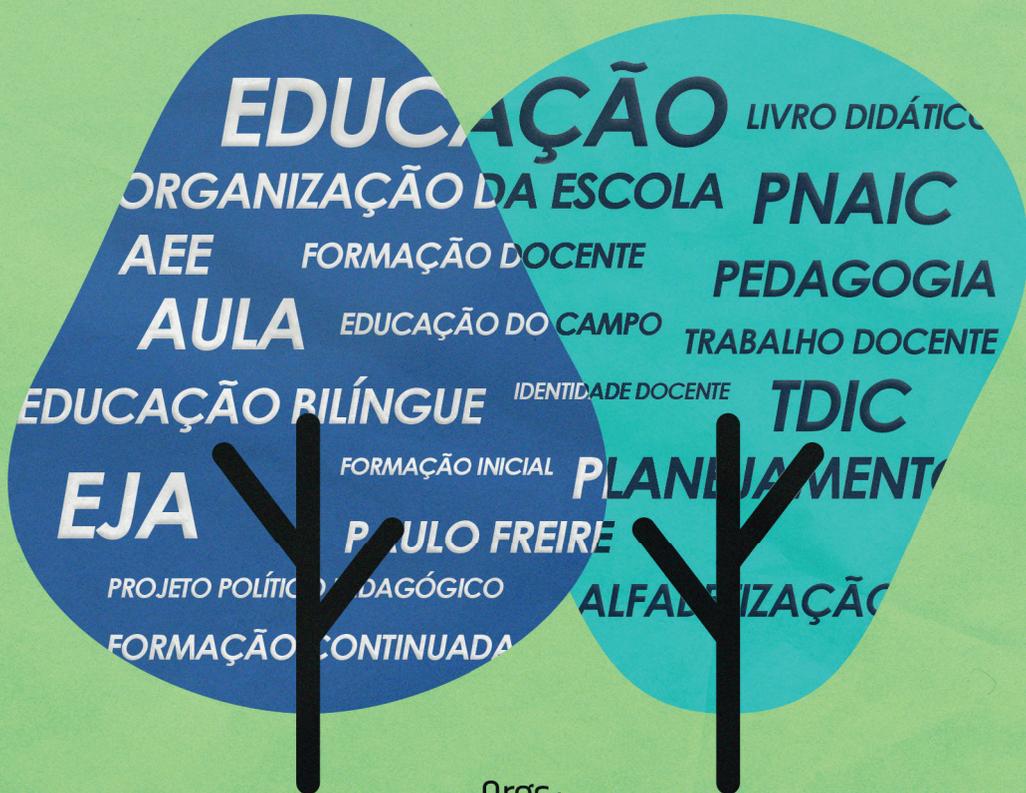


ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Orgs.:
Tatiane Castro dos Santos
Alexandre Melo de Sousa

Organização do trabalho pedagógico e formação de professores

**Tatiane Castro dos Santos
Alexandre Melo de Sousa
(Organizadores)**

**Organização do trabalho pedagógico
e formação de professores**

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Tatiane Castro dos Santos; Alexandre Melo de Sousa [orgs.]

Organização do trabalho pedagógico e formação de professores. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 471p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0297-6 [Impresso]

978-65-265-0298-3 [Digital]

1. Organização. 2. Trabalho pedagógico. 3. Formação de professores. 4. Pesquisa em Educação. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

APRESENTAÇÃO

Entre os meses de abril e julho de 2021, em meio à Pandemia da Covid-19, nós – professores Alexandre Melo de Sousa e Tatiane Castro dos Santos – desenvolvemos a disciplina *Organização do Trabalho Pedagógico na Escola*, de 60 horas, com uma turma de 12 mestrandos/as do Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Federal do Acre. O componente curricular foi ministrado de forma remota e tivemos – assim como a grande maioria dos professores ao redor do mundo – que apreender a lidar com as tecnologias de comunicação e informação, adaptar as metodologias de ensino, buscar inspirações criativas para instigar, avaliar e descobrir como nos aproximar daqueles/as jovens pesquisadores/as que conhecíamos apenas os nomes e as imagens que as telas dos *notebooks*, *tablets* ou *smartphones* nos revelavam.

Podemos dizer que, ao final, tivemos resultados exitosos. E esta obra – que ora apresentamos em dois volumes – é um bom sinalizador das nossas impressões e dos progressos que alcançamos cada um/a dos/as alunos/as. Para ampliar as discussões sobre a formação de professores e o trabalho docente na escola, convidamos colegas pesquisadores que se alinham aos debates propostos, tanto no âmbito da UFAC, especialmente do PPGE, quanto de outras instituições de ensino superior.

Pensar a formação de professores requer ampliar a visão para além dos muros das universidades e dos engessamentos formativos. É preciso evidenciar – em tempos tão turbulentos de desvalorização, apagamento e negação do valor do professor – que a construção do docente se faz, também, nos desafios diários, nas necessidades formativas continuadas, dos olhares sensíveis para a acessibilidade, a diversidade, o respeito e a inclusão.

Os textos reunidos aqui pretendem dar uma amostra do que se produz cientificamente nas salas de aulas das Universidades

brasileiras, nos laboratórios dos Grupos de Pesquisa, nos auditórios das Graduações e Pós-Graduações e na sociedade de um modo geral. A sociedade também é sala de aula e campo de pesquisa.

Boa leitura!

Alexandre Melo de Sousa

Tatiane Castro dos Santos

SUMÁRIO

- 1. PAULO FREIRE E A REEDUCAÇÃO DO/A EDUCADOR/A** 11
Afonso Celso Scocuglia
- 2. REFLEXOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) COMO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES** 25
Maria Adriane da Silva Barrozo
Tatiane Castro dos Santos
- 3. EDUCAÇÃO NO CÁRCERE: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE** 45
Williane da Silveira Sousa Sanches
Ednacelí Abreu Damasceno
- 4. A DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE** 65
Tatyana Sá de Lima
Tânia Mara Rezende Machado
- 5. A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS DO ACRE: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19** 93
Marcello Pereira Tamwing

- 6. TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES SOBRE A CENTRALIDADE DO TRABALHO E DO ATO EDUCATIVO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA** 119
Naiara de Souza Fernandes
Anselmo de Jesus Damasceno
Lenilda Rego Albuquerque de Faria
- 7. EDUCAÇÃO, AUTONOMIA MORAL E ÉTICA NA FILOSOFIA DE IMMANUEL KANT: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES** 145
Renata Cristina Lopes Andrade
Alonso Bezerra de Carvalho
- 8. POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE/PARA SURDOS: RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES** 165
João Renato dos Santos Junior
Alexandre Melo de Sousa
- 9. MULTILETRAMENTOS E TDIC NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: EXPERIÊNCIAS REFLETIDAS E REFRATADAS POR DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA** 183
Nádson Araújo dos Santos
Maria Jeane S. Jesus Silva
Jozelia Araújo Oliveira
- 10. PIBID E O COTIDIANO ESCOLAR: QUANDO TEORIA E PRÁTICA SE ENTRECruzAM NO CHÃO DA ESCOLA** 207
Ozana Costa de Oliveira
- 11. O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA AMAZÔNIA ACREANA** 229
Alisson Lima Damião
Ednacelí Abreu Damasceno

12 A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ARTICULAÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DO AEE E PROFESSORES DA SALA DE AULA COMUM	253
Maria do Socorro Moraes Rodrigues Adriana Leite Limaverde Gomes Neidyana Silva de Oliveira	
13 FORASTEIRAS DE DENTRO: REFLEXÕES SOBRE A SOLIDÃO INSTITUCIONAL DE MULHERES NEGRAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	277
Sulamita Rosa da Silva Tânia Mara Rezende Machado	
14 (RE)CONSTRUINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: PAULO FREIRE, PRESENTE!	299
Adriana Ribeiro dos Santos Quintanna Ednacelí Abreu Damasceno	
15 O PROFESSOR BACHAREL E A ORGANIZAÇÃO DA AULA UNIVERSITÁRIA: RELAÇÕES E DESAFIOS ENTRE PLANEJAMENTO, AÇÃO E REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO	321
Natanael Oliveira da Silva Adriana Ramos dos Santos	
16 CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	345
Maria Elisangela Martins da Silva Mendonça Adriana Ramos dos Santos	
17 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NO ACRE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	367
Sileide Maria Maia da Silva João Francisco de Lima Giane Lucélia Grotti	

18 IMPORTÂNCIA DA ESCRITA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS E A IMPLICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	387
Israel Queiroz de Lima Alexandre Melo de Sousa	
19 O PAPEL DO TRABALHO DOCENTE NA PRODUÇÃO-FORMAÇÃO DO SER HUMANO	405
Elizabeth Miranda de Lima Izaac Lobo de Mesquita	
20 INTERFERÊNCIA CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO: REESTRUTURAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E A COMERCIALIZAÇÃO NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19	425
Diego Correia Machado	
21 A SALA DE AULA PARA ALÉM DA FORMA ESCOLA: ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ASAS DA FLORESTANIA- AC	445
Bruna Lalinny Magalhães da Silva Tatiane Castro dos Santos	
AUTORAS E AUTORES	465

PAULO FREIRE E A REEDUCAÇÃO DO/A EDUCADOR/A¹

Afonso Celso Scocuglia (UFPB)

Primeiras palavras

O pensamento-ação de Paulo Freire foi construído no conturbado século XX, desde a juventude dos 25 anos, no SESI de Pernambuco/Brasil (1947), até a maturidade dos seus 75 anos (1997) – já consagrado como um dos principais educadores do mundo. Nestes 50 anos, a diversidade de ações e reflexões permitiu que o legado de Freire adentrasse o século XXI referenciado como terceiro autor mais lido e citado das ciências humanas/sociais e que suas ideias e propostas continuassem a inspirar e respaldar as mais diversas práticas educativas locais e globais. Este livro demonstra cabalmente tais constatações.

Freire se tornou uma referência em práticas que vão da comunicação à antropologia, da matemática às ciências naturais, da psicologia aos serviços sociais, da pedagogia às letras, entre tantas outras. Sua pedagogia crítica, elaborada em permanente diálogo como pensadores dos mais diversos matizes epistemológicos, também protagoniza e participa na atualidade de diversos movimentos sociais, dialogando com os coletivos e os sujeitos individuais que os fazem.

Ao mesmo tempo em que as dezenas de títulos e referências acadêmicas chamam a atenção para a atualidade do seu legado, a capilarização das suas propostas práticas integram um gigantesco cardápio de opções inerente aos novos movimentos da sociedade, do feminismo ao ambientalismo, passando pelas questões de raça

¹ Este texto tem como base de referência o livro *A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (Editora da UFPB, 7.a Edição, 2019).

e etnia, pela solidariedade social e pelas tentativas de soerguimento da escola pública, por exemplo, no Brasil.

Enquanto *Pedagogia do oprimido* (1984a) completa a 50ª. edição nos Estados Unidos e, no Brasil, já avança para a 80ª.edição, sem contar as edições especiais e sua presença em dezenas de idiomas, percebemos crescente disseminação das ideias de Freire mesmo depois de 25 anos do seu falecimento. Interessante notar que, cada vez mais, a percepção da atualidade e do futuro das suas propostas se contrapõem à visão passadista² que o estancava nos anos 1960.

Recentemente, publicamos um livro comemorativo do centenário do seu nascimento e o próprio título condensa nossa perspectiva e foco: *Paulo Freire, 100 anos: um educador do presente e do futuro*³ (2021). No prefácio, Carlos Rodrigues Brandão escreveu: “Em tempos em que nos vemos intensamente envolvidos, entre a memória e a saudade, a resgatar a pessoa que foi Paulo Freire, o que ele viveu, pensou e fez (...) as suas ideias, propostas e ações proféticas têm a ver com a nossa parte da construção freiriana do presente e do futuro. E sempre foi em nome de um inédito viável a buscar e construir agora, em nome do futuro, que Paulo viveu, lecionou, educou e escreveu” (2021, p.12-13).

Penso que essa ideia de presente e futuro do legado de Paulo Freire retrata bem este livro que tenho a satisfação da prefaciá-lo. Nele está disseminado o gérmen da continuidade e do olhar futurista, contra o vírus do passadismo e a favor da utilização da *práxis* do educador brasileiro que conquistou o mundo. Aqui se reitera a pedagogia crítica que pugna pelo diálogo, pela democracia e pelos direitos civis, políticos, culturais, sociais dos oprimidos e dos “esfarrapados do mundo”. A pedagogia da pergunta, do problema e da pesquisa com o vetor do questionamento das desigualdades sociais-educativas-culturais que se acentuam nos nossos dias. E que

² Embora ainda persistam enfoques que paralisam Freire nos anos 1960, com uma visão parcial e desatualizada das suas ideias.

³ Disponível em file:///C:/Users/Afonso/Downloads/Paulo%20Freire%20100%20anos.pdf

tem nas ideias sobre “conscientização crítica” um baluarte permanente contra o obscurantismo absurdo e o negacionismo científico que nos impactam diariamente. Vale ressaltar que Freire sempre batalhou pela leitura do mundo, das palavras e dos livros contra todas as ditaduras, violências e discriminações. Pedagogia que sempre colocou a educação popular como eixo central das propostas de reconstrução da escola pública nos seus mais diferentes aspectos e problemas e nunca admitiu a neutralidade que esconde a opressão, legitima a desigualdade e impede a democracia plena e seus direitos, inclusive direito ao conhecimento que produz justiça cognitiva – que é condição para a justiça social.

