais, que normalmente constitui uma “escada” contínua de educação em tempo integral para as crianças e jovens. Geralmente começando aos cinco e sete anos e continuando até 20 ou 25 anos de idade. E a educação não formal, é qualquer atividade educativa organizada e sustentada que não corresponde exatamente à definição de “educação formal” dada acima. Portanto, a educação não formal pode ocorrer dentro e fora das instituições de ensino, e atender a pessoas de todas as idades. Já a expressão aprendizagem informal, designa uma forma de aprendizagem não estruturada ou organizada por qualquer instituição. Ocorre por meio de interações diárias com o contexto que oferece novas informações e conhecimentos, por exemplo, através da conversação, da leitura, rádio ou televisão.

O Relatório adota a expressão “Educação para o Desenvolvimento Rural”, para diferenciar do ensino agrícola, que prepara alunos para o trabalho agrícola. No sentido do aprendizado básico como processo pro-

ativo e positivo de mudança e desenvolvimento das comunidades rurais no contexto local e global, a partir das necessidades de crianças, jovens e adultos, comprometido com a redução da pobreza nessas áreas. O que implica que a função ou o propósito da educação nas áreas rurais é ou deveria ser a de contribuir para o desenvolvimento e bem-estar rural, incluindo saúde, alimentação, segurança, emprego, proteção ambiental e gestão de recursos naturais.

O relatório ainda indica encaminhamentos políticos e concentração na política, com ampla participação e controle das comunidades locais, para a educação básica em áreas rurais no contexto de políticas dirigidas e integradas, na perspectiva da educação como direito humano especialmente das crianças. Indica que são necessárias estratégias de desenvolvimento de capacidades, considerada a relação trabalho-educação na perspectiva não limitada à agricultura, considerada a heterogeneidade econômica das áreas rurais, compreendendo a educação superior, em especial nas instituições de Ensino Superior Agrícola (ESA). Que devem nos currículos ir além da agricultura para alcançar o desenvolvimento rural. Bem como a implicação na melhoria do apoio dos provedores de fundos, no sentido de uma assistência mais concentrada na educação, orientada para a agricultura, o desenvolvimento rural e a segurança alimentar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões aqui apresentadas foi possível elucidar cientificamente os conceitos de educação rural. Elucidar também que a educação rural ainda não é considerada nas políticas de educação, que os problemas com relação a essa modalidade não mudaram muito desde o seu início, ao contrário, cresceram. Pois ficou evidenciado que o modelo atual de desenvolvimento não apoia, realmente, o pequeno produtor rural em sua localidade, levando a deslocar-se para a cidade em busca de oportunidades, o que acaba por aumentar o número de desempregados com suas consequências, em um ciclo contínuo e vicioso.

Assim, confirma-se que o rural é um tema que continua atual e para o qual convergem diversos campos científicos e diversos planos de abordagem: econômico, político, social, cultural, antropológico, pedagógico. Muito há que se fazer para que se possa atingir uma qualidade positiva na educação rural. Nesse sentido, torna-se relevante compreendermos o contexto histórico o qual envolve todo o processo dessa educação, concluindo que cada vez mais se evidencia a necessidade de prioridade para a modalidade de ensino Educação Rural, insuficientemente contemplada pelas políticas públicas no país, ao longo da história da educação brasileira.

REFERÊNCIAS

ATCHOARENA, David. GASPERINI, Lavínia. **Education for rural development: towards new policy responses**: a joint study conducted by FAO and UNESCO. UNESCO International Institute for Educational Planning, 2003. Disponível em: http://www.unesco.org/education/efa/know_sharing/flagship_initiatives/towards_new_policy.pdf. Acesso em: 20 dez. 2018.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. CHAVES, Natalina Bissaro Siqueira. **O rural como objeto de estudo na academia: campo de abrangência e significado atual** • Universidade Cidade de São Paulo Vol. 7 - nº 1 • jan/abril, 2014 - 10-33. Disponível em: unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/download/56/45. Acesso em: 20 dez. 2018.

BEZERRA, Ada. Augusta. Celestino. Impactos das políticas públicas educacionais no contexto da convivência com o semiárido sergipano. In: LOPES, E. S. A. **A aventura do conhecimento e a pesquisa**. FAPITEC, 2012, p. 347-355.

MENNUCCI, Sud. **A crise brasileira de educação**. São Paulo: Oficinas Graphics Irmãos Ferraz, 1930.

MONARCHA, Carlos. **A instrução pública nas vozes dos portadores de futuros (Brasil – séculos XIX e XX)**. Uberlândia: EDUFU, 2016.

PEREIRA, Maria Aparecida Franco. Crise da educação brasileira: problema da educação rural (São Paulo, década de 1930) In: **História da educação**. Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação - Asphe, v. 15, n. 35 (set./dez. 2011) – Porto Alegre: Asphe/UFRGS - p. 74-99. Disponível em: <https://www.calameo.com/books/000724963bf895d5114e8>. Acesso em: 20 dez.2018.

*A CULTURA
ESCOLAR BRASILEIRA
E A MULHER
NOS SÉCULOS
XVIII A XX*

Isabela Araújo Lima

I PARTE

• *Formação do Professor: Histórias e Memórias*

1 INTRODUÇÃO

A contribuição da mulher na modernidade, nas diferentes áreas da sociedade, torna-se visível com os avanços experimentados em todos os campos, destacando-se a Educação. Hoje, desde a presença numerosa nas escolas e universidades e no mercado de trabalho, como profissionais, é comum encontrá-las em posições de destaque. Entre mães de alunos, professoras, diretoras, inspetoras, pedagogas, psicólogas, secretárias, administradoras, empresárias, estão as mulheres demonstrando que atualmente o posto da “professorinha” foi superado para alcançar voos maiores na sociedade¹.

Nos séculos referidos, a mulher era vista e preparada apenas para ser uma boa esposa, matriarca, religiosa, dona de casa ou serviçal devotada aos serviços domésticos; quando muito escolheria o magistério. Educar crianças como mãe, mais tarde como professora, seria obviamente tarefa essencial feminina. Acumulando responsabilidades nos cuidados com o marido, crianças e idosos, conduzindo a casa, abraçando a maternidade ou a vida religiosa, reproduziam-se estereótipos de docilidade e subalternidade.

Ela precisaria ser, em primeiro lugar, a mãe virtuosa, o pilar de sustentação do lar, a educação das gerações do futuro. A educação da mulher seria feita, portanto, para além dela, já que a sua justificativa não se encontrava em seus próprios anseios ou necessidades, mas em sua função social de educadora dos filhos, na linguagem republicana, na função social de formadora dos futuros cidadãos (LOURO, 2002. p. 447).

Apesar da crescente inserção no mercado de trabalho e da conquista de muitos direitos, com a relevante contribuição

¹ Esse trabalho apresenta resultados parciais de uma pesquisa desenvolvida no Observatório de Educação da Universidade Tiradentes, no ano de 2017, sob a orientação da professora Dr^a Ada Augusta Celestino Bezerra.

em vários setores da sociedade, as mulheres ainda enfrentam dificuldades para ocupar postos de direção, acumulando obrigações nos estudos (formação continuada), no trabalho, nos afazeres domésticos, na maternidade, nos relacionamentos, seguindo exigências dos padrões estéticos, morais, religiosos, etc. No entanto, a mulher tem mais força do que se pode imaginar.

Nas obras elencadas para compor esse estudo atribui-se um período importante para a afirmação social e identitária da mulher no campo da Educação, destacadamente, o que compreende os séculos XVIII, XIX e início do século XX, este é o contexto histórico. O objeto de estudo em tela, portanto, é a mulher em sua relação com a cultura escolar brasileira entre os séculos XVIII e XX. Tendo em vista a relevância dessa discussão, o meu objetivo é ressaltar as atuações das mulheres, como parte dos sujeitos escolares, quais sejam professoras e alunas ou diretoras de escolas, inseridas em contextos históricos específicos, palcos para preconceitos, estereótipos e atrasos, mas também para as mudanças vindouras.

Faz-se importante discutir a posição da mulher no cenário da cultura escolar. Nesse prisma, apresento pontos relevantes identificados como contribuição teórica para o entendimento das lutas femininas até os dias de hoje. Assim, a metodologia se baseia em pesquisa bibliográfica das obras e autores citados, enfatizando os seus pontos de convergência, apresentando-os como contribuição acadêmica.

Destarte, a estrutura da exposição do presente artigo está dividida em partes tais como a introdução, em que exponho a justificativa, o objeto, o objetivo, a relevância da temática, a síntese da metodologia utilizada, a contextualização histórica e os limites do alcance argumentativo. Em seguida, o corpo do trabalho demonstra o cerne principal da discussão, chegando às considerações finais.

2 MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A MULHER

Na reforma pombalina, após 1759, com novas práticas culturais e pedagógicas do Despotismo Esclarecido, as mulheres começaram a ocupar mais lugares nas salas de aula. Com as aulas régias financiadas pelo subsídio literário, com o aumento do número de escolas elementares e a criação da Diretoria Geral de Estudos (1772), que controlava as aulas particulares e conteúdos didáticos, as atividades na escola puderam ser melhor controladas, resultando na ampliação do acesso escolar ao público feminino. Mais tarde, após 1808, as mulheres ocuparam espaço no ensino superior, com a chegada da família real ao Brasil (FONSECA, 2011).

Acredito que a chegada da família real tenha proporcionado mudanças que foram percussoras para a transformação do papel feminino ao longo do tempo no Brasil. A instrução seria considerada o motor do processo de modernização da sociedade, com ações por parte da Coroa Portuguesa para regularizar comportamentos padrões do século XVIII, o que de forma indireta alcançou o gênero feminino.

Antes disso, o Marquês de Pombal foi um homem à frente de seu tempo, que se beneficiou das fontes dos ideais iluministas no berço da Revolução Industrial na Inglaterra (1760 -1840) e da Revolução Francesa (1789). No Brasil, com a Reforma Pombalina, portanto, implantou mudanças significativas para a Educação, mesmo não rompendo definitivamente com a Igreja católica, que determinava menor abertura às mudanças. No período colonial, anterior a Pombal, a educação brasileira estava sob a égide dos jesuítas, voltados para a catequese e para a formação da nova elite masculina. As mulheres estavam em posição inferior no sistema escolar, considerando-se que poderiam ser educadas apenas na catequese, de acordo com sua condição etnicorracial. A partir da procedência familiar, poderiam ter aulas particulares em domicílio, com preceptores, sendo aulas vigiadas e com conteúdo restrito

to, quando não havia o enclausuramento em conventos. Assim, a mulher era educada para ser boa esposa, mãe, dona de casa ou religiosa, quando não era índia ou escrava (FONSECA, 2011).

Entendo que a condição de índia ou escrava, naquele tempo, agravava a situação das mulheres, pois não se apresentava equitativa, além de que experimentavam condições de vida precárias, com a sobrecarga de atividades laborais e domésticas diárias. Para as índias e as escravas, a possibilidade de estudar estava bastante afastada de suas realidades, tinham problemas em aprender a língua portuguesa e havia outra grande dificuldade: a aceitação da religião católica imposta.

“A mulher geralmente ocupava posição social hierarquicamente inferior e era considerada o sexo frágil com base numa suposta natureza sensível e delicada” (SILVA, 2002, p. 52). De acordo com a cultura disseminada na época, não havia necessidade de educação escolarizada para as mulheres, pois a tradição ibérica, transposta de Portugal para a colônia, valorizava ações que eram consideradas femininas como cozinhar, limpar a casa, cuidar de crianças e idosos, ter filhos, costurar, ou seja, atividades domésticas e maternais.

Toda mulher deve, pois, ser cuidadosamente preservada do trabalho exterior, a fim de poder preencher dignamente sua santa missão. Voluntariamente encerrada no santuário doméstico, a mulher aí promove livremente o aperfeiçoamento moral de seu esposo e de seus filhos, cujas justas homenagens ela aí dignamente recebe (COMTE, 2000, p. 278).

Essas características atribuídas ao gênero feminino restringiam o comportamento das mulheres socialmente e estendiam a responsabilidade da mulher para com a moral familiar. Além disso, eram colocadas numa posição de cobrança contínua, com retaliações constantes, em exemplo, não raro eram mantidas em cárcere privado. Ressalto que isso, muitas vezes, não era condizente com as noções de liberdade nem para a época, nem para os dias atuais.

A tradição cultural que considerava os homens como seres produtivos e públicos, destinados ao trabalho externo, aos negócios econômicos, à força e à tomada de decisões manteve-se reforçada pela influência religiosa católica, com formas dogmáticas de pensamento que pregavam a autoridade máxima da Igreja e do Estado (RIBEIRO, 2000).

Durante muito tempo, a religião foi utilizada no Brasil para conter a sociedade e para controlar as posições de poder político. Destaco que a posição religiosa a valorizar o gênero masculino como provedor do lar, líder e gestor determinante das principais atividades desenvolvidas na sociedade contribuiu para perpetuar a condição feminina sob o domínio dos homens.

Com a expulsão dos jesuítas após a Reforma Pombalina, na segunda metade do século XVIII, começaram a surgir os primeiros professores leigos no Brasil, desvinculados da Igreja Católica, sem formação específica para a docência, exclusivamente do sexo masculino e geralmente nomeados. No entanto, a influência religiosa na educação brasileira continuou a existir através do trabalho realizado por outras ordens religiosas como carmelitas, beneditinos e franciscanos.

Algumas mulheres oficialmente puderam ingressar nos estudos superiores para o magistério e ocupar cargos públicos de professoras. Houve, assim, a inserção feminina no magistério público, com posição no mercado de trabalho. Em 1827 surgiu, por conseguinte, a primeira lei referente à educação das mulheres que poderiam ingressar no ensino elementar. Essa regulamentação estabelecia:

Haverá escolas de meninas nas cidades, vilas e lugares mais populosos em que os presidentes de província, em conselho, julgarem conveniente este estabelecimento [...] e serão nomeadas pelos presidentes de província em conselho aquelas mulheres que, sendo brasileiras, de reconhecida honestidade, mostrarem-se com mais conhecimento nos exames na forma acima indicada. As mestras receberão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos mestres. Os provimentos de professo-

res e professoras serão vitalícios; mas os presidentes de província, em conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentença serão demitidos, provendo interinamente quem os substitua (PRIMITIVO, 1942, p. 510).

Observando o disposto acima, percebo que a igualdade de tratamento entre gêneros do ponto de vista remuneratório laboral, que hoje está disposta em lei através da equiparação salarial, já era uma máxima apregoada por se entender justa. Entretanto, a diferença salarial entre homens e mulheres foi documentada desde 1831, com o primeiro decreto que instituiu concursos públicos, permitindo-se a diferenciação da remuneração por gênero. O critério de escolha para ocuparem os cargos levava em consideração o mérito, a capacidade, a procedência familiar e a “honestidade”, com comprovação de boa índole, preocupação que não se estendia aos homens.

Ainda assim, a formação continuada da mulher era prejudicada, pois, o seu currículo escolar era mais restrito, não contendo todas as matérias das escolas das primeiras letras, havendo também poucas escolas destinadas ao público feminino. No entanto, algumas mulheres conseguiram administrar negócios dos maridos devido ao falecimento ou ausência, com a alfabetização, dominando a escrita comercial e adquirindo o conhecimento das leis.

Em exemplo do Estado de Sergipe, segundo Santos (2016, p. 304), este ambiente que a autora sinaliza como “circulação do saber” influenciou a vida das mulheres de posses de Sergipe, quando da capitania de Sergipe Del Rey no século XVIII, e impactou positivamente, pois recebendo a “instrução própria de seu sexo”, sendo letradas ou não, essas mulheres viveram em ambiente rural, administrando engenhos e alambiques, sítios, criações de animais, administrando escravos, negociando produtos, chefiando a família na ausência do patriarca e ainda instruindo elementarmente seus filhos, assumindo o papel de tutoras. Além disso, a lealdade dessas mulheres à Coroa Portuguesa constituiu um mecanismo

importante na administração da Colônia, como um pacto de interesses mútuos, sustentando a ordem social estabelecida.

Assim, entendo que a lógica da mulher de posses em manter o seu patrimônio a lógica da nação portuguesa de adequar a vida dos sergipanos (educar e instruir) ao novo projeto de nação foi fundamental para se manter aquele novo projeto. [...] Desse modo, as mulheres dotaram-se dos meios que lhes permitiram perpetuar a sua linhagem, preservar os seus bens e sua condição social, havendo, conforme mencionei, uma orquestração de interesses mútuos (SANTOS, 2016, p. 310).

Na obra citada acima, as trinta e sete mulheres que fizeram parte da pesquisa assumiram ocupações além das tarefas domésticas, com atividades desenvolvidas e gerenciadas por elas, mantendo-se a importância dos laços familiares, mesmo após a morte dos patriarcas. Não significou portanto, um matriarcado que surgia, mas que as regras e valores decorrentes da estrutura patriarcal estavam incorporados por essas mulheres, assumindo-se relações de poder inerentes a um patriarca. Entendo que esses registros foram de grande importância para a elucidação dos fatos e para enriquecer os estudos desenvolvidos sobre o papel da mulher nesse âmbito.

Entre 1800 e 1836, destaco também o pensamento burguês no Seminário de Olinda. A figura de Azeredo Coutinho inovou trazendo para o Brasil um currículo escolar diferenciado, sistematizado, “com disciplina e sequenciação, divulgando trabalhos científicos, valorizando a língua local e a gramática em português brasileiro, incentivando o detalhamento artístico e científico das riquezas naturais do Brasil” (ALVES, 2001, p. 37). A questão da valorização da identidade da língua brasileira (o português praticado, adaptado e abasileirado, com incorporações de dialetos indígenas e africanos) foi muito importante. Escravos e indígenas, em aprendizado do português brasileiro, puderam encontrar um certo tipo de identificação que facilitou o aceite da educação imposta.

Ele era a favor, portanto, da expansão de Portugal através do nosso desenvolvimento, reforçando a influência monárquica portuguesa, mas com ideais vanguardistas burgueses, que tinham também o propósito de transformar a cultura local, adaptando-a aos padrões europeus.

No final do Império e início da República, houve um aumento significativo na participação da mulher no cenário educacional, com a presença de muitas meninas frequentando escolas e com a necessidade crescente de profissionais da educação. As escolas mistas, destinadas a ambos os sexos, foram autorizadas com iniciativa de ideais protestantes, metodistas e presbiterianos, apesar de ainda existirem a separação por gênero, em horários diferentes, dias alternados, alas e prédios separados.

Há de se considerar que, mesmo assim, os obstáculos representados pelos cuidados familiares e domésticos consistiam em empecilhos para muitas mulheres permanecerem se dedicando aos estudos, pois de acordo com a tradição cultural da época, com o casamento, a mulher se ocupava em cuidar de vários filhos, com gestações muitas vezes seguidas de curtos intervalos de tempo.

Com a expansão da rede escolar no ensino básico, mais tarde no ensino elementar, e com o desenvolvimento da industrialização e da urbanização a partir do final do século XIX, as mulheres ganharam espaço para lecionar no ensino primário. Foi assim que muitos homens e mulheres também assumiam postos de trabalho nas atividades econômicas que cresceram com o advento das fábricas (HYPOLITO, 1997).

O trabalho operário inaugurou mais alguns desafios como a divisão dos papéis da mulher entre esposa e mãe, dona de casa e trabalhadora. Saliento que muitas crianças foram levadas aos postos de trabalho junto com as mães, também meninas em idade para ingressarem aos estudos escolares. Este fato representou o trabalho infantil inadequado às crianças pela intensa carga física, pelos perigos de acidentes de trabalho e por se constituírem um obstáculo aos estudos regulares.

Além dos interesses sociais e da estrutura econômica, aponto que aspectos culturais que eram responsáveis pela crescente feminização do trabalho docente nesse período. A habilidade para lidar com crianças, por exemplo, relacionava a profissão docente com características sociais maternais e com o trabalho doméstico. Sendo assim, constrói-se a relação magistério-domesticidade pois considerava-se que possuir comportamentos próprios da honestidade, da moral, da docilidade e da submissão, o fato de ser casada e de exercer o papel de mãe habilitava as mulheres para os atributos de uma boa professora.

Constrói-se a relação magistério-domesticidade, ou seja, entende-se que o magistério é mais adequado para a mulher, por exigir o cuidado de crianças; ser professora é, de certa forma, uma extensão do papel de mãe. Além disso, o magistério passa a ser visto também como um bom preparo para a futura mãe de família (LOURO, 1989, p. 35).

A partir da criação das escolas Normais, também no século XIX, começou-se a construir uma imagem da mulher como ideal para o ensino primário, com características que incentivavam o seu ingresso nos estudos, destinando a vocação profissional para o trabalho docente.

“Em 1877, criou-se em Sergipe uma Escola Normal para moças, que iniciou seu funcionamento no Asilo Nossa Senhora Pureza, em Aracaju” (COLLICHIO; BARROS, 1976, p. 103). Essa escola profissionalizava jovens órfãs que não se casavam e também fornecia instrução para jovens não internas. Após o primário, desse modo, a mulher poderia continuar os estudos em Escolas Normais, um modelo de formação escolarizada de professores, coexistente com os mecanismos tradicionais de formação pela prática. Considero que essas escolas foram durante um período de tempo grandes fontes de conhecimento e educação femininas, ganhando destaque.

A proclamação da República em 1889 trouxe a necessidade de transformar a sociedade brasileira, com uma nova ordem,

progresso, hábitos higienistas, adequados à sociedade industrial e urbana, com mobiliário e edificações mais setORIZADAS e adequadas ao ensino que se queria promover. Assim, alguns grupos escolares foram considerados “palácios escolas”, com construções imponentes representativas do ideal republicano.

Nesse movimento de conformação de uma urbanidade republicana, uma cultura escolar era produzida: novas competências, novos saberes, novas identidades, novas hierarquias profissionais se configuravam no espaço escolar; novas rotinas, hábitos e obrigações também novas, impostas a meninos e meninas, produziam-nos como alunos desses palácios do saber (FARIA FILHO, 2000, p. 11).

A cultura escolar da nova urbanidade republicana pode ser constatada através de novos métodos de ensino simultâneo e de alfabetização (os métodos analíticos que buscavam conciliar o ensino da leitura e da escrita). Houve a propagação das Bibliotecas Escolares e do Museu Pedagógico (1883), a expansão da iniciativa privada e o incremento da atuação de mulheres no magistério público e particular. Havia, ainda, um debate sobre a reconstrução da nação via escola primária na tentativa de frear a decadência no ensino público manifestado na época do Brasil Império.

Concomitantemente, o acesso em geral da mulher ao ensino superior no Brasil ocorreu nos anos de 1880, no entanto, o ingresso era dificultado pois a maioria continuava a ser masculina. Ainda assim, saliento a exceção de Rita Lobato Velho Lopes, filha de um rico estancieiro e comerciante de charque gaúcho. Ela se tornou a primeira mulher graduada no Brasil pela Faculdade de Medicina da Bahia, em 1887, aos vinte anos de idade, antes tendo estudado na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro.

Na primeira década do século XX, com a criação dos grupos escolares, o corpo docente predominantemente feminino ainda encontrava resistência para a ocupação de cargos de direção nas escolas. Assim, o nível secundário ainda era dominado pelo professorado masculino, bem como a eles restringiam-se predomi-

nantemente as funções de inspeção e diretoria, pois estes eram considerados mais enérgicos, disciplinados, organizados. Além disso, a conduta feminina perante a sociedade e seu trabalho passava por rigores morais que ainda exigiam uma conduta de caráter ilibado, com comportamento notadamente impecável.

A inserção da mulher no cenário escolar [...] estava permeada por [...] novas ideias pedagógicas, referentes a um modelo ideal construído a partir da pretensão de formar um novo cidadão para uma sociedade que se pretendia moderna [...] A professora deveria se constituir em um modelo de virtude por meio de suas atitudes, concepções, condutas e sentimentos (VALENÇA, 2005, p.44).

Aos poucos a necessidade de profissionais apaixonados por suas atribuições e ideias fez surgir a imposição e divulgação de uma cultura escolar, com a construção e consolidação de uma cultura também urbana, trazendo a adoção de teorias novas acerca do educativo escolar. Evidencia-se, assim, uma grande mudança.

Essa identidade profissional que substituiu os “funcionários indiferentes” por “pessoal técnico suscetível de se apaixonar pela causa a lhes ser confiada” é um dos traços constitutivos do conjunto do corpo docente da época, notadamente das professoras, que chegaram a atingir cargos de direção (FARIA FILHO, 2000, p. 53-64). Esses cargos de direção, como foi exposto, eram restritos aos homens.

Compreendo que o fato das mulheres alcançarem cargos de direção foi muito importante para que exercessem suas atividades com maior autonomia, no entanto, a substituição dos mestres-escolas pelas normalistas deu-se primordialmente pelo “abandono silencioso da docência pelos homens, cuja saída do magistério foi motivada pela baixa remuneração e condições de trabalho irrelevantes” (LAGRAVE, 1991, p. 506).

Com o fortalecimento do capitalismo e a crescente demanda de mão-de-obra requerida pela industrialização, pelo aquecimento da economia e do comércio, outras atividades começaram a exigir escolarização como a contabilidade e a farmacêutica. Além

disso, no início do século XX, o Brasil já contava com uma maior quantidade de estabelecimentos de ensino superior, incluindo outros cursos como a engenharia, diferentes dos tradicionais, direito e medicina, já existentes desde o início do século XIX.

Hoje temos a participação da mulher em todos os setores da sociedade, com a presença em muitos cursos da educação básica, cursos técnicos profissionalizantes, cursos superiores, pós-graduações, entre outros.

O magistério, por sua vez transformou-se, dadas as mudanças históricas e sociais experimentadas, colocando a mulher em destaque e numa posição, em tese, mais valorizada, mais independente e mais reconhecida que outrora.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os padrões de identidade entre os gêneros fizeram emergir novos paradigmas de comportamento, em que mulheres sensíveis e atuantes fazem a diferença no meio em que vivem, qual seja a escola, a sala de aula. Assim, a intensificação de publicações e pesquisas científicas que incorporam as questões de gênero sobre a inserção da mulher no âmbito da cultura educacional, dentre os mais variados sujeitos escolares, possui contribuição fundamental para dar visibilidade aos esforços realizados quanto à posição social da mulher.

A análise do percurso histórico do acesso feminino à educação no Brasil revela que as mulheres enfrentaram diversas dificuldades para conquistarem o direito ao aprendizado e ao ensino, pois durante muito tempo suas atividades restringiram-se ao lar. Esse processo, portanto, é considerado tardio.

A escolarização feminina, ou seja, o seu lugar como aluna e profissional da educação, enfatizando-se períodos brasileiros da Colônia e Império, passou por diversos desafios que culminaram em avanços sociais. Havia, portanto, inúmeras restrições para a

inclusão das mulheres na escolarização e no exercício da profissão, salientando-se o magistério e as funções de direção escolar. No Brasil, não havia escolas para elas até a metade do século XIX, com o acesso ao ensino superior apenas nos anos 1880. Assim como hoje, já existiam as diferenciações salariais por questão de gênero, mesmo com a percepção da equiparação salarial ser uma medida justa. Atualmente, elas já são maioria no ensino médio, profissional e superior.

No entanto, percebe-se que no início do século XX, a mulher assume papel fundamental para as metamorfoses sociais galgando maiores posições na cultura escolar brasileira, inclusive chegando a cargos de direção, sendo mais valorizadas e conquistando identidades profissionais diferenciadas no magistério. Esses fatos representam parte da luta das mulheres por atingirem seus ideais, por vezes demonstrando sua capacidade de liderança, ao substituírem os patriarcas na administração de negócios da família, em sua ausência, em exemplo de Sergipe.

A partir dos estudos realizados, advém-se que a história do reconhecimento do valor da mulher é recente e continua sendo escrita a cada dia, pois a mulher ainda possui um longo caminho a percorrer para a crescente valorização da sua atuação social, destacando-se o seu papel na Educação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **O pensamento burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836**. 2ª. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

COLLICHIO, Therezinha Alves Ferreira. BARROS, Roque Spencer Maciel de (Orientador). **A contribuição de Joaquim Teixeira de Macedo para o pensamento pedagógico brasileiro**. 1976. 267 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1976.

COMTE, Augusto. **Catecismo positivista**. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: cultura escolar e urbana em Belo Horizonte na Primeira República**. Passo Fundo: UPF, 2000.

FONSECA, Thais Nívia de Lima e. **As Reformas Pombalinas no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

HYPOLITO, A. M. Trabalho docente, classe social e relações de gênero. Campinas: Papirus, 1997.

LAGRAVE, Rose-Marie. Uma emancipação sob tutela: educação e trabalho das mulheres no século XX. In: DUBY, Georges; PERROT, Michelle. **História das mulheres no Ocidente**. 5 vol. Porto: Afrontamento; São Paulo: Ebradil, 1991, p. 505- 543.

LOURO, Guacira Lopes. Magistério de 1º grau: um trabalho de mulher. In. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 31-39, jul./dez. 1989.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PRIMITIVO, Moacyr. **A instrução e a República.** vol 7. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1942.

SANTOS, Vera Maria dos. **A mulher de posses e a instrução dos órfãos menores na Capitania de Sergipe Del Rey no Século XVIII.** Fortaleza: Imprece, 2016.

SILVA, Erineusa Maria da. **As relações de gênero no magistério:** a imagem da feminização. Vitória: Edufes, 2002.