Com efeito, Freire nos inspira e nos convoca à ação-reflexão e, ao mesmo tempo que propõe suas ideias, não nos deixa esquecer de perguntas fundamentais (mais do que respostas prontas). Como o diálogo impacta a aprendizagem? Como os jovens e adultos aprendem ao longo da vida? Como as camadas populares constroem sua educação e aprendem? Como se problematiza a realidade para aprender a modificá-la? Porque usar métodos ativos (e, não, passivos) de ensino-aprendizagem? Por que defender/praticar a pedagogia da pergunta e, não, da resposta? Por que círculos de culturas em vez de estruturas expositivas e verticais de aprendizagem? Como usar a comunicação e as tecnologias atuais na educação? Por que a educação é uma ação cultural? Como fazer o trabalho se tornar, na prática, um princípio educativo? Quem educa o(a) educador(a)? Por que concordar com Gramsci quando ele afirma que a hegemonia é essencialmente pedagógica? Por que absorver de Amílcar Cabral a ideia de que a luta pela vida (cotidiana e/ou litigiosa) é contexto de aprendizagem rápida e qualificada? Por que o pessoal e o existencial são fontes da educabilidade e, também, da ação política? A favor de quem e contra quem exercemos nossa prática docente de educadores e educadoras? Por quê? Como? Quando? Com quais metodologias? A favor de quem e contra quem? Ou ainda: como reinventar a educação com pedagogias alicerçadas na ação cultural, na liberdade, no diálogo, no trabalho educativo, na autonomia, na

solidariedade, na consciência crítica, na denúncia e no anúncio, no aprendizado da democracia, na esperança e na história como possibilidade do novo?

Entre as numerosas questões da sua *pedagogia da pergunta*, certamente aquelas que envolvem a docência-discência e a reeducação dos educadores/as encontram-se entre as prioritárias elaboradas por Paulo Freire. Algumas dessas temáticas, questões e perguntas encontram-se a seguir.

A reeducação do/a educador/a

A temática da *reeducação do/a educador/a* constitui um dos fios condutores do discurso político-pedagógico de Freire. As preocupações com a formação e a competência profissional-técnica e com o compromisso sócio-político dão a tônica discursiva.

Destacando o fato de que o “educador é político enquanto educador e o político é educador pelo próprio fato de ser político”, Freire dedica parte significativa de seus escritos à compreensão do *educador crítico/reflexivo*. Um educador “dos esfarrapados e oprimidos”, “das classes trabalhadoras”. Educador “dirigente e organizador”. Educador ético, plural, democrático. Educador inter e transdisciplinar, “problematizador e, não, bancário”.

Importante enfatizar a permanente defesa da diretividade do processo educativo, por parte do educador, como uma das marcas das suas propostas epistemológicas e pedagógicas. Para ele, é “fato incontestável que a natureza do processo educativo é sempre diretiva” (1985a, p.76) e que o educador tem papel distinto do educando, embora deva estar aberto à sua própria reeducação. *Tem papel diretivo, mas não autoritário*.

Em um dos seus mais instigantes livros dialógicos, *Medo e ousadia – o cotidiano do professor* (1987), realizado com Ira Shor, afirma a necessidade de

Aceitar a natureza diretiva da educação. Existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra. Temos que dizer aos alunos

como pensamos e por que. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho que convencer os alunos do meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais (1987, p.187).

Shor complementa:

O professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um curso e pelas relações sociais do discurso em classe, todo professor (conscientemente, ou não) exprime sua opção política (1987, p.187).

Para ambos, as atividades dos educadores e dos educandos realizam-se em sua plenitude à medida da permeabilidade das suas ações educativas recíprocas e intersubjetivas.

Assim,

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer (1980, p.17).

Ao cumprir tal tarefa, o educador evitaria a “burocratização” e teria clareza do “caráter não-neutro” do processo de conquista do conhecimento. Neste caminho, ainda em *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985a), Freire distingue (metodologicamente) o educador “bancário” do educador “problematizador”. O primeiro, caminha com a posse do objeto de conhecimento, transmitindo-o/depositando-o (segundo suas crenças, valores, opções, escolhas, entre outros) ao educando (que o recebe passiva e acriticamente). O segundo, faz do processo de conhecimento um mediador da relação educador-educando e faz da conquista e da produção do conhecimento a busca permanente da consciência crítica e reflexiva. Ao mesmo tempo, para um educador crítico/reflexivo, a necessidade de *aprender a ser democrático*, é essencial.

A questão que se coloca é saber qual é a política dele, e qual é a coerência que ele tem entre sua opção política e a prática pedagógica que desenvolve. Ele pode ser um político reacionário, mas também pode ser um político “radicalmente democrático”. Mas se ele é coerente com essa opção democrática, ele necessariamente – não escondendo sua opção – respeita a capacidade de optar que o educando deve ter, e até estimula essa capacidade (1984b, p.87).

O papel do educador/intelectual problematizador e organizador – tratado à semelhança do “novo intelectual” de Gramsci (1985b) –, “não é o de depositar na classe trabalhadora, que também é intelectual, os conteúdos da teoria revolucionária, mas o de, aprendendo com ela, ensinar a ela” (1985b, p.68). Com essa inspiração, Freire enfatiza:

Os intelectuais que aderem a esse sonho têm que selá-lo na passagem que devem realizar ao universo do povo. No fundo, têm de viver com ele uma comunhão em que, sem dúvida, terão muito o que ensinar se, porém, com humildade e não por tática, apreenderem o renascer como um “intelectualizando-novo”. Quanto mais o intelectual se exponha a esse aprendizado, tanto mais percebe que o ponto de partida para a transformação da sociedade não está própria e exclusivamente no seu sonho, não está na sua compreensão da história, mas na compreensão das classes populares (1985b, p.68).

Com o mesmo raciocínio, aposta na conveniente permeabilidade do conhecimento elaborado (científico) com o conhecimento popular (do “senso comum”).

Sem renunciar à sua experiência de intelectual, o conhecimento sistemático dela advindo, pelo contrário, junta àquela experiência o saber das massas (...) e aprende a reconhecer a importância do seu papel sem superestimá-lo nem tampouco subestimá-lo (...). Meu papel como intelectual só se solidifica, se robustece, só tem sentido na medida em que este papel se cumpre “com” as classes trabalhadoras e não “para” elas, pior ainda, “sobre” elas (1985b, p.68-69).

Mas, o desempenho dessas ações problematizadoras, contra-hegemônicas e democráticas, por parte do educador, constitui um trabalho difícil e complexo. Não raramente, ele foi adestrado para a “transmissão de conteúdos”, para “dominar os alunos”, para “ser

superior” por ser portador “de todo o conhecimento” ou adestrado para a licenciabilidade (para “deixar como está, para ver como é fica”). Por isso, Freire insiste na necessidade da “reeducação dos educadores” e faz desse tema uma constante realimentação de sua pedagogia política.

Importante destacar que, com a avalanche da crise de paradigmas nas ciências sociais e com seus reflexos na educação e na pedagogia, uma das consequências/tendências seria (como propõe Freire desde a *Pedagogia do oprimido*, já citado) uma maior proximidade educador-educando. Ora, já que as certezas conceituais e paradigmáticas estão abaladas pelo trincamento dos principais parâmetros de sustentação teórico-prática das chamadas “ciências da educação” haveria uma significativa ruptura do distanciamento entre “os que sabem” e “os que não sabem”, entre “os que ensinam” e “os que aprendem”. Esta distância, que confere poder ao professor verticalizando suas relações com os alunos, diminuiria sensivelmente, diante das “incertezas” (paradigmáticas) atuais.

Assim, os educadores realmente se reeducariam (na prática) com os educandos e nas revisões de suas certezas “não mais tão certas” através de teorias (não-deterministas) que respaldem sua prática social-política-cultural-educativa⁴.

Freire atenta, ainda, para a necessidade do educador,

em percebendo que sua tarefa é política, e não apenas técnica, aclarar sua opção política e procurar ocupar o espaço disponível (por mínimo que

⁴ A atual crise de paradigmas corrobora a visão de Freire sobre a necessidade de teorias abertas e não-modelares. Se olharmos para o campo pedagógico, algumas categorias freirianas se sobressaem e, neste momento de ausência de “pais e mães ideológicos”, destaca-se a questão da ação dialógica como veículo educacional. Como procederia hoje um professor para transmitir (e não problematizar) um determinado objeto, sustentado por uma determinada teoria que se encontra questionada e em crise? Como, por outro lado, continuar a desvalorizar o saber popular ou o senso comum em nome de um conhecimento científico superior, se as ciências em geral e as humanas e sociais, em particular, têm hoje seus alicerces trincados, alguns já em desuso por não darem conta da complexidade do real?

seja) na instituição escolar, contribuindo para o processo de desideologização (1982b, p.73).

Posicionando-se contra o frequente equívoco dos que usam o espaço escolar para tarefas panfletárias/ativistas, Freire argumentava, no debate conosco (UFPB,1986a), que:

Aqueles e aquelas que dentro da universidade optam pelas classes populares teriam como tarefa usar o espaço institucional para cumprir uma tarefa rigorosamente científica, não ativista. Não estou propondo que devêssemos ser ativistas reduzindo toda a nossa prática docente a uma espécie de sublevação constante contra a ordem burguesa e deixando de dar aulas de biologia se sou professor de biologia. De jeito nenhum, para mim isso é irresponsabilidade política e incompetência científica (...). Se sou professor de biologia, vou fazer o possível para, em primeiro lugar, conhecer bem o conteúdo da disciplina que vou ensinar. Além disso, não me basta o conhecimento de biologia, é absolutamente indispensável a clareza em relação aos meus objetivos políticos que me façam poder funcionar como professor de biologia sem trair a ciência que eu conheço, e que quero continuar a conhecer, pondo-me a serviço dos interesses políticos que eu admito (1986a, p.35).

Nessa perspectiva, podemos dizer que um dos papéis políticos fundamentais do educador é contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para transformar a escola conforme os interesses, as necessidades e os valores dos indivíduos, dos grupos e das classes que fazem tal escola. Nesse sentido, um grande desafio é contribuir para a reversão do fracasso escolar, produzido a partir das premissas e das expectativas negativas da escola e dos alunos. A escola não se prepara para receber e trabalhar com as crianças, jovens e adultos das camadas populares e estes, por sua vez, não têm nenhum sentido de pertencimento em relação à escola “dos outros”. A escola é “do Estado”, “da direção”, do “poder público” e, quase nunca pertence aos alunos.

Ao destacar parte da terceira das Teses Sobre Feuerbach (1984, p.108) - na qual Marx e Engels dizem que “os homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada”, que essas circunstâncias são transformadas pelos

homens e que o “educador precisa ser educado” - Freire não pode deixar de responder a indagação: quem educa o educador?

No caminho gramsciano, três direções são apontadas para a formação do educador (“especialista e dirigente”): na primeira, como todos os homens, é educado “na e pela” transformação da sociedade e de si próprio; na segunda, como “intelectual-ficando-novo”, é educado pelas classes populares; e, na terceira, é formado na escola (nos vários níveis de ensino-aprendizagem), apesar do “aparelho escolar” reproduzir (ainda que parcialmente) os interesses da continuidade da dominação. A construção de uma “contra hegemonia” no interior das instituições escolares constitui, em si mesmo, processo pedagógico concreto de formação do educador popular.

Em outro destaque, refere-se à atuação das diversas associações dos trabalhadores em educação.

Os organismos de classe deveriam lutar muito para levar um discurso diferente, eminentemente político, aos trabalhadores do ensino, sem deixar de apoiá-los em suas reivindicações de ordem salarial, que são absolutamente necessárias, porque é a partir daí que o sujeito, com sua sobrevivência, pode pensar (...). Tentar um trabalho político de capacitação dos professores e o desvelamento do momento histórico em que os professores estão lutando, trabalhando, bem ou mal, a sua responsabilidade diante de uma geração inteira, com quem trabalham, o seu poder, na medida em que organizam (1982b, p.43).

Em suma, a formação dos educadores e educadoras, além da competência técnica, compreende o aprendizado político inerente a todas as escolhas e decisões – que vão desde o livro didático até a mobilização por melhores salários. Dito de outra forma, o processo reeducativo dos trabalhadores da educação encontra-se mergulhado em sua politicidade.

A seguir, apresentamos uma sugestão de quadro-síntese que, a nosso ver, reúne as características a tributos do/a educador/a político-crítico-reflexivo, segundo Paulo Freire.

Sinopse / Quadro Didático
Características e atributos do/a educador/a político-crítico-reflexivo

Problematizador
Dialógico
Mediador da conquista do conhecimento
Político
Competente na sua especificidade e na transdisciplinaridade
Complexo (no sentido de Edgar Morin)
Anti-determinista
Crítico/reflexivo
Consciência forjada na práxis político-pedagógica (permanente)
Educador-educando
Construtor coletivo da cidadania e dos direitos humanos
Rigorosidade e cientificidade como procedimentos cotidianos
Utópico (construtor do inédito viável)
Respeito pela ingenuidade do educando para com ele ultrapassá-la
Respeito a todas as diferenças
Diretivo (não-autoritário) e exigente (sem ser intransigente)
Democrático, ético e humanizador
Construtor da afetividade, da cognição e dos valores humanos
Intelectual (especialista) e organizador (no sentido de Gramsci)
Autonomia, esperança, tolerância e indignação

Considerações finais: Currículo e atuação dos/as educadores/as

Parece-nos fora de qualquer dúvida o fato das contribuições práticas e teóricas de Freire continuarem vivas, cada vez mais presentes e necessárias. Dispomos de um amplo legado pedagógico, político e cultural apto a contribuir para que a educação e seu currículo (em seu mais amplo sentido) sejam alicerces de um mundo menos injusto, mais solidário, menos abismal nos seus aspectos sociais. Alguém acredita que sem uma educação comprometida e focada nas necessidades sociais, culturais, políticas, econômicas, educacionais e nos direitos ao conhecimento da grande maioria dos brasileiros, isto seria possível?

Como seria um currículo⁵ focado nessas necessidades e direitos? Como nele se processaria a relação entre o conhecimento popular (senso comum) e o conhecimento elaborado/científico? Quais seriam as ações dialógicas propostas para a consecução de um currículo democrático e participativo? Que grau de prioridade se daria para o binômio conhecimento-consciência crítica? Como seria exercida a inter/transdisciplinaridade do currículo? Como seriam constituídas as ações da gestão escolar/educacional para conseguir tal intento? Como se daria a permanente revalorização/reeducação dos docentes e como a construção coletiva (crítico-reflexiva) do currículo poderia contribuir?