VALENÇA, Cristina de Almeida. **Entre livros e agulhas:** representações da cultura Escolar Feminina na Escola Normal em Aracaju (1871 -1931). Aracaju: Nossa Gráfica, 2005.

Formação docente, histórias e memórias:
experiências no campo da educação

II PARTE

Educação e Experiência

***A EDUCAÇÃO FÍSICA NA
FORMAÇÃO DA EDUCAÇÃO
BÁSICA DE JOVENS E ADULTOS
DE ESCOLAS PÚBLICAS DO
MUNICÍPIO DE PROPRIÁ-SERGIPE***

Hilanna Mayara Lessa Silva

II PARTE

Educação e Experiência

1 INTRODUÇÃO

Os estudos e reflexões sobre a Educação Física na modalidade da educação básica de Jovens e Adultos (EJA) permite ter como premissa que essa área de conhecimento como componente curricular na EJA tem a importante função social de contribuir na construção da consciência corporal do movimento e nos significados de lazer para o aluno trabalhador, por meio do conhecimento e análise histórico-crítico da realidade, além de propiciar-lhe – em conjunto com os demais componentes curriculares – conscientização, emancipação e participação efetiva nos processos de ensino e aprendizagem¹.

Dessa forma, o presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre o trabalho docente dos professores de Educação Física nas escolas públicas da EJA do município de Propriá e expectativas dos jovens e adultos dessa região.

Metodologicamente configura-se como um estudo de caso no município de Propriá, escolhido dentre os municípios do Baixo São Francisco, que compara três unidades escolares da rede estadual: Escola Estadual Graccho Cardoso (EEGC), Escola Estadual Dom Antônio dos S. Cabral (EEDASC) e Escola Estadual Prof. Cezário Siqueira (EEPCS). Portanto, caracteriza-se pela abordagem qualitativa, à luz da inspiração do método dialético histórico. Os instrumentos utilizados foram: entrevista semiestruturada para os docentes, questionários para os discentes (com questões abertas e fechadas), observação em sala de aula e diário de bordo, cujos registros são discutidos a partir da análise de conteúdo de Bardin (2004).

Nesse sentido, a contribuição para a educação básica de ensino por parte do componente curricular Educação Física, já situada como uma disciplina curricular obrigatória em todos os níveis, foi complementada por atualizações e novas leis que visam a valorização e a garantia de uma disciplina curricular nas modalidades de ensino.

¹ Este ensaio apresenta resultado parcial de Dissertação apresentada no Mestrado em Educação, à Universidade Tiradentes, no ano de 2017, sob orientação da professora Dr^a. Ada Augusta Celestino Bezerra.

Estão entre elas: a Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003 que trata dos questionamentos quanto à Educação Física no ensino noturno; a Resolução nº 160, de 15 de junho de 2005 do Conselho Estadual de Educação de Sergipe – CEE/SE, que dispõe sobre a oferta da disciplina Educação Física como componente curricular da Educação Básica, no turno noturno e na modalidade presencial da Educação de Jovens e Adultos, nas redes pública e privada do Sistema Estadual de Ensino.

E o mais recente registro de uma Lei Estadual, apresenta-se por meio da portaria nº 2.910 de 19 de março de 2013, que dispõe sobre a normatização da Educação Física para a Rede Pública Estadual de Ensino, nos seguintes termos:

Art. 1º A Educação Física nas Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual **deve ser ofertada como Componente Curricular/Disciplina**, podendo ainda abranger o desenvolvimento de Projetos de Área e **Esportivos**.

Art. 2º Para a efetivação da Educação Física enquanto componente curricular/disciplina, as unidades de ensino da Rede Pública Estadual devem considerar o que segue: **I – Ter caráter obrigatório, ofertada a todos os alunos [...];** **II – Deve ser considerada prioritária para a lotação e distribuição da carga horária do professor de Educação Física** no âmbito das unidades de ensino da Rede Pública Estadual;

III – Deve ser desenvolvida em todos os níveis e modalidades de ensino por professor com licenciatura em Educação Física;

[...] **V – A Educação Física enquanto componente curricular/disciplina na Educação de Jovens e Adultos – EJA deve ser ofertada conforme a matriz curricular devidamente aprovada pelo Conselho Estadual de Educação – CEE/SE; [...].** (SERGIPE, 2013, não paginado, grifos nossos)

Percebe-se nos grifos, a consolidação legislativa da Educação Física como componente curricular de caráter obrigatório para todos os níveis e modalidades de ensino no Estado de Sergipe.

A inclusão da Educação Física na EJA dá-se na importância da cultura corporal do movimento. De acordo com Reis (2011), “pode se constituir em mais um modo de inserção social, exercício de cidadania e melhoria da qualidade de vida” (p. 79). Ele afirma que:

[...] o acesso à Educação Física – conhecimentos, vivências e valores – se insere na pauta de um direito que os jovens e adultos têm. A possibilidade de construção e usufruto de instrumentos para promover a saúde, utilizar criativamente o tempo de lazer e expressar afetos e sentimentos em diversos contextos de vivência. (REIS, 2011, p. 79)

Para a Educação Física na EJA, os alunos têm o direito de conhecer a cultura corporal do movimento, possíveis benefícios e uma contextualização de valores por trás da prática. O significado que vai proporcionar essa prática depende não só do objetivo docente, necessita do apoio cultural, social e econômico de quem está no papel de receptor, o nosso aluno trabalhador.

2 O TRABALHO DOCENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Para Tardif e Lessard (2009), baseado em Marx, todo trabalhador tem uma relação com seu objeto de trabalho, sendo os indivíduos objetos do trabalho docente. Nesse sentido o professor atua no trabalho cognitivo e essencialmente no trabalho sobre o outro, onde “seu objeto, é ele mesmo, um ser humano capaz de juízos de valores e detentor de direitos e privilégios que os símbolos, as coisas inertes e os animais não possuem” (TARDIF E LESSARD, 2009, p. 33).

Nesse caso, o objeto humano oferece resistência ao professor trabalhador que é um objeto ativo, que vivencia conflitos sociais e de valores, refletindo a necessidade de os professores ocuparem-se, bem mais, com as funções e deveres da família, do Estado e da sociedade do que com a sua principal função: educar e oportunizar escolhas através do conhecimento.

[...] a escola tem que ter professores que entendam e tenham o conhecimento de quem é esse aluno vindo para a escola [...] ele é um aluno que vem com carência de tudo, às vezes até com carência de alimentação. [...] Se o professor não vê o aluno, como um aluno que veio nessa circunstância para a escola, eles não ficam. (Coordenadora EEPCS²)

Por este motivo, a docência é constituída de relações humanas com pessoas que vivenciam diversas realidades e possuem a capacidade de resistir ou aceitar a ação dos professores. Tardif e Lessard (2009) nos propõem duas perspectivas de trabalho docente: 1) profissão socialmente reconhecida, com exigência de formação específica, com normas sindicais, trabalho temporizado, planejado e mensurado. “[...] vista desse ângulo, a docência aparece como uma atividade instrumental controlada e formalizada” (p. 42), um universo de trabalho burocratizado; e 2) profissão composta por diversas ambiguidades, incertezas, variáveis, flexibilidade do professor diante do contexto “[...] é agir dentro de um ambiente complexo, e por isso, impossível de controlar inteiramente, pois, simultaneamente, são várias realidades: física, biológica, psicológica, simbólica, individual e social” (p. 43); além disso o trabalho docente não é realizado, somente, nas atividades de classe e nem nas relações com os alunos, mas com outros espaços educativos, comunidade e Estado. Nesse sentido, o autor citado define trabalho docente como:

² Sigla da Escola a qual a coordenadora representa.

[...] trabalho que possui justamente aspectos formais e aspectos informais, e que se trata, portanto, ao mesmo tempo, de um trabalho flexível e codificado, controlado e autônomo, determinado e contingente, etc. (TARDIF e LESSARD, 2009, p. 45)

Autores indicam uma complexidade atual no trabalho docente; Gatti (2011) fala de dificuldades que implicam o domínio de disciplinas e métodos de ensino, mas que vão além; essa profissão propõe o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais, de capacidades de lidar com crianças, jovens e adultos, considerando suas diferenças socioeconômica, cultural e familiar, bem como o amplo panorama da diversidade. Dessa forma, investiga-se nessa pesquisa, as complexidades do trabalho docente de Educação Física do município de Propriá.

2.1 Trabalho Docente de Educação Física, no Município de Propriá

Destacam-se algumas dimensões que influenciam na análise do trabalho docente: a identidade, a formação, o trabalho, os alunos e a experiência é exatamente na ação cotidiana que o trabalho docente é entendido como uma construção social baseada em diferentes interesses e realizada de múltiplas formas para alcançar diversos indivíduos. Diante dessa especificidade do trabalho é necessário proporcionar ao profissional da área as condições de reconhecimento, remuneração digna, de trabalho e de sobrevivência.

Dentre essas dimensões, percebe-se que a construção da identidade docente é influenciada por diferentes situações: necessidades postas pela sociedade, significado e representações de vida do próprio docente e um conceito estável de si, que são imbrincadas organicamente. Trata-se de relações que influenciam concomitantemente a identidade do docente como ser humano integral. “[...] Constrói-se, também, pelo significado que cada

professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo [...]” (PIMENTA 1999, p 19).

Tratando-se do perfil dos docentes pesquisados em Propriá, estes possuem experiência de trabalho no magistério, todos são professores do Estado atualmente, e alguns deles também integram o quadro docente do Município de Propriá. Dentre eles, encontramos professores experientes em escolas particulares, públicas, setores burocráticos da educação e em todos os níveis de ensino, esses dados indicam que são professores de certa maturidade no trabalho docente, trazendo uma vivência em todos os níveis e modalidades de ensino na área da Educação Física escolar.

Apesar dos indicadores apontarem para um nível homogêneo de experiência e competência docente, observam-se diferenças no desempenho (realização do trabalho pedagógico), comprometimento e modo de percepção dos discentes sobre cada docente em relação aos demais.

Entretanto, constatam-se situações contraditórias em relação à profissão, em suas respostas (retiradas da entrevista semiestruturada), todos os docentes escolheram o curso pela identificação com a área, o que em termos de construção de identidade é um fator de fortalecimento. No entanto, as observações constataram que essa identificação com a área de formação transformou-se ou está se transformando em um fardo para esses docentes. Nas observações e conversas, todos eles deixaram entender de forma direta e indireta, que hoje, não buscariam mais este curso como uma formação inicial.

Desse modo, verifica-se uma ambiguidade entre suas falas e ações. Os sujeitos da pesquisa falam da sua relação com a profissão, informando que a educação está cada vez com demandas maiores, com menores apoios e poucos suportes por parte dos responsáveis.

Na realidade a qual nos deparamos, a sociedade clama pela melhoria social, dessa forma, são atribuídos “deveres” aos professores, que não lhes cabem totalmente. Hoje um professor assume até o papel de transformador dos males sociais, na expectativa de

membros da comunidade. Encontra-se no campo empírico, docentes que em seu universo da sala de aula, deparam-se com drogas, ameaças e total desinteresse discente, são esses alguns fatores que causam a desmotivação profissional, podendo chegar a despersonalização e falta de motivação profissional para o trabalho.

Esse conjunto de insatisfações pode levar a situações de exaustão docente, em detrimento da aprendizagem e da construção do conhecimento (síndrome de Burnout³). Bezerra et al (2015, p 20), associa esses comportamentos e tensões “[...] as condições precárias das escolas e da carreira do magistério, o professor debate-se para manter-se de pé [...] e contribuir na transformação das relações sociais vigentes, a ponto de causar seu próprio adoecimento”.

Destaca-se também a importância de analisar a dimensão da formação inicial, como influenciadora direta na realização do trabalho docente. Ao se tratar desse aspecto com os professores abordados na pesquisa empírica, eles revelaram terem cursado a licenciatura plena em Educação Física, licenciatura e bacharelado, mas que sua formação não era específica, ou muito pouco relacionada às características da educação básica. Segundo eles, os conteúdos eram vistos de uma forma macro, focados na qualidade de vida, métodos e técnicas esportivas e na ginástica em academia voltada para saúde de crianças e pré-adolescentes.

Portanto, caracterizava-se uma formação propícia ao trabalho hoje limitado à área de bacharelado, visando aprimoramentos técnicos, esportistas para competições e voltados à saúde, a Educação Física escolar é desenvolvida em percentuais mínimos e o docente é obrigado a aprender o seu próprio trabalho e suas formas metodológicas e pedagógicas em sua vivência. Essa lacuna permeia todo o componente curricular na Educação Básica, inclusive na EJA, pois os docentes não receberam suportes em sua formação inicial (tanto para a modalidade, quanto para essa faixa

3 O Burnout é a resposta a um estado prolongado de estresse, ocorre pela cronificação deste. [...] o Burnout sempre tem caráter negativo e está associado ao mundo do trabalho, com o tipo de atividades laborais do indivíduo. Bezerra et al (2015, p. 32).

etária dentro da escola). O trabalho com adultos, na formação desses profissionais, é discutido e baseado na questão da saúde e qualidade de vida, ainda dentro de uma perspectiva bacharelesca.

Esses vazios existentes na Licenciatura Plena motivam um intenso debate e uma necessidade de alteração “acerca da sua importância no plano social e político, [...] como também a reivindicação de um caráter pedagógico que pudesse trabalhar em favor de um projeto humano emancipador” (NOZAKI, 2004, p. 122). Anos depois, deu-se como resultado, a citada separação de vieses epistemológicos para a área de conhecimento da educação física, o que atualmente ainda se configura em polêmica conceitual, de espaço e de produção científica.

O PP24/ EEGC retrata a fragilidade da formação e suporte dos docentes de Educação Física na EJA, desde a formação inicial: “na minha opinião com relação a trabalhar com a EJA o mínimo que se vê de formação é inicial lá na universidade, fora eu não conheço nenhuma”. Diante desse relato, uma possibilidade de novos conhecimentos, apropriação de práticas específicas poderia ser encontrada na formação continuada.

Quanto a realidade da formação continuada para a área da Educação Física na EJA, os professores em suas narrativas, descrevem uma situação de abandono perante essa realidade:

Na rede estadual de ensino os professores que atuam na Educação Física da EJA têm apoio à formação continuada para esta modalidade?

Não, nesses 11 anos não, até porque os próprios responsáveis por isso, que é o pessoal do Departamento de Educação Física, o qual eu também já fiz parte como coordenador, eles não têm essa preocupação. Eles têm a preocupação de dizer mais ou menos que conteúdo você pode adaptar do regular para EJA, mas não existe um grupo tipo uma divisão do departamento só para EJA. Principalmente nas aulas práticas é uma dificuldade grande porque você trabalha com um público de

4 PP2 – Professor participante 2, seguido das siglas da escola a qual ele atua.

idade muito avançada na sua maioria, e tem que fazer aulas práticas adaptadas para diferentes públicos, porque não é só adolescentes né, tem adolescentes e adultos e até adultos de uma idade avançada. E a gente não tem orientação nenhuma. Praticamente todos os professores organizam sua própria prática particularmente. (PP15/EEPCS, 2016)

Alguns cursos são ofertados esporadicamente, porém não existe formação continuada. (PP36/EEDASC, 2016)

Para esses professores, o Estado não oferece cursos de formação continuada para a educação física na EJA, o que é uma contradição e favorece a descontinuidade da política de formação docente, se por um lado houve um avanço no sentido da obrigatoriedade desse componente curricular na EJA em Sergipe, por outro, não há uma preocupação na continuidade ou aprofundamento das reflexões. Os profissionais percebem-se “jogados” em uma modalidade para a qual não obtiveram conhecimento em sua formação inicial e também não encontram esse suporte de uma forma continuada no próprio sistema de ensino na sua prática a criação ou repetição de metodologias é o que prevalece, a critério do professor.

No que diz respeito à realidade de Propriá, a preparação mais viável para os docentes, encontra-se na formação contínua realizada na escola. Essa formação pode configurar-se como “um horário coletivo de trabalho pedagógico, dedicado à discussão, à reflexão e a avaliação” (ALMEIDA, 2005, p. 13). Acrescenta-se nessas possibilidades, a importância da participação do Estado na formação contínua de seu quadro docente. Portanto, a área da Educação Física na EJA, tem um *déficit* de formação inicial e continuada do professor, esta problemática assim como o conhecimento das diretrizes curriculares influencia-o diretamente no trabalho docente.

5 Professor participante 1, seguido das siglas da escola a qual ele atua.

6 Professor participante 3, seguido das siglas da escola a qual ele atua.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PERSPECTIVA A PARTIR DO CAMPO EMPÍRICO E SEU ALUNADO

Tratando-se do acesso à educação de Jovens e Adultos, o município de Propriá, conta com 16 escolas (doze localizadas na zona urbana e quatro na zona rural) estando as escolas públicas classificadas através do indicador nível socioeconômico: entre baixo a médio⁷. Dessas escolas, somente 3 estaduais (abrange EJAEF e EJAEM) e 4 municipais possuem o ensino da EJA (abrangendo somente EJAEF). As 3 escolas que fizeram parte da pesquisa do campo empírico, são estaduais localizadas na zona urbana e classificadas no nível socioeconômico médio, estando situadas na área periférica de Propriá.

Destas escolas estaduais, a EEPSC8 possui: 256 alunos matriculados e 17 docentes distribuídos nos níveis de ensino (fundamental maior, menor e EJA); a EEGC9 possui: 308 alunos matriculados e 27 docentes distribuídos nos níveis de ensino (fundamental maior, menor e EJA); e a EEDASC10 possui: 241 discentes matriculados e 22 docentes também distribuídos nos mesmos níveis de ensino das escolas anteriores.

O contexto apresentado acima foi o ponto de partida para analisar as perspectivas dos jovens e adultos, discentes das turmas de Educação Física da EJA, nas quais foi realizada a pesquisa. É importante salientar que no campo empírico, a quantidade de alunos disponível nos dados iniciais (alunos matriculados) e a realidade encontrada (número de alunos que frequentavam a modalidade), foi fortemente desproporcional.

7 Em uma escala de 1 a 7 indicadores, o nível baixo encontra-se na posição de número 2 e o médio na posição de número 4.

8 Sigla representante da escola 1 pesquisada.

9 Sigla representante da escola 2 pesquisada.

10 Sigla representante da escola 3 pesquisada.

Os sujeitos abordados estão na faixa etária de 16 a 21 anos de idade e a grande maioria é do sexo masculino. As turmas da EJA, do município de Propriá são constituídas predominantemente de jovens e adultos do sexo masculino, e estão em uma faixa etária considerada jovem, que em alguns casos ainda poderiam cursar o ensino regular.

Para a construção da análise da referida pesquisa, os instrumentos foram: questionários aplicados a 21 alunos (representação das 3 escolas pesquisadas) e uma conversa gravada com um grupo de 5 alunos da EJA.

O pouco número de questionários que retornaram, representa além da evasão que cresce no segundo semestre letivo, também o absenteísmo discente representado pela falta de participação nas aulas. Para Bordenave (1983), a participação é uma necessidade fundamental do ser humano, pois “[...] facilita o crescimento da consciência crítica da população, fortalece seu poder de reivindicação e a prepara para adquirir mais poder na sociedade” (p. 12).

Os docentes pesquisados sinalizam que esse é um problema constante no seu trabalho: a pouca participação, ou a ausência dela, representando uma alienação no sentido da construção crítica e social da realidade, presente nos discentes aqui tratados.

3.1 Educação física na EJA: o ponto de vista dos jovens e adultos

A aplicação do questionário semiestruturado no âmbito dessa pesquisa, oportunizou aos discentes expressarem o seu ponto de vista, quanto aos aspectos pedagógicos, físicos e críticos da Educação Física como componente curricular da EJA.

Nesse sentido, durante a análise dos mesmos, percebe-se que os pontos negativos e as sugestões, estão em sua maioria voltadas à adequação do espaço físico, que nenhuma das escolas possui. Somente foram citados dois casos, dos pontos negativos que tratam do trabalho docente. A maior parte dos discentes absteve-se de responder as questões abertas.

A partir disso questiona-se seu significado: nenhuma reclamação e/ou sugestão por parte discente, ou se, eles não conseguiram se expressar mediante questionário e preferiram não responder. Reforçando a discussão da marginalização¹¹, que se refere ao domínio do conhecimento, à participação, aos saberes e ao desempenho cognitivo.

Diante dessas poucas respostas, ou a ausência delas, foi preciso abrir uma roda de conversas durante a pesquisa com o intuito de obter desses alunos, informações não obtidas nos questionários. A conversa informal, buscou saber o que eles acham da Educação Física na EJA, já que, provavelmente, vivenciaram esse componente curricular ao longo de sua educação básica. Segue abaixo alguns dos questionamentos e discussões nas perspectivas discentes:

Como vocês acham que deveria de ser uma aula voltada para EJA?

Uma aula de Educação Física! Sendo uma aula, não envolvendo muito a prática e sim envolvendo mais conteúdo adequado ao aluno. Eu queria uma aula sobre a Educação Física de verdade, e não só sobre esporte. Porque não uma verdadeira aula de Educação Física? Sobre o corpo, como se estuda. (Resposta dos discentes obtidas através da roda de conversa).

Vocês sabem o que é consciência corporal?

Eu não sei te responder essa pergunta, é muito difícil ele nunca falou nada sobre isso. Eu acho que é basicamente conhecer seu corpo, seus ossos. Eu gostaria de ter uma aula assim. (Resposta dos discentes obtidas através da roda de conversa).

O que vocês gostariam das aulas de Educação Física?

Eu vou ser sincero, eu estudava em outra escola, tinha um professor que chegava sentava e ficava o dia todo sentado. Então eu gostaria de ter aula de Educação Física.

¹¹ Bordenave (1983), percebe a não participação no sentido de marginalização. Para ele [...] a substancial proporção da população que se encontra em situação de pobreza, ignorância e alienação seria marginal porque não consegue usufruir dos empregos, escolas e diversões como fazem os outros setores. [...] resultado lógico e natural do desenvolvimento modernizador em uma sociedade onde o acesso aos benefícios está desigualmente repartido.

sica, eu acho que os professores ficam lá sentados e não fazem nada, por isso que os alunos desprezam. Eu acho que como profissional, você estuda mais de 4 anos, e não dá aula, não tem respeito.

Deveria ter mais aulas né, porque é muito pouco. (Resposta dos discentes obtidas através da roda de conversa).

Essas respostas, mesmo que provindas de um pequeno grupo de alunos, retratam um pouco da realidade diante da perspectiva discente. Para eles, a falta de comprometimento docente é uma questão percebida como um descaso, perante ao componente curricular e aos próprios discentes.

Outro fator importante é a insistência docente, em tratar da Educação Física como disciplina voltada para a esportivização. Os alunos só aprendem e praticam o esporte, os outros conteúdos importantes são esquecidos mediante essa ênfase. Para eles, um aspecto ruim das aulas de Educação Física, é não serem vistas como todas as outras, demonstrando a necessidade de mais investimento, tanto em profissionais, como na estrutura física.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse contexto, infere-se que o trabalho do docente de Educação Física, no município de Propriá, baseia-se na reprodução de métodos e conteúdos impregnados na Educação Básica dita regular, e disseminados da mesma maneira na EJA. O aluno trabalhador, não percebe nesse trabalho docente, o significado de sua participação, ou até mesmo da importância desse componente curricular em sua história de vida. Nota-se que, aqueles que possuem aptidões ao esporte, gostam da Educação Física, por esta, proporcionar em sua prática um “momento de lazer”, os alunos que não possuem afinidade com os esportes questionam se o objetivo desse componente curricular é somente esportivista.

No que diz respeito à Educação Física, quando se trata das principais dificuldades encontradas no trabalho docente, pelo professor na modalidade EJA, há um misto de necessidade nas condições físicas, políticas e pedagógicas. Existe uma dificuldade com a heterogeneidade do público, as piores condições encontradas dentro da realidade educacional e a falta de uma política pública na perspectiva da Educação Física como inclusão social.

Na verdade, alguns desses profissionais adaptam o inadaptável, para obter algum resultado em seu trabalho. Outra dificuldade destacada pelos profissionais em relação ao seu trabalho é o aporte teórico da Educação Física e desse componente voltado para EJA, bem como o suporte para trabalhar com metodologias de fato eficazes, voltadas à formação humana integral.

Nesse sentido, conclui-se que, a maior parte dos docentes pesquisados ao realizar seu trabalho, não planeja na perspectiva da modalidade lecionada, nem tão pouco realiza seu trabalho respeitando as especificidades desses jovens, há um absenteísmo discente e também docente relacionado ao seu próprio trabalho, conteúdos e metodologias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel. Formação contínua de professores em face das múltiplas possibilidades e dos múltiplos parceiros existentes hoje. In: **Formação contínua de professores**. Ministério da Educação. p. 11 – 17. Boletim 13 – Agosto de 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5 ed. Lisboa: 70, 2004.

BEZERRA, Ada A. C. LEITE, M. L. S. F. DOSEA, G. S. LIMA, T. B. **Profissão professor: entre Prometeu, Ulisses, Édipo e ... a Síndrome de Burnout**. Fortaleza: UFC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.793**, de 1º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, § 3º, e o art. 92 da Lei 9294, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”, e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 27 dez 2014.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação**. Editora Brasiliense – SP, 1983.

GATTI, Bernadete Angelina. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília – UNESCO, 2011.

NOZAKI, Hajime Takeuchi. **Educação física e reordenamento no mundo do trabalho: mediações da regulamentação da profissão**. Niterói: UFF, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. p. 15 a 34. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

REIS, José Antonio Padilha dos. **As trajetórias de vida dos estudantes – trabalhadores da educação de jovens e adultos**: um estudo em uma escola municipal da rede de ensino de Porto Alegre, Porto Alegre - 2011.

SERGIPE, **Portaria n.º 2.910 / 2013**, de 19 de Março de 2013. Dispõe sobre a normatização da Educação Física para a Rede Pública Estadual de Ensino. Disponível em: http://www.seed.se.gov.br/arquivos/def/PORTARIA_NORMATIVA_2910-2013.pdf. Acesso em: 16 de outubro de 2015.

SERGIPE, **Resolução n.º 160**, de 15 de junho de 2005. Dispõe sobre a oferta da disciplina Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica, no turno noturno e na modalidade presencial da Educação de Jovens e Adultos, nas redes pública e privada do Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: http://www.cee.se.gov.br/arquivos/Resolucao_160-CEE__15-06-2005.pdf. Acesso em: 18 de outubro de 2015.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de: João Batista Kreuch. 5ª. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

***LEITURA E PRODUÇÃO
DE TEXTOS INTEGRADOS
AO CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL***

Jameson Gouveia de Novais

II PARTE

Educação e Experiência

1 INTRODUÇÃO

Buscando em Bauman (2001, p. 69) os argumentos teóricos para iniciar a discussão que embasa o presente estudo, constata-se ser possível apreender que “o modo como os seres humanos entendem o mundo tende a ser praxeomórfico: é sempre determinado pelo *know-how* do dia, pelo que as pessoas podem fazer e pelo modo como usualmente o fazem”. Essa visão de que os homens são seres da práxis, do “quefazer”, como menciona Freire (2005, p. 141), que emergem no mundo para transformá-lo com seu trabalho, encontra-se imbricada na lógica da profissionalização, cujo resultado esperado, em termos de aprendizagem e qualificações, é a formação de trabalhadores.

As escolas voltadas para o ensino profissionalizante surgem por causa das exigências do mercado de trabalho, como uma modalidade de ensino alternativo à Educação Básica, no qual a formação técnica, de modo geral, é condição essencial para o ingresso do indivíduo na realidade profissional. Nesse cenário, o que se nota é que a educação, em suas dimensões conceituais e práticas, tem assumido um papel estratégico para a formação dos trabalhadores, seja do ponto de vista empresarial, que pretende atrelá-la às demandas do mercado, seja para os trabalhadores, que a veem como uma tática capaz de potencializar a valorização de sua própria força de trabalho a ser negociada nesse mercado (FIDALGO; OLIVEIRA; FIDALGO, 2007).

Tal realidade é efeito da divisão social do trabalho, a qual separa os que pensam daqueles que executam, refletindo-se no currículo da Educação Profissional. Os conteúdos a serem trabalhados, nesse tipo de ensino, tendem a se mostrar sem elos com novas teorias e práticas formativas, as quais, segundo a concepção de Ciavatta (2005), buscam superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, de modo a incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, ou seja, entendem o trabalho como princípio educativo.

Não obstante essas propostas teóricas inovadoras, o quadro ora elaborado aponta para a predominância de um ensino de caráter tecnicista, destinado a preparar o estudante para desempenhar uma função no mercado de trabalho, sem que haja maiores preocupações quanto a aproximá-lo da leitura e da produção de textos, visando à difusão e/ou consolidação de uma concepção de mundo. A nosso ver, uma das situações que serve para demonstrar essa questão está atrelada à pouca relevância que se dá, na Educação Profissional, ao ensino da técnica de leitura, a ser exercida com a função de transformação da consciência crítica do educando a partir da produção de textos. É desconsiderado o fato que a leitura pode permitir “escapar aos ditames de um pensamento enrijecido, coisificado [...]”, pensamento que “tolhe nossa liberdade intelectual, restringindo o alcance da reflexão, em vez de ampliá-la” (ADORNO, 1995, p. 10).

A opção pelo tema aqui proposto justifica-se, pelo menos, por dois motivos. O primeiro vai ao encontro do pensamento formulado por Adorno (1995), quanto ao fato do ato de escrever, por sua eficácia efetiva, assumir o compromisso com a apresentação do objeto, enquanto a leitura, por sua vez, como parte deste argumento, deve contribuir para fazer jus ao que se exige de um texto. Por esse motivo, o segundo diz respeito à organização do currículo da Educação Profissional, que precisa privilegiar o papel do ensino da leitura e da produção de textos, de maneira que o ensino técnico e profissional não se transforme em mero adestramento, como alertam os educadores críticos, dentre eles Freire (2005), mas como um tipo de saber merecedor de cuidados didáticos próprios.

Nesses motivos encontra-se, igualmente, a importância do assunto em questão. Sobre isso, pode-se dizer que, numa época em que “educação, ciência e tecnologia se apresentam - agora ‘globalmente’, conforme a moda em voga – como passaportes para um mundo moderno” (ADORNO, 1995, p. 10), o sucesso do indivíduo, na sociedade, está intimamente ligado à sua capacidade de aprender. E, o princípio básico da apropriação dos co-

nhcimentos, da cultura e técnicas da sociedade, realiza-se através do domínio da leitura e da escrita, da literacia.

No desvelar dessas questões, o objetivo do presente estudo consiste em caracterizar o processo de leitura e produção de textos tendo como referência imediata o currículo da Educação Profissional. Para o alcance desse objetivo, recorre-se à pesquisa bibliográfica fundamentada nas ideias de autores como Freire (2005), Sacristán (2000), que se vinculam a outros que tratam da Educação Profissional, especialmente Ramos (2008) e os documentos legais nos quais se assentam este tipo de ensino, apresentados na primeira parte deste artigo.

Na segunda parte do presente trabalho, o foco volta-se para a temática da leitura e produção de textos. Nas diferentes formas de abordar o assunto e em atendimento às orientações provenientes do estudo da disciplina Leitura e Interpretação de Textos Científicos, foram considerados, para analisar estes processos, os aportes teóricos de Bauman (2001, 2010), Boaventura (2002), Chartier (2014), Caune (2014) e Foucault (2002), dentre outros. E, nas Considerações Finais oferece-se o resultado decorrente da pesquisa sobre o objeto deste estudo.

2 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As políticas educacionais brasileiras, por intermédio de parâmetros e diretrizes curriculares, vêm mantendo a vinculação entre educação e interesse do mercado. De acordo com essa lógica, calcada na polêmica teoria do capital humano, cabe à Educação Profissional a formação de capital humano eficiente para o mercado de trabalho. Nessa direção, a Educação Profissional teve seu início determinado pelo Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que tratava da criação de escolas de aprendizes artífices, nas capitais dos Estados da

República. A partir daí políticas públicas deram concepção e materialidade a essa modalidade de ensino, que passou a ser ofertada pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, pelas Escolas Técnicas Federais, atualmente Institutos Federais e Escolas Agrotécnicas Federais.

De acordo com o art. 2º da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996, em seu § 4º:

[...] a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de Ensino Médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional”. Na mesma Lei, o art. 39 traz que “a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Para cumprir o papel de fornecer o ensino, em qualquer modalidade, a escola se realiza por meio do currículo, configurado como uma escolha para responder indagações, numa espécie de diálogo com a sociedade. Autores como McNeil (2001) e Oliveira (2002), classificam o currículo escolar em abordagens distintas, mas todas permitindo entendê-lo como uma construção cultural e social historicamente situada, que está, constantemente, sendo atualizado. É nesse sentido que a LDB 9394/1996 estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como uma referência curricular comum para todo o País, ao mesmo tempo em que fortalecem a unidade nacional e a responsabilidade do Governo Federal com a educação.

No currículo, por conseguinte, devem estar refletidas as intenções e ações que serão tornadas realidades pelo trabalho dos professores, sob determinadas condições da organização escolar, previamente determinada e estabelecida nas relações entre a teoria e a prática (SACRISTÁN, 2000). Nessa perspectiva, é possível

evidenciar os componentes que devem integrar o currículo, tal como enfatizado por Coll (2007): os conteúdos programáticos (**o que ensinar**), sua sequência temporal (**quando ensinar**), a metodologia do ensino (**como ensinar**) e a avaliação dos processos de ensino e aprendizagem (**como e quando avaliar**).

Na observação das instituições destinadas ao ensino profissionalizante, Ramos (2008) identifica que os modelos curriculares adotados se revelaram desconexos no que se refere à formação profissional voltada para a produção do saber e à capacidade de transformação tecnológica que esse saber pode representar. Nesse sentido, a forma de organização curricular produziu especializações de conhecimento em diversas áreas, por meio das disciplinas e da seriação do estudo, o que converge para o seguinte pensamento:

A multiplicação das tarefas especializadas produzida pela divisão do trabalho requer soluções padronizadas que possam ser facilmente aprendidas e transmitidas. Estas, por sua vez, requerem conhecimento especializado de certas situações e das relações entre meio e fins em termos das quais as situações são socialmente definidas. Em outras palavras, surgirão especialistas cada um dos quais terá de conhecer tudo aquilo que é considerado necessário para a realização particular de sua tarefa (BERGER; LUCKMANN, 2004, p. 107-108).

Assim, no ambiente da Educação Profissional, ao longo do tempo, o currículo buscou uniformizar o conhecimento em lugar de ampliá-lo, reforçando o estabelecido nos PCN. Nesse documento, os saberes são pensados não mais como disciplinas isoladas, mas agrupados em três grandes áreas, dentre elas as Linguagens e Códigos. Acerca disso, destaca-se do referido Parâmetro a seguinte explicação:

Ao ler este texto, muitos educadores poderão perguntar onde está a literatura, a gramática, a produção do texto escrito, as normas. Os conteúdos tradicionais fo-

ram incorporados por uma perspectiva maior, que é a linguagem, entendida como espaço dialógico, em que os interlocutores se comunicam (PCN, 2002, p. 40).

Na crítica feita por Zilberman (2003), fica evidente que, contrariamente ao que ocorreu com a alfabetização que vem se ampliando, a leitura torna-se rarefeita no ambiente escolar, seja porque diluída em meio aos vários tipos de discursos ou de textos, seja porque tem sido substituída por resumos e compilações, dentre outros. Em se tratando da Educação Profissional, estudo realizado por Lima (2013), no Instituto Federal de Sergipe (IFS), apresenta a constatação dos professores quanto às dificuldades dos alunos quando chegam às salas de aulas, no processo de aprendizagem dos conteúdos, em função da defasagem, principalmente, em português. Afirmavam os docentes, nesse estudo, que as deficiências se relacionavam às interpretações de textos e leitura de conteúdo das disciplinas técnicas que fornecem a base teórica para cada curso específico de formação.

Entretanto, Santos (2012), em pesquisa realizada na mesma instituição, destacou a preocupação quanto ao desinteresse manifestado, por parte dos alunos, pelas estratégias para aproximá-los como leitor de obras literárias. Aliado a isso, a pesquisadora revelou que, no currículo dos cursos profissionalizantes daquela instituição, a carga horária proposta para o ensino da Língua Portuguesa, é distribuída ao longo dos bimestres de tal forma, que prejudica a execução dos assuntos, impactando questões que envolvem particularmente, a leitura e a escrita.

A construção de um currículo que contribua para a formação de capacidades cognitivas, de modo a imprimir novos formatos às ações dos sujeitos da educação, segundo Maluf (1999) é coberta de complexidade, pois ele tem suas origens no poder e controle econômico interligados com o poder e controle cultural. Bauman (2010), define a cultura como uma metáfora adotada para designar os novos mecanismos planejados e utilizados de forma centralizada para a reprodução social.

A cultura vista no sistema educativo como uma forma de conhecimento, na linha de reflexão de Caune (2014, p. 21), é tomada como herança e, portanto, como socialização a um acontecimento vivenciado pelo indivíduo no âmbito da sociedade, correspondendo neste sentido, a “um conjunto de sistemas simbólicos entre os quais a linguagem se situa em primeiro lugar”. Definindo a língua como elemento fundamental na constituição da cultura, Caune (2014, p. 21) ressalta que a linguagem não deve ser tomada apenas em sua dimensão estrutural, porém como fundante da sociedade, em sua identidade e evolução.

Sob a ótica de Foucault (2002, p. 51), “a linguagem não é sistema arbitrário; está depositada no humano e dele faz parte [...]. Por conseguinte, deve, ela própria, ser estudada como uma coisa da natureza [...], não está por isso separada do mundo”. A partir dessas reflexões, somos conduzidos à compreensão de que, necessariamente, falar em Linguagem, significa falar em leitura e escrita, como uma perspectiva a se consolidar no currículo da Educação Profissional, de maneira a provocar:

[...] de um lado, a formação de leitores ou de espectadores como membros de diferentes comunidades interpretativas, que partilhem as mesmas habilidades, códigos, hábitos e práticas, e, de outro, a caracterização dos efeitos produzidos nos textos por suas diferentes formas de publicação e de transmissão (CHARTIER, 2002, p. 59).

Em complementação, Lomas (2003) posiciona-se no sentido de que a língua, pela sua transversalidade, molda a personalidade e constitui um instrumento essencial na assimilação de conhecimentos, em todas as disciplinas do currículo. Desse modo, um aluno que não domine suficientemente as competências linguísticas de leitura e escrita, que constituem as bases da literacia, não poderá apreender conhecimentos de nível cognitivo superior, como exigido na escolaridade básica, na qual se inclui a Educação Profissional.

3 DA LEITURA À PRODUÇÃO DE TEXTOS

Conforme Lomas (2003), a aprendizagem da Língua Portuguesa constitui, simultaneamente, um imperativo e um desafio, nos dias atuais. Primeiramente, é um imperativo por ser essencial, para a criança e para o jovem, o desenvolvimento de competências linguísticas a fim de se integrar, como pessoa e cidadão, numa comunidade sociolinguística. Enquanto um desafio, pela motivação e esforço que a aprendizagem e o aperfeiçoamento da Língua Portuguesa exigem num percurso de formação, a iniciar na Escola para continuar ao longo da vida.

No pensamento de Vilela (2005), isso implica as práticas de leitura que permitam aos alunos estabelecer diálogos e sentidos com os textos lidos, conduzidos pelo professor a uma atividade de reflexão e, simultaneamente, ao prazer da descoberta. Ler fluentemente e compreensivamente exige que o indivíduo realize esta operação automaticamente, sem atenção consciente e sem esforço. Essas competências se integram mediante o ensino e a prática sistemática das atividades de leitura e escrita.

Para tanto, os eventos de leitura devem se caracterizar como situações de interações entre os alunos e os autores lidos, no âmbito de um processo capaz de originar múltiplas possibilidades de leitura e a construção de vários sentidos, a partir dos discursos que dali emergirão. A leitura pressupõe, portanto, a interação entre autor-texto-leitor (KOCH; ELIAS, 2006), tendo no livro o objeto material deste trabalho. Mas, se antes das práticas editoriais e literárias que surgiram sob uma nova forma de composição e de transmissão dos textos, a relação dos leitores era governada com as obras impressas, “a entrada do mundo digital impõe as relações que mantemos com a cultura escrita” (CHARTIER, 2002, p. 7), trazendo transformações às práticas de leitura. Tais transformações, no entanto, permitem compreender que:

[...] insistir na importância que manteve o manuscrito após a invenção de Gutemberg é uma forma de lembrar que as novas técnicas não apagam nem brutal nem totalmente, os antigos usos, e que a era do texto eletrônico será ainda, e certamente por muito tempo, uma era do manuscrito e do impresso (CHARTIER, 2002, p. 8).

Chartier (2002) considera que essa nova modalidade de leitura transforma a relação dos leitores com o escrito designa, de forma adequada, a realidade caracterizada por uma nova técnica e forma de inscrição, difusão e apropriação dos textos, sem ignorar, contudo, a importância da cultura escrita, que permanece sendo transmitida. Em relação à textualidade eletrônica, faz referência ao fato de que esta reintroduz na escrita alguma coisa das línguas formais, buscando uma linguagem simbólica capaz de representar, adequadamente, os procedimentos do pensamento com a finalidade de estabelecer a comunicação. Essa nova configuração do saber, produzida pela ciência moderna e sustentada por redes de comunicação, representa:

A garantia do desejo e o desejo da garantia de que o desenvolvimento tecnológico contribua para o aprofundamento da competência cognitiva e comunicativa e, assim, se transforme num saber prático e nos ajude a dar sentido e autenticidade à nossa existência (SANTOS, 1989, p. 46).

O saber, de acordo com Foucault (2002, p. 57), consiste “em referir a linguagem a linguagem [...]. Em fazer tudo falar. Isto é, em fazer nascer, por sobre todas as marcas, o discurso segundo do comentário. O que é próprio do saber não é ver nem demonstrar, mas interpretar”. A esse respeito, podemos dizer que, na educação escolar, o domínio linguístico é fulcral para o aluno poder interpretar o texto que lê, pois “pela linguagem, os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura” (PCN, 2002, p. 24).

No estatuto ativo da linguagem está articulada a produção textual, que depende, dentre outros aspectos, do saber ordenar as ideias para dar clareza a toda comunicação. Boaventura (2002) esclarece que, inicialmente, para ordenar as ideias deve-se fazer a previsão do que vai ser exposto, numa sequência que parte da reflexão até a conclusão, na qual se faz um resumo marcante. Chartier (2002) alerta que, para tornar o pensamento do autor compreensível para o leitor, além de um trabalho elegante ao olhar e agradável à leitura, o texto deverá ser escrito numa linguagem que possa ser compreendida por quem irá lê-lo.

Trazendo tais conhecimentos para o contexto da Educação Profissional, entende-se que eles podem, conforme assegura, Brasileiro (2013), reduzir a ação improvisada e intuitiva que envolve o ensino da leitura e da escrita, conduzindo o docente a intervenções mais seguras em seu cotidiano pedagógico, relacionadas na estrutura curricular da instituição de ensino. Sobre a perspectiva de formação completa do sujeito, o Ensino Profissional deverá formar, segundo Kuenzer (2002, p.50), “um trabalhador de novo tipo, ao mesmo tempo capaz de ser político e produtivo, atuando intelectualmente e pensando praticamente; um trabalhador crítico, criativo e autônomo intelectual e eticamente, capaz de acompanhar as mudanças e educar-se permanentemente”.

Para a concretização desse ideal de currículo, é imperativo que a instituição busque o cumprimento de sua função social de qualificar o aluno profissional e socialmente, efetivando a vinculação entre o processo de leitura e escrita com a formação técnica e uma sólida base científica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho propôs-se a caracterizar o processo de leitura e produção de textos tendo como referência imediata o currículo da Educação Profissional. O aporte teórico utilizado

permitiu apreender que, sob a lógica do mercado e da eficiência técnica, o currículo da Educação Profissional incorpora o estudo da Linguagem, tal como estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, mas sem atentar para o importante papel de formar leitores e produtores de texto.

Na atualidade, as transformações das práticas de leituras com a comunicação eletrônica, apontam para a necessidade de um trabalho sistemático com diferentes textos, de modo a possibilitar a ampliação e a consolidação dos conhecimentos do estudante. Porém, em termos de ações restritas ao campo da disciplina da Língua Portuguesa, o currículo apresenta lacunas que se refletem nas dificuldades dos alunos, detectadas em diferentes pesquisas realizadas em instituição de ensino destinada ao ensino profissional e tecnológico.

Conforme o exposto, acredita-se que, na Educação Profissional, o currículo deve enfatizar práticas de leitura, por meio das quais os alunos, em interlocução com os textos lidos, estabeleçam diálogos com eles, atribuindo-lhes sentido. E, com isso, possam se tornar produtores de textos competentes e autônomos.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995. 190 p.

BAUMANN, Zygmunt. A educação das pessoas. In: BAUMANN, Zygmunt. **Legisladores e Intérpretes**: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010, p. 100-116.

BAUMANN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. 260 p.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. 24 eds. Trad. Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2004. 247 p.

BOAVENTURA, Edvaldo. **Como ordenar as ideias**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002. (Série Princípios). 59 p.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC/SEF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da Escola de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf. Acesso em: 30 jun., 2016.

BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. **Manual de produção de textos acadêmicos e científicos**. São Paulo: Atlas, 2013. 171 p.

CAUNE, Jean. **Cultura de Comunicação**: convergências teóricas e lugares de mediação. São Paulo: UNESP, 2014. 137 p.

CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2014. 145 p.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 1-20.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro; FIDALGO, Nara Luciene Rocha. **Educação profissional e a lógica das competências**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. 9. ed. Tradução Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio**: uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, José Messias. **Interdisciplinaridade no Currículo da Educação Profissional**. Interação da Física e demais componentes curriculares do Curso Técnico Integrado em Edificações do IFS – Campus Aracaju. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2013.

LOMAS, Carlos. A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. In: LOMAS, Carlos. (Org.). **O Valor das palavras**. Falar, ler e escrever nas aulas. Porto: Edições Asa, 2003, p. 13-24.

MALUF, Sheila Diab (Org.). **Reflexões sobre a prática docente**. Maceió: Catavento, 1999.

RAMOS, Marise N. A reforma do ensino médio técnico nas instituições federais de educação tecnológica: da legislação aos fatos. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 283-309.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. de Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Maria Helena Alves. **Aprendizagem da literatura brasileira no ensino médio: possibilidades do Seminário Temático**. 2012. 122f. Dissertação (Mestrado) - Instituto de Educação – Universidade Lusófona, Lisboa, 2012.

VILELA, Maria Graciete. Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade. In: RIO-TORTO, Graça Maria

de Oliveira e Silva; FIGUEIREDO, Olívia Maria Silva; SILVA, Fátima. (Coord.). **Estudos em homenagem ao professor doutor Mário Vilela**. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, p. 633.641.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura na escola**. São Paulo: Global, 2003.

***AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
DOS CURSOS DE LÍNGUA
PORTUGUESA, MATEMÁTICA
E CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DA
UNIT: APROXIMAÇÕES COM A
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS***

Ranúzia Pereira Silva

II PARTE

Educação e Experiência

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores é colocada em discussão no plano teórico - prático do trabalho específico da formação docente, apontando desafios e questionamentos postos para os professores e a sua necessidade constante de formação, sendo elencada como prioridade nas políticas públicas destinadas à educação em todo mundo.

O fortalecimento da formação inicial docente, com ênfase à preparação para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos-EJA, partindo da análise das Propostas Pedagógicas dos Cursos (PPC) das licenciaturas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas da Universidade Tiradentes –Unit motivou o desenvolvimento desta pesquisa.¹

Conforme relatam Bezerra e Nobre (2012), a formação continuada é parte do trabalho pedagógico escolar, de modo a atender às características no contexto capitalista assinalado por significativas contradições, decorrentes do intenso desenvolvimento econômico e social.

Na perspectiva dialética da história, a formação docente e suas implicações presentes no trabalho pedagógico, é entendida como uma prática social que fundamenta as bases e as relações do homem com a natureza e com os demais homens.

Destinada aos professores e demais profissionais da educação, a formação docente, de uma forma geral, chega para aqueles que desenvolvem suas atividades na EJA, hoje pensada e desenvolvida de forma a valorizar os saberes acumulados historicamente por cada indivíduo que está neste processo. Formando, compartilhando e mediando o conhecimento através das atividades fins como as aulas, os projetos educacionais e demais atividades do trabalho docente, nascem e se desenvolvem num conjunto de práticas que se traduzem em saberes onde as ideias dos atores, professor e aluno, confrontam e comungam o cotidiano.

¹ Este ensaio apresenta resultado parcial da dissertação apresentada no Mestrado em Educação, à Universidade Tiradentes, no ano 2016, sob a orientação da professora Dr^a Ada Augusta Celestino Bezerra.

A prioridade da formação inicial e continuada docente no contexto das políticas públicas, desde a educação básica à educação superior, é fato decisivo para o desenvolvimento da prática pedagógica e, conseqüentemente, o caminho a ser seguido para também se encontrar a identidade da EJA, que vem sendo negligenciada.

A identidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) não se concentra unicamente na modalidade e em seu estilo desenhado oficialmente por Pareceres e Diretrizes Nacionais, ela dialoga com o perfil do docente e dos jovens e adultos contemporâneos, com a cultura local e a história. Assim, não é bastante ser oportunizada e realizada a formação docente, interessam o seu conteúdo, o seu projeto pedagógico assim como as atitudes específicas diante de um público diferenciado, no âmbito da educação básica, que carrega uma história de vida, saberes aprendidos e experienciais.

O fato de ser declarada oficialmente como uma modalidade, pela Lei nº9394/96, não é suficiente para garantia da sua qualidade, a responsabilidade do professor diante de uma proposta curricular a ser desenvolvida, com conteúdos socialmente necessários, segundo uma lógica que relacione o conhecimento científico com os saberes dos jovens e adultos, mesmo que num tempo diferenciado do ensino regular, é uma das determinantes do sucesso da EJA.

Regulamentada pela Resolução n.º 01/2000 Parecer CNE n.º 11/2000 e pela Resolução CEE n.º 180/2000, a missão de formação integral ao longo da vida proporcionada pela EJA, vem oportunizar à população de 15 anos e mais idade, não alfabetizada ou escolarizada, o exercício participativo da cidadania, o retorno continuado aos estudos e conseqüentemente a sua inserção no mercado de trabalho.

A proposta de formação de jovens e adultos parte do aluno concreto, em sala de aulas, o que implica o olhar direcionado aos seus interesses, às relações sociais e comunitárias vigentes, a valorização e o conhecimento dos problemas am-

bientais, a sua autonomia e a importância do trabalho como meio provedor e transformador (fonte de conhecimento, riqueza e bem-estar social). Conhecer quem é hoje o aluno da EJA, não é apenas pensar em alguém que se manteve afastado do ambiente escolar, que não pode dar continuidade na idade certa, por ter privilegiado outras ações, de sustento individual e outras responsabilidades impostas ou definidas por escolhas individuais. Concorde-se com Dayrell (2007) ao afirmar que a identidade juvenil, é o espaço privilegiado das práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam afirmar-se como pessoas integrais. Inclui o mundo da cultura e sua subjetividade.

Nas últimas décadas, as salas de aulas dessa modalidade foram povoadas por jovens que trabalham e também por aqueles que, mesmo não tendo um emprego fixo, ou oficializado, fazem parte das estatísticas da informalidade, buscam sua autonomia, sua independência financeira e compartilham suas experiências com colegas de diferentes faixas etárias. Estão presentes e matriculados adolescentes que migraram obrigatoriamente para a EJA, na qual já se encontram aquele que são pais, mães; às vezes convivem no processo formativo da EJA esses adolescentes com seus pais biológicos ou adotivos. As diferentes gerações buscam interesses comuns, para situarem-se no seu lugar social, uma vez que este local ainda é visto como termômetro para seus limites e possibilidades. Diante desta singularidade, faz-se necessária uma formação diferenciada, para o docente que atua ou atuará na EJA, desde a sua graduação.

Cabe às Instituições do Ensino Superior (IES), apresentarem em seus currículos, saberes diferenciados, de uma abrangência geral, focados nos aspectos da realidade vivida por estes sujeitos, que em sua grande maioria retornam à escola buscando retomar de algum ponto, seus sonhos de realização pessoal, moradia digna e permanência no trabalho largados forçosamente ao longo da sua história de vida.

2 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS (PPC) DE GRADUAÇÕES ENTRE APROXIMAÇÕES DA TEORIA E A PRÁTICA

A legislação educacional brasileira aliada às políticas educacionais que amparam a formação inicial de professores nos cursos de graduação, tem como objetivo proporcionar e desenvolver propostas de formação quanto aos conteúdos formativos e à organização de currículos que atendam aos objetivos da educação básica em suas modalidades de ensino no que se refere ao trabalho docente.

Um estudo de Gatti e Barreto (2009) aponta as diferentes faces que se entrecruzam no fazer da profissionalização docente, relacionados a diversos fatores como legislação que estrutura sua formação, características dos currículos da formação inicial (presencial e a distância), modelos específicos de formação implementados por administrações públicas, perfil dos professores, licenciados e aspectos relativos à educação continuada nas redes de ensino.

O foco deste trabalho foi direcionado para um recorte da pesquisa sobre a análise dos PPC das licenciaturas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas da Universidade Tiradentes- Unit, sendo a investigação direcionada aos objetivos abaixo descritos:

- Analisar os PPC das licenciaturas em Letras Português, Ciências Biológicas e Matemática da IES selecionada, sob a ótica da aproximação teoria e prática na modalidade da EJA.
- Identificar nas ementas apresentadas por disciplinas, conteúdos e demandas socialmente necessárias a EJA e sua relação com as categorias de análises sugeridas por Gatti (2009), necessárias à formação dos professores.

A escolha das graduações para análise, tem relação com as disciplinas e a oferta na grade curricular do ensino fundamental e médio da EJA, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, por possuírem uma maior carga horária, ocasionando uma maior atuação do professor graduado, nesta modalidade

Neste estudo, levantamos uma hipótese que poderá ser confirmada ou não no decorrer das análises, ao afirmamos que os currículos das licenciaturas não contemplam os PPP da EJA como dispositivos formativos e objetos de estudo.

A análise dos PPC na modalidade presencial, trata-se de escolha não aleatória, uma vez que o critério de inclusão no estudo partiu da necessidade de conhecermos os currículos ofertados e questionarmos sua relação com os conteúdos formativos responsáveis pela aprendizagem dos futuros docentes, considerando a carga horária e relevância social, política e Estes são critérios, inclusive já adotados em outras pesquisas como a de Gatti (2009).

As licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos; educação especial. Sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje.[...] [...]Hoje, em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos. [...]

Concordamos com a autora sobre a o objetivo das licenciaturas ao desempenhar o seu papel social na formação docente e a complexidade como são desenvolvidas as propostas curriculares de formação direcionadas ao ensino regular e as modalidades.

3 O MÉTODO E AS CATEGORIAS DE ANÁLISES NA PESQUISA.

Sobre o método de pesquisa, Richardson (1990) afirma que é a escolha de procedimentos sistemáticos utilizados para a descrição e explicação dos fatos ou problemas estudados.

Nesse sentido, a escolha do método dialético e da abordagem quali-quantitativa para a pesquisa que fundamentou a Dissertação, deveu-se à natureza do objeto de estudo e problema investigados; essa metodologia facultou a compreensão dos significados das análises dos documentos oficiais da IES, procurando tecer uma harmonia entre as falas presentes nas ementas e os conteúdos ali presentes que deram visibilidade a um repertório de informações e a sua relação com a EJA, sem abrir mão do contexto social e político, das políticas públicas na área da educação.

Estas categorias defendidas pela autora, chegaram a definir que mesmo sem possuir uma disciplina específica para o ensino da modalidade, a compreensão e o conhecimento que permeia disciplinas afins possibilitou esta ação, sendo necessário do aluno, um maior aprofundamento na questão quando este for atuar na docência desta modalidade.

Desta forma, a construção da pesquisa valeu-se da análise das ementas, realizada após autorização dos responsáveis pela coordenação dos cursos de graduação em Língua Portuguesa, Ciências Biológicas e Matemática da Unit, no decorrer da produção da dissertação.

4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISES E AS EMENTAS DOS PPC DOS CURSOS: ENCONTROS E APROXIMAÇÕES COM A MODALIDADE

Recorremos a Gatti (2009) tomando como modelo as categorias de análises propostas, que possibilitaram responder às questões da pesquisa, quando das análises dos PPC. Foram elas:

- 1 - Fundamentos Teórico da Educação;
- 2 - Conhecimentos Relativos aos Sistemas Educacionais;
- 3 - Formação Profissional Específica;
- 4 - Formação para nível/modalidade de Ensino Específico;
- 5 - Outros Saberes;
- 6 - Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso.

Das seis categorias apresentadas, quando investigadas paralelamente aos PPC dos cursos, foi observado quais conteúdos das ementas mais se identificaram ou se aproximaram da modalidade EJA.

4.1 Análise do PPC na graduação em língua portuguesa/ letras

Iniciado em 1990, o curso de Letras licenciatura em Português e Inglês oferecido pela Universidade Tiradentes, o PPC Letras-Unit (2015), tem como base a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/1996, nos atos legais dela derivados como:

Parecer CNE/CES n.º 492, de 3 de abril de 2001, Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o cursos de Letras, e a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002, Institui Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e a Resolução CNE/CP Nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena e de formação de professores da Educação Básica em nível superior, no Plano de Desenvolvimento Institucional e nos Projetos Pedagógicos Institucional e do Curso.

O curso de Letras Português, tem duração de seis períodos, seu PPC é formado por 39 disciplinas, sendo 38 obrigatórias e 01 optativa. Ofertado de forma presencial e a distância, sendo a forma presencial nosso interesse de estudo. Deste total vimos que 46.15% da carga horária do curso relacionam-se com as competências e habilidades exigidas para a formação integral do professor e se relacionam com as categorias de análises elencadas por Gatti (2009).

Poderemos citar a categoria de número 03 (Formação Profissional Específica com 18 disciplinas); em seguida destacou-se a categoria 04 (Formação para Nível/Modalidade de Ensino Específico, com 07 disciplinas); a categoria 01 (Fundamentos Teóricos da Educação com 06 disciplinas); (Conhecimento Relativo ao Sistema Educacional, cada uma com 05 componentes curriculares) e a categoria 05 (Outros Saberes, congrega 03 disciplinas), sendo vazio o conjunto referente à categoria 06 (Pesquisa e TCC).