Para responder a essas questões cruciais, precisaríamos, de início, repensar e (re)qualificar os papéis da educação (e, portanto, dos educadores e educadoras) e da subjetividade na história. Para Freire,

A importância do papel interferente da subjetividade na história coloca, de modo especial, a importância do papel da educação. A prática política que se funda na compreensão mecanicista da história, redutora do futuro a algo inexorável, castra as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da história. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da história como possibilidade, em que não há lugar para explicações mecanicistas dos fatos (...). Como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação (1993, p.14).

E, para construir a história e a educação como possibilidades concretas de realização da “hominização” (ou seja, da humanização dos homens e das mulheres) precisamos contar com uma práxis

⁵ Currículo é aqui pensado (com Freire) como o entrelaçamento de todas as práticas e as teorias que compõem o cotidiano escolar e, também, não escolar. Sempre visando as ações políticas transformadoras, na perspectiva crítica e reflexiva. Obviamente, a reeducação e a atuação dos educadores e educadoras são decisivas para tal consecução.

político-educativa e curricular que tenha como sujeitos as crianças, os jovens e os adultos das camadas populares, bem como todos os que fazem (com eles) a sua educação, especialmente os/as educadores/as. Por onde começar? Aonde continuar? Em que investir? O que descartar? O que e quem privilegiar?

Certamente, um dos grandes desafios é criar uma nova institucionalidade

que es una interinstitucionalidad construida con el trabajo conjunto del Estado y la sociedade civil, con la participación de la gente, de los movimientos sociales, de los movimientos de mujeres, de los sindicatos docentes, del sector empresarial (UNESCO, 2000, p.294).

Realizar a utopia, o “inérito viável”, diria Paulo Freire, que não consiste só nas críticas aos feitos e não-feitos dos outros, mas em praticar a teoria proposta para, mais e mais, melhorar a prática e conseguir que a educação não seja mera reprodutora das desigualdades sociais mas, sim, e definitivamente, uma das bases da real melhoria de vida, de trabalho, de habitação, de meio ambiente, de desenvolvimento sociocultural ininterrupto e crescente da grande população.

Nas primeiras décadas do século XXI, a educação pode ainda ser retratada por meio dos bilhões de seres humanos que não usam cotidianamente a leitura e a escrita – não sabem interpretar um pequeno texto ou não utilizam as operações matemáticas mais simples e, a rigor, são analfabetos (absolutos, funcionais, digitais, políticos etc.).

No entanto, apesar de todas as dificuldades construídas, existem caminhos e soluções propostas para os problemas novos e para os problemas crônicos da educação, a exemplo do combate aos analfabetismos e à baixa escolarização dos jovens e dos adultos. No amplo espectro das soluções possíveis, o legado freiriano continua a destacar-se. Afinal, a *solidariedade*, o *coletivismo*, o *diálogo como pedagogia*, o *respeito às diferenças*, a *valorização do saber popular*, a *democracia* e a *ética*, os *repúdios aos determinismos* e às *ditaduras*, a

críticidade docente e o conhecimento problematizado – entre outros, sustentáculos das propostas político-pedagógicas desse legado –, continuam a construir paradigmas fundamentais. Paradigmas de uma educação política que aposta na reinvenção curricular pelas redes conectadas da aprendizagem, da conquista sistemática do conhecimento e da consciência crítica (enquanto “exercícios de poder”) por parte dos educadores, dos educandos, dos gestores, dos pensadores, dos movimentos sociais, das ONGs, dos Estados-nação, enfim, de todos os protagonistas da educação das camadas sociais subalternas e empobrecidas, dos “esfarrapados do mundo”.

Finalmente, afirmamos: o legado freiriano encontra-se disponível para contribuir para a transformação da educação e da sociedade. Sabemos que este legado, construído na segunda metade do século XX, permanece atual e é prospectivo. Sabemos, também, que está embasado no diálogo de Freire com outros pensadores críticos e conectado com outros tantos pensadores contemporâneos. Resta saber se os protagonistas da educação – entre os quais destacam-se professores e professoras, educadores e educadoras –, optam por essa via, preferem outras vias ou, ainda, escolhem manter o atual estado da nossa educação. Sem dúvida, voluntariamente ou não, terão que optar. Não existe neutralidade neste campo de atuação, como nos ensinou Paulo Freire ao longo de toda a sua práxis político-educativa.

Referências

BRANDÃO, C.R. (2021). Prefácio. In: SCOCUGLIA, A. **Paulo Freire, 100 anos: um educador do presente e do futuro**. Campina Grande: EdUEPB, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez/Associados, 1982a.

- FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FREIRE, P. **Encontro em João Pessoa** (no Mestrado em Educação – UFPB), 1986a. (mimeo).
- FREIRE, P. *et al.* **Sobre Educação** – Vol. I e Vol. II. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982b, 1984b.
- FREIRE, P. *et al.* **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez/Associados, 1985a.
- FREIRE, Paulo *et al.* **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b.
- FREIRE, Paulo *et al.* **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática. 1986b.
- FREIRE, P. *et al.* **Medo e ousadia - o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Cortez/Moraes, p.108. 1984.
- SCOCUGLIA, A. C. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 7.a Edição. 2019.
- SCOCUGLIA, A. C. **Paulo Freire, 100 anos: um educador do presente e do futuro**. Campina Grande: Editora da UEPB, 2021.
- UNESCO. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2000.

REFLEXOS DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) COMO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Maria Adriane da Silva Barrozo (UFAC)
Tatiane Castro dos Santos (UFAC/EDUCANORTE)

Considerações Iniciais

No âmbito da educação, a formação de professores, em especial da educação básica, é de suma importância, pois entende-se que as práticas pedagógicas dos docentes interferem diretamente na aprendizagem do aluno. Compreendendo a importância da formação continuada, como uma necessidade de inovar suas práticas, a formação docente ofertada aos professores das escolas públicas do país durante a vigência da política educacional do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* teve como intuito oferecer uma boa formação para os professores e respectivamente aprimorar o ensino e aprendizagem dos alunos.

Ao ingressar na alfabetização, a criança se insere no mundo por meio da escola e vai ampliando seus conhecimentos e adquirindo autonomia. Por isso, defende-se uma alfabetização comprometida com a formação integral do sujeito. O *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- Pnaic*, em sua formação, propiciou essas aprendizagens entre sujeitos, valorizando suas vivências.

O Pnaic teve como direcionamento a formação dos três primeiros anos do ensino fundamental. Além da educação básica, essa política envolveu também as universidades federais, os professores alfabetizadores, os formadores desses professores, as escolas, as crianças, o Estado (Governo Federal), as Secretarias

Estaduais e Municipais de Educação. Com o *Pacto*, percebe-se a importância de valorizar a educação desde os primeiros anos de ingresso do aluno, tendo como alicerce a aprendizagem para quem ensina e para quem aprende.

Sendo assim, nesta proposta, temos como objetivos analisar e discutir as implicações do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* (Pnaic) na prática dos professores alfabetizadores. Para a realização do estudo, adotamos como metodologia a pesquisa bibliográfica e enfoque qualitativo, a partir do estudo de livros, e artigos discutidos durante a disciplina de Organização do Trabalho Docente, do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Acre.

Desse modo, com o intuito de adquirir um maior embasamento referente à temática, como também obter um maior aprofundamento por meio dos estudos já realizados, fizemos uma revisão bibliográfica sobre o tema. De acordo com Minayo, Suely e Gomes (2015, p.40), “o apoio de revisões bibliográficas sobre os estudos já feitos ajuda a mapear as perguntas já elaboradas naquela área de conhecimento, permitindo identificar o que mais tem se enfatizado e o que tem sido pouco trabalhado”.

Para desenvolvermos o estudo, utilizamos como suporte teórico os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985); Soares (2009); Carvalho (2005); Brasil (2012); Aranha (2005); Bueno (2001); Gatti (2009); Nóvoa (2002); Pimenta (2005); Santos e Silva (2021), entre outros referentes à temática.

O presente trabalho foi estruturado em cinco seções, sendo a primeira a parte introdutória; a segunda apresenta um breve histórico da alfabetização no Brasil; a terceira discute a importância da formação continuada para o professor alfabetizador; a quarta seção, por sua vez, aborda uma discussão referente às contribuições do Pnaic para a organização da prática pedagógica; e, para finalizar, na última seção, temos as considerações finais acerca do estudo.

Breve histórico da alfabetização no Brasil

Carvalho (2005) faz uma breve abordagem histórica da alfabetização no Brasil, apontando que, por muitos anos, a alfabetização não foi uma realidade para todos os brasileiros. Até o final da Segunda Guerra Mundial, mais da metade da população brasileira era analfabeta, e sendo a maioria moradores de áreas rurais. Em primeiro momento, segundo a autora, a alfabetização no país vai acontecer visando o contexto político, sendo que só podiam votar aquelas pessoas alfabetizadas, então, nesse contexto não houve nenhuma preocupação com a formação do aluno. Não procurava ensinar, mas sim instruir. Carvalho (2005) descreve que campanhas de alfabetização criadas pelo governo federal tinham como foco apenas ensinar decifrar palavras e frases simples, o que Soares (2009) define como ensinar a desenhar o próprio nome. Como o único objetivo era pautado no voto (eleição), as pessoas que conseguiam “desenhar” o próprio nome podiam tirar o título de eleitor.

Nos anos 50, aumenta consideravelmente o número de matrículas, sendo que boa parte das escolas ainda não tinha professores capacitados, e muitos alunos da classe popular nunca tinham frequentado uma escola, pois eram excluídos por mecanismos de seletividade. Mesmo com o crescente número de escolas, o analfabetismo ainda era muito presente na época, em especial nas áreas rurais, onde as situações eram bem mais precárias (CARVALHO,2005). Bueno (2001) relata que, com a universalização do acesso ao ensino obrigatório no país, a partir da década de 1960, com pleno avanço na década de 1990, foi se constituindo uma verdadeira escola de massa.

Aranha (2005) aponta que, de acordo com as estatísticas escolares, do ponto de vista do ensino fundamental, nos encontramos em um estágio de universalização, no qual a maioria das crianças com idade escolar se fazem presente na escola. Com a universalização, alcançamos a democratização do acesso à escola, o que “não necessariamente significa uma democratização da permanência e do acesso ao conhecimento” (ARANHA, 2005, p.76). As mesmas

estatísticas apontam alto índice de repetência, evasão e dificuldades de aprendizagem. Permite-se o acesso, porém não são elaboradas políticas que auxiliem a permanência do alunado.

Arco-Verde (2012, p.87) “[...] destaca que os aspectos internos da escola determinam e são determinados pelo contexto social, econômico, cultural e político em que se inserem, e que os elementos externos influenciam a escola e são também por ela influenciados”. Aranha (2005), por sua vez, realça que a maioria dos professores não estavam preparados para atender esses alunos advindos de classes populares, pois foram preparados para trabalhar com um aluno idealizado, com uma bagagem cultural e social bem ampla.

Políticas públicas para amenizar a desigualdade social não eram presentes, remetiam o “fracasso” escolar para os alunos e professores das escolas públicas, e a ausência de políticas passava despercebida pelos agentes educacionais. Bueno (2001, p.3) salienta que “esse acesso generalizado à escola fundamental trouxe, é claro, um problema grave, qual seja, o da ampliação rápida da quantidade de alunos que passaram a frequentar a escola, que, por falta de uma política educacional que realmente privilegiasse a qualidade do ensino”.

Ainda segundo Bueno (2001, p.4), “hoje, uma parcela significativa do alunado tem permanecido na escola sem que dela tenha usufruído, ou melhor, de forma ainda mais explícita, as crianças permanecem na escola, obtém registros de progresso escolar [...], mas praticamente nada aprendem”. Podemos ver a conclusão desses dados pela quantidade de analfabetos funcionais.

[...] a escola possui um espaço de autonomia que lhe permite, dentro de limites, se constituir em frente de resistência aos processos de seletividade e de exclusão oriundos das políticas educacionais, que parecem privilegiar muito pouco a elevação da qualidade de ensino para todos (BUENO,2001, p. 5).

Na tentativa de compreender o contexto do “fracasso escolar”, é notório que não há como alcançar altos índices na qualidade do ensino, sem investimentos na educação e em políticas educacionais.

Na verdade, até os dias atuais, a educação nunca esteve em primeiro plano, tampouco foi prioridade para o país. A alfabetização no século XIX e início do século XX consistia apenas em codificar e decodificar signos, sem a necessidade de compreender a escrita como uma função social.

No tocante a ensinar a ler e a escrever, o país sempre esteve focado em métodos de alfabetização, sempre em disputa qual seria o mais adequado e eficiente para o processo de aprendizagem, porém a maioria dos métodos sempre tinha como foco o professor (método sintético, método analítico, método misto). A partir dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985), em pesquisas sobre a Psicogênese da Língua Escrita, é que são apontados novos rumos para a alfabetização, pautados nos pensamentos construtivistas, visando extinguir a metodização, métodos esses que eram tão fortes nas práticas dos professores.

Esses estudos foram muito importantes para os professores alfabetizadores, pois trouxeram conhecimentos sobre as hipóteses de escrita (pré-silábica, silábica, silábica alfabética e alfabética) que as crianças constroem no processo de aquisição do sistema de escrita. Toda essa teorização, construída pelas autoras, possibilitou aos professores alfabetizadores desenvolverem reflexões na forma que se alfabetiza, mudando o foco “como se ensina para o como se aprende”, esse é o grande diferencial das ideias construtivistas, entender o aluno como um ser cognoscente, ativo, e, em processo de aprendizagem.

É nesse caminho, que vamos discorrer sobre a importância de alfabetizar o educando na perspectiva do letramento, oferecendo uma aprendizagem significativa tanto dentro da escola, como fora dela. Soares é uma das grandes pesquisadoras referente à temática e, no que diz respeito à alfabetização, traz a seguinte definição “ação de ensinar/aprender a ler e a escrever”, já o letramento é definido como “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita” (2009, p.31). A partir desse entendimento, letramento está relacionado aos usos sociais da leitura e da escrita nos diversos contextos em que o

indivíduo está inserido. Assim, o letramento não substitui a alfabetização, mas aparece associada a ela. Há muitas divergências de pesquisadores da área quanto ao conceito de letramento.

Para Ferreiro e Teberosky (1985), não há necessidade de definir conceitos entre a alfabetização e letramento, pois ambas estão interligadas, e a alfabetização engloba o letramento. Paulo Freire (1991) entende que a alfabetização é vista como um todo e compartilha que a alfabetização deve ser pautada no letramento, ao defender a educação com função social para os envolvidos, que mude sua situação social e cultura. Antes mesmo de ter a discussão sobre o letramento, Freire já defendia essa formação mais ampla do ser humano.

Sobre essa discussão, Freire (1991, p.25) afirma que “Não basta saber ler “Eva viu a uva”. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”. Dessa forma, Paulo Freire aborda a questão que não basta apenas dominar os códigos da escrita, é preciso observar as possíveis consequências políticas inclusas na escrita para, assim, obter uma leitura crítica das relações sociais e econômicas que estão presentes em nossa sociedade.

Sendo assim, compreendemos a importância da formação continuada para os professores alfabetizadores, pois essas discussões permitem diálogos, trocas e, conseqüentemente, melhorias na atuação em sala de aula.

Visando a importância da formação continuada para o professor, trataremos sobre ela na próxima seção e suas implicações na prática docente.

Formação continuada do professor alfabetizador

A formação continuada do professor envolve vários aspectos, como estrutura, material pedagógico, tempo, planejamento e reflexão da prática didático pedagógica. A formação de professor é essencial para melhorar sua prática, pois cada formação é um aprendizado diferente.

Segundo Nóvoa (2002, p.27), o desafio está na “[...] valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

A formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar (NÓVOA,2002, p.38).

Na percepção de Nóvoa (2002), a formação continuada deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva que possibilite ao professorado a formação autônoma e a autoformação, entendendo esse processo de formação como processo interativo e dinâmico. Durante as formações, entendido como o espaço de investigação, que estimula tanto o desenvolvimento pessoal, como também uma troca, mediante a socialização profissional dos docentes, “A formação contínua deve estar finalizada nos problemas a resolver e menos em conteúdos a transmitir”, o que sugere a adopção de estratégias de formação acção organizacional” (NÓVOA,2002, p. 40).

O autor continua afirmando que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam redes de formação mútua, nas quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de formador e de formando” (NÓVOA,2002, p.63). Assim, o professor precisa estar atualizado sobre tendências e conceitos das teorias da aprendizagem, no contexto de promover mudanças na alfabetização e também oferecer uma qualificação para os profissionais da educação básica.

Nesse viés, Gatti e Barreto (2009) enfatizam que a formação continuada vem com a ideia de preencher as lacunas deixadas durante a formação inicial, como concepção de formação compensatória. “O processo de formação como um contínuo ao largo da vida profissional, o conceito subjacente é o de desenvolvimento profissional” (GATTI; BARRETO,2009, p.203). Os processos formativos envolvem reflexão crítica sobre as práticas no

contexto de um compromisso com o fortalecimento da escola e com a responsabilidade social.

As autoras destacam que os professores da rede de ensino valorizam as oportunidades que têm durante a formação continuada, “não apenas na perspectiva de desenvolvimento profissional, mas também com os objetivos mais imediatos de melhoria de desempenho em sala de aula” (GATTI; BARRETO, 2009, p.220). Durante a formação, os docentes aprofundam conhecimentos, descobrem novas concepções, ensinam e aprendem. Nessa percepção, Aranha (2005, p.80) destaca que

[...] O professor, se não incorporar a necessidade da mudança da sua prática docente, continuará repetindo aquilo que julga eficaz e suficiente para a aprendizagem dos seus alunos. Portanto, há de se perguntar: como se operam as mudanças no trabalho? Que valor têm para os professores cursos de atualização, oficinas etc.

As experiências de inovação pedagógica quando o professor não tem autonomia, ou não tem noção de real valor, ou não faz alterações necessárias da sua prática, “tornam-se discursos vazios, ou transforma-se em medidas burocráticas desvinculadas do dia a dia do trabalho pedagógico. Não se inserem, de fato, no cotidiano escolar. Arranham a escola, sem chegar a seus principais sujeitos - alunos e professores” (ARANHA,2005, p.81).

Os professores precisam atualizar seus conhecimentos, tornarem-se profissionais reflexivos, porque a reflexão como princípio da formação é a referência para o professor. De acordo com Soares (2009), a formação do alfabetizador tem uma grande especificidade e exige que esse profissional compreenda todas as facetas (psicológicas, psicolinguísticas e linguísticas), como também os condicionantes, sociais, culturais e políticos, durante o processo de alfabetização.

Ao considerar, que “os saberes docentes não são formados apenas da prática, sendo também nutridos pela teoria da educação” (PIMENTA, 2005, p.26), é importante avaliar o aluno de acordo com suas especificidades e conhecimentos sobre as hipóteses

(níveis de escrita), respeitando o processo do aluno. Na perspectiva de formação continuada, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* - Pnaic trouxe impactos para a aprendizagem de seus alunos, como também modificações na atuação do professor.

Referente aos programas de formação continuada que tivemos, o Pnaic foi pensado para ser um programa amplo, de uma política pública abrangente e de longa duração, valorizando os sujeitos e seu processo de aprendizagem, oferecendo uma formação continuada para os alfabetizadores. É nessa perspectiva que nos debruçaremos nessa discussão, na seção seguinte.

Contribuições do Pnaic para a organização da prática pedagógica na sala de aula

Aranha (2005) aborda que até o surgimento dos grupos escolares, o trabalho pedagógico era baseado na seriação, na enturmação por salas de aulas. Assim, o trabalho pedagógico tem como ponto principal o conteúdo escolar e a organização central para trabalhar em sala, onde os alunos são enturmados de acordo como os conhecimentos dos conteúdos de diversas disciplinas, na maioria das vezes, com disciplinas isoladas. “Em séries mais avançadas, cada docente é responsável por um conteúdo ou disciplina e os espaços de interação interdisciplinares são escassos e empobrecidos” (ARANHA,2005, p.82). No entanto, a organização seriada pressupõe o ensino pautado em conhecimentos que já estão no livro didático “pronto”, seguido da sequência didática que é estabelecida pelo plano de aula.

Aranha (2005) apresenta também, o processo de transição entre seriação para ciclos. Essa mudança teve resistência, pois os professores já estavam acostumados com as práticas anteriores, na verdade toda vez que aconteceram mudanças, houve certa resistência ao novo. No tocante aos ciclos na alfabetização, Rodrigues apresenta que

O seu desenvolvimento dá-se num processo contínuo, que podemos denominar CICLOS DE VIDA. Cada um desses ciclos apresenta características próprias, do ponto de vista psicológico, biológico, moral, social. Educar integralmente alguém significa participar de sua formação, desde o ciclo da vida de criança, quando ele vive uma situação de dependência quase total dos adultos, até a sua plena estatura como sujeito autônomo, quando se torna capaz de dirigir a si mesmo, tanto no plano da vida material, quanto no plano da vida cultural e moral (RODRIGUES, *apud* ARANHA,2005, p.84).

Nos ciclos, procura-se desenvolver o trabalho pedagógico centrado nos conteúdos para a formação integral do aluno, como também a maior autonomia para os docentes. Os ciclos têm como um dos pontos importantes o respeito pelo processo de ensino e aprendizagem do aluno, sendo que o educando tem até o terceiro ano para se alfabetizar (de acordo com o Plano Nacional de Educação, meta 5), diferente da seriação que o aluno já era reprovado no primeiro ano se não conseguisse alcançar os objetivos determinados para aquele ano letivo, o que acabava prejudicando o processo escolar do aluno. Os ciclos têm relação com o conhecimento, “Se os ciclos se centram no sujeito, na sua formação por inteiro, é mais compatível com uma educação capaz de valorizar e incorporar outros espaços e tempos de aprendizagem, portanto, de dialogar com outros saberes [...]” (ARANHA,2005, p.85).

Nessa linha de raciocínio, Brasil (2012) enfatiza que o regime ciclado favorece a criação de novas formas de organizar os tempos e espaços escolares, diversificação dos modos de agrupamento dos alunos. Para se obtenha êxito, é preciso planejar a ação docente, para reconhecer os conhecimentos da criança nos espaços extraescolares, e proporcionar novas situações para que novas aprendizagens aconteçam.

Procurando promover mudanças no desempenho da alfabetização e melhoria nos índices educacionais, como também, buscando uma formação qualificada para os alfabetizadores, o Governo Federal, por meio do Ministério de Educação e Cultura (MEC), criou os programas de formação continuada para os

professores alfabetizadores, e dentre os programas, tivemos três mais expressivos, sendo o Profa, o Pró-letramento e o Pnaic. A seguir, apresentaremos, sucintamente esses programas.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa) foi implantado pelo Ministério da Educação em parceria com Estados e Municípios. O programa entrou em vigor em 2001, e tinha como objetivo desenvolver as competências dos alfabetizadores referentes aos objetivos, às metodologias e aos conteúdos específicos da alfabetização.

Todos os ensinamentos do programa foram pautados nas ideias construtivistas de Ferreiro e Teberosky (1985), e contou com a coordenação de uma das influências da alfabetização, a escritora Telma Weisk.

Para a realização do curso, o MEC contou com a parceria das secretarias de educação, universidades e a agências formadoras. O programa pretendia contribuir para a superação dos índices de analfabetismos, favorecendo a socialização do conhecimento didático sobre alfabetização, “ao mesmo tempo, reafirmando a importância da implementação de políticas públicas destinadas a assegurar o desenvolvimento profissional de professores”. (BRASIL,2001, p.1).

Após o Profa, foi criado o Pró-letramento, que serviu como formação introdutória do Pnaic. O Pró-letramento - Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, assim como o Profa, visava a melhoria da aprendizagem de leitura, escrita e matemática do ensino fundamental. O programa foi realizado pelo MEC e entrou em vigor em 2007.

Um dos objetivos do programa era “oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática” (BRASIL, 2008, p.1).

Os estudos do programa foram organizados em fascículos com conteúdos a serem desenvolvidos nas formações. As unidades

textuais dos fascículos foram organizadas e pensadas em situações cotidianas da sala de aula, fazendo o professor refletir sobre sua prática pedagógica.

Dentre as propostas de política de formação continuada, tivemos um novo programa que substituiu o Pró-letramento, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - Pnaic.

O Pnaic foi um acordo formal assumido pelo Governo federal, Estados e Municípios e entidades que firmaram o compromisso de alfabetizar os alunos até no máximo oito anos de idade, correspondente ao terceiro ano do ensino fundamental (BRASIL,2012), buscando atingir a meta 5 do Plano Nacional de Educação - PNE, que pressupunha alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade, correspondente ao terceiro ano do ensino fundamental.

O *Pacto* foi instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, lançado em 8 de novembro de 2012. O programa foi estruturado para ser uma política pública abrangente, um programa de longa duração, que valorizasse os sujeitos e sua aprendizagem.

O programa surgiu para tentar solucionar lacunas na alfabetização, em que as crianças concluíam o ensino fundamental sem estarem plenamente alfabetizados. “Assim, este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º ano do ciclo de alfabetização” (BRASIL,2012, p.5). Para tentar alcançar esse objetivo, o programa priorizou a formação continuada dos professores atuantes nos primeiros anos do ensino fundamental.

Além disso, destacou-se a necessidade de desenvolver a leitura e a produção de textos de forma significativa, pois “não se lê e se escreve no vazio. É preciso entender as políticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores” (BRASIL,2012, p.26).

Desse modo, Medeiros e Andrade (2017, p.204) abordam que um fator relevante na efetivação do Pnaic foi

A participação da grande maioria dos municípios brasileiros, o que mostra o avanço no posicionamento de pensar e efetivar ações por intermédio de políticas públicas para a educação, de criar métodos para ampliar e democratizar o acesso e a qualidade ao ensino.

Essa mudança foi importante devido à lei que modificava as turmas de alfabetização, que antes iniciava aos sete anos na 1ª série, e, a partir da lei, a criança passou a ingressar aos seis anos de idade no 1º ano, aumentando um ano no Ensino Fundamental, totalizando, assim, nove anos. “O espaço de três anos foi estabelecido, também, pelo reconhecimento da complexidade relativa à aprendizagem e consolidação da escrita, tendo-se como norte o domínio autônomo pela criança da leitura e produção de textos” (BRASIL,2012, p.9).

Foi levado em consideração que nem todas as crianças concluem o primeiro ano lendo e escrevendo com autonomia, de modo fluente. Assim, elas podem continuar o processo de aprendizagem no ano seguinte sem perder sua turma ou repetir de ano, como acontecia na seriação. “O ciclo de alfabetização, nessa perspectiva, foi estabelecido como um bloco de três anos, que se justifica, dentre outros motivos, porque as crianças precisam de tempo para entender o espaço escolar de interação e para engajarem-se na cultura escolar” (BRASIL,2012, p.8).

Dessa forma, o Pnaic amplia as possibilidades de formação e insere na escola o ciclo de alfabetização, oferecendo três anos para o aluno alcançá-la nas disciplinas de português e matemática, compreendido nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3ºanos).

O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Ao aderir ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os professores alfabetizadores e orientadores

de estudos participam de uma formação, cuja carga horária é de 180 horas [...] (BRASIL,2008, p.3).

O Pnaic é caracterizado como uma Política mais abrangente, pois foi dividido em quatro eixos essenciais de atuação: avaliação; gestão; disponibilidade de material didático; e formação continuada de professores.

De acordo com os dados do MEC (BRASIL,2012), em termos de abrangência, o *Pacto* pode ser considerado um sucesso sendo que 5.494 municípios e entes federados responsáveis pelos anos iniciais aderiram ao *Pacto*. O número equivale a 99% do território brasileiro. No tocante ao curso, seu funcionamento era na forma presencial, com duração de dois anos, cada ano abordava temas diferentes e, em 2013, a formação foi direcionada para a alfabetização (leitura e escrita). O curso era oferecido por instituições públicas de nível superior.