A nota de texto 2, correspondente as disciplinas, apontam possibilidades favoráveis para os alunos matriculados nas graduações. Através destas disciplinas, eles passaram a agregar maior visibilidade sobre a caracterização do campo de atuação (física, administrativa e curricular), investigação da prática pedagógica, considerações sobre o contexto histórico e organização curricular na modalidade, tudo isso contando com a mediação do docente, nos encaminhamentos dos conteúdos sobre o olhar da modalidade.

2 Disciplinas consideradas formativas na direção do preparo para a atuação docente na modalidade EJA: Organização do Trabalho Pedagógico, Projeto Integrador I, II, III e IV; Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Libras, História e Cultura Afrodescendente e Indígena, Estágio Supervisionado I, II e III e Educação e Diversidade.

4.2 Análise do PPC na graduação em matemática

O curso em sua formalização atende à Resolução CNE/CES 1.302, de 06 de novembro de 2001 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais, e os demais atos legais elencados em seu PPC. Está regulamentado pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior e demais documentos citados em seu PPC. Tendo duração de seis períodos, a graduação em Matemática, possui uma arquitetura curricular com 38 disciplinas, sendo 37 obrigatórias e uma optativa.

Analisando as categorias de análises sugeridas no estudo de Gatti (2009) e as ementas do curso, ressalta-se que as categorias 04 (Modalidade e Nível de ensino Específico) e categoria 05 (Outros Saberes) possibilitam trabalhar a fundamentação que atende à modalidade da EJA, por encontrarmos em suas ementas conteúdos direcionados e com interesses afins.

Sobre as disciplinas analisadas e, as categorias em destaque vimos que a de (Formação para a Modalidade e Nível de Ensino Específico) ficou com dez disciplinas, seguida dos (Fundamentos Teóricos da Educação) com seis, (Conhecimentos Relativos ao Sistema Educacional) com cinco disciplinas e (Outros Saberes) com três disciplinas.

Fomos surpreendidos ao constatar que a graduação apresentou 62,2% da carga horária do curso voltada para a formação integral do professor, além de promover através das ementas disciplinares grande aproximação com a causa da modalidade EJA, diversidade e minorias, ressalta-se que as categorias de 04 Modalidade e Nível de ensino Específico e a categoria 05, Outros Saberes.

Tratando-se das disciplinas³ já observadas nas análises dos cursos anteriores, na Licenciatura em Matemática merece realce

3 Disciplinas Libras, Educação e as Técnicas de Informação e Comunicação, Educação e Diversidade, História e Cultura Afrodescendente e Indígena e Supervisionado do Ensino I, Estágio Supervisionado do Ensino II e Estágio Supervisionado do Ensino III.

também a disciplina Educação e Diversidade que reafirma em seus objetivos o compromisso com a modalidade EJA descrito no ppc-Unit.(2015):

Promover discussões acerca das inter-relações entre educação e diversidade de gênero, classe social e padrões culturais.

Refletir sobre a abrangência e os significados da educação de jovens e adultos, da educação no campo e da educação inclusiva como objeto pedagógico do professor.

Relacionar a formação de professor, a prática da sala de aula e as questões da diversidade no âmbito da educação.

Observamos que as ementas das disciplinas ofertadas a partir do 2º período, privilegiam não somente a modalidade da EJA, da Educação Inclusiva como os demais temas que representam as minorias, promovendo a reflexão e o debate em sala de aula. Acreditamos que a mediação do professor e a característica do curso de forma presencial é um fator agregador para que isso aconteça com sucesso.

4.3 Análise do PPC na graduação em ciências biológicas

O curso de licenciatura Ciências Biológicas é autorizado pelo Conselho Superior de Administração (CONSAD) da Universidade Tiradentes, através da Resolução no 001/2004 de 13 de abril de 2004. A Renovação de Reconhecimento deu-se pela Portaria MEC/SESu N° 260, de 27/03/2007, DOU n° 60, de 28/03/2007.

Implantado no segundo semestre de 1993, o curso possuía habilitações em Licenciatura Plena e Bacharelado na Modalidade Médica, sendo autorizado através do Parecer do CFE no 273/93 de 02 de julho de 1993 e reconhecido pela portaria 2.188 do MEED de 28 de novembro de 1997.

O PPC do curso de Ciências Biológicas apresenta 45 disciplinas (44 obrigatórias e uma optativa) distribuídas nos (06) seis períodos, sendo um Curso de Licenciatura Integralizado em três anos e meio. Dispostas nas ementas, as disciplinas apresentam-se através dos Eixos Estruturantes (Fenômenos e Processos Básicos, Práticas investigativas, Formação Específica e Práticas profissionais) que são extraídos do Projeto Pedagógico Institucional – PPI (razão pela qual se repetem nas demais licenciaturas analisadas) que objetivam sistematizar a complementaridade dos conteúdos, saberes, ações e competências

Ao analisarmos suas ementas da graduação em destaque, foi constatado que 50% das disciplinas em diferentes períodos, aproximaram-se da formação integral do professor, ainda que num percentual inferior as graduações de Língua Portuguesa e Matemática.

Uma fragilidade encontrada foi constatada na oferta mínima de disciplinas voltadas para a formação específica na estrutura do curso de Licenciatura em Biologia para a EJA. Há uma preocupação com a formação básica dentro da graduação, no entanto a relação das ementas com a formação básica do futuro docente estão presentes, porém não suprem a real necessidade para a base de uma formação.

No PPC de Ciências Biológicas, as aproximações concentraram-se na (Formação Profissional Específica), 23 disciplinas, (Fundamentos Teóricos da Educação), 08 disciplinas e (Conhecimento Relativo ao Sistema Educacional), 06 disciplinas. Já a categoria (Formação para Nível/Modalidade de Ensino Específico) ficou com 4 disciplinas, (Outros Saberes) nenhuma disciplina e (Pesquisa e TCC) com uma disciplina apenas.

Um dos fatores positivos está relacionado ao curso ter sido o único a oferecer a disciplina Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, como obrigatória. Sabemos a importância de ao final do curso ser apresentado o TCC como forma de avaliar o aluno através da produção de um artigo relativo às atividades planejadas, desenvolvidas e concluídas ao longo dos períodos de duração do curso. Neste sentido, a disciplina não só proporciona o

conhecimento sobre as normas de um trabalho científico, como desperta no aluno, os aspectos da pesquisa científica, sua capacidade investigadora sobre diferentes campos do conhecimento e conseqüentemente o seu crescimento e destaque profissional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluirmos nosso trabalho relatando e fundamentando a investigação sobre a análise dos Projetos Político Pedagógicos dos Cursos (PPC) das licenciaturas, procuramos estabelecer pontos de aproximações com a EJA e as categorias de análises, na perspectiva da formação docente. Vimos que os objetivos foram alcançados, uma vez que discorremos sobre as ementas das graduações e suas relações com as categorias de análises. Foi possível apontar os pontos de força e de vulnerabilidade que permearam este estudo, como também chamar a atenção para as possibilidades de comunicação entre as graduações e as modalidades de ensino, em particular, a EJA.

Por serem cursos de graduação que funcionam no turno noturno, é em parte compreensível, a dificuldade de atuação dos alunos, quando da realização da disciplina Estágio Supervisionado, no campo. Esta ausência de alunos estagiários na docência da EJA, deve-se inicialmente, ao horário preferencialmente noturno em que funcionam as turmas nas escolas estaduais e atendem aos alunos que trabalham, no período contrário e ao conhecimento fragmentado do graduando sobre a proposta curricular dos sujeitos desta modalidade, no decorrer da graduação.

Nesta análise, cabe ressaltar uma observação sobre as propostas pedagógicas dos cursos de graduação citados, quando vimos a preocupação de reservar em sua arquitetura curricular, disciplinas que discutiram e fundamentaram as particularidades da EJA na formação dos futuros professores. No que diz respeito ao objetivo proposto neste estudo, ele foi priorizado nas três

graduações, apesar de não ter alcançado os índices esperado, na categoria Formação do professor, conforme análise dos PPC já citadas anteriormente.

No decorrer do trabalho, a hipótese formulada, foi confirmada parcialmente na pesquisa. Ela mostrou que os currículos das licenciaturas não contemplam totalmente os PPP da EJA como dispositivos formativos e objetos de estudo. No entanto, o que pode ser ressaltado foi o envolvimento maior da graduação em Matemática com disciplinas e conteúdo que contemplaram a formação histórica, social e política da modalidade da EJA e das minorias presente no contexto social atual.

Mas afinal, como se apropriar do conhecimento científico e acadêmico disponibilizado na graduação para além da docência? Além de atender as demandas sociais e proporcionar o domínio do conhecimento de situações diferenciadas, que é uma das exigências presentes no mercado de trabalho, vimos a necessidade das ementas cercarem-se das categorias procedimentais, conceituais e atitudinais, onde conceitos com base no saber adquirido, na construção do pensamento, no colocar em prática os conhecimentos adquiridos e na forma como novos aprendizados de normas e valores nos transporta e nos capacita para a compreensão dos diferentes ensinamentos que somos obrigados a conviver.

Diante do exposto, impõe-se a continuidade do alinhamento entre os as ementas apresentadas nos PPC garantir nas graduações de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas responsáveis pela Formação do Professor, exercerem o seu papel social dentro do dentro do viés da formação continuada, a compreensão e discussão da realidade social, política e econômica através do desenvolvimento das Políticas Públicas da Educação voltadas para as modalidades e minorias.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em: <http://www.todospelaeducação.org.br>. Acesso em: 08 set.2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: PROEP, 1998.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. NOBRE.L. **A especificidade do trabalho pedagógico escolar no contexto do desenvolvimento socioeconômico**. <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0001.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2015.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

GATTI, Bernadete A. NUNES, Marina Muniz R. (orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, 2009.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc., Campinas**, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GATTI, Bernadete A. NUNES, Marina Muniz Rossa (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental:** estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC/DPE, 2009. 155p. (Textos FCC, v. 29)

GATTI, Bernadete A. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores:** aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: Unesco, 2009. Relatório de pesquisa.

MINAYO, M. C.de S. et al. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 16. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2000.

SILVA, Ranússia Pereira. **Formação de professores para a educação básica de jovens e adultos: aproximações, teoria e prática.** Dissertação (Mestrado em Educação Universidade Tiradentes) Orientação [de] Prof^ª. Dr^ª. Ada Augusta Celestino Bezerra. Aracaju, SE: UNIT.2016. 222 p.

INSPIRAÇÕES GENEALÓGICAS NA PESQUISA EDUCACIONAL: NARRATIVAS DE SI DAS PROFESSORAS DO TRIUNFO¹

Aldenise Cordeiro Santos

II PARTE

Educação e Experiência

¹ Este ensaio é resultado da pesquisa desenvolvida para composição da tese de doutorado intitulada *Mulheres nas margens do triunfo: composições de professoras na escola*, que foi orientada pela Prof.^a Dr.^a Ada Augusta Celestino Bezerra e pela Prof.^a Dr.^a Dinamara Garcia Feldens, defendida em 2018.

1 INTRODUÇÃO

[...] O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros. (FOUCAULT, 1987, p.7)

Este ensaio aborda aspectos do desenvolvimento e trabalho de pesquisa com narrativas de professoras da educação básica, dos iniciais do Ensino Fundamental. Numa perspectiva de compartilhar com outros pesquisadores o processo de escolhas e abordagem teórico-metodológica, para uma pesquisa que tratou da produção discursiva acerca da mulher, na escola contemporânea, a partir da narrativa de professoras do povoado Triunfo, da cidade de Simão Dias, interior de Sergipe.

Dessa forma, o caminho escolhido foi o de utilizar a genealogia como procedimento da pesquisa, porque é a partir dela que podemos buscar entendimentos sobre a construção de saberes acerca da mulher ou da produção de saberes em outros aspectos. O método genealógico foi pensado por Nietzsche com elementos apresentados nas obras: *Genealogia da Moral* (1887), *Gaia Ciência* (1882) e *Humano Demasiadamente Humano* (1880), e levado adiante por Foucault na *História da Sexualidade* (1976), *Vigiar e Punir* (1975) e a *Arqueologia do Saber* (1969), em que se faz uma análise da produção de saberes para explicar como são estabelecidas as relações de poder. O Foucault genealogista examina as relações entre o poder, o saber e o corpo na sociedade moderna.

A genealogia se opõe à pesquisa da origem, não pode ser rebaixada apenas a isso; ela caminha por outros sentidos porque “restabelece os diversos sistemas de submissão; não a potência antecipadora de um sentido, mas o jogo casual das dominações” (FOUCAULT, 1979, p.23). Por exemplo, na *História da Sexualidade* (1994) Foucault indica que buscou as instâncias de produção discursiva e de produção de poder para construir uma história desses elementos e de como se transformaram. Na citação que inicia este texto, ele indica como para a própria teoria da História o documento já não é mais tido como aquele que recria o passado, mas qualquer documento é um rastro do passado. Portanto,

fazer uma escolha teórico-metodológica pela genealogia é trabalhar com a produção discursiva dos saberes, com as camadas, com as nuances e com as intensas possibilidades desse processo.

[...] A descentralização operada pela genealogia nietzschiana, o tema opôs a busca de um fundamento originário que fizesse da racionalidade o *telos* da humanidade e que prendesse a história do pensamento à salvaguarda dessa racionalidade, à manutenção dessa teleologia e à volta, sempre necessária, a este fundamento. (FOUCAULT, 1987, p.15)

Esta foi uma pesquisa de desenvolvimento de uma genealogia das práticas discursivas produzidas acerca da mulher na escola, que buscou suas implicações desde o modelo moderno de educação às experiências contemporâneas. Por conta disso, me volto a estudar a interseção da mulher na educação de forma mais profunda e apporto também em discussões contemporâneas acerca de uma escrita feminina como a apresentada no livro *A aventura de contar-se*, da historiadora Margareth Rago (2013), que procura desconstruir poderes e dispositivos acadêmicos eminentemente masculinos e falocêntricos na produção acadêmica.

A genealogia não pretende recuar no tempo para restabelecer uma grande continuidade para além da dispersão do esquecimento; sua tarefa não é a de mostrar que o passado ainda está lá, bem vivo no presente, animando—o ainda em segredo, depois de ter imposto a todos os obstáculos do percurso uma forma delineada desde o início. Nada que se assemelhasse à evolução de uma espécie, ao destino de um povo. Seguir o filão complexo da proveniência é, ao contrário, manter o que se passou na dispersão que lhe é própria: é demarcar os acidentes, os ínfimos desvios – ou, ao contrário, as inversões completas – os erros, as falhas na apreciação, os maus cálculos que deram nascimento ao que existe e tem valor para nós; é descobrir que na raiz daquilo que nós conhecemos e daquilo que nós somos – não existem

a verdade e o ser, mas a exterioridade do acidente. Eis porque, sem dúvida, toda origem da moral, a partir do momento em que ela não é venerável – e a *Herkunft* nunca é – é crítica. (FOUCAULT, 1979, p.31)

Para isso, foi escolhida como abordagem metodológica a genealogia para que as mulheres que compõem a pesquisa pudessem apresentar suas subjetividades, porque o modelo ao qual tentam se enquadrar, no seu desenvolvimento, é uma construção ao longo do tempo que permanece bem viva no presente. A escolha também é uma busca de uma escrita que dê visibilidade às suas atuações e práticas na escola, caminhando assim para uma espécie de “escrita de si”. Para Rago, “a “escrita de si” é entendida como um cuidado de si e também como uma abertura para o outro, como trabalho sobre o próprio eu num contexto relacional, tendo em vista reconstituir uma ética do eu” (RAGO, 2013, p.50). Por conta disso, foi necessário o trabalho com entrevistas de professoras de forma que elas pudessem compor narrativas de si, linhas desse fazer docente, ou ainda mais, que as *professoralidades* delas permeassem esta pesquisa.

[...] a narrativa de si é a narrativa da relação consigo mesmo, e nela é possível destacar claramente dois elementos, dois pontos estratégicos que vão se tornar mais tarde objetos privilegiados do que se poderia chamar a escrita da relação consigo: as interferências da alma e do corpo (as impressões mais do que as ações) e as atividades do lazer (mais do que os acontecimentos exteriores); o corpo e os dias. (FOUCAULT, 2004, p.157)

A ‘escrita de si’, no sentido foucaultiano, abre espaço para as subjetividades e faz com que os devires possam permear a escrita. Porque os estudos que dão voz e entrelaçam experiências de mulheres colocam em xeque certos saberes com *status* de verdade contribuem para novos entendimentos e questionamento das compreensões mais tradicionais em relação à mulher. Afinal, a

escrita de si “o exercerá na ordem dos movimentos interiores da alma; nesse sentido, ela tem um papel muito próximo da confissão ao diretor espiritual” (FOUCAULT, 2004, p.145).

Portanto, este é um estudo com inspirações genealógicas e tem por finalidade compor um processo de pesquisa que compreenda as subjetividades dos sujeitos de pesquisa a partir dos elementos do sensível e demais impressões que permeiam o social. É uma pesquisa que se movimentou para compreender diversos modos de subjetivação construtores das práticas discursivas sobre a mulher na escola, que conduzem a mulher a enquadramentos sociais.

Para fundamentar a composição teórico-metodológica foi necessário desenvolver um estudo aprofundado sobre os conceitos de gênero, práticas discursivas, saber e os diversos conceitos que permeiam a pesquisa. Essa busca se desenvolveu com o levantamento de livros, artigos, dissertações, teses e demais elementos bibliográficos, visuais e literários.

Foram feitos dois blocos de entrevistas semiestruturadas com questões abertas voltadas a compor narrativas de três professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental. As entrevistas foram realizadas com mulheres/professoras que ainda atuam no Ensino Fundamental, em seus anos iniciais, no povoado Triunfo, da cidade de Simão Dias/SE. Os resultados foram muito produtivos, permitindo a composição de longas narrativas orais autobiográficas do fazer docente que demonstraram ser entrevistas narrativas com conteúdos singulares à composição desta pesquisa. A abordagem de análise está sendo a de desenvolver a genealogia da construção do conceito mulher por meio das narrativas de si destas professoras e do estudo da construção conceitual. Dentro da perspectiva de Foucault de pensar a escrita de si,

O trabalho que a carta opera no destinatário, mas que também é efetuado naquele que escreve pela própria carta que ele envia, implica, portanto, uma “introspecção”; mas é preciso compreendê-la menos como um de-

ciframento de si por si do que como uma abertura que se dá ao outro sobre si mesmo. (FOUCAULT, 2004, p.157)

A pesquisa de campo forneceu indicações de como trabalhar essas trajetórias de docência e os conceitos que a permeiam. No decorrer das entrevistas narrativas foi possível construir e desconstruir os caminhos de pesquisa. Foi nesse processo que passamos a buscar autores e referências que davam indicações do trabalho com as entrevistas, entre elas estava a entrevista do cineasta Eduardo Coutinho a Fernando Frochtengarten (2009), em que ele vai contando como é o processo de produção de seus documentários, nos quais se utilizava das entrevistas para compor documentários reconhecidos como *Cabra marcado para morrer* (1964-1984) ou *Edifício Master* (2002). Coutinho indica que seu interesse são as pessoas; que em seus filmes falam, seja de forma verbal ou gestual; em determinado momento da entrevista indica que “[...] nenhuma voz é igual à outra. Tem sempre uma forma original. Se não tem, nem entra no filme porque é um estereótipo. Um homem de vida apagada sente que é reconhecido na hora da entrevista” (FROCHTENGARTEN, 2009, p.132). Demonstra em sua fala a importância de se colocar no lugar do outro e saber ouvir, como também a especificidade de cada fala.

Pode-se considerar como estrutura básica da narrativa a exposição oral retrospectiva de experiências próprias realizadas no universo cotidiano (no contexto de ações vivenciadas e que, em parte, continuaram de forma ativa), de experiências que o falante comunica diretamente a um ouvinte que está presente no momento da fala. (SCHÜTZE, 2014, p.13)

Portanto, utilizar a entrevista narrativa é dar espaço às experiências dessas mulheres professoras com o objetivo de que possam compor as linhas dessa pesquisa. Foram realizadas entrevistas orais gravadas e posteriormente transcritas com sinais de

pontuação da transcrição, em que sigo as indicações de Gabriele Rosenthal (2014) quanto ao procedimento de transcrição de entrevistas. Ela indica os seguintes códigos:

Códigos de transcrição

, = pausa curta

(4) = duração da pausa em segundos

Sim: = prolongamento de uma vogal

((rindo)) = comentário do transcritor

/ = início do fenômeno comentado

não = acentuado

NÃO = alto

muit- = interrupção de uma palavra ou expressão

'não' = baixo

() = Conteúdo da manifestação é incompreensível; a extensão dos parênteses corresponde aproximadamente a duração da manifestação

(ele disse) = transcrição insegura

Sim=sim = conexão mais rápida

sim assim foi = fala simultânea a partir de “assim”

não eu (ROSENTHAL, 2014, p.249)

Partindo da compreensão de que as narrativas não são exatamente as vivências do passado, mas elas deixam escapar marcas e enquadramentos em que foi possível percorrer e compor muitas linhas da pesquisa. Os relatos orais têm sido muito importantes para diversas pesquisas, seja na Sociologia ou na História, como demonstra Ecléa Bosí no livro *Memória e sociedade: lembrança de velhos* (1994). Na obra, Bosí demonstra o processo de trabalho através de entrevistas narrativas com pessoas acima de setenta anos que viveram na cidade de São Paulo, destacando o cuidado que se deve ter em explicar o objetivo da pesquisa e que o entrevistado terá sempre o poder sobre suas memórias. Por conta disso, no segundo bloco, elas tiveram contato com a transcrição das entrevistas anteriores para que elas pudessem ler e pontuar possíveis diferenças do que haviam dito com o que

estava transcrito, o que se mostrou uma decisão acertada, gerando ainda mais possibilidades e análises das professoras sobre sua condição docente no decorrer da pesquisa, porque os blocos se separam por um ano e meio.

Entre o ouvinte e o narrador nasce uma relação baseada no interesse comum em conservar o narrado que deve poder ser reproduzido. A memória é a faculdade épica por excelência. Não se pode perder, no deserto dos tempos, uma só gota da água irisada que, nômades, passamos do côncavo de uma mão para outra mão. A história deve reproduzir-se de geração a geração, gerar muitas outras, cujos fios se cruzem, prolongando o original, puxados por outros dedos. Quando Scheerazade contava, cada episódio gerava em sua alma uma história nova, era a memória épica vencendo a morte em mil e uma noites. (BOSI, 1994, p.90)

Após o processo de transcrição foram feitas as análises a partir das demandas da pesquisa. Foram selecionadas falas relacionadas ao lugar, aos enquadramentos, às subjetividades, às experiências, às alunas mulheres, às composições e à formação para a diferença. As entrevistas orais foram gravadas, posteriormente transcritas para proceder à análise.

Com a utilização desta abordagem empírica, o objetivo foi identificar, a partir da análise das narrativas, práticas discursivas que determinam o conceito mulher na educação escolar. Essa produção discursiva compõe uma moralidade atuante na subjetividade dessas mulheres numa “ideia de uma subjetividade de natureza industrial, maquinica, ou seja, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida” (GUATTARI; ROLNIK, 2010, p.33).

Os dispositivos de poder atuam de forma a legitimar estas produções discursivas. Diversos elementos sociais atuam como camadas na composição dos saberes. Somos modelos de “identidades” femininas e masculinas com determinados comporta-

mentos, gestos, conceitos, entre outros, que não podem sair do modelo baseado naquilo que Foucault chamou de heterossexualidade normativa.

2 LARISSAS, RAIMUNDAS E SOPHIAS: AS PROFESSORAS DO TRIUNFO

Nesta pesquisa, as protagonistas foram as mulheres em suas diversas subjetividades, com suas *professoralidades*. Compor narrativas de si é um longo e cuidadoso processo. As motivações da pesquisa já demonstram o caminho a ser percorrido: ouvir as professoras do Triunfo.

Mulheres estão a compor diversas *professoralidades*, no Triunfo, e em outras tantas salas de aula da contemporaneidade. Mulheres que aqui se tornam personagens, nos movimentos da docência da vida. Porque cada professora entrevistada tem um nome fictício para preservá-las, nome escolhido por elas (mais adiante irei tratar dessa indicação). Mas o maior objetivo foi fazer com que elas pudessem movimentar-se; que, ao lermos suas falas, pudséssemos nos encontrar nelas, nas suas experiências.

São três mulheres. São três destinos. Muitas docências para contar. Muitos encontros e desencontros para compartilhar. Raimunda, Larissa e Sophia, três professoras mulheres do Triunfo. Professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental, formadas em Pedagogia. Lecionam nas escolas do Triunfo. No povoado há três escolas: uma de Ensino Fundamental dos anos finais e Médio; e outras duas de Ensino Fundamental dos anos iniciais, nas quais busquei as professoras que participam desta pesquisa.

A primeira delas é Raimunda, uma mulher do Triunfo. Foi no povoado que cresceu, estudou, teve o primeiro emprego e onde trabalha até hoje. São mais de vinte anos de docência lidando todos os dias com os imponderáveis da vida. Em nossa primeira e segunda entrevistas, realizadas em sua casa, em um momento de

folga, diversas foram as marcas compartilhadas por ela. Como é forte e marcante a docência em sua vida! Desde menina nunca pensou em ser outra coisa a não ser seguir a profissão da família.

Larissa traz marcas da vida além do Triunfo. Não é do povoado. Teve sua formação em Aracaju. Sua família é de Simão Dias, mas fez sua vida fora dali, como também seus conceitos e forma de encarar a vida. Sua experiência docente ainda é recente, mas com marcas significativas. Sua vida docente é obra do acaso para alguém que não queria tornar-se professora. Buscou outras profissões, mas acabou ingressando na carreira docente. Nossos encontros foram na sua hora de intervalo entre as paredes da escola.

Sophia nasceu para ser professora. Nunca pensou em algo diferente. Seguiu seu caminho ainda adolescente e não duvidou de sua escolha. Hoje, corre entre dois vínculos, duas cidades e as tarefas de ser mãe e mulher. É uma professora dedicada que acaba levando suas tarefas docentes para sua vida além da escola. Encontramo-nos em meio a essa correria, em raros momentos em que se deu folga dessa rotina e foi possível compartilhar um pouco dos traços de sua vida.

Com as narrativas das professoras do Triunfo tenho como intenção dar voz e visibilidade a estas mulheres que estão nas margens da produção científica, mas com demandas de relação direta com nossas pesquisas em Sergipe ou nos grandes centros do Brasil. Suas composições de professoras estão tecendo um emaranhado com produções discursivas que reprimem professoras lá e em qualquer canto, resultado dos mesmos processos históricos e culturais.

Na contemporaneidade, em meio a sua intensa velocidade, precisamos pensar essas micro-experiências para tornar possíveis novos entendimentos para a educação e os conceitos que a permeiam. Tornar visível é reconhecer a existência das diferenças e a necessidade de estudarmos os longos caminhos legítimos das formas de repressão.

Portanto, as palavras de Larissa, Raimunda e Sophia são intensas, são palavras de luta, de professoras mulheres dedicadas à profissão, que estão compondo sua atuação docente, fazendo-se

diferentes em todos os momentos e se movimentando nas linhas desta pesquisa. Para cada palavra empenhada, trabalho com a ética nestas linhas, no intuito de pensar novas possibilidades de uma educação sensível à intensa produção de diferenças presentes em nossas salas de aula.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas no campo da educação precisam ter um olhar mais sensível às diferenças, entre elas as mulheres, objetivando a desconstrução da identidade feminina patriarcal dominante. O conceito mulher precisa ocupar espaços sociais, culturais e políticos, de forma a atuar por uma igualdade de gênero, direito à educação, trabalho e demais demandas sociais dentro dos princípios de equidade.

Com as narrativas das professoras Sophia, Larissa e Raimunda, podemos compreender alguns aspectos que demonstram como a mulher se tornou o que é hoje, como foram construídos saberes acerca da mulher. Como as produções discursivas habitam os corpos e reiteram a repressão ao feminino.

Na trajetória dessas mulheres podemos compreender como diversas marcas atravessam o nosso caminho, a nossa formação docente. São muitos encontros e desencontros, entre as aulas que são preparadas e atingem seus objetivos, e outras que não, mas que nos demonstram que estamos lidando com os inusitados provocados pelas intercessões das diferenças nas salas de aula.

São múltiplas as experiências compartilhadas pelas professoras do Triunfo. Foi no decorrer de suas narrativas que acabaram por olhar para suas marcas e refletir sobre suas atuações docentes. O desenvolvimento de dois blocos de entrevistas demonstrou que as professoras movimentaram as suas professoralidades. Foi acertada a ação de voltar ao campo de pesquisa e apresentar às professoras a transcrição da primeira entrevista para que pudes-

sem modificar o texto de acordo com o que não compreendiam ter sido dito daquela forma. Elas não solicitaram correção ou exclusão de pontos críticos, que poderiam tirar algumas possibilidades de desenvolvimento da pesquisa. Corrigiram apenas o necessário, pequenas alterações na forma de compreender o áudio. Isto provocou uma mudança na compreensão delas sobre a pesquisa; passaram a colocar em xeque sua atuação, observando como agem em determinadas situações; questionaram-se, o que me instrumentalizou acerca da pesquisa com o humano, com aquilo que está sempre em movimento.

As narrativas das professoras demonstram como suas salas de aula estão carregadas por práticas discursivas que determinam verdades para suas alunas. Seja na prática, nos livros didáticos, nas normas, na arquitetura, nas brincadeiras, em todos os cantos da escola há enquadramentos.