Além dos encontros presenciais, os participantes recebiam um auxílio financeiro por meio de bolsas de estudos, e tinha a distribuição de materiais didáticos e pedagógicos específicos para a alfabetização, acervo literário, jogos e recursos educacionais.

Desse modo, Brasil (2012) apresenta que no primeiro ano, a criança está se inserindo nas práticas escolares, entendendo como se organizam as relações, se adaptando à rotina, compreendendo o funcionamento da escola, tentando entender o seu papel naquele ambiente novo, sendo assim, o ciclo de alfabetização, no primeiro momento, é focado no domínio autônomo desse instrumento cultural, na escrita e no uso da oralidade em diversos contextos.

As formações do Pnaic trouxeram contribuições significativas para a prática pedagógica “incluindo o aprofundamento de teorias, a melhor compreensão da avaliação dos níveis de escrita dos alunos a ampliação do uso da ludicidade, a importância dos planejamentos e o melhor entendimento da função social da leitura e da escrita” (BRAGA; FELDKERCHER,2020, p.345).

As formações oferecidas pelo Pnaic foram bastante significativas, sendo que para alguns professores essa era a única formação

continuada que tinham durante a sua atuação em sala de aula. Outro aspecto que se destacou foi à organização da rotina da alfabetização, incitada pelo Pnaic, que contribuiu na aprendizagem dos seus alunos. Por meio da rotina, observava-se a progressão do aluno ao final do ano letivo, por meio do trabalho organizado e planejado.

Braga e Feldkercher (2020, p.361) realizaram uma pesquisa com professoras alfabetizadoras, com o intuito de investigar os impactos da formação na sua atuação, como resultados da pesquisa apontaram que “a formação fortaleceu seus afazeres docentes pela contribuição da teoria; pela melhor avaliação dos níveis de escrita dos alunos; maior uso da ludicidade; pelo reconhecimento da importância do planejamento; e pela compreensão da função social da leitura e a da escrita.

Considerações finais

No presente artigo foram destacados alguns pontos relacionados à política pública para a alfabetização, o *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa* - Pnaic e suas implicações para a prática pedagógica do professor alfabetizador. Pelo exposto, foi notório que o programa foi bem aceito por professores e pesquisadores da educação, mesmo tendo seu fim em 2018, ainda existem muitos pesquisadores que o defendem por ter sido de grande valia suas contribuições, e de fato foi uma boa política para a alfabetização, principalmente por respeitar os ciclos do processo de aprendizagem dos alunos.

Entretanto, como todas as políticas têm seus pontos negativos, com o Pnaic não foi diferente. Assim, Santos e Silva (2021) abordam que o Pnaic provocou mudanças significativas nas práticas pedagógicas, mas como todos os outros anteriores “[...] tem seus limites, bem como tem limites o modo como tais propostas foram compreendidas e colocadas em ação”. Seguindo a discussão, apontam que

Quanto ao Pnaic, seus limites estão no fato de que resultou, de certa forma, em um ensino muito centrado em gêneros pré-determinados, trabalhados por meio de sequências didáticas “engessadas”, com propostas de leitura e produção de textos, muitas vezes, destituídas de valor interacional (SANTOS; SILVA, 2021, p.5).

Por outro lado, temos os pontos positivos, destacados pelo pesquisador e defensor do programa de formação continuada, o professor Artur Moraes, que na Cerimônia e Conferência de abertura V Congresso Brasileiro de Alfabetização (2021), defendeu que o *Pacto* foi “o melhor e mais arrojado programa nacional de formação de alfabetizadores que já tivemos”, e para comprovar sua fala apresenta pontos positivos do programa, tais como: primeiro real investimento federal na formação continuada de alfabetizadores; trabalho pedagógico focado nos gêneros textuais e aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores de todas as redes públicas; currículo que respeitava a heterogeneidade; avaliações externas calcadas na capacidade de avaliar as produções escritas dos alunos; uso de materiais que já existiam nas escolas, como os livros do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), caixas de jogos de alfabetização; e investimento na formação de alfabetizadores.

Desse modo, entende-se que o Pnaic foi relevante para os professores alfabetizadores, sendo significativo para aprimorar e fazer refletir sobre sua prática em sala de aula, pois ressignificou o fazer pedagógico e proporcionou avanços na aprendizagem das crianças. O *Pacto* trouxe contribuições significativas para a sala de aula, como a atividades lúdicas, por meio dos jogos, a melhor compreensão sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, mudanças na prática do alfabetizador, material para estudo, em especial, livros, jogos e brincadeiras para a sala. Referente aos livros, os diversos gêneros textuais, se tornaram excelentes aliados para alfabetizar no contexto de letramento.

No tocante à organização pedagógica, as mudanças ocorreram por meio das rotinas, sequências didáticas e planos de aulas. Destaca-se também a oferta de formação para o professor, que

mediante os encontros foi alterando a organização dos conteúdos e atividades, voltando o olhar para a formação construtivista, ou seja, uma aprendizagem pensada diretamente para a formação do aluno, como um ensino que tenha significado para a sua vida.

Por fim, conclui-se, que as implicações proporcionadas pelo *Pacto Nacional de Alfabetização pela Idade Certa* foram relevantes para a atuação do professor, pois contribuíram para a sua formação devido a uma nova forma de olhar para a alfabetização, fazendo relação entre teoria e prática, valorizando o planejamento e proporcionando a ação e a reflexão. Além disso, permitiu usar em sala de aula as propostas sugeridas aos conhecimentos que os alunos já carregam, respeitando e valorizando o processo de aprendizagem do aluno.

Referências

ARANHA, A. V. S. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, M. A. M. (org.). **Gestão Educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

ARCO-VERDE, Y. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, v. 25, n. 88, 2012.

BRAGA, A. M.; FELDKERCHER, N. As relações entre a formação do PNAIC e as Práticas de Alfabetização. **Rev. FAEEBA-Ed. e contemp.** Salvador: v. 29, n. 60, p. 345-363, out/dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa**. Manual PNAIC [online]. MEC, 2012. Disponível em: [http://Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa \(mec.gov.br\)](http://Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (mec.gov.br)) Acesso em: 13 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. **Projeto básico: Mobilização pela qualidade da educação: Pró-Letramento**. Brasília: MEC, SEB, 2008. Acesso em: 8 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de formação de professores alfabetizadores. Guia do formador Módulo 1** [online]. MEC, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2021.

BUENO, J. G. S. Função Social da Escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 17, p. 101. Editora da UFPR, 2001.

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Edição comemorativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

GATTI, B.; BARRETO, E. (org.). Professores do Brasil: Impasses e desafios. In: **Formação Continuada em questão**. Brasília: UNESCO, 2009.

MARENGO, C. F. M. **Contribuições do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a formação continuada de professores na perspectiva de formação do município de Erechim/RS**. Dissertação. Universidade Federal de Fronteira Sul, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas. Erechim, RS. 2020.

MEDEIROS, R. M. P.; ANDRADE, L. B. P. O “Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC” sob o prisma dos professores alfabetizadores. **Educação**. Batatais, v.7, n. 5, p. 199-219, jul./dez. 2017.

MINAYO, M. C. de S.; SUELY, F. D.; GOMES, R. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MORAIS, A. G. **Congresso Brasileiro de Alfabetização**. 5, Florianópolis/SC. Ago. 2021. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=8tTo_f7MZho&t=5717s Acesso em: 13 ago 2021.

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

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, T. C.; SILVA, E. F. Alfabetização no Acre: cenários, desafios e perspectivas da/para a formação dos professores e práticas escolares. **V Congresso Brasileiro de Alfabetização**. Florianópolis/SC. 2021.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

EDUCAÇÃO NO CÁRCERE: REFLEXÕES ACERCA DA CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PRIVADOS DE LIBERDADE

Williane da Silveira Sousa Sanches (UFAC)
Ednacelí Abreu Damasceno (UFAC)

Considerações Iniciais

Em um contexto prisional, a educação, como direito, deve ser compreendida de forma a atender às condições dos estudantes, objetivos e especificidades da educação prisional. Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre a importância do projeto político-pedagógico (PPP) que atenda as demandas curriculares e formativas no processo de escolarização de jovens e adultos privados de liberdade.

A educação no sistema penitenciário alcançou maior destaque no cenário nacional com a publicação das diretrizes nacionais para a oferta de educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade (Resolução n. 2/2010), representando uma evolução na área de políticas públicas para a educação nas prisões. Além deste dispositivo legal outros documentos jurídicos foram utilizados para auxiliar nas análises sobre o projeto político-pedagógico nas prisões, além de obras publicadas para embasar teoricamente esta pesquisa.

Alguns estudos têm sido desenvolvidos destacando a construção de Projetos Político-Pedagógicos (PPP): Veiga (2013), por exemplo, discute sobre a construção do PPP e sua importância no processo de ensino-aprendizagem; Villas Boas (2013) reflete sobre as articulações entre a avaliação e o projeto político-pedagógico, discorrendo sobre a autonomia da escola como ponto fundamental na construção coletiva do PPP; Resende (2013)

apresenta uma discussão a respeito da complexidade da perspectiva multicultural no PPP; Silva e Moreira (2011) analisam o PPP para educação nas prisões à luz dos dispositivos legais, buscando compreender como a educação é capaz de ressignificar o sentido do espaço prisional.

Outros estudos contribuíram com análises sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade aplicada na educação prisional, e sobre a construção de um currículo que atenda a especificidade deste público. Nesta questão, autores como: Carvalho (2012) que pondera sobre os marcos legais que tratam da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito no sistema prisional, refletindo sobre a construção de currículos multiculturais que atendam as especificidades deste público; Alvisi e Zan (2011) contribuem com análises do currículo e suas implicações para a educação prisional; Silva e Masson (2018) trazem uma reflexão acerca das características do currículo da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade e dos marcos legais no âmbito internacional e nacional e Freire (1967, 1987, 1996 e 1997) pondera sobre a educação emancipadora levando em conta as diversidades, as heterogeneidades e o multiculturalismo nos espaços de aprendizagem.

E por fim, destacando o direito da pessoa em situação de privação de liberdade à educação e a importância desta para o processo de ressocialização, evidenciam-se as obras de Foucault (1987) em que apresenta uma evolução do cumprimento da pena, dos suplícios à ressocialização, considerando a transformação do indivíduo por meio de ações, inclusive educativas, no ambiente carcerário, e ainda, Alvisi (2016) enfatizando o direito humano à educação com base na legislação vigente.

Este artigo está dividido em três partes: a primeira, apresenta breve explicitação dos aspectos metodológicos que foram utilizados para realizar a pesquisa; a segunda parte expõe a análise dos documentos jurídicos, perfazendo um breve histórico da educação nas prisões. E a terceira parte apresenta discussões acerca da importância da construção do projeto político-pedagógico para

educação nas prisões e qual a sua contribuição no processo de ressocialização das pessoas em situação de privação de liberdade. Para desenvolver esta pesquisa optou-se pela abordagem qualitativa com a utilização de pesquisa documental e bibliográfica, analisando a legislação vigente e publicações de autores que contribuíram para reflexão sobre a temática em questão.

O estudo foi realizado com base na abordagem de pesquisa qualitativa, pois, esta busca conhecer a realidade a partir das concepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa e se “aprofunda no mundo dos significados” (MINAYO,2007, p.22). Gomes (2007, p.79), acrescenta que “(...) seu foco é, principalmente, a exploração do conjunto de opiniões e representações sociais sobre o tema que pretende investigar.” Quanto aos procedimentos de pesquisa utilizou-se a pesquisa documental, tendo como fonte de coleta de dados documentos jurídicos e, a pesquisa bibliográfica realizada mediante estudo de obras publicadas para, a partir de suas análises, possibilitar novas compreensões sobre o tema (LAKATOS,2003).

Como suporte teórico para fundamentar a pesquisa foram selecionados para a discussão obras de Veiga (2013), Villas Boas (2013), Resende (2013), Alvisi e Zan (2011), Foucault (1987), Freire (1967, 1987, 1996 e 1997), dentre outros autores, os quais proporcionaram reflexões substanciais para o aprofundamento do estudo.

Breve Histórico e Aspectos Legais da Educação nas Prisões

Para pensar no projeto político-pedagógico em uma escola dentro de unidades penitenciárias é basilar refletir sobre a finalidade da educação prisional. Entende-se que a educação no ambiente de privação de liberdade tem por finalidade proporcionar conhecimentos que prepare o indivíduo para o trabalho e para viver harmoniosamente em coletividade, pois, como destacam Silva e Moreira (2011, p.3), “O papel da Educação dentro da prisão deve ser única e exclusivamente o de ajudar o ser humano privado da liberdade a desenvolver habilidades e

capacidades para estar em melhores condições de disputar as oportunidades socialmente criadas”.

Fazendo uma retrospectiva histórica do cumprimento da pena no cárcere, constata-se em Foucault (1997) que as penas tinham o objetivo de trazer dor e sofrimento por meio de suplícios e castigos corporais, expressando a barbárie e a crueldade. Com o passar do tempo, o processo educativo foi ganhando espaço no âmbito carcerário, visto como um mecanismo capaz de proporcionar ao sujeito preso, a transformação da consciência e a construção de uma nova identidade para o retorno à sociedade.

Após a promulgação da Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984, que institui a Lei de Execução Penal (LEP), fica estabelecida a obrigatoriedade do ensino fundamental, bem como, a oferta da formação profissional para pessoas privadas de liberdade, assim descrito na Seção V, que trata da Assistência Educacional:

Art. 17. A assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado.

Art. 18. O ensino de primeiro grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da unidade federativa.

Art. 19. O ensino profissional será ministrado em nível de iniciação ou de aperfeiçoamento técnico (BRASIL,1984).

Para reafirmar o que estabelece a LEP, a Constituição Federal (CF/88) instituída em 5 de outubro de 1988, reforça a assistência educacional em ambientes de privação de liberdade quando cita a educação como direito de todos, referida no seu artigo 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 o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988).

No artigo 208, inciso I, a CF/88 estabelece a oferta da educação gratuita a “todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL,1988), o que corresponde à população carcerária que, de acordo com dados do Sistema de Informações do Departamento

Penitenciário Nacional (SISDEPEN), de julho a dezembro de 2021, esta população apresenta um total de 670.714 pessoas presas, e destas, 19,78% estão na faixa etária entre 18 e 24 anos e 8,72% não concluíram o ensino fundamental. Para complementar o que assegura as leis acima mencionadas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reitera o direito à educação, destacando a obrigatoriedade do ensino fundamental especificando em seu artigo 5º que:

O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo (BRASIL,1996).

A LDB na seção V, artigo 37 estabelece ainda que “a educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”, reforçando o que determina a CF/88. Estando definido por lei que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) será destinada àqueles que não concluíram o ensino fundamental e médio em idade própria, logo, aplica-se também, à educação dentro das prisões, considerando a especificidade da população destes ambientes.

Para reafirmar o que a legislação anterior delibera, a Resolução n. 3, de 11 de março de 2009 dispõe sobre as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, estabelecendo que a educação no sistema penitenciário deve obedecer aos seguintes eixos: a) gestão, articulação e mobilização; b) formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação no ambiente prisional; e c) aspectos pedagógicos, dentre outras normativas, os quais foram definidos no Seminário Nacional pela Educação nas Prisões em 2006 (BRASIL,2009).

Os três eixos que orientam as diretrizes nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais, pressupõem que sejam articuladas parcerias entre sistema público de ensino, por meio do Ministério da Educação e das secretarias de educação e,

a execução penal por meio do Ministério da Justiça e da Administração Penitenciária dos estados para efetivar a educação nos ambientes prisionais.

Em 11 de maio de 2010 foi publicada a Resolução n. 2/2010 que dispõe sobre as Diretrizes para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, definindo ser esta a modalidade de ensino mais apropriada, com base nas características e déficits educacionais da população carcerária, em conformidade com a legislação. Tal Resolução determina ainda que cada estado da federação seja responsável pela elaboração de seu Plano Estadual de Educação nas Prisões, a partir do qual emergirá o projeto político-pedagógico, considerando os dispositivos da LEP, da LDB e das diretrizes.

Em 2011 por meio do Decreto nº 7.626/2011, foi lançado o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) com a finalidade de “ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais” (BRASIL,2011), contemplando a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos, a educação profissional e tecnológica e a educação superior. O PEESP, seguindo as diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária, estabelece os seguintes objetivos:

- I - executar ações conjuntas e troca de informações entre órgãos federais, estaduais e do Distrito Federal com atribuições nas áreas de educação e de execução penal;
- II - incentivar a elaboração de planos estaduais de educação para o sistema prisional, abrangendo metas e estratégias de formação educacional da população carcerária e dos profissionais envolvidos em sua implementação;
- III - contribuir para a universalização da alfabetização e para a ampliação da oferta da educação no sistema prisional;
- IV - fortalecer a integração da educação profissional e tecnológica com a educação de jovens e adultos no sistema prisional;
- V - promover a formação e capacitação dos profissionais envolvidos na implementação do ensino nos estabelecimentos penais; e
- VI - viabilizar as condições para a continuidade dos estudos dos egressos do sistema prisional (BRASIL,2011).

Para a elaboração do Plano Estadual nas Prisões e do PPP é imprescindível ressignificar o espaço prisional, incluindo neste ambiente disciplinar os aspectos pedagógicos, para além da punição e a caminho da ressocialização. Nas palavras de Carvalho (2012, p. 100), “a educação prisional é um espaço de construção, de luta e da construção da sua própria identidade.”

E é neste sentido que deve ser pensado o PPP nas prisões. Com a definição de metas e objetivos coletivamente e, com o compromisso e o envolvimento de todos para atingir as metas traçadas e alcançar os objetivos delineados, refletindo sobre as finalidades da educação no cárcere e o currículo adequado para o tipo de aluno que se pretende formar.

O Projeto Político-Pedagógico no contexto da EJA para pessoas em situação de privação de liberdade

Entendendo que a educação nos espaços de privação de liberdade tem por finalidade a ressocialização do indivíduo, como destacado anteriormente, e que a modalidade definida para a oferta desta educação é a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o próximo ponto é compreender a realização deste processo e analisar qual currículo possibilitaria alcançar as finalidades da educação prisional.

Como mencionado anteriormente, as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação em Estabelecimentos Penais apresentam em seu texto três eixos que norteiam a educação nas prisões, envolvendo a articulação do sistema público de ensino e a execução penal por meio das Secretarias de Educação e da Administração penitenciária dos estados. O eixo sobre a gestão, articulação e mobilização se refere a orientações quanto a formulação, execução e monitoramento para a educação no sistema penitenciário. Já o eixo formação e valorização dos profissionais envolvidos na oferta de educação na prisão, destaca a necessidade de formação continuada e permanente dos professores e demais profissionais do sistema prisional. E o eixo sobre os aspectos pedagógicos

determina aos estados a obrigatoriedade da elaboração dos seus projetos pedagógicos, com base na educação de jovens e adultos e nos padrões da educação popular, fundamentados nos princípios da autonomia e emancipação dos sujeitos por meio da educação.

Diante o exposto, é possível perceber que a legislação está coerente com a necessidade da efetivação de uma educação estruturada no sistema prisional. No entanto, depois de mais de dez anos da publicação da Resolução n. 03, de 11 de março de 2009 que dispõem sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação em Estabelecimentos Penais, não se constatou efetividade na construção dos projetos políticos pedagógicos e nem um currículo que atenda as especificidades da educação no âmbito prisional.

Na concepção de Alvisi (2016, p.97), “Torna-se importante então problematizar sobre as políticas de currículo enquanto resultantes de processos de lutas pela definição de qual conhecimento é válido ou não dentro de um espaço educativo.” Sabe-se que as políticas de currículo estão envoltas em processos sociais, econômicos e culturais mediados pelo Estado e, a escola, é o espaço em que tais políticas são aplicadas de forma subordinada. Assim acontece com as escolas dentro e fora dos presídios. Silva e Masson (2017, p. 4) enfatizam que “(...) o conhecimento é algo socialmente construído, o currículo seria justamente um instrumento político para manter as relações de poder existentes.”

Ora, considerando as particularidades dos alunos da EJA prisional, compreende-se que o currículo teria que ser pensado atendendo tais especificidades para se alcançar os objetivos delineados. Para Alvisi (2016, p.99), a qualidade do currículo possibilita “problematizar os espaços, tempos, significados do conhecimento” e, principalmente, proporcionar a construção de um “projeto que faça sentido à comunidade educacional.” Nesta perspectiva, Carvalho (2012) destaca que é necessário a “(...) elaboração de um currículo próprio para a Educação nas Prisões, que considere o tempo e espaço dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos inseridos nesse contexto” (CARVALHO,2012, p.103).

A educação no sistema prisional é um direito estabelecido por lei e não deve ser vista como uma atividade para passar o tempo, ocupar os apenados ou apenas para conceder um certificado, mas, para possibilitar a estas pessoas conhecimentos significativos tornando-as capazes de desenvolver uma consciência e visão de mundo que outrora foram interrompidas de construir.

Sendo a educação no cárcere entendida como regalia e não como direito, o processo educativo permanece fundado apenas na lógica da certificação e não como possibilidade de entrar em contato com a re (construção) de sua própria história através da apropriação aos bens culturais como forma de conhecimento (ALVISI,2016, p.102).

A escola no cárcere precisa promover “situações com sentido a esses jovens e adultos que, por diferentes motivos, interromperam suas trajetórias escolares muito cedo” (ALVISI, 2016, p.102). Paulo Freire (1996) defende que é preciso respeitar a leitura de mundo do educando, tomando-a como ponto de partida, de modo a aguçar a curiosidade pela busca do conhecimento. O autor afirma ainda que “A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo” (FREIRE,1996, p.46).

No caso da educação para pessoas privadas de liberdade, que estão nesta situação por ter cometido algum tipo de crime, a leitura de mundo como o ponto de partida possibilitará que cada um possa ressignificar sua vida e sua identidade e, a partir disso, desenvolver a consciência e construir uma nova identidade, desenvolvendo habilidades e capacidades para se reinserir na sociedade. Na concepção de Foucault (1997, p.223), “a prisão (...) tem que coletar permanentemente do detendo um saber que permitirá transformar a medida penal em uma operação penitenciária; que fará da pena tornada necessária pela infração uma modificação do detento, útil para a sociedade.”

O projeto político-pedagógico para a educação nas prisões deveria ser construído, coletivamente, com a participação do Estado, da sociedade e do estabelecimento prisional. Na elaboração

do PPP é delineado o perfil do educando que se deseja formar, os recursos físicos, humanos e financeiros necessários para o funcionamento da escola que atenderia essa população, como deveriam ser organizados os processos educativos e a forma de monitoramento e avaliação do projeto.

É na elaboração do PPP para a educação nas prisões que estes aspectos devem ser estabelecidos, analisando as características destes alunos e definindo as metas e objetivos, pois o PPP requer uma profunda reflexão acerca das finalidades da escola e da educação, permitindo a reflexão sobre qual tipo de aluno se quer formar. Este é o momento em que todos os envolvidos podem pensar a respeito de como transformar os saberes da experiência em conhecimentos escolares, éticos, morais e sociais. Tais conhecimentos devem propiciar, no educando que se encontra preso, o desenvolvimento de atitudes e habilidades e a transformação da consciência para seu retorno ao meio social.

Para tanto, é imprescindível pensar em um currículo adequado que seja capaz de atender esse público. As políticas de currículo precisam levar em consideração que o currículo não se resume a informação. O currículo é relação de poder, espaço, percurso, identidade. O currículo permite ao aluno compreender o mundo e a si mesmo. Alvisi e Zan (2011) expõem que:

O currículo (...) nos permite analisar as relações entre disciplinamento e saberes, relações de poder e resistências frente às práticas cotidianas escolares e de certa forma como o currículo oficial hegemônico dentro de um contexto marcado pela lógica da segurança, ordem e disciplina produz identidades que (re) forçam as relações de poder (ALVISI;ZAN,2011, p.33).

Paulo Freire (1997, p.63) argumenta que, “(...) a identidade dos sujeitos tem que ver com as questões fundamentais de currículo, tanto o oculto quanto o explícito e, obviamente, com questões de ensino e aprendizagem.” A educação no sistema penitenciário é considerada como um dos instrumentos para proporcionar a reintegração social da pessoa privada de liberdade, oferecendo possibilidades de um futuro melhor, e para isso, é pertinente

pensar “a construção de um currículo que vise valorizar as particularidades institucionais de cada penitenciária” (SILVA; MASSON,2017, p.19). Na prática, o que se executam “são experiências que seguem um modelo educacional tradicional da escola regular” (SILVA; MASSON,2017, p.19).

Se torna incoerente utilizar os mesmos conteúdos trabalhados na EJA extramuros na EJA prisional, e, muitas vezes, se torna impossível trabalhar os mesmos procedimentos metodológicos numa realidade com características totalmente discrepantes e objetivos distintos. A educação no âmbito carcerário necessita, além dos conhecimentos da educação regular, uma educação capaz de proporcionar às pessoas privadas de liberdade a transformação de sua consciência, a construção de uma nova identidade e oportunizar o desenvolvimento de habilidades que possibilitem um retorno exitoso ao convívio coletivo, afastando esses indivíduos da criminalidade e, evitando assim, a reincidência. Além do currículo, é importante considerar a situação dos profissionais que trabalham com a educação nos presídios.

Destacar a especificidade da EJA Prisional é, portanto, determinante para a adequada formação de professores, para a especialização da carreira, para a produção de material didático pedagógico e para a elaboração de indicadores de avaliação que deem conta de apreender a multiplicidade de fatores presentes na relação de ensino e aprendizagem dentro da prisão (SILVA; MOREIRA,2011, p.6).

O Seminário Nacional pela Educação nas Prisões, documento anexo à Resolução n. 3/2009, destaca no tópico sobre o eixo referente à Formação e Valorização dos Profissionais envolvidos na oferta da educação nas prisões, que:

24. No âmbito de seus projetos políticos-pedagógicos, as escolas de formação de profissionais penitenciários atuem de forma integrada e coordenada para formação continuada de todos os profissionais envolvidos e aprimoramento nas condições de oferta da educação no sistema penitenciário. Nos estados em que elas não existem, sejam implementadas, conforme Resolução nº 04, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (BRASIL,2009).

Os profissionais que atuam no cárcere, sejam eles policiais penais, assistentes sociais, pedagogos, psicólogos, precisam estar conscientes da finalidade do seu trabalho. Todos esses profissionais têm um papel fundamental no processo de ressocialização do apenado e precisam ser formados e capacitados continuamente para que esta responsabilidade seja intensificada em cada um. Em relação aos professores, Silva e Moreira (2011) destacam que mesmo nos cursos de formação das universidades, ainda não há uma atenção voltada para a necessidade de formar professores para atuarem no espaço prisional.

A formação de professores para a Educação em Prisões, com regime próprio de trabalho, ainda que dentro da categoria única do magistério constitui caso à parte, pois os cursos de formação de professores, mesmo das universidades públicas ainda não estão sensibilizados para a necessidade de formar quadro docente para atuação em espaços outros que não sejam a escola e a sala de aula. Lecionar nas prisões tem sido a última opção para professores que não encontram lugar na rede regular de ensino, em início de carreira, provisórios ou readaptados (SILVA; MOREIRA,2011, p.6).

De um modo geral, não há interesse por parte dos docentes em ministrar aulas nesses espaços, ficando esta opção para aqueles com contratação temporária que permanecerão por tempo determinado, causando rupturas no processo de ensino-aprendizagem. São muitos os desafios para a efetivação da educação nas prisões e, principalmente, para atingir os resultados esperados. Dentre os maiores entraves está “o binômio segurança/disciplina sobre toda e qualquer iniciativa de ressocialização” (SILVA; MOREIRA,2011, p.6). Levando em conta os desafios, a complexidade e as especificidades do ambiente prisional, a preparação dos professores e dos demais profissionais para atuação nesses espaços se torna imprescindível e fundamental para a elaboração consciente e responsável de um projeto político pedagógico para educação nas prisões.