Entendo que a educação precisa cada vez mais romper com o modelo maquinico de produção, porque na forma de desenvolvimento atual da educação escolar continuaremos a ter sempre os mesmos problemas na educação, muitas vezes ligados à questão da diferença na educação. Nossas crianças, cada vez mais criativas e velozes, não conseguem moldar-se a essa sociedade fabricada, consumida e propagada, até o mercado de trabalho precisa se reinventar dentro das novas demandas.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: lembranças dos velhos. 3 ed. São Paul : Companhia das Letras, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 1**: a vontade de saber. – Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1994.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: o cuidado de si. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault**: ética, sexualidade, política. Manoel Barros da Motta (org.). - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Roberto Machado (org). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FROCHTENGARTEN, Fernando. A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho. **Psicologia USP**, São Paulo, janeiro/março, 2009. p.125-138.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. – 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Genealogia da moral**: uma polêmica. – São Paulo: Companhia de Letras, 2009.

RAGO, Luzia Margareth. **A aventura de contar-se**: feminismos, escrita de si e invenções da subjetividade. – Campinas, SP: Editora Unicamp, 2013.

ROSENTHAL, Gabriele. História de vida vivenciada e história de vida narrada: A interrelação entre experiência, recordar e narrar. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, maio-ago, 2014. p. 227-249

SCHÜTZE, Fritz. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, maio-ago. 2014. p. 11-52

ENTREVISTAS

Raimunda. **Entrevista I**. [27 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

Larissa. **Entrevista II**. [31 ago. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

Sophia. **Entrevista III**. [02 set. 2016]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2016.

Larissa. **Entrevista IV**. [03 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

Sophia. **Entrevista V**. [04 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

Raimunda. **Entrevista VI**. [16 jan. 2018]. Entrevistadora: Aldenise Cordeiro Santos. Simão Dias, 2018.

***O SOPRO DE ZÉFIRO:
AS ABORDAGENS (AUTO)
BIOGRÁFICAS COMO
ALTERNATIVAS TEÓRICO-
METODOLÓGICAS NA
FORMAÇÃO DOCENTE***

George Emmanuel do Nascimento Araújo

II PARTE

Educação e Experiência

1 INTRODUÇÃO

No início do percurso em que decidi conhecer as Histórias de Vida de professores por meio de suas (auto)biografias¹ optei por escolher uma classe de professorado não tão comum em meio aos sujeitos que geralmente a academia brasileira prefere. Falo dos professores de música, mais especificamente os que se dedicam ao repertório operístico. Quando iniciei o esboço do projeto e apresentei à minha primeira orientadora (Profª. Ada Augusta), ela percebeu que eu havia finalmente encontrado os meus caminhos. Meus olhos brilhavam e tudo parecia se encaixar como numa grande composição sinfônica. Meu projeto parecia ter um contexto metalinguístico, no qual um poeta ou escritor, num texto (auto)biográfico, escreve sobre a própria criação poética durante a sua vida; ou quando um professor de canto usa de sua própria voz para narrar sua trajetória profissional e pessoal.

Nas páginas a seguir, demonstro quais foram os percursos de estudo metodológicos que ela me apontou, a fim de que eu os seguisse, mesmo se ela não pudesse mais acompanhá-los até o final. Experiente como era, a professora sabia que, após sua cirurgia, poderia não conseguir acompanhar-me na defesa da dissertação. Eis que o destino - ou a Providência - quisera que assim fosse. Nas linhas abaixo, descrevo o que pude entender sobre a perspectiva dos estudos (auto)biográficos aplicadas no método de História de Vida.

1 Esse trabalho divulga a metodologia usada para desenvolver e concluir uma pesquisa no Mestrado em Educação da Universidade Tiradentes em 2018, que iniciou com a orientação da Profª. Dra. Ada Augusta Celestino Bezerra e concluiu-se com orientação da Profª. Dra. Vera Maria dos Santos. Palavras-Chave: Formação Docente, Abordagens (auto)biográficas, História de Vida.

2 NARRATIVAS (AUTO)BIOGRÁFICAS E AS HISTÓRIAS DE VIDA: “DESFLUTUANDO” OS SENTIDOS E APRUMANDO AS VELAS

Esse subcapítulo se dedica a esclarecer algumas concepções essenciais sobre Narrativas (Auto)biográficas e as Histórias de Vida. Isso vem de uma necessidade que senti de explicar quais são os domínios desses estudos e quais tipos de conhecimentos eu tenho acessado nos últimos três anos. Percebi que meus colegas, ao indagarem ou fazerem colocações capciosas a respeito da pesquisa - como por exemplo “Trata-se de história oral?” - acabaram por confundir e “flutuar” os conceitos usados nas Histórias de Vida. Por trazer uma tipificação de pesquisa ainda não tão usual nos Programas de Pós-Graduação brasileiros, a discussão desse tema na minha comunidade científica local se faz importante.

Uma vez que me dediquei a estudar narrativas, escolhi trabalhar pelo viés da narratologia, partindo de uma perspectiva fenomenológica (herdada e influenciada por de Ricoeur) alinhada com a pragmática (vindas de John Dewey). Essa escolha partiu do contato com a proposta analítica de Motta (2013). Nessa obra, o autor assinala que existem diferenças com estudos de linguagem fática (como a historiografia) e a linguagem ficcional (que é o caso das narrativas de História de Vida). Ou seja, usa-se aqui, o termo “História de Vida” com o sentido de *estória* de vida, uma vez que a palavra “estória” não existe na língua portuguesa. Na língua inglesa, “estória” refere-se a *Story*, e “história” (cujo método é a historiografia) se traduz por *history*. Ao ler “Histórias de Vida” em um trabalho de natureza narratológica, tome o leitor esse termo com o mesmo significado de *story*, mais propício para lidar com essa tipologia de pesquisa.

Num estudo (auto)biográfico, narratológico, o método de análise usado pode ser a Análise Crítica da Narrativa (ACN) proposta

por Motta (2013) e seus demais desdobramentos operacionais. Esse método de análise foi usado em virtude da necessidade que senti de se fazer um tratamento da narrativa dos sujeitos, para que assim eu também pudesse oferecer subsídios (ativos de pesquisa) adicionais aos meus leitores em relação aos resultados da pesquisa.

Um projeto de História de Vida tem dois tipos de resultados: a) resultados que são coletados pelos próprios sujeitos participantes da pesquisa, por conta de seus próprios movimentos (auto)biográficos; e b) resultados que partem do trabalho operacional de análise crítica da narrativa por parte do pesquisador em cima do que foi coletado durante as entrevistas (auto)biográficas de Histórias de Vida. Para se ter o segundo tipo de resultado é preciso entender o que, de fato, será analisado. E acredite o leitor: não se trata de analisar a vida do sujeito, mas sim de analisar a significância de tudo aquilo que ele narrou em uma entrevista. Se o sujeito falou, é porque julgou ser importante e por isso digno de narração. É a significância desse conteúdo que está mais em pauta. Agora partamos para as questões teóricas dos pensamentos que refletem sobre as Histórias de Vida.

O primeiro pensamento, e mais complexo se resume na questão “o que é vida?” De acordo com PINEAU (2006), essa pergunta está, sem dúvida, “na origem da efervescência do movimento biográfico”. A sua explicação (e não resposta) está no cerne da discussão das várias qualidades interrogativas que os movimentos biográficos vêm promovendo. Qualidades de caráter *pluri, inter e transdisciplinar*. Ao problematizar questões sobre a vida profissional e vida pessoal, o autor afirma que:

Com efeito, hoje a vida e suas diferentes formas são cindidas pelo esfacelamento, quase generalizado, das fronteiras entre vida **pessoal e vida profissional, vida privada e vida pública**, vida social e vida familiar e mesmo vida e morte, vida passada e vida futura. Além das respostas teóricas de caráter mais geral, cada um e cada uma para sobreviver é obrigado a tratar pessoalmente dessa questão, praticamente, prosaicamente,

cotidianamente e em cada idade: como viver..., com, contra ou sem a vida dos outros? (PINEAU, 2006, p. 43, grifo nosso)

Aparentemente, falar sobre a vida e tentar compreendê-la a partir de uma postura reflexiva, comunicá-la e conseqüentemente “ganhá-la” – nos termos do próprio Pineau (2006) – parece ser uma necessidade antropológica, mais ou menos cultivada pelo que se pode chamar de “artes da existência [...]” (PINEAU, 2006, p. 44). Não é difícil recuperar fragmentos do pensamento clássico que conseguem bem representar, ainda que de forma generalista, essa mesma necessidade. O aforismo de origem grega “conhece-te a ti mesmo” é uma máxima que consegue exprimir essa mesma necessidade humana e que acusa a ancestralidade de uma postura biográfica da própria humanidade.

Ao iniciar os estudos sobre as narrativas biográficas, (auto) biografias e Histórias de Vida, é muito comum que os pesquisadores e pensadores de outras áreas das ciências humanas, sociais e sociais aplicadas misturem e “flutuem” os sentidos de cada uma, acreditando ou renegando a legitimidade do domínio desses estudos. Nesse caso, cabe aqui uma ressalva com o intuito de pontuar algumas especificidades que residem no cerne de cada um desses termos e suas conseqüentes compreensões.

Pineau (2006) executa uma espécie de estado do conhecimento dentro das Ciências Humanas em relação à “flutuação de sentidos” que é sofrida pelos estudos que tendem a carregar esses termos.

Nas ciências humanas, a flutuação terminológica em torno das histórias e relatos de vida, biografias e autobiografias é o indicador de uma flutuação de sentidos atribuídos a essas tentativas de expressão da temporalidade pessoal vivida. Essas tentativas provocam julgamentos não só distintos, mas também opostos: Bourdieu fala de ‘ilusão biográfica’ (1986), Stéve, de ‘revolução’ (1987). Alguns vêem o método biográfico como um simples meio de pesquisa de opiniões (PÉ-

NEFFF J., 1990). Outros consideram-no como uma abordagem que se inscreve ‘no domínio das ciências humanas clínicas, indo do relato de pesquisa à intervenção biográfica’ (LEGRAND M., 1993, 4^a. Capa). A autobiografia é apresentada seja como gênero literário (Lejeune P., 2005), seja como uma prática antropológica (GUSDORF J., 1991). O relato de vida é proposto seja como termo genérico para cobrir ‘o conjunto do campo biográfico..., isto é, todos os textos referenciais que relatam a vida de qualquer pessoa que tenha existido’ (LEJEUNE P., 1980), p. 230), seja como uma maiêutica social, uma primeira matéria de uma ciência social transdisciplinar (POIRIER J. et al, 1983). A história de vida é vista também como uma noção do senso comum (BOURDIEU, 1983) ou como ‘uma passagem obrigatória para a renovação substancial das ciências do homem em sociedade’ (FERRAROTTI F., 1983, p.99). (PINEAU, 2006, p. 42)

Percebidas as várias posições dessa flutuação de sentidos, o mesmo autor afirma que é importante levar em consideração tais tentativas de “alocação” dessas tipologias de estudo, pois podem servir para edificar e ampliar ainda mais os horizontes da discussão sobre a formação de adultos e sobre os adultos em formação. Nesse sentido, incluo o exemplo dos professores de música de canto lírico do gênero operístico como adultos em constante processo formativo e nesse caso, (auto)formativo. Esses sujeitos não procuram escrever suas histórias apenas por mera atividade literária ou recreativa. “Eles procuram escrever sua história para tentar sobreviver, isto é, em primeiro lugar, ganhar sua vida, fazê-la ou refazê-la e compreendê-la um pouco. Operações vitais que não são tão fáceis” (PINEAU, 2006, p.43). Para além de um repertório de uma “arte de viver” só se pode existir uma prática (auto)formativa na “difícil e efêmera articulação entre experiência e expressão. Exercício ousado e arriscado, tanto em suas práticas quanto em suas teorizações.” *Ibidem*.

Sim, é fato que as pesquisas – e pesquisadores – dessa natureza vêm lutando pela legitimação e pela sua autonomia² em meio acadêmico nos últimos trinta anos. Foi a partir de 1980 que, com várias iniciativas de afirmação que elas começaram a ser, com o passar dos anos, aceitas em ambientes institucionais formais. Mas, sobre suas origens é difícil afirmar com muita exatidão quem começou a pensar sobre biografia e (auto)biografia. Pois esta é uma pergunta que equivaleria a indagar quem de fato começou a pensar sobre o *eu*, sobre *si* ou sobre a própria vida. Se fôssemos engendrar nessa novela, regrediríamos, episódio por episódio, até chegar nas pinturas rupestres das cavernas de Altamira, quando nossos ancestrais começaram a marcar suas histórias de caça e cotidianos em paredes.

Contudo, existe uma possibilidade de limitar essa regressão se colocarmos uma condicional específica: o nascimento das ciências humanas quando tentavam se diferenciar das ciências da natureza. E isso aconteceu nos últimos cem anos. Pineau (2006) acusa que o teórico mais próximo de uma possível gênese da perspectiva biográfica - levando em conta o marco da criação e desenvolvimento das ciências humanas - foi o filósofo, hermenêutico, psicólogo, historiador, sociólogo e pedagogo alemão Wilhelm Dilthey. A sua “ciência do espírito”, partindo de uma ideologia diferenciada, é o mais próximo que se pode chegar de um pai gerador.

Outra necessidade é esclarecer o uso dos termos *biografia*, *(auto)biografia* e *história de vida*, que causam confusão e até mesmo mistura em seus significados. Refletindo sobre esses termos, você conseguirá entender o porquê da escolha de se trabalhar com a metodologia num trabalho da linha de formação de professores. Começemos pela biografia e, mais especificamente, o estudo desse termo direcionado ao percurso de vida. Existe um pensamento a respeito do termo *bio* (vida) e do termo *logos* (o discurso, a palavra, etc.). Uma citação é necessária:

2 Entende-se por autonomia a importância de não se misturar tanto a metodologia de Histórias de Vida com outras que não compactuam da mesma natureza (auto)biográfica, biográfica ou hermenêuticas que não valorizem a subjetividade. Nem tudo combina e se junta com o método.

No percurso de vida, a pessoa parece-nos nascer antes pelo som e o som articula a palavra e o seu exercício, antes de conquistar a escrita. É por isso que, ao invés de chamar genericamente biografia o discurso sobre a vida ou da vida, nós utilizamos o termo *bio-logica*. Nós separamos os dois elementos constituintes – *bios* e *logos* – para melhor destacar a diferença radical e o problema, igualmente radical, que apresenta a construção de um traço de união para juntá-los, atribuindo-lhes sentido. O que é a vida? E o que é o *logos*? E qual *logos*? E qual *logos* pode dar sentido à qual vida? (DUFOR, 1990, p.50)

Anteriormente, o filósofo apresenta em sua obra *Les Mystères de la trinité*, fala sobre a tríade afetivo, cognitivo e conotativo que, de certo modo sintetiza um pensamento embrionário dessas definições:

[...] na vertical, a luta dialética, descendente e ascendente, entre os percursos de vida (*bios*) e os discursos (*logos*) para lhes dar sentidos mediante a tentativa de expressão do mundo vivido, ou ao contrário, pela aplicação dos modelos conhecidos. Essa luta pela tripla atribuição de aplicação de sentidos (afetivo, conotativo e cognitivo) distintos, mas intrincados, parece oscilar entre dois polos. O polo experiencial do percurso pessoal de vida e o polo dos signos formais dos discursos transpessoais. A verbalização, a tomada da palavra e seu exercício, aparece entre esses dois pólos. Para falar, sobretudo de seu percurso de vida, as pessoas devem articular a dimensão orgânica da língua com dimensão sociolinguística “o corpo que fala é assim o lugar onde as duas dimensões da língua, de modo unitário, entram em ressonância para que nasça pelo som, a pessoa”. (DUFOR, 1990, p. 50)

Sobre (auto)biografia, do mesmo modo pode-se fragmentar a palavra em três, para tentar entender seu domínio e sua melhor compreensão. *Auto, bios, grafia*. Gusdof (1990) sistematiza a explicação do termo em três etapas que se relacionam às mesmas etapas da existência humana:

É a escrita que exerce um direito de prioridade nas escritas do eu em virtude de sua iniciativa, de seu poder constituinte para a determinação do *Auto* e do *Bios*, e para a negociação de suas relações. A ordem real do estudo deve ser, portanto, *Grafia-Bio-Auto*. (GUSDOF, 1990, p. 10-12)

Percebe-se, portanto, a definição e periodização de etapas que são representadas pelo termo *(Auto)biografia*. Ou seja, num estudo nas escritas do *eu*, a atitude primeira é a *grafia* (o registro, a escrita, o ato criador de fazer, dizer) a respeito da próxima que é a *bios* (vida, e sua existência orgânica.) que é causador do resultado do estudo: a consciência de si, que é o *Autos* (que só acontece um tempo de pois que nascemos e que viemos ao mundo [bios]).

Aparentemente a noção de *si* é condição fundamental para a que a *bios* seja percebida e conseqüentemente elucidada pelo sujeito. Logo, até que essa noção de *si* aconteça, do nascimento até uma etapa de maior desenvolvimento mental, a *Autos* e a *grafia*, como atitudes intencionais e dotadas de reflexão não se dão. Há aqui, notadamente, uma relação de dependência entre todos os termos.

Curiosamente, essa lógica se assemelha ao princípio da fenomenologia. Na tese de Franco (1993), sobre a presença das influências de Sigmund Freud na hermenêutica de Poul Ricoeur, o autor afirma no início de sua metodologia que:

[...] toda consciência está dirigida, interessada por um objeto que elegeu. Não há consciência que não esteja diante de um objeto. Por outro lado, todo objeto é um objeto frente a um sujeito. O objeto só adquire seu *status* de objeto diante de uma consciência, que o elegeu como objeto e que, portanto, não elegeu outros possíveis objetos. É isto que se chama de princípio da intencionalidade em fenomenologia. Assim, é o espírito que dá sentido aos objetos do mundo. (FRANCO 1993, p. 10)

Existe algo de belo aqui. Temos a ponderação de dois extremos que se encontravam separados: um distanciamento entre

sujeito e objeto. Trata-se do realismo metodológico (objeto) e o idealismo (focando no sujeito). A afirmação de FRANCO (1993) acusa uma interdependência entre ambos. Não existiria um sem o outro. “Não há objeto sem consciência, nem consciência sem objeto, mas eles aparecem sempre juntos, em relação. Logo a tarefa é estudar a intencionalidade da consciência, para verificar aí como se produz o sentido dos fenômenos” (Franco 1993, p. 11).

O que, para o mesmo autor, há de incompleto, é a tendência que a semiologia tem de tratar seus objetos (o texto) de uma forma similar que as ciências naturais tratam seus objetos de estudo. Textos não são cobaias. Narrativas de histórias de vida, tampouco. Aqui, sujeito e objeto se confundem na medida em que o último pode representar, ainda que de maneira limitada, as intenções do primeiro. Essa intenção seria a própria vida.

Franco (1993) me ajuda ainda mais a entender Poul Ricoeur, no que diz respeito ao que este tem a oferecer. A metodologia dialética do hermenêutico francês está sedimentada em dois pilares base: explicação e compreensão. Na condição de um diálogo, Franco (1993) afirma que:

[...] quando não se compreende algo, então se pede uma explicação. A explicação facilita a compreensão. No caso de um texto escrito a coisa é certamente mais complexa. É que o texto escrito possui uma certa autonomia em relação à intenção do autor e em relação à acolhida da audiência original. O texto tem então sua objetividade, que é regulada pelos códigos gramaticais. Conforme Ricoeur, a explicação não é destrutiva da compreensão, antes é mediação necessária exigida pela própria condição falha do discurso humano. Assim, a compreensão passa pela explicação. (FRANCO 1993, p. 11)

Essa afirmação oferece subsídios para também diferenciar História de Vida de outras modalidades de pesquisas biográficas, mas faço isso mais adiante. Aqui cabe assinalar o potencial que uma narrativa (auto)biográfica detém em forma de texto narra-

tivo, principalmente entre o momento que é gerada pelo locutor e acessada pelo espectador ou interlocutor.

Resumidamente, o que quis dizer nos últimos parágrafos é que existe uma interdependência em várias dimensões dessa pesquisa. A vida (*bios*) precede o registro (*grafia*) que dá possibilidade ao ato reflexivo de si (*Autos*); a interdependência do objeto com o sujeito que se dispõe a pesquisá-lo, nesse caso em específico, o sujeito (emissor que será entrevistado) que reflete sobre a própria vida (objeto), e o pesquisador (você mesmo) que se volta tanto para o fenômeno reflexivo do emissor (que resulta na narrativa) quanto para a própria pesquisa e a sua própria vida de pesquisador. A última afirmação é a interdependência da explicação e da compreensão, em que uma perpassa a outra. Dentro de uma narrativa, não se pode simplesmente se observar em um nível micro e esperar que dali surjam sentidos autônomos o suficiente para revelar as intenções. É preciso entender toda a estrutura da narrativa.

Finalmente, partimos para um entendimento mais específico das Histórias de Vida dentro do movimento (Auto)biográfico. Encontraremos em Josso (2006), algumas respostas com o objetivo de sedimentar melhor essas definições. Ao apresentar uma síntese sobre o conjunto de conhecimentos que o paradigma do conhecimento subjetivo (pois é comum ouvir-se falar da subjetividade nos projetos de história de vida) e o paradigma experiencial, que permite com que o pesquisador trabalhe, evidenciando para mim e para os outros, por intermédio de uma interação e consequentemente intersubjetiva, a autora afirma enfaticamente que esse tipo de projeto:

[...] pode, incontestavelmente, ser um instrumento de formação, criativa, biográfica e experimental, eu não sou a única a dizer. (Cf. a pedagogia do projeto que ganhou reputação nos anos 90). O questionamento do projeto permite, em todo caso, colocar a questão da posição existencial para os interlocutores que vêm nos pedir uma contribuição à sua busca de identidade, uma

contribuição à obra na qual desejam investir, como projeto profissional, por exemplo. (JOSSO, 2006, p. 33)

Isso me permite também alegar o caráter auto formativo que um projeto de história de vida pode ter para todos os envolvidos. Dos pesquisadores aos pesquisados, o processo de experimentação e vivência de um projeto de história de vida nos permite entrar em um movimento reflexivo sobre nós mesmos, numa ação em busca de *si*. Mas o que realmente especifica e caracteriza a pesquisa de história de vida é a sua característica prima de se trabalhar por meio de uma via principal: a característica mais oral do ato de contar a narrativa da própria história de vida, ao invés de *grafar* em algum suporte físico, e a presença das memórias nas narrativas de *si*.

A autora ainda afirma que “o relato de vida é, decerto, uma ficção baseada sobre fatos reais, mas que é esse relato ficcional que permitirá, se a pessoa é capaz de assumir esse risco, a invenção de um *si* autêntico” (JOSSO 2016). Ela ressalva que a invenção de *si* não pode apenas depender de um discurso (*logos*) de *si*, mas também de projetos de *si*, que “é preciso poder imaginar ser e tornar-se, ao mesmo tempo, único porque singular e reconhecível, porque socialmente identificável.”. Josso (2016) também pontua que:

[...] o trabalho biográfico e autobiográfico encontra-se no cruzamento de um destino sociológico, cultural e historicamente possível. De uma memória personalizada desse destino potencial e de um imaginário sensível capaz de seduzir, de tocar emocionalmente, de falar, de interpelar outros inconscientes ou ainda de convencer racionalmente. (JOSSO, 2016, p. 10)

Não deve contudo entender-se que o trabalho biográfico é um remoer do passado, mas sim uma reconfiguração do presente e do pretérito, graças a um olhar dual, de um lado focado na retrospectiva e do outro que cada experiência ou evento singular e pessoal remete imediatamente a referências que são encontradas na coletividade.

Numa obra intitulada *Memórias e formação de professores*, o Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em seu capítulo intitulado “(Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação” faz alguns resalvas que situam os estudos de Histórias de Vida sob a perspectiva da História da Educação (aqui intercalando a historiografia com a narratologia ficcional) e das argumentações a respeito da Nova História, que tentava dar reconhecimento a novas fontes de pesquisa e, assim, promover uma revolução e conseqüente renovação da historiografia. A conhecida terceira geração da escola dos Anales, movimento francês que reuniu historiadores que sustentavam novos lemas – “novos problemas”, “novas abordagens” e “novos objetos”. A partir da consideração e abertura dos horizontes de pesquisa, houve um processo de valorização das fontes orais, principalmente dos excluídos, no ato de transformar suas memórias em histórias, “buscando memórias sociais que recuperassem os sentidos das vozes ausentes” (SOUZA, 2007).

Um aspecto fundamental que também caracteriza e ajuda a melhorar a precisão da direção da História de Vida é a forma de tratamento e registro do tipo de dado que ela produz: a narrativa oral. Foi apenas a partir do advento de novas tecnologias de registro de dados que a evolução das análises atingiram níveis mais significativos. O advento do gravador e das fitas magnéticas ofereceu a garantia de que a voz e os sons emitidos pelas fontes (nesse caso orais) pudessem ser registradas sem perdas. As memórias puderam, assim, serem coletadas e consultadas/analizadas num momento posterior a sua coleta. (SOUZA, 2007).

Permita-me uma reflexão no sentido de diferenciar a História de Vida coletada de fonte oral e uma (auto)biografia coletada por uma fonte escrita.

A relação temporal da produção da reflexão sobre os dados (memórias de histórias de vida) e a oralização da informação tornou-se menor em relação a outros métodos de registro escritos. Veja, existe uma diferença considerável entre um método que se disponha a coletar histórias de vida via fonte oral (coletada

no momento da fala e da produção da voz do emissor) e de uma “história de vida” que fosse escrita por esse “emissor”, que estaria numa outra condição: a de escritor grafando sua (auto)biografia. Essa diferença impõe a presença de uma dilatação temporal em relação à reflexão sobre as memórias e da seleção destas.

Um sujeito, ao narrar a própria vida de forma oral, tem menos tempo para “selecionar” e filtrar as memórias, pois a própria ação falha das palavras lhe impõe um ritmo de pensamento e de emissão de pensamento que, conseqüentemente, lhe imputa uma fluidez, uma continuidade entre pequenas pausas e reflexões. Numa ocasião em que o sujeito se dispõe a escrever a própria história pode usufruir de um tempo maior para registro das mesmas. Assim, filtra e seleciona, com o tempo que lhe convir, as informações e as memórias que serão tidas por uma pesquisa como dado qualitativo com alto teor subjetivo. Além do filtro de memórias ser muito mais refinado, há, também, uma alteração em como as etapas da narrativa (auto)biográfica podem ser organizadas. Início, meio e fim são mais estruturados e o sujeito pode tender a seguir uma ordem mais “cronológica”, editando e apagando partes, com o intuito de tentar contar sua história, espelhando o desenvolvimento da própria existência, com a passagem das idades da vida. Nas narrativas de histórias de vida via fontes orais isso não ocorre com tanta facilidade. Existem muitas idas e vindas nas narrativas desse tipo. As memórias não necessariamente seguem um padrão cronológico exato e o sujeito adota uma postura informal, usando de vários outros meios de expressão (fala, gestos, olhares, etc.).

Adentrando um pouco na estrutura da narrativa, podemos encontrar em Barthes (2011), em seu livro *Análise Estrutural da Narrativa*, um conceito geral, que alega que a narrativa está:

presente no mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, na pantomima, na pintura [...], no vitral, no cinema, nas histórias em quadrinhos, no *fait divers*, na

conversação. Além disto, sob estas formas quase infinitas, a narrativa está presente em todos os tempos, em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas [...] (BARTHES. 2011, p. 19.)

Apesar dessa definição geral, Barthes (2011) opta por descrever a teoria da estrutura da narrativa, que se inicia com o conceito de *níveis de sentido*, que cabe aqui fazer uma ressalva.

De acordo com o autor, a linguística oferece esse conceito desde seu início, o que o torna praticamente essencial em todo e qualquer sistema de significação. A organização desse conceito permite aplicar como uma narrativa não é uma simples soma de proposições e ainda classificar a “massa enorme” de elementos que entram na composição de uma narrativa (BARTHES, 2011). Infelizmente, por ser de linha do estruturalismo francês, a perspectiva de Barthes não encaixa com a perspectiva da Análise Crítica da Narrativa proposta por Motta (2013), uma vez que este sugere trabalhar com a escola fenomenológica francesa e a pragmática norte-americana. Mas fique o leitor livre para fazer suas escolhas de acordo com a perspectiva analítica que julgar útil e aplicável em seu próprio *corpus* textual. A narratologia tradicional, como a de Barthes, foi tomada como referência para algumas ideias como *narrativa*, *sinopse* e *episódio*. Mas nada muito além disso.

Voltando à explicação do autor, existem certos níveis em que uma frase pode ser linguisticamente descrita (fonético, fonológico, gramatical, contextual); esses níveis se apresentam numa relação de hierarquia, pois cada um tem suas próprias unidades e suas próprias correlações, obrigando a uma descrição independente para cada um deles.

Apesar desse trabalho não ser de natureza linguística ou essencialmente teórico-musical, acredito que certos conceitos podem se fazer úteis quando os colocamos em paralelo com alguns pensamentos já adotados nas Histórias de Vida.

O conceito inicial de Roland Barthes – de que a narrativa está em todos os tempos e lugares – se assemelha, numa dimensão de passagem entre a linguística e a sociologia, à ideia de que é possível conhecer o social a partir do individual (em que o significado atravessa o conteúdo das palavras e das frases e só pode ser entendido levando em consideração o todo da estrutura da narrativa), acusa a existência de níveis de aproximação e distanciamento dos sujeitos. Se dentro de uma narrativa também se pode ver uma estrutura de dependência e processo estrutural, algo de útil se pode tirar daí: de que, no social, algo semelhante acontece.

Finalmente, preciso pontuar que é muito útil que um trabalho colete as Histórias de Vida via fonte oral, fazendo uso de entrevista narrativa não estruturada (ou semi-estruturada), seguindo etapas previamente definidas em um roteiro de pesquisa e não um “questionário” com perguntas fechadas e muito restritas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez a última mensagem que deva deixar aos que pretendem navegar pelos mares das pesquisas (auto)biográficas são as seguintes: a grande vantagem de se trabalhar com essa abordagem entrelaçada às Histórias de Vida é a oportunidade de também iniciar um movimento de autoconhecimento. Se há algum pesquisador que anda com dificuldades em entender a sua própria consistência indenitária e como ela está se formando, este método pode abrir espaço para que essas questões sejam resolvidas na medida do possível. Isso porque o método abre espaço para que todos os agentes da pesquisa possam iniciar seus próprios movimentos reflexivos e irem de encontro consigo mesmos. O que você tem que ter cuidado é com o tamanho desse oceano.

Afinal, quanta vida cabe dentro de um projeto de história de vida? É necessário avaliar muito bem com quantas vidas (quantos

sujeitos) você pode e tem condições de trabalhar. Uma vida já é algo muito valioso, e se optar por trabalhar apenas com uma, o retorno dos resultados da pesquisa podem render bons frutos para todos os envolvidos. O sujeito terá a oportunidade de, após a reflexão, ler sobre si mesmo e se reencontrar consigo mesmo. O pesquisador poderá aprender aquelas praxes científicas, oportunizar o desenvolvimento do outro no que diz respeito à sedimentação indenitária profissional docente e de quebra poderá fazer isso consigo mesmo.

Se o método de História de Vida é um herdeiro das “ciências do espírito”, nada melhor do que esperar que ele seja um meio de dilatar a alma, a fim de que ela expanda e se desenvolva juntamente com a identidade profissional docente de todos nós, professores. Uma História de Vida no sentido (auto)biográfico só termina quando a vida terrena também é concluída.

Foi sabendo dessa especificidade e desse potencial, que a Profa. Ada Augusta sempre nos incentivou a lutar pela Formação Docente e fazê-la por meio das abordagens consonantes ao movimento Transdisciplinar, com suas oficinas de Colchas de Retalhos, inúmeras jornadas feitas em direção aos professores do sertão e semiárido sergipano, minicursos, eventos como o ENFOPE/FOPIE e demais ações antes de tudo humanas mas sempre de caráter formativo.

Espero que esse artigo tenha servido de bússola para nor-tear suas velas de pesquisa, e se os ventos (auto)biográficos forem os escolhidos por você, que Zéfiro o leve para conhecer os novos mundos que pretendes descobrir. Esteja atento aos projetos de formação individual e coletivos sobre Histórias de Vida e (Auto)biografia que disponibilizarei a partir de 2021 na Universidade Tiradentes.

REFERÊNCIAS

- BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa, In: BARTHES, R. et al. **Análise estrutural da narrativa**. Trad. Maria Zélia Barbosa Pinto. 7a. ed. Petropolis, RJ: Vozes; 2011.
- DUFUR, Dany-Robert. **Les mystères de la trinité**. Bibliothèque des Sciences Humaines, Gallimard, France, 472 p. 1990.
- FRANCO, Sergio de Gouvea. **Hermenêutica e psicanálise na obra de Paul Ricoeur**. 1993. 340p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000065513>. Acessado em: 14 mar. 2017.
- JOSSO, Marrie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino. ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. (Orgs.). JOSSO, Marrie-Christine, Prefácio. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 21 – 40.
- NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de Professores**. 2ed. Lisboa: Porto Editora, 1995b.
- CLANDININ, D. Jean. **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology**. USA: Sage Publications, 2006.
- MOTTA, Luiz Gonzaga. **Análise crítica da narrativa**. Brasília. Editora Universidade de Brasília, 254p. 2013.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Elizeu Clementino. ABRAHÃO, Maria

Helena Menna Barreto. (Orgs.). JOSSO, Marrie-Christine, Prefácio. **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS: EDUNEB, 2006. p. 42 – 59.

***EDUCAÇÃO EM ESPAÇO
NÃO CONVENCIONAIS:
ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM
UM PARQUE TECNOLÓGICO***

Rita de Cássia Cardoso dos Santos

II PARTE

Educação e Experiência

1 INTRODUÇÃO

Com o aumento da diversidade, entendemos que ainda é papel das Instituições de Ensino Superior (IES) colaborar com a sociedade por meio da produção do conhecimento científico e formação de profissionais que atendam aos anseios da sociedade, visando contribuir com o desenvolvimento social, político, cultural e econômico da sua região ou do seu país (NEUBAUER; ORDÓÑEZ, 2009).

As reflexões acerca da formação dos profissionais da educação dão margens a conceituações que direcionam lacunas na formação do pedagogo para atuar em espaço não convencional. A ideia de produzir este trabalho surgiu a partir da vivência como Coordenadora pedagógica em um projeto social intitulado Centro Vocacional Tecnológico (CVT), dentro de um Parque Tecnológico. Esse contato me permitiu perceber os diversos espaços em que a educação acontece e nos quais a pedagogia tem papel relevante.

Este trabalho pretende contribuir para as discussões referentes à compreensão da atuação do pedagogo no campo de espaços não convencionais¹ de educação. Justifica-se esta investigação em razão de ser um tema pouco discutido no cenário acadêmico e pela escassez de produção científica, tornando-se relevante pelo seu caráter de abrangência social, cultural e científico que contribui tanto para as questões ligadas à formação quanto à atuação do pedagogo.

O ensaio organiza-se em quatro seções. A primeira seção introdutória que apresenta o tema, objetivo e justificativa. A segunda seção apresenta uma breve concepção sobre o percurso histórico da Pedagogia no Brasil; as áreas de atuação do pedagogo; característica de um Parque Tecnológico. A terceira seção descreve o percurso metodológico, e os resultados da análise das informações considerando as seguintes características: grade

1 A educação em espaço não formal não se submete à regulamentação de órgãos educacionais, porém compreende atividade educativa organizada e sistemática. Neste trabalho, chamarei o espaço não formal de espaço não convencional.

curricular das Instituições de Ensino Superior (IES); formação do pedagogo; atuação do pedagogo em espaço não convencional na perspectiva do universitário e do egresso. E a quarta e última seção versa sobre as considerações finais.

2 BREVE PERCURSO HISTÓRICO DA PEDAGOGIA NO BRASIL

O curso de pedagogia teve uma história de mudanças e transformações decorrentes de longos processos de consultas e discussões por meio de experiências e propostas inovadoras voltadas para um conjunto de ações que possibilitou identificar as carências nas instituições escolares.

Nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o “estudo da forma de ensinar”, já em 1939 foi regulamentado pela primeira vez nos termos do Decreto Lei nº 1.190, definido como lugar de formação de “técnica em educação”, o pedagogo poderia atuar como técnico em educação. Os professores poderiam optar pelo estudo superior em pedagogia com o título de bacharel, após aprovados em concursos poderiam assumir funções operacionais como: administração; planejamento de currículos; orientação a professores; inspeção de escolas; avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes; de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação; no ministério da educação; nas secretarias dos estados e municípios.

Em dezembro de 1996, a Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação, a educação passou por uma ampla reformulação, destaque para os Cursos de Pedagogia e as Licenciaturas, nos quais se estabeleceu o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” SCHEIBE (2003). Em razão do exposto, com as constantes mudanças dos marcos legais acerca da formação do pedagogo, as dis-

cussões basicamente recaíram sobre a formação de professores e não há uma discussão sobre a atuação do pedagogo em espaços não convencionais, esta parece ser uma questão inteligível.

3 ATRIBUIÇÕES DO PROFISSIONAL LICENCIADO EM PEDAGOGIA

O pedagogo é um profissional atuante nas relações de ensino e aprendizagem que têm o objetivo no desenvolvimento da formação humana. É considerado um especialista em educação, que agrega o aprendizado à construção do conhecimento e, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais definem no Art. 4º, o curso de Licenciatura em pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, ensino da EJA e na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. Ainda sobre as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, conforme o Conselho Nacional de Educação aponta.

I – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II – planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III – produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares (BRASIL, CNE/CP 1/2006).

Neste contexto, a formação no curso de Pedagogia terá que garantir a conexão entre gestão educacional, docência e produção do conhecimento na área educacional, que dará a liberdade

de atuação a esse profissional não apenas para a docência, mas também atuar plenamente em lugares não convencionais.

Os espaços de atuação do pedagogo foram traçados nos marcos legais em conformidade à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Antes da existência do Profissional Pedagogo, a graduação em pedagogia capacitava o formando em habilitações diferentes, como vimos acima, formando o pedagogo especialista separadamente. É possível analisar que a orientação Educacional no Brasil, de acordo com Franco (p. 13, 2002), “teve um enfoque mais psicológico, ressaltando o ajustamento do aluno à escola, à família e à sociedade”. O Orientador Educacional teve e ainda tem a função de acompanhar o aluno em sua vida escolar correlacionando ao contexto social, para auxiliá-lo da melhor maneira possível.

De tal modo, o pedagogo é preparado pode trabalhar em qualquer área que tenha propósito educativo e exija uma intervenção técnica pedagógica. O parecer CNE/CP nº 5/2205 assim entende o trabalho pedagógico a ser exercido pelo licenciado em pedagogia:

[...] a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não convencionais, que têm a docência como base [...]. Dessa forma, a docência é compreendida como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construindo relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia (BRASIL, 2005, p. 7).

Isso significa dizer que o pedagogo pode atuar em espaços não convencionais, como: Consultoria e assessoria educacional; IES; Cursos; Gestão escolar; Educação especial; Edição e criação de materiais didáticos; Orientação vocacional; Formação de

ensino a distância; Desenvolvimento de atividades educacionais e treinamentos voltados para a formação profissional, questões sociais, cultura e lazer; Escola de idiomas; Trabalho na área educacional de hospitais, museus e bibliotecas; Treinamentos na área educacional; Brinquedotecas, entre outros.

Isso ocorre, porque o curso de pedagogia, segundo o novo contexto legal se apresenta como licenciatura e pela ênfase na formação desses profissionais voltada para a área técnica, como pedagogo e como cientista pesquisador.

4 PARQUE TECNOLÓGICO: CENTRO VOCACIONAL TECNOLÓGICO, UM ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO CONVENCIONAL

Como visto anteriormente, a formação do pedagogo deve garantir a conexão entre gestão educacional, produção do conhecimento e prática docência em espaço não convencional. Nesta seção apresento um o Centro Vocacional Tecnológico e sua mantenedora como espaço de difusão do conhecimento científico e tecnológico em práticas educativas. Em 2004, foi criado o Sergipe Parque Tecnológico e em 2016, foi inaugurada a nova sede com a missão de promover o empreendedorismo, visando à inovação, à competitividade e à geração do conhecimento, trabalho e renda, por meio da indução de sinergia entre empresas, governo, academia e organizações de suporte e fomento à inovação, bem como fornecer serviços de valor agregado e qualificação contínua da região.

Dentro do contexto de Parque, abriga-se o Centro Vocacional Tecnológico (CVT), um espaço de ensino profissionalizantes voltados para a difusão de conhecimentos práticos na área de serviços técnicos e para a transferência de conheci-

mento tecnológico nas áreas de processos produtivos (BRASIL, 2003). Em Sergipe, o CVT existente desde 2010 em um Parque Tecnológico como parte da estratégia de desenvolvimento do governo do Estado.

Nesta perspectiva, os serviços educativos no CVT surgem, portanto, para atender demandas do governo e da sociedade em geral do Estado de Sergipe. Com base na ação educativa, o CVT possibilita mudanças da realidade de jovens e adultos que estão em busca do primeiro contato com a educação não formal, ou seja, da primeira qualificação, da capacitação ou da formação continuada.

O trabalho educativo do CVT deve promover as experiências dos alunos com ações vocacionadas, na oferta de cursos, oficinas, palestras, orientação social e profissional, workshops, roda de conversas e visitas técnicas que possibilitem e desenvolvam a sensibilidade sobre o conhecimento e a relação entre a formação e mercado de trabalho. O que se propõe com a educação não formal dentro do CVT é uma experiência de “ressignificar” as histórias e de empoderamento. Neste processo, os pedagogos alocados no CVT realizam intervenção pedagógica no que diz respeito à formação crítica do sujeito, produção do material didático, treinamentos de capacitação profissional, oficinas de formação docentes, consultorias, progressão do aluno, acompanhamento da metodologia adotada, além de fazer conexão dos conteúdos com a realidade do sujeito.

Atendendo os anseios da realidade local, como o desemprego, a vulnerabilidade social e econômico, os cursos profissionalizantes de qualificação e ou capacitação ofertados pelo CVT estão em conformidades com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/96 e do Decreto nº 5.154/04 de Cursos Livres, que considera no seu artigo Art. 39: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva futura” (BRASIL, 1996).

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Como procedimento metodológico, este trabalho tem uma abordagem de natureza qualitativa descritiva, com uso de dados quantitativos que visam compreender e interpretar as falas dos sujeitos situados na história, na sua biografia e em seu mundo social (MINAYO, 2016).

Segundo Gonsalves (2007), a escolha do método é fundamental para deixar clara a forma como foi concebida a relação do sujeito-objeto do conhecimento. Para a realização deste trabalho seguimos duas etapas. A primeira etapa consiste em realizar busca da grade curricular do curso de pedagogia nas plataformas de quatro IES de referência do estado de Sergipe, a fim de perceber a existência de disciplinas voltadas para a formação do pedagogo em espaço não escolar.

Na segunda etapa, aplicamos o questionário *on-line* do Google Forms com quatro questões, destas, três questões objetivas e uma questão subjetiva. O convite para responder ao questionário foi enviado para grupos de estudantes universitários e egressos, obtivemos 30 respostas.

6 ATUAÇÃO DO PEDAGOGO EM ESPAÇO NÃO CONVENCIONAL

Nesta subseção busco desvelar a questão inicial que norteou este estudo, atuação do pedagogo em espaço não convencional. A seguir apresento os resultados da análise obtida na coleta das informações do questionário aplicado aos universitários e egressos do curso de pedagogia. Os sujeitos respondentes foram identificados pela ordem de resposta do questionário. Exemplo: Ped 1 – Pedagogo um, Ped 2 – Pedagogo dois, e assim, por diante.

Inicialmente, buscamos a grade curricular das IES, a fim de observar a estrutura da grade curricular do curso de Pedagogia, de modo a identificar as disciplinas que possibilitem a

atuação do pedagogo em espaço não convencional. Na busca, encontramos 90 disciplinas ofertadas pelas IES, destas, apenas três disciplinas estão voltadas para a atuação do profissional nesse espaço.

Apesar de prevista a atuação do pedagogo em espaços de educação não formal nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia e a configuração desses espaços, entendidos aqui como espaços não convencionais de práticas educativas, ainda há IES que não cumprem o que determina a Lei. Das quatro IES, em duas instituições não constam disciplinas para a formação em suas grades dessa natureza, e nas outras duas instituições constataram-se as seguintes disciplinas: “Projetos e Práticas Institucionais em Ambiente Não Escolar” e “Pedagogia Social (em espaços não escolares)”, isso representa 1,8% do total das disciplinas das quatro IES. As Instituições que inseriram a disciplina na grade do curso de Pedagogia visam contribuir no desenvolvimento das competências e habilidades do pedagogo para atuar em espaços não convencionais. Apresento a ementa da disciplina citada, como forma de pensar criticamente a importância dela no processo educativo nas dimensões ética, cultural, política e social.

Projetos e Práticas Institucionais em Ambiente Não Escolar

Ementa: Conceitos e dimensões sócio-políticos na estrutura de ambientes de educação não-formal. Cultura(s) de espaços educativos formais e não-formais. As dimensões do trabalho pedagógico: pedagogia social de rua; pedagogia em ambientes empresariais e hospitalares; **projetos sociais**; organização não governamental. Pedagogia no ambiente de promoção de saúde e da melhoria de qualidade de vida. Princípios e práticas pedagógicas no processo de Organização de Instituições e espaços educativos não-formais. Postura e Ação do educador em relação a interdisciplinaridade e responsabilidade social (PIO X, 2019, grifo nosso).

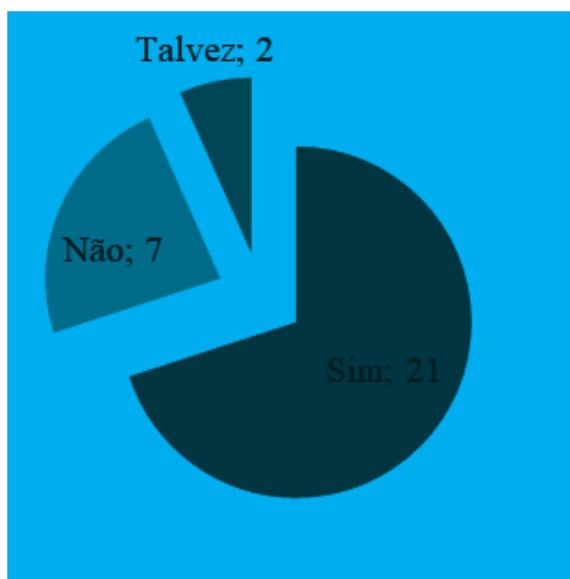
Pedagogia Social (em espaços não escolares)

Ementa: Levantamento das **Instituições educativas não-formais**, analisando a sua relevância no contexto da sociedade globalizante. Globalização e Identidade Social. Cultura Global e resistência cultural. As políticas sociais a nível nacional e local. **Ongs e seu papel social**. Os movimentos sociais em Sergipe. A pedagogia empresarial e aprendizagem organizacional. Problemas Sociais na sociedade Contemporânea (AMADEUS, 2019, grifo nosso).

O conteúdo das ementas acima contribui para o desenvolvimento das concepções pedagógico-científicas, ampliando a visão do futuro professor, oferecendo subsídios necessários para a sua prática pedagógica por meio de pressupostos teóricos avançados sobre a educação não escolar, ao refletir sobre o cenário na dimensão sociopolítica da atualidade e direcionar o enfoque para o desenvolvimento do trabalho pedagógico no terceiro setor.

Nesta perspectiva, as IES têm a preocupação de preparar o discente para além do o exercício da função docente na Educação Básica dos anos iniciais e finais. Conforme destacado anteriormente na análise, das 90 disciplinas, apenas 1,8% representa o universo da oferta das disciplinas. Diante do contexto, percebe que o graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia não tem uma formação voltada para atuar em espaços não convencionais. A partir dessa análise surge a primeira questão: “Durante a graduação você viu a possibilidade de trabalhar fora do ambiente escolar?”. A resposta surpreende, como mostra o gráfico abaixo 1.

Gráfico 1 – Atuação fora do Ambiente Escolar



Fonte: Própria autoria, 2018.

O Gráfico 1 mostra que dos 30 universitários e egressos que responderam ao questionário, 70% apontam que viram a possibilidade de trabalhar em espaços não convencionais, 23,3% não viram essa possibilidade e 6,7% responderam talvez. Acreditamos que essa visão ampliada seja por conta das emergentes demandas acerca das questões da diversidade, que vêm sendo objeto de atenção das políticas públicas em reconhecimento a temas como: inclusão e equidade étnica, linguística e religiosa, que se somam à diversidade, fazendo surgir os espaços não convencionais ou ONGs. Quando questionados se conheciam instituições que trabalham com processo educativo, 73% responderam que sim, como mostra o Gráfico 2 abaixo.

Gráfico 2 – Conhecendo Organizações Não Convencionais

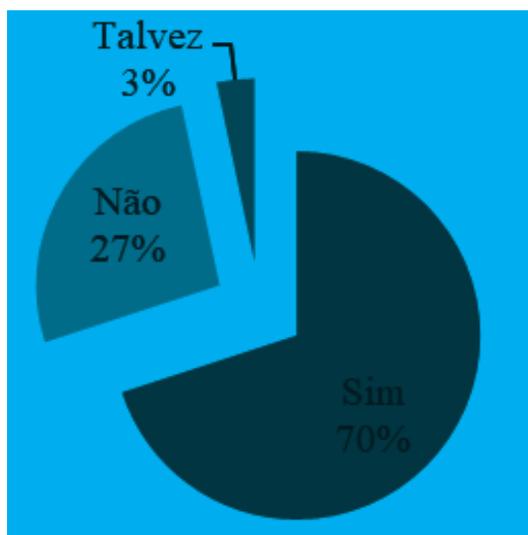


Fonte: Própria autoria, 2018.

O Gráfico 2 mostra uma expressão alargada sobre atuação de pedagogos em espaços não convencionais, o que corresponde a 73%, acredito que esse fenômeno seja em razão das publicidades de marketing das organizações. Já 23% responderam que não viram a possibilidade de trabalhar em outro ambiente que não seja em espaço escolar. E, por fim, 4% talvez venham a trabalhar nesses ambientes.

Quando questionados se conhecem pedagogos que atuam em instituições não convencionais, a maioria dos universitários e egressos respondeu afirmativamente, como podemos ver no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Conhecendo Profissionais Atuantes



Fonte: Própria autoria, 2018.

O Gráfico 3 mostra que 21 universitários e egressos conhecem pedagogos atuando em espaço não convencional, o que corresponde a 70%. Souza (2016, p. 63) afirma que “o pedagogo não ingressa nas instituições não convencionais imediatamente após a conclusão do curso de graduação, a inserção acontece por um acaso”. Já 27% dos respondentes não conhecem profissionais que atuam em espaço não formal, certamente este fator se deve às IES que não ofertam um currículo mínimo para a compreensão de que o pedagogo é um profissional para prática educativa, uma vez que englobam as questões da base da formação a se tornar docente, pesquisador ou gestor em múltiplos espaços educativos.

A quarta questão trata da visão que os egressos e formandos têm sobre espaços Não Convencionais como local de práticas educativas. Como se trata de questão subjetiva, as respostas surpreenderam e, desta forma, emergiram algumas categorias, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 – Visão do Pedagogo sobre espaços educativos não convencionais

Subcategorias	Codificação dos Sujeitos	Respostas dos Universitários e Egressos do Curso de Pedagogia
Área de atuação importante	Ped-1	É muito importante, pois depois que comecei estudar meu mundo se abriu ou minhas ideias renovaram.
	Ped-2	O espaço fora da sala de aula também é de suma importância para trabalharmos com os educandos.
	Ped-3	É uma área de suma importância, não só no âmbito escolar, mas em todo contexto social, ligado à Educação e planejamento. Seja em setor governamental ou não, público ou privado. Mas infelizmente é uma área pouco valorizada.
	Ped-4	Acredito que seja importante, pois a formação não impede que trabalhemos em outros lugares que não seja a sala de aula.
	Ped-5	De extrema importância para a formação da sociedade, o desenvolvimento das crianças, jovens e adultos que não tiveram oportunidade no período adequado, e é uma área ampla no mercado de trabalho.
	Ped-6	Acredito que seja importante, pois dar acesso à educação às pessoas que por algum motivo não podem estudar.
	Ped-7	Uma área bastante abrangente, porém pouco divulgada.
	Ped-8	Uma área que não é ampla, infelizmente a área ampla do pedagogo ainda é a escolar!

Subcategorias	Codificação dos Sujeitos	Respostas dos Universitários e Egressos do Curso de Pedagogia
	Ped-9	Precisa de mais conhecimento do governo.
	Ped-10	O pedagogo ampliou seu campo de atuação, hoje ele pode desenvolver atividades em empresas, bem como atuar com consultorias. [...] pode desenvolver trabalhos sozinho ou em equipe multidisciplinar. O problema maior é que a maioria das pessoas pensa no pedagogo apenas como professor, mas ele pode ser muito mais do que isso. Ele é acima de tudo educador.
	Ped-11	Portanto, precisamos divulgar e esclarecer mais e melhor o papel do pedagogo na sociedade atual.
	Ped-12	Essencial para um desenvolvimento humanizado em ações que produzirão resultados mais satisfatórios e duráveis.
	Ped-13	A educação é uma área que possui um leque de possibilidades de atuação, principalmente tratando de outros espaços. No meu caso, tive contato com o ambiente assistencial em presídios e hospitais.
	Ped-14	É em poder fazer a diferença, ensinando da melhor forma, onde o aluno possa aprender, e incentivando pra que o mesmo possa e corra atrás dos seus objetivos.

Subcategorias	Codificação dos Sujeitos	Respostas dos Universitários e Egressos do Curso de Pedagogia
	Ped-15	A Pedagogia é uma área muito rica e ampla. Grandes empresas já contratam pedagogos para desenvolver trabalhos junto a equipes de Recursos Humanos, para desenvolvimento de projetos. Além do mais, o pedagogo tem toda bagagem para trabalhar com planejamentos, treinamentos, dentre outros. A atuação do pedagogo é tão ampla que para ser diretor em presídios, a obrigatoriedade é que seja graduado em Direito ou Pedagogia [...].
	Ped-16	Creio que podemos melhorar a cada dia, que cada avanço é uma evolução. Sinto-me feliz por dar o primeiro passo para a área. Pois não consigo me ver em nenhuma outra.
	Ped-17	Acho interessante, era justamente o setor em que queria trabalhar, mas não tive oportunidade.
	Ped-18	[...] Não há preocupação para formar pessoas melhores, conscientes de seus altos [...] Eu não vejo nenhum se preocupar com a escola, com o aprendizado do aluno, com o professor e lá se vai. É desgastante isso e não se trata só do ensino na Educação Infantil e Fundamental não, vai até o ambiente Universitário, cada vez mais colocamos pessoas despreparadas pra exercer cargos muitas vezes desnecessários, que não fazem nada pra melhorar [...].

Subcategorias	Codificação dos Sujeitos	Respostas dos Universitários e Egressos do Curso de Pedagogia
	Ped-19	Lamentável.
	Ped-20	Área desvalorizada.
	Ped-21	Área desvalorizada.
	Ped-22	Que precisa ser melhorada!
	Ped-23	Uma área onde deve haver muita doação, muito amor, pois se não for assim, não se consegue atuar no campo educacional, visto que é uma área muito desvalorizada.
	Ped-24	Está cada dia mais decadente, é um ciclo que começa na educação familiar, quando chega na escola diversos fatores contribuem para essa decadência. Os pais veem a escola como uma válvula de escape, a escola acolhe esses alunos com poucos recursos, professores desestimulados.
	Ped-25	As novas perspectivas do cenário educacional, garantidas por leis como a LDB, ECA, entre outras, garantem o direito a todo e qualquer cidadão, esteja ele ou não inserido no espaço escolar, quebrando a visão de uma educação limitada para inserir o pedagogo em uma atuação em todo e qualquer campo em que exista uma prática educativa.
	Ped-26	Ela constrói um mundo melhor.

Subcategorias	Codificação dos Sujeitos	Respostas dos Universitários e Egressos do Curso de Pedagogia
	Ped-27	Como dizia Freire, precisamos ser educadores a favor da esperança apesar de tudo, lutando contra o desdém, o autoritarismo, a licenciosidade, a discriminação, enfim, contra tudo aquilo que fere a dignidade de nosso povo.
	Ped-28	Acho q seria uma boa proposta, a inovação faz parte de nosso trabalho, portanto devemos estar sempre inovando nossas técnicas de trabalho.
	Ped-29	Acho que seria uma boa proposta investir em nossa área da educação.

Fonte: Própria autoria, 2018.

O quadro acima mostra uma síntese e nos permitiu sistematizar a identificação de subcategorias que emergiram acerca da questão subjetiva, possibilitando análise profunda no rigor científico. Importante ressaltar que a análise não se esgota na categorização das respostas (BARDIN, 2010). A primeira subcategoria visa a uma reflexão acerca dos espaços não convencionais, que são “Áreas de atuação importantes”. O Ped 2 responde que: “O espaço fora da sala de aula também é de suma importância para trabalharmos com os educados”. A fala da Pedagogia vai ao encontro do CNE/CP 1/2006 ao afirmar que “[...] a formação do licenciado em Pedagogia fundamenta-se no trabalho pedagógico realizado em espaços escolares e não convencionais, que têm a docência como base”(BRASIL, 2006).

A segunda subcategoria é sobre “Área de atuação Desconhecida”, e mostra que as IES deveriam preocupar-se com a

formação crítica e autônoma do discente quanto às questões de clamor social. A terceira análise é sobre “Área de atuação com possibilidades de fazer a diferença”, como mostra a fala da Ped 13: “A educação é uma área que possui um leque de possibilidades de atuação, principalmente tratando de outros espaços. No meu caso tive contato com o ambiente assistencial em presídios e hospitais”; a fala da Ped 13 reflete sobre as possíveis áreas de intervenção educativa do pedagogo.

A penúltima subcategoria trata da reflexão sobre a “Área de atuação não valorizada”. Essa categoria mostra o desapontamento dos profissionais referente às políticas públicas educacionais. Esse ponto de vista se deve pela insegurança quanto à atuação profissional, sua inserção no mercado de trabalho e pela desvalorização da categoria. Por isso, diversas questões são debatidas, desde o surgimento do curso de pedagogia, que perpassam até os dias de hoje, como, por exemplo, se realmente o curso tem formado profissionais para a docência ou para ser técnico administrativo ou gestor.