A construção de um projeto político-pedagógico com a participação de todos os envolvidos no processo de ressocialização,

partindo da investigação do cenário educacional e prisional, refletindo cuidadosamente sobre as necessidades e particularidades do alunado, e sobre que tipo de aluno o Estado e a sociedade desejam formar, talvez assim, fosse possível conseguir mais êxito nos processos educativos e de ressocialização, pois, com a criação do PPP as metas, objetivos, os problemas e principais desafios estariam delineados possibilitando trilhar caminhos mais conscientes no processo educativo/ressocializador.

Isto posto, irá propiciar o desenvolvimento educacional e a ressocialização da pessoa presa ao alcançar as metas e objetivos estabelecidos. Além disso, é de fundamental importância levar em conta as dimensões sociais, econômicas e culturais da população carcerária. No entanto, na maioria dos casos não há escola dentro do presídio, ficando a gestão escolar da EJA prisional vinculada à escola regular de ensino mais próxima, geograficamente, da penitenciária. Isto aumenta a distância entre a concepção e a execução que são dois momentos de grande importância na construção do PPP. Quanto a isto, Veiga (2013, p.11-12) explica que:

O projeto pedagógico é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sua sala de aula. O projeto pedagógico é, portanto, um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influência e que pode ser por ela influenciada.

Neste sentido, percebe-se que a EJA prisional, no caso de não estar organizada em uma escola no interior da prisão, compromete a articulação entre a escola e o universo prisional, impossibilitando a participação de todos os envolvidos e evidenciando a separação entre a concepção e a execução que são momentos permeados pela avaliação no processo de construção do projeto político-pedagógico.

Veiga (2013) enfatiza que o projeto pedagógico deve ser um processo participativo, deve conter opções de superação de problemas, deve ser baseado nos princípios de autonomia, solidariedade e participação de todos e tornar claro o compromisso com a formação para a cidadania. Destarte, a execução de um

projeto de qualidade deve surgir da própria realidade, ser exequível, ter o envolvimento de todos e precisa ser construído continuamente (VEIGA,2013).

O processo de construção do PPP é considerado dinâmico e permanente, num contínuo começo e recomeço, incluindo experiências, capacidades e necessidades novas, possibilitando constante reflexão sobre o trabalho pedagógico. Se constitui como um processo cuja função é coordenar a ação educativa para atingir seu objetivo político e pedagógico (VEIGA,2013). Nas palavras de Villas Boas (2013, p.182), a construção do projeto político-pedagógico “é um eterno diagnosticar, planejar, repensar, começar e recomeçar, analisar e avaliar.” Outrossim, deve considerar as diferenças existentes no âmbito das prisões e analisar a identidade com que as pessoas privadas de liberdade chegaram ao cárcere e a nova identidade que precisam constituir.

Silva e Moreira (2011) salientam que o Plano Estadual de Educação, o Plano Diretor do Sistema Penitenciário, deliberações do Conselho Estadual de Educação sobre a oferta da Educação em Prisões podem auxiliar na elaboração do projeto político-pedagógico. Freire (1997, p.34) argumenta que “problemas ligados à educação, não são apenas problemas pedagógicos. São problemas políticos e éticos tanto quanto os financeiros.” Assim, para a construção do PPP tem de se pensar na heterogeneidade, diversidade e multiculturalismo da população carcerária, assim como afirma Resende (2013, p.39) quando diz que “os projetos, ao serem pensados e sistematizados, devem considerar sua imersão na diversidade.” A autora evidencia ainda que na construção coletiva de um projeto deve-se:

(...) priorizar a competência para a autonomia de decisão, para a criatividade, para a responsabilidade coletiva e, principalmente, para o exercício do aprendizado do espaço coletivo, cuja diversidade e cujo multiculturalismo constituem-se em componentes inerentes (RESENDE, 2013, p.41).

Para Resende (2013, p.37), “a realidade de um mundo multicultural é, hoje, uma das verdades mais latentes e uma questão que necessita ser captada e administrada pelas relações sociais das mais diversas instituições, dentre elas as educacionais.” Ao considerar estes apontamentos é possível compreender a importância da elaboração de um projeto político-pedagógico específico para as prisões, pois se trata de outro cenário, outra realidade e outros atores.

É preciso pensar uma educação para jovens e adultos privados de liberdade partindo das experiências e visão de mundo que essas pessoas trazem, possibilitando a ressignificação de suas práticas, a partir da curiosidade pela busca do conhecimento da cultura na qual estão inseridos, e que por várias razões, ficaram à margem. A educação leva à conscientização do mundo e do seu papel neste mundo ou, como afirma Freire (1967, p.108), “O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.”

Desta forma, “aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles” (FREIRE, 1987, p.48). Com base nesta compreensão o autor segue argumentando que o educando “(...) começaria a operação de mudança de suas atitudes anteriores. Descobrir-se-ia, criticamente, como fazedor desse mundo da cultura. Descobriria que tanto ele, como o letrado, tem um ímpeto de criação e recriação” (FREIRE, 1967, p.108).

Com as discussões aqui apresentadas, reforça-se a importância de se voltar a atenção para a elaboração atenta de um PPP voltado para a educação nas prisões que seja pensado, discutido, analisado e, principalmente, executado com compromisso e responsabilidade por todos os profissionais envolvidos no processo educacional nos espaços penitenciários e no processo de ressocialização. Este é um assunto que precisa fazer parte dos debates sobre o sistema penitenciário e a educação prisional no Brasil com a magnitude que o problema requer.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi refletir sobre a importância de um projeto político-pedagógico que atenda às demandas curriculares e formativas no processo de escolarização de jovens e adultos privados de liberdade, a partir da compreensão da finalidade da educação prisional e sua contribuição no resgate do homem como sujeito social. Constatou-se que são muitos os desafios para se atingir tal finalidade, e talvez, o maior deles seja a ressignificação do cárcere, principalmente, pelas pessoas que lá estão. Por se tratar de um ambiente punitivo, a penitenciária é considerada um local excludente, dominador e discriminado onde se encontram as pessoas tidas como a escória da sociedade. Partindo dessa descrição, é difícil pensar na efetivação da educação em um espaço assim.

Portanto, seria necessário ressignificar a prisão no sentido de transformar o ambiente em um espaço mais pedagógico e mais humano, visto que, as pessoas em situação de privação de liberdade estão nesta condição por tempo determinado e estarão de volta ao convívio social. E a pergunta que fica é: como a sociedade deseja receber este sujeito?

Consideradas como “escola do crime” (RESENDE, 2004, p.5), por envolver ainda mais os criminosos no mundo da criminalidade, as penitenciárias, para alcançar a finalidade da educação no sistema prisional, precisam construir uma nova ordem, uma nova imagem, uma nova estruturação que possibilite aos apenados um ambiente capaz de proporcionar a construção de uma nova identidade e um retorno exitoso ao convívio social. Somente a detenção, nas condições que se encontram as prisões no país, é incapaz de promover a transformação da consciência dessas pessoas

O sistema penitenciário, a esfera educacional e a sociedade precisam se conscientizar da importância do processo de ressocialização para que caminhem juntos nesta direção. E a educação, por meio da construção de um projeto político-pedagógico que seja capaz de explicitar como e o que se deseja alcançar, definindo um currículo que atenda às necessidades e

especificidades desta população, possa ser uma alternativa em busca de uma ressocialização eficaz.

Sobre esta compreensão, cabe aqui destacar para pesquisas posteriores a seguinte indagação: Como ocorre a construção do projeto político-pedagógico para a educação nas prisões? Esta e outras questões que aqui se destacam precisam ser pensadas e discutidas para que haja mais debates e mais pesquisas na área de educação nos espaços prisionais, no intuito de se buscar uma educação de qualidade que realmente contemple o real objetivo da educação prisional e, conseqüentemente, a transformação da sociedade.

Referências

ALVISI, C. **Mapas curriculares: prisão, escola e sentidos do conhecimento**. Revista Horizontes, v. 34, número temático, p. 93-103, dez. 2016. Disponível em: <http://revistahorizontes.usf.edu.br>. Acesso em: 10 jun. 2021.

ALVISI, C.; ZAN, D. D. P. **Cárcere, currículo e o cotidiano prisional: desafios para o direito humano à educação**. Dossiê: Vulnerabilidades Sociais, Inclusão Social e Políticas Educativas, v. 5, n. 1, p. 32-44, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/35731>. Acesso em: 10 jun. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 5 Ago. 2021.

BRASIL. Decreto n. 7.626, de 24 de novembro de 2011. Institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/D7626.htm. Acesso em: 5 Ago. 2021.

BRASIL. Lei de Execução Penal (1984). Lei de Execução Penal: Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984: institui a Lei de Execução Penal, - Brasília: Câmara dos Deputados, **Coordenação de Publicações**, 2008. 121 p. – (Série Legislação; n. 11). Disponível em: <http://bd.camara.leg.br>. Acesso em: 5 Ago. 2021.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 2 Ago. 2021.

BRASIL. Seminário Nacional pela Educação nas Prisões. In: Resolução n. 03, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906. Acesso em: 2 Ago. 2021.

BRASIL. Resolução n. 03, de 11 de março de 2009. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14906. Acesso em: 2 Ago. 2021.

BRASIL. Resolução n. 2, de 19 de maio de 2010. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&Itemid=30192. Acesso em: 2 Ago. 2021.

CARVALHO, O. F. de. A educação Prisional no Brasil: identidade, diretrizes legais e currículo. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.3, n.9, p.94-105, 2012. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/557/521>. Acesso em: 5 Jul. 2021.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Raquel Ramalhte. 15. ed. Petrópolis, Vozes, 1997.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar, v. 10, p. 27, 1997.

RESENDE, H. de. Currículo carcerário: práticas educativas na prisão. **27ª Reunião Anual da Anped**. GT 12 – Currículo, Caxambu, nov/2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt12/t125.pdf>. Acesso em: 11 maio 2021.

RESENDE, L. M. de. A perspectiva multicultural no projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2013.

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SILVA, G. S.; MASSON, M. A. C. Políticas públicas de educação prisional no Brasil: currículo e orientações educacionais. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 6, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5697>. Acesso em: 5 jul. 2021.

SILVA, R.; MOREIRA, F. A. O projeto político-pedagógico para a educação em prisões. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 86, nov.

2011. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/pdf/cips/n4v2/26.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2021.

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para a reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2013.

VILLAS BOAS, B. M. de F. O projeto político-pedagógico e a avaliação. In: VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (orgs.). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. São Paulo: Papirus, 2013.

A DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR E A CONSTITUIÇÃO IDENTITÁRIA DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Tatyana Sá de Lima (UFAC)

Tânia Mara Rezende Machado (UFAC)

Considerações Iniciais

O objeto de análise deste artigo é fruto da dissertação de mestrado “*A docência universitária na Universidade Federal do Acre: um perfil da constituição identitária dos professores dos cursos de História e Geografia*”, defendida em 2018 e versa sobre a docência universitária, tendo como foco a constituição identitária dos professores dos da Ufac. O principal questionamento investigado foi: Como a identidade docente é construída, percebida, sentida e expressa pelos professores dos cursos de História e Geografia da UFAC considerando o contexto da universidade, da formação pedagógica e do trabalho docente?

As premissas que resultaram na definição deste problema de pesquisa surgiram primeiramente do entendimento de que todo professor, independentemente do nível de ensino faz docência, logo, o professor do magistério superior exerce docência universitária. Um segundo entendimento se deu ao entender que essa docência ocorre em um lócus específico, que é a universidade. Essa instituição possui uma história específica, exerce um papel social e se reconfigura na contemporaneidade.

Outra premissa importante para a configuração do problema desta pesquisa foi o de que a docência diz respeito ao ato de ensinar e não se pode fazer ensino sem as mediações pedagógicas

necessárias. Portanto, é preciso compreender qual lugar tem a pedagogia no trabalho dos docentes universitários.

Pimenta e Anastasiou (2014) ressaltam que é necessário entender que a identidade do professor universitário muitas vezes se perde nas funções que o docente desempenha na instituição e na sociedade. O senso comum amplamente difundido de que “quem sabe, sabe ensinar” ou ainda de que “o bom professor já nasce feito” desvaloriza, muitas vezes, uma formação docente mais sólida e pode diminuir a importância do trabalho docente, como se este fosse uma atividade que qualquer um pode exercer.

As autoras também argumentam que na maioria das universidades, embora os seus professores sejam experientes e possuam anos de estudos em suas áreas específicas, o que predomina é o despreparo e até um certo desconhecimento do que venha a ser o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual os professores se tornam responsáveis a partir do momento que assumem uma sala de aula.

Mas afinal, como é formado o docente universitário e em qual legislação ele se insere? Em 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LBDEN, 9.394/96, ficou estabelecido que a preparação para o ensino superior – preparação e não formação no entendimento de Pimenta e Anastasiou (2014) - seria obtida preferencialmente nos programas de pós-graduação *stricto sensu*.

Todavia as autoras questionam se o foco desses cursos de pós-graduação se dá especialmente na formação do pesquisador e pouco na formação pedagógica. Esta ressalva de Pimenta e Anastasiou (2014), quanto ao fato de a LDBEN 9.394/96 apenas explicitar qual deve ser a preparação e não a formação para o professor do ensino superior, se dá na visão das autoras, pela razão de não haver uma formação específica para o magistério superior. Para elas, não há uma norma, ou uma lei obrigatória, mas sim uma recomendação de que o professor do ensino superior deve, preferencialmente, possuir um título de mestre ou doutor na sua área ou em área afim. Todavia, questiona-se se o foco destes cursos

de pós-graduação enfatiza a formação do pesquisador e minimamente a formação pedagógica.

De acordo com Gil (2012), muitos professores universitários, de modo geral, aprendem a ensinar por tentativas que resultam em acertos e erros. Quando se tornam docentes do ensino superior muitas vezes as experiências como aluno são resgatadas.

Além destes resgates das experiências prévias como discente, de acordo com Gaeta e Masetto (2013), o professor busca orientações com os professores mais experientes da instituição, mas não busca na própria instituição um auxílio para sua formação continuada. Afirmando assim, seu perfil autodidata, que nem sempre é suficiente ou supre suas necessidades ou de seus alunos.