Por fim, a última subcategoria traz uma síntese sobre “Área da Educação em Geral”. Quando a Ped-28 diz que “a inovação faz parte de nosso trabalho e, portanto, devemos estar sempre inovando nossas técnicas de trabalho”, isso significa dizer que é de suma importância que o pedagogo se prepare para os desafios diários do mundo globalizado, para as novas tendências tecnológicas que surgem a cada novo tempo. O pedagogo deve se capacitar cada vez mais, a fim de ser reconhecido por meio da sua atuação técnica em espaços não convencionais. Neste entendimento, Libâneo afirma que:

[...] o campo educativo é bastante vasto porque a educação ocorre na família, na rua, no trabalho, nas fábricas, na política, nos meios de comunicação. Com isso cumpre distinguir diferentes manifestações e modalidades de prática educativa tais como a educação informal, formal e não-formal. (LIBÂNEO, 1999, p. 25).

O autor supracitado pontua que existe um vasto espaço de educação não formal que propicia aos pedagogos a compreensão de sua capacidade profissional e o desenvolvimento de competências em ambientes que extrapolem as unidades escolares, possibilitando uma qualidade social de vida voltada para a cidadania e para a inclusão do cidadão. Neste contexto, o Centro Vocacional Tecnológico é considerado um espaço de práticas educativas voltado para a educação profissional, além de ser um espaço de ensino e pesquisa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida foi apresentar a presença do pedagogo em espaço não convencional. De acordo com a CNE/CP nº 1/2006, consolida-se a proposta de atuação do pedagogo em todos os espaços onde sejam previstos conhecimento pedagógico. Mas, infelizmente, a grade curricular do curso de Pedagogia das IES do estado de Sergipe (UFS, Pio X, FSLF e Amadeus) continua a priorizar a formação do pedagogo para atuação em espaços escolares formais.

O fato que chamou atenção, das 90 disciplinas ofertadas durante a formação do pedagogo, apenas duas são voltadas para discussões de possibilidades de atuação do pedagogo em espaço não convencional, são elas: “Projetos e Práticas Institucionais em Ambiente Não Escolar” e “Pedagogia Social (em espaços não escolares)”.

Ao longo do trabalho, outra questão se destacou. Embora a maioria dos estudantes e egressos do curso de pedagogia não tenha sido contemplada com disciplinas de formação específica para atuar em espaço não escolar, em todas as questões da pesquisa mais de 70% dos entrevistados, durante a graduação, viram a possibilidade de trabalhar fora do ambiente escolar, conhecem profissionais atuantes em espaço não escolar e conhecem instituições de educação não formal.

Por fim, espera-se ter evidenciado aspectos pertinentes à temática e partilhado uma visão dos universitários e egressos atuantes da área, em que as práticas do pedagogo eram restritas ao ambiente escolar, resultado da formação acadêmica. Entendo que com as constantes mudanças econômicas, tecnológicas, culturais e sociais, hoje o pedagogo encontra um cenário diversificado de oportunidade de emprego.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES PROMOTORAS DE EMPREENDIMENTOS INOVADORES. **Portfólio de parques tecnológicos no Brasil**. Brasília: ANPROTEC, 2014.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

BRIDI, Jamile Cristina Ajub. **A pesquisa na formação universitária**: a Iniciação Científica como espaço de possibilidades. Campinas, SP. 2010.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia para além dos confrontos. *In*: FÓRUM DE EDUCAÇÃO: PEDAGOGO, QUE PROFISSIONAL É ESSE? Belo Horizonte, 2002. **Anais...** Belo Horizonte: FUMEC, PUC-MG, UEMG, 125 p. (Parte I – Conferências).

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 4. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. *In*: PIMENTA, S. G. (org.) **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Fundamentos, percalços e expansão das abordagens qualitativas. *In*: SOUZA, Dayse Neri; COSTA, António Pedro; SOUZA, Francislê Neri (org.). **Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios**. Edição: Ludomedia, v.1, Aveiro, 2016.

NEUBAUER, Deane; ORDÓÑEZ, Victor. O novo papel da educação globalizada em um mundo globalizado. *In*: **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Trad. Vera Muller. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

SANTOS, Lais dos; GOMES, Iracema Machado de Aragão; OLAVE, Maria Elena Leone. O Novo Parque Tecnológico de Sergipe (SERGIPETEC) como mecanismo de incentivo ao empreendedorismo tecnológico. **Anais...** Aracaju/Sergipe, vol. 1, n. 1, p. 810-828.

SERGIPETEC, Sergipe Parque Tecnológico: **Relatório de gestão (2015)**. Disponível em: <http://www.sergipetec.se.gov.br/>. Acesso em: 05 jan. 2018.

SCHEIBE, Leda. Diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Caderno de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/04.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019.

EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO: PARA UMA NOVA DIDÁTICA NA ESCOLA BÁSICA²

Eliana Sampaio Romão

II PARTE

Educação e Experiência

¹ Este texto contou com a colaboração de Justino Pereira de Magalhães (Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa).

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo, surgiu antes da oportuna ideia da organização deste livro coletânea. Muito antes de nossa amiga querida tornar-se “imensidão”, nos enviou fragmentos robustos deste texto com o pedido de organizar, em partilha, o artigo em pauta. Não deu tempo. Mas esta grande ocasião criada a partir desta escritura, que tem como mote e inspiração a professora Ada Augusta, permite findar a tarefa que muito me custou cumprir mediante sua intensa ausência e seu silêncio ensurdecador. Seus tantos ensinamentos decorrentes de seus livros; de suas aulas encantatórias; de suas bancas; de suas orientações; de seus aconselhamentos; das mesas redondas e cheias de luz; e, ainda, de suas lições que pulsam na *corpeificação* de seu exemplo, bem como suas andanças pela formação do professor, ou, tão somente, sua presença serena e segura; contribuíram imenso quando ficara a pensar e a escrever num diálogo feito de silêncio e de saudade desta grande amiga - educadora genuína. Ada, ainda que tenha deixado muito e feito todos os dias muito mais pela causa educativa de Sergipe e do resto do país, muito deixou por dizer, por fazer. Entre tantas projeções, muitas das quais em marcha, nasceu este texto que se ampara numa pesquisa de índole qualitativa – estudo de caso numa escola pública do interior de Sergipe, sem ficar à margem do cenário que se impõe na contemporaneidade, sem ignorar os apelos por relações tanto mais humanas, embora sob a égide de uma sociedade luz que se rende a *tictain* a partir do raiar do sol e o exhibir da lua.² É imperativo, criar, conceber, “dar à luz”.

O início deste novo milênio é marcado pela emergência e/ou consolidação de novos paradigmas produzidos pela humanidade, tanto na área científica quanto na produção material da existência. As críticas contemporâneas à modernidade, o desalento com os resultados objetivos alcançados no século XX quanto à preservação do planeta e da própria humanidade, não obstante

2 O estudo reporta a um ensaio de utilização do cinema em sala de aula.

o estágio ímpar e por vezes perturbador, do avanço científico e tecnológico, construiu uma esperança para este novo século, à luz de propostas alternativas por uma sociedade tanto mais humana. Esta sociedade distingue-se de “um rebanho de animais” porque nela, em que pese à penetrabilidade é possível conviver com os inválidos e se afirma com a (com) paixão e a prestação de cuidados a outrem, o diverso de si, se deixando impregnar de reciprocidade (BAUMAN 2006), de forma tanto mais profunda e genuína - qualidades essencialmente humanas.

Essas questões têm reflexo na educação, como geradora e desveladora dessas contradições e alternativas. A Didática, termo derivado do grego *didaktiké* e *didásko*, como parte da educação, aponta para um paradigma educacional que apresenta mudanças significativas no perfil e na gestão do professor na sala de aula, combinando sua capacidade profissional, com o compromisso ético, estético e político no exercício da docência, visando à formação do cidadão como ser legítimo de direitos e deveres. É nesta perspectiva que se coloca atualmente a discussão da qualidade de ensino, da aprendizagem do aluno em partilha - com o outro, com a comunidade em que se insere.

2 MODERNIDADE, DIDÁTICA E COMUNICAÇÃO

Na educação, o paradigma tradicional considera e coloca o homem posto no mundo para conhecê-lo por meio de informações que lhes serão fornecidas de geração em geração (KANT 2006). A relação estabelecida nesse paradigma tradicional entre as pessoas, autoridades e colaboradores, professores e alunos,

3 Ambos os termos referentes a ação de ensinar. Na base de seu sentido etimológico a didática, ciência da educação, se traduz como adjetivo – no sentido de qualificar ou não o trabalho do professor; ou substantivo – como um campo de estudo que tem como objeto o ensino que vem se afirmando na sua forma “intencional e sistemática”, desde Comênio, no séc XVII, como “arte e ciência de ensinar.”

entre outros, é vertical, de cima para baixo, “de quem sabe e tem o poder para quem não sabe e deve obedecer” (MASETTO, 2003: 72). O poder é centralizado e acumulado nas mãos dos que decidem pelos outros os que lhes é interessante, de acordo com decisões superiores a eles, conforme a ideologia hegemônica. Nesse paradigma as possibilidades de cooperação entre as pessoas são bem reduzidas, existindo para tudo um modelo pré-estabelecido a serem adaptadas e seguidas, mediante recompensas, incentivos ou punições das mais variadas formas. Nesse contexto, a ideologia “já não é uma arma, mas um fim. A mentira que não é desmentida torna-se loucura [...] tudo que ela diz é tudo que ela é. É um primitivismo local do espetáculo, cujo papel é, todavia, essencial no desenvolvimento do espetáculo mundial” (DEBORD, 2012, p. 64).

Na contemporaneidade a relação homem e mundo, sociedade e indivíduo colocam-se como uma via de mão dupla. A relação deixa de ser homem em mutualidade. Homem social se acanha frente ao homem-indivíduo. A sociedade dita da informação jorra informação de norte ao sul do país e do mundo. As informações que recebemos diariamente, numa velocidade de um trem bala, acentuam, hoje mais que nunca, “os sentimentos e opiniões individualistas, não solidárias. Daí a necessidade de conhecer bem este processo de informação” (ROMANO, 2006, p.29). Bauman, na mesma linha, afirma “individualmente, nós resistimos; individualmente, eu caio” (BAUMAN, 2008, p. 62). Para o autor, a sociedade segue moldando a individualidade de seus membros e os indivíduos formando a sociedade a partir de suas ações dentro da rede socialmente tecida de suas dependências. Individualização, eis a marca que esta sociedade moderna nos impõe.

O significado da individualização continua mudando e sempre assume novas formas [...] A “individualização” agora significa algo muito diferente do que significou 100 anos atrás e do que transmitia nos pri-

meiros tempos da era moderna – os tempos da louvada “emancipação” dos humanos da rede fortemente costurada de dependência, vigilância e imposição [...]. (BAUMAN, 2008, p. 63).

Isto não implica em desmerecer ações individuais, nem tampouco o idiossincrático. Nenhuma mentalidade se eleva fora da ética que se liga a responsabilidade com o outro. É vital o esforço por ser responsáveis pelo que é correto e justo para todos “incluso cuando va en contra de nuestro próprio interés imediato. A responsabilidad social implica que las acciones individuales pueden tener una amplia influencia e impacto social” (TORRES, 2005, p. 165). Para o autor, tanto na interação presencial quanto na interação digital os indivíduos “deben assumir la necesidad de compartir ciertas normas y reglas de juego” (GOMÉZ, 2012, p. 165) de modo que não venha legitimar as vaidades, as ganancias e os valores que pervertem as “relaciones éticas de una comunidade”.

As implicações dessa visão de mundo traduzem-se em profundas mudanças, sobretudo nos processos de ensino e de aprendizagem, nos quais a ênfase desloca-se progressivamente dos aspectos quantitativos para o âmbito qualitativo, na direção de atender às novas demandas sociais dirigidas à escola - geração de novos conhecimentos pautados na reflexão e na tomada de consciência, por parte do aprendiz. Saber-se consciente de si é, ou deveria ser, “o primeiro objetivo da educação”. Freire ressalta que desde o momento que ouviu pela primeira vez a palavra conscientização, percebeu “a profundidade de seu significado” amparado na premissa de que uma educação que se pretenda “prática para a liberdade”, compreende um ato de conhecimento, uma aproximação crítica com a realidade, e, portanto, uma tomada de consciência (FREIRE, 2005). O que implica na passagem da “esfera espontânea” da apreensão da realidade, para a “esfera crítica” dessa realidade. A conscientização é, portanto, isto: “tomar posse da realidade [...]. Produz a demitologização. [...] Os opressores jamais poderão provocar a conscientização

para a libertação: como libertar, “se eu oprimo”? Ao contrário, uma vez opressor, tende a mistificar a realidade por meio da captura dos oprimidos, feita de maneira mítica e não crítica [...] (FREIRE, 2005). O autor, ainda, adverte a necessidade de conscientização de modo a olhar crítico a realidade, olhar que desvela, que permite conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante.

Para que a educação atinja esse patamar é necessário, sem ficar à margem da realidade, que as relações interativas professor e aluno, em sala da aula, sejam repensadas, de forma que o professor, a partir de situações de diálogo e participação consciente e crítica, defina o contrato didático da matéria em pauta. Para Torres,

[...] el contrato didáctico tiene la función de regular los hábitos y las expectativas recíprocas del profesorado y del alumnado en lo relativo a los contenidos culturales y a las conductas consideradas ortodoxas, lo que tiene lugar através de las normas explícitas y, fundamentalmente, implícitas que regulan la vida académica cotidiana. (TORRES, 2005, p. 153).

Muito do que se ensina e aprende está a depender diretamente da percepção que o contexto tem dos participantes e dos caminhos esperados, da natureza do objeto do discurso, entre outros (SHUBAUER-LEONI, M. L. *et. al. apud* TORRES, 2005). Esse desafio faz parte da profissão docente. A prática educativa que se afirma em experiências de intervenção na realidade social, a partir da adesão de valores investidos nas potencialidades dos estudantes. Por meio de ações voltadas para a maneira de agir profissional, pautadas na consciência de si e da realidade, o professor decide a forma de ensinar (conteúdos, métodos, técnicas, tecnologias, estratégias de ensino e avaliação) e definir o rosto de sua prática. Ao mesmo tempo, busca desenvolver a aprendizagem dos discentes, objetivando fazer a passagem da informação para o conhecimento, dos que querem ser e “estão proibidos de ser” sem ficar à margem dos apelos das tecnologias

digitais nos mais diferentes âmbitos, entre os quais, educacionais. Torna-se necessário refletir, a partir de uma “ética compartilhada”, as práticas educativas que permeiam o cotidiano de educadores na perspectiva de aprender a viver, a conviver assumindo e valorando a heterogeneidade, num contexto “donde as diferenças se convertem em desigualdades”. Importa, com efeito, cuidar da escola, do desenvolvimento “de la capacidade de entender la moralidade colectiva y la responsabilidad individual, así como desarrollar el deseo y el compromiso de contribuir a la elaboración democrática de las reglas de juego que rigen nuestra convivencia. (GOMÉZ, 2012, p. 164).

Isso posto, a pesquisa em pauta visa analisar as relações professor-aluno-conhecimento na gestão dos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase na sua didática, contemplando as mídias, identificando as possibilidades do uso do cinema na sua prática cotidiana e os resultados na qualidade do ensino e da aprendizagem. A educação moderna traz para a equipe escolar e, sobretudo, para a direção, muitos desafios. Entre eles está o de entender e considerar o significado que a escola ao longo da história da humanidade e o papel que ela passa a desempenhar, hoje, diante dos novos paradigmas e das exigências da sociedade contemporânea no que se refere à formação do cidadão e que, portanto, ensine a viver. De acordo com o educador português, vivemos um tempo em que se torna urgente humanizar a educação e reinventar a escola de maneira que ela ensine a viver, seja amiga de uma boa educação e acarinhe o conhecimento, o pensar (SÁ, 2014, p. 184) e garanta, assim, o básico que permita pôr em marcha seus sonhos, seus projetos e projeções.

No Brasil cresce o número de educadores que aprende, em certa medida, a lidar e conviver com o novo paradigma, embora a “velha ordem” permaneça impregnada em cada pessoa, em cada educador e educando. Assim, avança-se no contexto de uma visão mais humana de educação com o uso das novas tecnologias como recurso de apoio na gestão do professor. Nesse aspecto, pode-se observar que os dispositivos que promovem

a implementação de uma pedagogia que tem como princípio básico a diferenciação pedagógica, cujo objetivo é garantir a todos os alunos a coerência e continuidade de seus processos de aprendizagem. A ideia de diferenciação pedagógica nasceu da necessidade de a escola lidar com o diverso na heterogeneidade de grupos humanos. Para Niza, a mentalidade dominante dos professores tem suas raízes “no modelo napoleônico dos liceus, o modelo em que se ensinava a todos como se fosse só um. Sabemos dos estragos que isso causou. (NIZA, 2015, p. 329). Sem ficar à margem da perspectiva de uma educação inclusiva, é pressuposto desta pesquisa que a função social da escola e do ensino se viabiliza no trabalho pedagógico escolar, uma vez que “por trás de qualquer proposta metodológica, se esconde uma concepção de valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender” (ZABALA, 1998, p. 27). A finalidade de toda boa educação está relacionada às capacidades que se pretende desenvolver nos alunos – relação interpessoal, de inserção e atuação social - formando, assim, cidadãos e cidadãs frente à vida. Para Niza, a escola que apelidaram “para a vida e pela vida” é, agora, a vida de professores e de alunos, com sua realidade de um grupo social, sem artifício, sem situações artificialmente criadas para o objeto da Didática – o ensino. Esta escola na esteira da cooperação, em todos os quadros, incluindo o administrativo, revela o apelo que se faz na atualidade, (NIZA, 2015). Não se faz cooperação fora do pensamento e ação democrática. De acordo com o autor, nem sempre os profissionais, seja da educação, seja do ensino, que se apresentam não autoritários e defensores da democracia na escola conseguem, de fato, uma prática correspondente a este ideário. Para ele, “quantas vezes esses mesmos educadores, não se revelam, sem que, por vezes, percebam tão autoritários quanto os educadores mais tradicionalistas, mais conservadores e retrógrados! (NIZA, 2015). O fato que precisa ser considerado é que não se faz democracia no discurso, mas na experiência

de fazê-la. O que queremos dizer aproxima-se de Paulo Freire ao lembrar que “é difícil, realmente, fazer democracia”. É que a democracia, como qualquer sonho, explica o autor,

[...] não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. Não é o que digo o que diz que eu sou democrata [...], mas o que faço. É preciso que o que eu diga não seja contradito pelo que faço. É o que faça que diz de minha lealdade ou não que digo. Na luta entre o dizer e o fazer que nos devemos engajar para diminuir a distância entre eles, tanto é possível refazer o dizer para adequá-lo ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao fazer quanto mudar o fazer para ajustá-lo ao dizer. [...]. Como educadoras e educadores somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E se sonhamos com a democracia que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser por eles ouvidos também. (FREIRE, 2017, p. 91).

Que tenhamos calma, a tempestade se autodestrói por si mesma. A gestão do professor no interior da escola - em sala de aula, atento a este quadro, o professor tem o dever de pensar o contrato didático e, portanto, além de cuidar da coerência que toda boa práxis está a exigir, não deixar sem respostas para perguntas, tais como: Por que ensinar? O que ensinar? O termo conteúdo expressa aquilo que se deve aprender em relação ao conhecimento das disciplinas, objetivando a formação integral ou desenvolvimento, tanto quanto possível, mais pleno do aluno, não apenas no que tange as capacidades cognitivas, mas também as demais capacidades? Como ensinar? Que tecnologias eleger para construção da prática educativa? Que fazer para que a relação se entre professor e aluno se constitua? E, como avaliar sem que esta prática destrua a crença de o aluno aprender e evoluir nos estudos, sem que o termo reprovado venha em detrimento ao aprovado ou até, na impossibilidade provada, ao repetente? Como avaliar sem que o aluno internalize o estigma de que “nunca

vai chegar lá” e, assim, “não tem futuro”, pois quando não tem presente não tem como alcançar o futuro. Que saberes, que metas e para onde nos levam o caminho que se faz ao caminhar no interior da escola. Não há decisão mais importante que outra na ação de ensinar. O ensino, adverte Sujomlinski 1975, é somente uma das pétalas dessa flor que, na ascepção ampla do conceito, se chama educação. (SUJOMLINSKI, 1975, p. 56).

En la educación no hay elemento principal y elemento secundario, como no hay pétalo principal entre los muchos pétalos que crean la belleza de la flor. Em la educación todo es importante: la clase, el desarrollo de los diversos intereses de los niños fuera de la clase, las relaciones de los alumnos entre sí.

De fato, em educação não há elemento principal nem secundário. Tudo é importante, mas nos rendemos em dizer que a relação entre professores e alunos parece ganhar destaque especial em relação as demais pétalas desta flor que se chama educação. Nenhum professor consegue se afirmar sua didática se não sabe cortejar o consentimento do outro perante o objetivo de “ganhar a aprendizagem”. (FARIAS, et. al. 2009). O outro sempre vai ser ponto de partida e chegada do trabalho educativo. Mesmo multiligados, todos procuram o outro, e, de modo particular, necessitam de intermediários humanos. (WONTON, 2006). Tem jeito não, se aprende melhor em um ambiente rico em comunicação, em interação, na relação com materiais bem mediados pedagogicamente preparados, numa prática em que a expressividade tenha lugar cativo, no encontro promovido pela aula (CASTILLO 2006).

As exigências da docência não param por aí. Não é pouco nem simples o que é exigido do professor ou professora. É curioso notar o que LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) reza no art 2º: “a finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando”. Assim, o profissional da educação básica está compelido a se propor como ofício dar conta desse

pleno desenvolvimento dos educandos, embora sejam profissionais de uma área específica e sabe, lá no fundo, que nunca dará conta do desenvolvimento humano de forma plena. Alguns deles até admitem “mal dou conta do que estou licenciado para dar”, outros dirão, “mal dou conta do meu desenvolvimento, como posso dar conta do desenvolvimento do outro”? (ARROYO, 2000, p. 68). Outros, ainda, indagam: “E os conteúdos, como ficam”? A discriminação tipológica dos conteúdos e a importância que lhes é atribuída nas diferentes propostas educacionais permitem ao professor o domínio do saber, quando dominam, do conteúdo específico de sua formação. Isso remete ao professor não somente conhecer a matéria de sua especificidade, mas conhecer também como viabilizá-la de modo que todos aprendam e os objetivos educacionais sejam alcançados. Mesmo assim, está longe de atender o pleno desenvolvimento do educando conforme prevê a LDBEN vigente.

Nessa sequência, aparecem os objetivos didáticos, formando um conjunto de atividades que oferecem oportunidades comunicativas, mais que por si mesmas não determinam o que constitui a chave de todo o ensino: “as relações que se estabelecem entre os professores, os alunos e os conteúdos de aprendizagem” (ZABALA, 1998 p, 89). As atividades realizadas pelo professor formam o meio pelo qual este profissional de ensino mobiliza a trama da comunicação que se pode estabelecer em classe, definindo os diferentes papéis dos professores e dos alunos. Os tipos de saberes pensados de acordo como os objetivos educacionais, “influem, e às vezes determinam, o tipo de participação dos protagonistas da situação didática, assim como as características específicas que esta participação assume”. (ZABALA, 1998: p. 90).

De qualquer maneira, ao magistério cumpre um papel de elevada relevância no sentido da elevação da qualidade do ensino, da preparação do aluno para o mercado de trabalho e exercício, tanto mais pleno, da cidadania. E, assim, garantir sua contribuição para evidenciar a capacidade de reação do sistema escolar em termos de sua eficiência, eficácia e efetividade fren-

te às novas demandas sociais. Esta perspectiva está presente nas reivindicações das camadas populares e nos pronunciamentos e ações dos órgãos de concentração maior de poder e decisão da época. (BEZERRA, 2015)

O processo da aula deve ir além da atualização, exigindo planejamento,⁴ avaliação constante e integração com a comunidade onde a escola está inserida devendo existir ainda uma sintonia entre os objetivos da escola e os da comunidade. Essa comunhão é primordial para a qualidade do dever do ofício de ensinar.

Cabe ao professor, nas suas atividades didáticas, pesquisar várias fontes, inclusive com o recurso das tecnologias da informação (Internet), para em seguida, planejar suas aulas, com a aplicação de diferentes técnicas não só expositivas, mas dialogais (FREIRE, 1987), como também trabalho em grupo, pesquisas de campo, aulas exploratórias, aulas partilhadas e em narrativas (FONSECA, 2008), leituras em voz alta; aulas que pulsam e afetam a alma do aluno (SUJOMLINSKI, 1975); aulas que se aprende com os erros (SÁ, 2014); aulas interessantes (KENSKI, 2007); aulas enredadas e tão humanas que se afirmam na medida que acolhe o diverso de si, que estabelece a comunicação mesmo seja de perto, seja de longe; aulas partilhadas; inspiradas na inclusão, no acolhimento, na mutualidade (ROMÃO, 2017). Aulas que sabem lidar a heterogeneidade, o diverso de si, histórias únicas, de cada um que é singular na pluralidade. Cada um de nós, seja de onde for e por onde andar, nasce seu nascimento, vive sua vida, morre sua morte, aprende sua aprendizagem, encarna sua experiência. Ninguém nasce, vive, morre ou aprende substitutivamente por outrem (PFROMM NETTO 1998). E, por

⁴ Plano é diferente de planejamento. Ainda que ambos, tenha a mesma raiz. O plano é apenas um documento que contem as decisões de um curso, de uma unidade, de uma aula. O planejamento é uma ação em movimento, "reflexão, viva, contínua." Para Farias, entre outros, uma atividade constante permeada por um processo de avaliação e revisão sobre o que somos, fazemos e precisamos fazer para alcançar os objetivos. É um ato de decisões e, com efeito, político, pois exige escolhas, opções metodológicas e teóricas. Com o planejamento, "esperamos prever ações e condições; racionalizar tempo e meios; fugir do improvisado e da rotina; assegurar a unidade, coerência, continuidade e sentido ao trabalho".(FARIAS, 107). Nele, revelamos nossa mentalidade, valores, crenças e projetos que alimentam nossas práticas, nos companhias que dialogamos nossa prática.

isso, aulas encantatórias que não terminam quando toca o sinal, mas vão além da quadratura da aula. Aulas de professores que sabem que precisa fazer mudanças no caminho que está a caminhar. Para tanto é preciso está disposto a perceber seus erros e ou dificuldades. Só quem não aceita as imperfeições humanas, a começar pelas suas, é que não cresce (SÁ, 2014). Ensinar não existe sem o aprender. É imperativo que o professor saiba exercer a humildade, e se coloque disposto a rever suas posições, bem como perceber “os diferentes caminhos e veredas” que, por vezes, surgem no caminho perscrutado do ensinar e do aprender (FREIRE, 2017). Assim, segure o professor e aluno, não como um “burocrata da mente”, mas uma presença sensível e aberta as curiosidades e expectativas de seus alunos, fazendo da prática de “seu ensinar, um momento rico de seu aprender”.

3 NOVAS CONFIGURAÇÕES DA FORMAÇÃO DOCENTE: HEGEMONIA DAS MÍDIAS

O professor ou a professora não está blindada da necessidade de suspeitar e modificar sua prática. Mudanças são necessárias, a começar pela mudança de suas crenças. Abandonar técnicas tradicionais em favor de técnicas mais atuais sem mudar de mentalidade, de pouco ou de nada adianta. A construção da aula, mesmo quando os professores e alunos se valem de meios tecnológicos mais atuais, a exemplo do *power point*, pode até ser muito interessante ou tremendamente entediante (KENSKI, 2007). O professor deve evitar que sua aula esteja sempre a depender de um único tipo de recurso de apoio, pois caso privilegie em demasia, seja este, seja aquele, seja um caderno de apontamentos amarelados pelo tempo, seja o *power point*, sua didática continua às avessas. Esta advertência atinge até o recurso da voz. O falar do professor, além de precisar de fôlego articulatório do professor deve ser também na “justa medida”.

É preciso também não perder de vista que os saberes precisam ser saboreados. Saber vem de sabor, mas quantos vezes este sabor é amargo em razão dos descuidos não apenas dos recursos didáticos em si, mas da forma como são utilizados e, ao lado disso, das escolhas adequadamente dosadas de modo a trazer o sentido e compreensão do saber, entre outros “ingredientes” que estão relacionados a prática de ensinar. Isso implica no cuidado de o professor, ao ensinar, estabelecer a comunicação entre os sujeitos envolvidos, sem o que não se revigora o currículo cansado, nem atrai o aluno desinteressado, nem tampouco cria-se possibilidades autênticas de educação. Não basta, o domínio da técnica e das tecnologias. Importa, sobretudo, não perder o aluno de vista. É mais comum do que se pensa, os profissionais de ensino (pre)ocuparem-se mais em se valer das tecnologias que têm a sua disposição para “passar” ou instigar o saber sem olhar para o aluno, aquele que está ali para aprender. Sabe-se que poucas profissões exigem tanto do profissional como a profissão de professor. Para Bezerra (2015) além de desempenhar a função técnica específica da sua profissão, deve ter atitude de lidar com a subjetividade de seus alunos, bem como ter o domínio de todo o processo de ensino e aprendizagem, sem ficar à margem do contexto. Na mesma linha Pennac, ao comparar os “maus alunos”, aqueles considerados “sem futuro” com uma cebola, ressalta que esses alunos nunca chegam sozinhos a escola, “é uma cebola que entra em sala de aula”. (PENNAC, 2008, p. 55)

[...] algumas camadas de desgosto, medo, preocupação, rancor, raiva, vontades não satisfeitas, renúncias furiosas, acumuladas no fundo de um passado vergonhoso, um presente ameaçador, um futuro condenado. Olhe como eles chegam, seus corpos em formação e suas famílias dentro das mochilas. [...].

Mas Sujomliski vai além, narrando que cada dia, ao receber as crianças, examinara seus semblantes. Narra o autor, os olhos tristes da criança, que pode haver de mais difícil num complica-

do processo de educação? Se a criança está aborrecida, só frequenta a aula. É como uma corda esticada ao máximo: um roçar imprudente, pode causar dor⁵. O autor acrescenta que cada criança padece a seu modo: para uma criança basta dirigir-lhe uma palavra carinhosa para que sinta alívio; para outra a palavra pode lhe causar dor. Nesses casos, a arte do pedagogo ou do professor consiste antes de tudo em se valer de uma sabedoria humana: tratar o coração dolorido com olhar humano, não causar no aluno, uma nova amargura, não tocar nas feridas de sua alma. A aflição tem impacto no pensamento. (SUJOMLINSKI, 1975)

Debruçar-se sobre as decisões relacionadas ao ensino que se constitui no espaço da aula, sem perder de vista o aluno e o contexto em que se insere, é de suma importância para que o professor consiga desempenhar a sua função, combinando recursos didáticos e metodologias na tarefa de ensinar, sem negligenciar o jeito próprio de ser professor e desempenhar seu papel. Jeito no trato com o humano, jeito de ser partícipe da educação de seus alunos, jeito de receber os que nascem. Ser profissional do ensino e da educação é, sobretudo, encontrar e eleger, entre tantas, formas de receber os que nascem.

Educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada daqueles que nascem. Responder é abrir-se à interpelação de uma chamada e aceitar uma responsabilidade. Receber é criar um lugar: abrir um espaço em que aquele que vem possa habitar; pôr-se à disposição daquele que vem, sem pretender reduzi-lo à lógica que impera em nossa casa. (LARROSA, 1999, p.118).

Nesse cenário ganha vulto a penetrabilidade das tecnologias e das mídias, cuja seleção e uso adequado contribui para o exercício da profissão docente, da prática do magistério de forma mais crítica, criativa e participativa, ou seja, para a formação de

⁵ Tradução nossa

um profissional, tanto mais consciente e mais preparado para a “professoralidade”. Assim, (re)descobre, mais que no prazer de ensinar, o desejo de “docender” e entrar em reciprocidade, aprendendo para ensinar e ao ensinar, aprender (FREIRE, 1996, ROMÃO, 2018). A reciprocidade contida na ação de aprender e ensinar foi proclamada em tempos mais remotos. Sêneca (65 d.C.) mostrara que *docendo discimus*, o que equivale a dizer que “ensinando, aprendemos”, ou seja, “os homens enquanto ensinam aprendem”. E, enquanto aprendem, educam-se, se fazem. Os efeitos da ação de ensinar, lembra ROMÃO (2018) repercutem naquele que está tanto a ensinar quanto a aprender.

A educação moderna traz para a equipe escolar e, sobretudo, para a direção, muitos desafios. Entre eles está o de entender e considerar o significado que a escola ao longo da história da humanidade e o papel que ela passa a desempenhar, hoje, diante dos novos paradigmas e das exigências da sociedade contemporânea no que se refere à formação do cidadão e que, portanto, ensine a viver. De pleno acordo com um educador português, vivemos um tempo em que se torna urgente humanizar a educação e reinventar a escola de maneira que ela ensine a viver, seja amiga de uma boa educação e acarinie o conhecimento, o pensar (SÁ, 2014, p. 184) e garanta, assim, o básico que permita pôr em marcha seus sonhos, seus projetos e projeções.

No seu art. 32, a LDB (Lei nº 9394/96), incisos I a IV, estabelece como objetivo da escola no ensino fundamental, as seguintes especificações: desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (SAVIANI, 2016, p. 275). Esse dispositivo legal expressa a complexidade da tarefa que está posta para a escola brasileira, bem como o importante papel do professor, no sentido de manter suas práticas pedagógicas constantemente atualizadas de forma a constituir a qualidade educativa da população escolar. Aprender a ler, a escrever, a contar, a resolver problemas,

a argumentar, sem negligenciar os laços de “solidariedade humana”, de “tolerância recíproca”, de conviver “outramente” em que se ampara e dá sentido à vida em sociedade se apresenta como um dos maiores desafios da educação básica.

Na mesma linha, Jacques Delors (1999) no relatório da Comissão Internacional da UNESCO sobre educação para o século XXI, considera que cabe à educação organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão de algum modo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer (instrumentos de compreensão); aprender a fazer e depois continua aprender a viver (participar e cooperar como os outros em todas as atividades humanas); aprender a ser (integração entre os pilares); significando que cada um deles deve ser objeto do ensino estruturado para que a educação desenvolva uma experiência global, tanto no plano cognitivo quanto no prático, formando o indivíduo em cidadão pleno. Morin (2000) ampliou essa proposta que resultou nos sete saberes necessários à educação do futuro: desenvolver a lucidez; reconhecer o conhecimento pertinente; ter consciência da condição humana; reconhecer a identidade terrena; enfrentar as incertezas; desenvolver a compreensão mútua; desenvolver a ética do gênero humano e, assim, caminhar na direção de um mundo melhor. Entretanto, para que isso ocorra, é preciso contar com profissionais preparados e capazes de ampliando a sua visão, entender e objetivar esses novos saberes. Nesse sentido, a proposta pedagógica da escola, se constitui, em instrumento fundamental pela sua possibilidade de reunir vontades, interesses e captar as energias indispensáveis à construção de uma escola que responda às necessidades do seu tempo. É imperativo valorizar a formação de nível superior e de qualidade dos professores. Essa qualificação refere-se não somente à qualidade da formação inicial recebida pelos professores, como também ao processo continuado de formação em serviço como se dá no interior da própria escola, ou por meio de cursos de ampliação e atualização de conhecimentos escolares específicos e técnico-pedagógicos. O professor reflete sobre a sua prática, faz comparações, diferenciações, constrói e

reconstrói argumentos para explicitar e interagir com seus iguais e/ou com os formadores, no sentido de compartilhar seus problemas, suas dúvidas e suas conquistas.

Na cultura profissional dos professores há que alcançar, como objetivo prioritário, um estágio de consciência e estranhamento sobre o sentido de suas ações e práticas pedagógicas, contribuindo com a elaboração de projetos de inovação institucional, sem, no entanto, ficar à margem de função principal da escola - invenção “mais bonita da humanidade”. Mas vivemos uma era em que “se torna urgente humanizar a educação e reinventar a escola” (SÁ, 2014, p. 184). Caso contrário, de pouco ou nada justifica a professoralidade. É oportuno trazer aqui trecho da carta de um sobrevivente de um campo de concentração ao narrar sua amarga experiência naquele campo condenado a nunca nascer um fiapo de grama. Nesse campo,

Meus olhos viram o que nenhuma pessoa devia presenciar.
 Câmaras de gás construídas por engenheiros ilustrados,
 Crianças envenenadas por médicos instruídos.
 Bebês mortos por ginásianos e universitários.
 Assim, desconfio da educação. Meu pedido é o seguinte:
 Ajudem os meus discípulos a serem humanos.
 Os seus esforços nunca deverão produzir monstros cultos,
 psicopatas hábeis
 Ou *eichmanns* instruídos.
 Ler e escrever, saber História e Aritmética só são importantes se servirem para tornar os nossos estudantes humanos. (Carta de um sobrevivente – BOLSANELLO, 1986, p. 206)

O trecho da carta adverte que um projeto de educação só tem sentido se voltado para a elevação da condição humana. Adverte, com efeito, que cuidem das ciências humanas, pois é de lá que o germe para formação humana se cria. A escola tem importância nesse papel, mas não adianta anos e anos na escola e ter seus estudos concluídos em níveis mais elevados, se não internaliza axiomas que sirvam para o crescimento e melhoramento do humano e da humanidade.

Diante de tais preocupações e deste desafio maior – a humanização do homem, ao mesmo tempo que se dá a base da docência, ocorre uma mudança gradativa na educação frente às capacidades criadoras do educador, de acordo com uma coerência pedagógica, afetiva e eticamente correta. A construção de uma nova consciência permeada de uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento do aluno, em função de suas próprias necessidades alinhadas a referências emancipatórias ajudam o educando a alavancar o seu potencial, com atitude cooperativa e consciente, propiciando a oportunidade de por em prática as relações de ensino na experiência aluno-professor, destacando-se o trabalho com as mídias. Sabe-se que esta relação professor, didática, conhecimento e as mídias escolares vem de longa data e, por isso, é marcada por uma tradição notadamente reconhecida no ocidente. Para Pfromm Neto (1998), sua trajetória se confunde com a história da mídia de que, em geral, se valem para distração ou outras finalidades – sejam culturais, artísticas, religiosas.

É curioso lembrar, ainda na esteira do autor, que durante a idade média, muito se ensinou da história sagrada, tanto às crianças quanto aos adultos, praticando a leitura promovida por meio das imagens no interior das igrejas e, mediante a invenção da imprensa no séc. XV deu início, ainda que tímido, ao processo que motivou “o surgimento, a produção cultural e a expansão dos livros didáticos”. Livros estes voltados para a classe estudantil como uma forma de substituir meios mais caros a exemplo do “papiro”, a “tábua cuneiforme” ou “pergaminho” que serviam para os textos manuscritos. Por muito tempo, “o livro ilustrado” foi considerado o único meio de que se valia o professor ao ensinar, além do professor e da lousa.⁶

6 Com o surgimento do livro *Orbis Pictus*, de autoria de João Amós Comênio, é um marco de destaque no séc XVII e que, por isso, garante ao pai da pedagogia moderna outra honraria “pai dos livros escolares”. Outros recursos avultaram com a criação da imprensa que possibilitaram a produção de cópias de cartazes, de estampas, de mapas para o uso nas insituição de ensino. A fotografia, entre outras invenções, surgiu no início do séc XIX até que no final do século XX surgiram os slides (diapositivos fotográficos), filmes fixos (filmstrips), bem como “os filmes cinematográficos”, inicialmente silenciosos, para projeção nas escolas. (PFROMM NETTO 1998).

O professor na sua gestão seleciona os procedimentos de ensino em função dos objetivos e conteúdos que pretende cumprir e ministrar, considerando as especificidades dos alunos com que trabalha e o momento do processo ensino e aprendizagem que desenvolvem. Nesse sentido, é necessário que o professor conheça e saiba utilizar os diferentes procedimentos de ensino, os recursos tecnológicos e didáticos, de forma a mobilizar as experiências necessárias para o ensino com qualidade. Há de se considerar, no entanto, que ensinar é também “agir na urgência e decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001). O fato de o professor planejar suas aulas não significa que situações difíceis de prever sejam impossíveis, pois que ensinar é também lidar com tais situações e, delas, retirar seu conteúdo educativo sem perder o fôlego articulatório. O ensino com qualidade oportuniza a construção do conhecimento por todos os indivíduos envolvidos no processo de forma a permitir a construção de soluções contextualizadas que respeitem a individualidade de cada um com a participação coletiva formando um cidadão consciente e crítico, na direção de retirar do presente fragmentos que o impulsionem para o futuro.

A experiência na gestão de escolas básicas e o acompanhamento da atuação dos docentes em sala de aula, revela suas dificuldades em lidar com questões relativas ao uso pedagógico das mais avançadas ou tradicionais tecnologias, inclusive da TV, do Vídeo e do Cinema. São evidentes as lacunas dos Cursos de Formação para o Magistério. A prática revela que a iniciativa das escolas e dos respectivos corpos docentes tem sido limitada, a partir mesmo da falta de entusiasmo para acolher tecnologias digitais⁷, o que tanto pode indicar insegurança no uso do recurso quanto receio da concorrência ao saber e poder docentes. Impossível não perceber que esses recursos têm ação rápida, espetacular e atraente, ao contrário da escola, que é restritiva, algumas vezes entedian-

7 As razões subjacentes desse desinteresse que beira a tecnofobia são várias. Algumas delas são relacionadas no artigo ROMÃO, Eliana et. al. O professor e a docência na sociedade atual: entre direitos, deveres e tensões. In: Flores, M. A et. al. O trabalho docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da internacional Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e o centro de investigação em estudos da Criança (CIEC). Braga, CIEC. UMinho, 2014.

te e pouco suportável para a criança e o adolescente de hoje. A perspectiva é a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, com ênfase no desenvolvimento da criatividade. Para Silva (1995), o currículo escolar deve ser materializado de maneira criativa, aberta e renovada. Aliado, portanto, ao papel da escola de desmitificar a linguagem tecnológica e ingressar seus alunos no domínio do seu manuseio, interpretação e criação. Muitas são as perspectivas que se abrem potenciada pelas Tecnologias de Informação e Comunicação. As aceleradas mudanças que se registram na sociedade de um modo geral, neste início de século XXI, criam novas demandas e a necessidade de revisão de prioridades para a educação enquanto processo amplo de formação humana.

Nesse cenário, o trabalho é profundamente afetado e assume novas conformações assim como a acumulação capitalista, estando a requerer do trabalhador uma formação que o capacite para fazer frente aos desafios ou situações novas, que, por sua vez, impõem o preparo do cidadão também para participar ativamente das necessárias transformações de ordem socioeconômica. Trata-se agora do atendimento a novas necessidades de aprendizagem, considerando-se o papel da informática e dos meios tecnológicos de comunicação (telemática). Mudam a estrutura ocupacional e o perfil da força de trabalho. Deste modo, a educação também é atingida na medida em que está, cada vez mais, se distanciando “do sentido tradicional de instrução” e se afirmando no caminho da descoberta, potenciada pelos avanços das tecnologias atuais.

Torna-se vital a questão das inovações e aperfeiçoamento contínuo dos produtos e serviços, para o que se destacam as tecnologias educacionais dos dias atuais, entendidas como instrumentação e mediação na construção/aplicação de conhecimentos científicos para solução de problemas cotidianos do homem nas diversas esferas da vida. Desse modo, as novas necessidades de aprendizagem referem-se menos aos conhecimentos e mais às habilidades de busca permanente de conhecimentos relevantes, de resolução e formulação de novos problemas (cerne do pensamento criativo). A carreira profissional, sobretudo, docente, não é simples. A luta para transpor

barreiras e enfrentar os obstáculos é diária. Mas os obstáculos não se eternizam. É nessa crença que Paulo Freire lida com as pedras que aparecem no caminho. Pautado no gosto de ser gente, embora sabendo que “as condições materiais, econômica, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo” (FREIRE, 1996, p. 54) mas, sabe, igualmente, que, insisto, “os obstáculos não se eternizam”.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, independente da sua área de ensino, deve participar do esforço coletivo de construção de alternativas articuladoras da educação com os demais processos de desenvolvimento e consolidação de relações sociais democráticas, sem ignorar o contexto em que se insere. Os diferentes grupos sociais que constituem a sociedade contemporânea, são notadamente afetados pela mídia. Se é certo que os meios são apenas “um recurso a mais” de apoio didáticos, é certo, igualmente, que o bom ou mau uso pode até determinar os rumos da aula e a necessária relação que se pretende criar. Importa, pois, refletir esta relação que se constitui na gestão do processo ensino e aprendizagem de forma a refletir a função social na escola. A profissão do magistério tem como lugar sagrado, a sala de aula. A didática materializada no ritual da preparação das aulas, deve ser uma pesquisa constante, não apenas em relação ao conteúdo da matéria a ser ensinada, mas também da forma com deverá ser ensinada. Lembre-se Barthes quando adverte que a aula que toca seus alunos, toca não somente pelo que se diz, mas pela forma como as coisas são ditas, “num tom absolutamente anti-estérico, com aquela sabedoria saborosa a que pode chegar a alguém que sabe muito sobre linguagem” (BARTHES, 2013, p. 73) e que, portanto, está ali para aprender.

Esta tarefa não se cumpre facilmente. Importa pensar proje-

tos pedagógicos das escolas de ensino fundamental no nordeste brasileiro, especialmente em Sergipe, frente às novas bases materiais da produção, da globalização da economia e da política neoliberal. Tem-se vindo a observar uma hegemonia dos meios midiáticos. Esta preocupação mobilizou a Professora Ada a propor, iniciar e partilhar estudos nesse universo, ressaltando o cinema para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental como “motor e meio” dos mais apropriados de educação.

Num outro estudo, retomar-se-ão pressupostos teóricos deste texto e analisar-se-ão as relações professor-aluno-conhecimento na gestão dos processos de ensino e aprendizagem, com ênfase na sua didática, contemplando as mídias, identificando as possibilidades do uso do cinema na sua prática quotidiana e os resultados na qualidade do ensino e da aprendizagem. É preciso, além da licença para ensinar, preparo. Parece estar concretamente colocado à consideração e criatividade dos educadores na contemporaneidade o desafio da construção de uma educação que, mesmo situada no contexto das determinações capitalistas, forme o aluno para o exercício pleno da cidadania, categoria assinalada não só pelo usufruto dos deveres, mas, igualmente, pelo usufruto dos direitos, a partir da apropriação da cultura produzida social e historicamente pela humanidade. A escola tem parte relevante nisso, sobretudo, no apelo que grita: “ajudem os meus discípulos a serem humanos”. Os seus esforços, acrescente-se, nunca deverão potenciar “monstros cultos, psicopatas hábeis”. De muito pouco ou nada adianta ter acesso à escola básica permanecer nela e até concluir seus estudos se não servirem para tornar os nossos estudantes tanto mais humanos (BOLSANELLO, 1986).

Nisso consiste a configuração de uma nova didática, o maior desafio para os educadores enquanto criam ocasiões, enquanto ensinam, de aprendizagens genuínas – de convivência, de leitura, de escrita, conhecimento das ciências humanas. Que em todas as ciências, em todos os níveis e modalidades se ensine a viver e a dizer “eis-me aqui” para o outro, para a humanidade. Nisso consiste a relação da educação e comunicação, o miolo da didática, sobretudo, construída na escola básica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. **Ofício do mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2000.

ARRUDA, Maria da Conceição. Qualificação versus competências. In: **Boletim Tec Del SENAC**, v.26, n. 2, mayo/ago. 2000

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Confiança e medo na cidade**. Lisboa: Relógio D'Água, 2006.

BEZERRA, Ada Augusta. Qualidade de vidas dos docentes e sua relação com a educação básica. In: Ada Augusta Bezerra et. al. **Profissão professor: entre Prometeu, Ulisses, Édipo e... a Síndrome de Burnout**. Fortaleza: Edições UFC, 2015.

BOLSANELLO, Aurélio; BOLSANELLO, Maria Augusta. **Conselho: análise do comportamento humano em Psicologia**. Curitiba: Editora Educacional Brasil, 1996.

CASTILLO, Daniel Prieto. Presencia de la comunicación educativa. In: Roberto Apareci (coord). **Comunicación educativa em la sociedad de la información**. Madrid: UNED, 2006.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Trad. Francisco Afonso Monteiro. Portugal: Artes Gráficas, 2012.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. Docência: notas sobre a dimensão ética do professor. In: Farias et. al. (org.) **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília, DF, 2009.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. A organização do processo didático. In: Farias et. al. (org.) **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília, DF, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Cortês, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2005.

FONSECA, Selva Guimarães. Aprender a contar, a ouvir, a viver: as narrativas como processo de formação. In: **Técnicas de ensino, novas configurações**. Ilma Passos de A. Veiga (org.). Campinas, SP: Papirus, 2008.

GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Educarse en la era digital**. Madrid: Editora Morata, 2012.

KANT, Immanuel. **Sobre Pedagogia**. Tradução Francisco Fontanella. Piracicaba: UNIMED, 2006.

KENSKI, Ivani. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**. Tradução Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

MACETTO, Marcos. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000

MORIN, Edgar. A alma do cinema. In: Ismael Xavier (org.) **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Edições Grall: Embrafilme, 1983.

NIZA, Sérgio. **Escritos sobre educação**. António Nóvoa et. al. (org.). Lisboa, Portugal: Tintas da China, 2015.

PENNAC, Daniel. **Diário da Escola**. Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PERRENOUD, Phippe. **Agir na urgência e decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

PFROMM NETTO, Samuel. **Telas que ensinam: mídia e aprendizagem: do cinema ao computador**. Campinas, SP: Editora Alinea, 1998.

ROMÃO, Sampaio Eliana. A educação do educador na sociedade maquina: a ética e a estética da docência e do desejo de docender. In: **Filosofia e Educação**. Campinas, SP, v. 10, n. 1, jan./abr. 2018.

ROMÃO, Sampaio Eliana. Conviver em rede e aprender enredado: desafios para a didática on-line. **Didática on-line: teorias e práticas**. Maceió, v1. Edufal, 2017.

ROMÃO, Eliana et. al. O professor e a docência na sociedade atual: entre direitos, deveres e tensões. In: Flores, M. A et. al. **O trabalho docente docente na sociedade da aprendizagem, organizado no âmbito da internacional** Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) e o centro de investigação em estudos da Criança (CIEC). Braga, CIEC. UMinho, 2014

ROMANO, Vicente. **A formação da mentalidade submissa**. Portugal: Deriva editora, 2006.

TOMÁS, Tadeu. **A construção social do currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

TORRES, Jurjo. **El curriculum oculto**. Madrid: Morata, 2005.

SÁ, Eduardo. **Hoje não vou à escola!** Córdova, Portugal: Lua de papel, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

SILVA JR, J. dos R. Qualidade total em educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 1, p. 203-228./jan./jun., 1995.

SUJOMLINSKI, Vasili. **Pensamiento Pedagógico**. Rússia: Progreso, 1975.

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

Sobre os Autores

A

• ***Aldenise Cordeiro Santos***

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Tiradentes - UNIT (2018 - CAPES/Conceito 5), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ada Augusta Celestino Bezerra, em que desenvolveu pesquisas acerca das produções discursivas sobre a mulher na escola da contemporaneidade. Professora da rede pública de ensino do Estado de Sergipe e do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. E-mail: aldeniseecs@yahoo.com.br.

B

• ***Bianca Stephanny Martins Gomes***

Bolsista Mestranda PROCAPS/UNIT no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT) na Linha de Educação e Formação Docente. Formada em Letras - Inglês pela Universidade Tiradentes. Foi bolsista PROBIC/UNIT (2017-2018) e novamente bolsista PIBIC/CNPq (2018-2018) em projeto de Iniciação Científica pelo programa de Pós-Graduação em Educação da mesma instituição. Integrante do grupo de pesquisa História da Educação no Nordeste (GPHEN). E-mail: b.martinsgomes@gmail.com

E

• ***Eliana Sampaio Romão***

Pedagogia pela UFAL, Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Campinas/UNICAMP e Pós Doutor – estágio Sênior/bolsa Capes- realizado junto à Universidade do Porto - Portugal. Professora associada do Departamento de Educação (DED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe/UFS. Membro titular do COMPIBIC, CPA e equipe Multidisciplinar/CESAD. Líder do grupo de pesquisa Educação, Comunicação e Memória (EduC-Me).

• ***Eliodete Coelho Bezerra***

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT). Mestre em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) e Especialista em Docência do Ensino Superior pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Pedagoga e Professora da Educação Superior. Membro do Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (GEPES). E-mail: eliodetebezerra@hotmail.com

G

• ***George Emmanuel do Nascimento Araújo***

Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes. Músico Violinista na Orquestra Sinfônica do Instituto Musical Sergipano. Consultor Educacional e Acadêmico. Pesquisador na linha Formação Docente – Histórias de Vida. E-mail: acad_george@yahoo.com.br.

H

• ***Hilanna Mayara Lessa Silva***

Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT). Foi bolsista CAPES/OBEDUC. Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação Inclusiva. Professora de Educação Física, da Educação Básica. E-mail: ilanamaiara@hotmail.com.

I

• ***Isabela Araújo Lima***

Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes. Especialista em Direito do Trabalho e Previdenciário. Bacharela em Direito. Membro do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professor GPGFOP/PPED/UNIT/CNPq. Email: ialeduca@gmail.com.

J

• ***Jameson Gouveia de Novais***

Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes. Licenciado em Educação Física pela Universidade Tiradentes, Licenciatura Plena para Graduação de Professores pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Especialização em Fundamentos da Prática Pedagógica na (UFS), Curso de Especialização em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas (CINTEP). Foi membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socio educacional e Formação de Professores (GPGFOP/UNIT/CNPq). Atualmente é Professor Titular do Instituto Federal de Sergipe (IFS) - Campus Aracaju E-mail: jgnovais@hotmail.com.

L

• ***Luciano Matos Nobre***

Doutor em Educação/Universidade Tiradentes (UNIT); Mestre em Educação (UNIT); Especializações em: Pedagogia Empresarial (Faculdade Atlântico); Docência e Tutoria em Educação a Distância (UNIT); Licenciatura em Sociologia/Universidade Federal de Sergipe (UFS). Docente da Faculdade Pio Décimo de Canindé de São Francisco-SE (FAPIDE); Presidente do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Direito (NDE/FAPIDE). E-mail: lunobrey@gmail.com.

M

• ***Márcia Alves de Carvalho Machado***

Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes. Foi bolsista PROCAPS/Unit. Licenciada e pós-graduada em História. Graduada e pós-graduada em Ciências Contábeis. Atua como docente e assessora pedagógica na Faculdade São Luís de França. Pesquisadora do Grupo de Estudos em Educação Superior (GESS/UFS). Membro do Fórum da Educação de

Jovens e Adultos de Sergipe e membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE/SE), E-mail: mac_machado@hotmail.com.

• ***Maria Amélia Silva Santos***

Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes. Foi bolsista CAPES/FAPITEC, Licenciada em Letras Português pela Universidade Tiradentes, Especialista em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Pio Décimo. Membro dos Grupos de Pesquisa em Políticas Públicas Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/Unit/CNPq) Grupo de Estudos em Educação Superior (GEES/UFS/CNPq). Membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE/SE). Tutora da Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) E-mail: amellia_santos@yahoo.com.br.

• ***Maria Helena Santana Cruz***

Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Federal da Bahia, com Pós-doutorado em Sociologia da Educação. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação e Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe; Líder do Grupo de Pesquisa certificado pelo CNPq “Educação, Formação, Processo de Trabalho e Relações de Gênero”. E-mail: helenacruz@uol.com.br.

• ***Maria de Lourdes Santos Figueiredo Leite***

Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes, Professora do Curso de Bacharelado da Universidade Tiradentes, Pesquisadora do Grupo de Pesquisa GPGFOP/Unit/CNPQ. E-mail: mlourdesfigueiredo@yahoo.com.br.

• ***Martuse Sousa Ramos Arão***

Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes (2020). Bolsista PROSUP/TAXA-CAPES/UNIT/SE (2018). Integrante do Grupo de Pesquisa Colonização, Cultura e Educação (2019). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Pio Décimo (2003) e Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Pio

Décimo/SE (2004). Foi membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socio educacional e Formação de Professores (GPGFOP/UNIT/CNPq) (2017). Atualmente é Professora da Rede Pública Estadual De Ensino do Estado de Sergipe. E-mail: martuse.s.ramos@gmail.com.

N

• ***Natalina Bissaro Siqueira Chaves***

Mestra em Educação na Universidade Tiradentes-2020 – Bolsista PROCAPS/UNIT. Graduada em Pedagogia pela Universidade Tiradentes-2012. E-mail: natalina.chaves@live.com.

R

• ***Ranússia Pereira Silva***

Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes. Especialista em Didática do Ensino Superior pela Faculdade Pio Décimo. Graduada em Letras-Português pela Universidade Federal de Sergipe. Pesquisadora na linha de Formação de Professores e EJA. Professora da Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Membro do Fórum da Educação de Jovens e Adultos de Sergipe.

• ***Rita de Cássia Cardoso dos Santos***

Mestra em Educação pela Universidade Tiradentes. Membro do Grupo de Pesquis. GECES/PPED/UNIT/CNPq). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade São Luís de França e em Coordenação Pedagógica pela Faculdade Pio Décimo. Pedagoga. Atua como tutora da Educação Superior na Universidade Norte do Paraná-UNOPAR, como Coordenadora Pedagógica no SergipeTec e ministra cursos da Educação Profissional. E-mail: ritalelucvt@gmail.com

S

• ***Soane Maria Santos Menezes***

Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes - Unit - Bolsista CAPES/FAPITEC. Mestra em Educação pela Unit. Graduada em Serviço Social, atuando principalmente nos seguintes temas: Currículo. Educação Superior. Formação de Professor. Complexidade. Transdisciplinaridade. E-mail: soanemenezes@hotmail.com.

V

• ***Vanda Maria Campos Salmeron Dantas***

Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS); Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Doutora em Educação pela Universidade Tiradentes (UNIT); Professora da Universidade Tiradentes, Professora da Educação Básica pela Secretaria Municipal de Educação de Aracaju. Membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Gestão Socioeducacional e Formação de Professores (GPGFOP/Unit/CNPq); Membro da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. ANFOPE. E-mail: vandasalmeron@yahoo.com.br.

www.editoratiradentes.com.br



 **GRUPO
TIRADENTES**