Todos estes apontamentos levantados acima serão discutidos ao longo deste artigo. Quanto ao percurso metodológico da pesquisa utilizamos a natureza qualitativa. A investigação qualitativa investiga o que lhe interessa investigar, e não se finda apenas nas informações diretamente relacionadas com o problema explícito inicialmente no projeto (LÜDKE; ANDRÉ, 2012).

Dessa forma, justifica-se a escolha pela abordagem qualitativa, uma vez que, são os sujeitos deste estudo – professores da Universidade Federal do Acre, que fornecerão os elementos da investigação. Participaram da pesquisa professores efetivos da instituição, especificamente professores que atuam tanto nos cursos de licenciatura como nos cursos de bacharelado em História e Geografia da Ufac, que concordaram em participar da pesquisa de forma anônima.

Também foi utilizada a análise documental que se dividiu primeiramente em duas etapas: a primeira etapa caracterizou-se numa análise perante aos órgãos competentes da UFAC do quadro de professores atualizado, buscando saber o número de docentes efetivos total da universidade e o número de professores atuantes nos cursos de bacharelado e licenciatura em História e Geografia. A segunda etapa buscou contemplar o que os documentos oficiais da Ufac e dos órgãos competentes normatizam sobre o professor do magistério superior e sobre sua atuação. Os documentos analisados

foram divididos em duas categorias: documentos relacionados à universidade e documentos relacionados à formação pedagógica do professor.

Falando especificamente sobre a Universidade Federal do Acre é importante destacar um breve perfil histórica da instituição, situada na Região Norte do Brasil: a Ufac foi criada no dia 25 de março de 1964, por meio do Decreto Estadual nº 187, quando foi criada a Faculdade de Direito (Lei Estadual nº 15, de 08 de setembro de 1964). A federalização da Universidade do Acre concretizou-se no dia 5 de abril de 1974, por meio da Lei nº 6.025. De acordo com a publicação “UFAC em números 2017”, na época, a Universidade Federal do Acre contava no seu quadro pessoal com 698 professores efetivos.

Especificamente foram escolhidos como sujeitos de pesquisa os professores que atuam nos cursos de licenciatura e bacharelado nos cursos de História e Geografia da Ufac. Escolheu-se então, estes dois cursos das Ciências Humanas pelo fato de serem cursos oferecidos tanto na forma de licenciaturas, como na forma de bacharelado, possibilitando assim perceber quais as marcas identitárias estão presentes nos docentes que atuam nestes cursos e em ambas as modalidades.

Dos 58 *e-mails* enviados, 4 responderam ao questionário via *e-mail* e 5 professores compareceram a entrevista previamente marcada por *e-mail*, cada um no seu respectivo horário, local e data. No total participaram da pesquisa nove (9) professores efetivos dos cursos de História e Geografia, do Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Ufac.

Universidade: papéis sociais e culturas institucionais

O perfil das instituições de ensino superior é diverso e discutir seus impasses e dilemas requer entender a instituição universidade, considerando o início de sua existência e todas as modificações e transformações pelas quais ela passou até a configuração atual. O professor universitário brasileiro surgiu

oficialmente juntamente com a criação das primeiras universidades no Brasil, na década de 1930 quando os órgãos competentes perceberam a necessidade de conferir maior competência ao professor universitário. (Almeida, 2012). Porém, muito antes disso, Cunha (2007) explica que desde a Colônia tem-se o Ensino Superior no Brasil, com o ensino que era desenvolvido nos cursos de Filosofia e Teologia no Brasil, do século XVI até o século XVIII. Segundo ele, era uma atividade a serviço da exploração da Colônia pela Metrópole.

Foram criados, nesse período, cursos e academias destinados a formar burocratas e especialistas, resultando nos profissionais liberais. O ensino superior criado em 1808, já sofria tentativas de reunir os cursos em uma universidade (Cunha, 2007). Na Primeira República surgiram as escolas superiores livres, que pertenciam a empresários particulares. Cunha (2007) explica que o crescimento dessas escolas foi grande e rápido devido à facilitação do ingresso no ensino superior. É nesse período, que surgiram os primeiros estabelecimentos de ensino superior no Brasil com o nome de universidade. Também é nesse período que a docência é institucionalizada.

Pimenta e Anastasiou (2014) também comentam os primórdios da universidade no Brasil e citam que esta possuía a influência de três modelos europeus, que se fazem presentes até os dias de hoje: o jesuítico, o francês e o alemão. As autoras explicam que no modelo jesuítico a ação docente centrava-se em transmitir conteúdos através da memorização. No modelo jesuítico a base estava na unidade e hierarquia da organização dos estudos e no entendimento de que o conhecimento era algo pronto e acabado devendo, portanto, ser apenas repassado. Como resultado, o aluno se apresentava passivo e obediente. A memorização era sua principal meta e a ação docente era muito mais baseada no senso comum de ensinar. Hoje, diferentemente desse modelo inicial, não se impõe ao professor universitário um manual (PIMENTE; ANASTASIOU,2014).

O que se vê na ação docente, hoje, em sala de aula, é muito parecido com o proposto no modelo jesuítico. Apesar de não se

impor ao professor universitário um manual, a memorização ainda é um recurso muito utilizado por professores para avaliar seus alunos.

Embora a docência, de modo geral, possa ser definida como ensino, magistério, professorado, qualidade de docente ou uma simples transmissão de conhecimentos entre gerações diferentes, Souza (2013) afirma que não se pode esquecer que a docência é uma atividade muito mais abrangente que envolve uma ação educativa decorrente do processo de ensino e de aprendizagem, da pesquisa e da reflexão das atividades realizadas e das finalidades destas. Diferentemente de Souza (2013) que não considera definir a docência através de um único significado, Cunha (2013) traz uma definição clara do que é docência e explica a origem deste termo:

O termo docência se origina da palavra latina *docere*, que significa ensinar, e sua ação se complementa, necessariamente, com *discere*, que significa aprender. Assim, docência, entendida como o exercício do magistério voltado para a aprendizagem, é a atividade que caracteriza o docente em geral. Na educação superior, docência e pesquisa são as principais atividades do professor universitário (CUNHA, 2013, s/n).

Ainda segundo Cunha (2013), até pouco tempo (boa parte do século XX), a docência era percebida como uma missão, vocação ou um dom natural dos sujeitos, e como tal, não poderia ser ensinada de uma pessoa para outra: ou você possuiria o “dom de ensinar” ou então não poderia aprender a ser docente.

O professor, nesse contexto, era visto como o detentor do conhecimento que deveria ser transmitido, além de ser responsável pelo ensinamento dos “bons costumes”, do bem, da disciplina e da moral.

Docência universitária

A docência universitária diz respeito às práticas e ações específicas da atuação do professor no ensino superior. Mas, conforme veremos ao longo da pesquisa, autores como Almeida (2012), Pimenta e Anastasiou (2014) e Pimenta e Almeida (2011) são

enfáticos ao afirmarem que a docência universitária no Brasil está muito mais ligada a ações relacionadas a pesquisa, do que a ações pedagógicas.

No que se refere à docência universitária, verificamos que, no caso brasileiro, a inserção na universidade tem valorizado mais os conhecimentos e as atividades relacionadas à investigação, em detrimento da formação pedagógica. Ainda que detentor de um corpo de conhecimentos específicos, quando ingressam na universidade, esses profissionais nem sempre apresentam atributos específicos, necessários e desejados para a vertente docente dessa profissão. Com isso, o exercício da docência tem por base muito mais a imitação da docência que tiveram, do que propriamente a incorporação do que de fato significa ser docente na educação superior. No contexto da universidade, a competência docente é processo que vai sendo construído individualmente, por tentativas e erros, tendo como base os modelos de professor já observados ao longo da própria formação na Educação Básica e Superior. Esse modo de se constituir docente não facilita avanços significativos, dificultando a construção de inovações na prática pedagógica. (CORREA; BOGUS; ANASTASIOU,2011, p.80 e 81).

Além da valorização dos conhecimentos ligados a pesquisa em face aos conhecimentos ligados a formação pedagógica, os docentes universitários adentram na carreira trazendo consigo uma bagagem ampla de conhecimentos nas suas áreas de pesquisa e de atuação profissional e sua entrada na carreira se dá por motivos diversos. Pimenta e Anastasiou (2014) explicam que da mesma maneira, as instituições que os recebem, já os consideram como professores prontos para atuarem no ensino superior:

Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que *o são*, desobrigando-se, pois, de contribuir para *torná-los*. Assim, sua passagem para a docência ocorre “naturalmente”, dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores! Não sem traumas, nem sem, muitas vezes, ocasionar danos ao processo de ensino e aos seus resultados. Não se trata, em absoluto, de culpabilizar os professores pelas mazelas do ensino, mas de reconhecer e valorizar a importância da profissão docente no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU,2014, p.104 e 105).

As autoras explicam ainda que mesmo que tenham escolhido a docência universitária como profissão, muitos professores atuam

sem qualquer processo formativo, e as vezes até mesmo sem ter escolhido ser professor, apenas atraído pelo salário.

O processo de normatização da profissão docente no Ensino Superior é considerado por alguns autores, como Almeida (2012) como confuso. Isto se deve ao fato da normatização vigente, não definir o lócus da formação do professor universitário. Faz-se necessário reafirmar que estes processos de formação docente para o ensino superior são regidos pela LDBEN 9.394/1996, na qual fica estabelecido que essa preparação docente deve ser desenvolvida nos cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, nos quais, de acordo com a autora, os objetivos principais são a pesquisa e a produção de conhecimento. O artigo 66 explicita como o processo formativo dos docentes do ensino superior deve acontecer:

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (BRASIL, LDBEN, art,66).

Ou seja, a lei não entende a docência universitária como um processo de formação, mas sim como uma preparação para a atuação docente. A lei simplifica esta formação e com isso, não considera as especificidades que lhe cabem. Para Pimenta e Anastasiou (2014) estas questões têm suscitado debates sobre a formação e preparação dos docentes universitários, se traduzindo em alguns mitos. Um deles seria o de simplificar a preparação docente universitária a apenas uma disciplina pedagógica, “considerando a Pedagogia, teoria da educação, e a Didática, teoria do ensino, apenas como um corpo de conhecimentos técnicos instrumentais, capaz de apresentar receitas às situações de ensino.” Outro mito, seria o de considerar o campo da Pedagogia e da Didática restrito à crianças e adolescentes, e ainda, reduzir a docência ao espaço escolar.

Tal exigência, ou a falta dela, resulta numa atuação docente configurada de acordo com as atribuições das próprias universidades,

as quais, especialmente as públicas, estão baseadas no tripé pesquisa, ensino e extensão.

(...), o que se constata é que o professor universitário não tem uma formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, pelos quais é responsável quando inicia sua vida acadêmica. Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologia e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhe desconhecidos cientificamente (ALMEIDA,2012, p.67).

Lima (2002) já apontava, muito antes das recentes e poucas literaturas sobre docência no ensino superior, esta simplificação da formação do professor universitário:

Na universidade, mais do que em qualquer outro nível de ensino, as ações ligadas à dimensão pedagógica do trabalho docente não têm se constituído em objeto de maiores preocupações. Tacitamente, o professor que domina o conteúdo específico encontra “naturalmente” os meios para fazê-lo. Subjacente a este critério está a suposição de que a competência profissional ou acadêmica assegura, de modo automático, competência didática. Espera-se do professor universitário que ele seja antes de tudo profundo conhecedor do que vai ensinar. O ensino superior essencialmente “intelectualista” por tradição, parece partir do pressuposto de que o jovem docente, ao chegar à universidade, já deve ter alcançado um grau de maturidade emocional e de independência intelectual que desobriga a instituição de maiores cuidados quanto à inserção do novo professor (LIMA,2002, p.82).

Assim, percebe-se que este processo de formação do magistério superior é muitas vezes ineficiente ou precário, ficando sob a responsabilidade do professor buscar meios para suprir as lacunas na formação e na atuação que ele mesmo desconhece existir. Muitas vezes ele nem ao mesmo se dá conta de que precisa desta formação, pois já está incutido no seu pensamento de que o fato de dominar o conteúdo específico já é suficiente para que sua ação seja bem-sucedida.

A formação de professores é ainda objeto de estudos e reflexões e de controvérsias. A reflexão sobre como os professores são formados e qual sua importância na sociedade faz-se necessária

e sempre atual. De acordo com Cunha (2013) é importante problematizar a formação docente para entender o papel que o professor desempenha na sociedade.

Tardif (2012) faz três importantes considerações quanto à formação de professores. A primeira delas é de que os professores têm o direito de se manifestar sobre sua formação profissional. A segunda, é de que é preciso basear-se no conhecimento dos professores e a terceira, de que é necessário abrir um espaço maior para uma lógica de formação de professores que os reconheça como sujeito do conhecimento. Para o autor, a desvalorização dos saberes dos professores é um problema político e que ainda sofre com a falta de unidade da própria profissão docente.

De acordo com Almeida (2012) uma grande parte dos professores que adentram a carreira do magistério superior, possuem um perfil profissional que foi preparado para exercer sua profissão na prática, possuindo, portanto, pouca ou quase nenhuma formação pedagógica. Esses professores podem ainda se valer do discurso de que são pesquisadores, quando na maioria das vezes não dominam nem o ensino e nem a pesquisa.

Na maioria das instituições brasileiras de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores, ou parte deles, tenham realizado sua formação em cursos de pós-graduação *stricto-sensu* e possuam experiência profissional significativa e até mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (ALMEIDA,2012, p.64).

O despreparo para lidar com o processo de ensino-aprendizagem citado acima é, muitas vezes, a principal queixa dos discentes em relação aos seus professores. Os alunos reconhecem o amplo conhecimento e domínio por parte do professor em determinada área, porém reclamam que “falta didática” na hora de ensinar os conteúdos. Isto é, a formação deste profissional e sua identidade questionadas pelos alunos.

O perfil do professor universitário, bem como de qualquer outro docente das demais áreas de ensino, engloba não somente conhecimentos específicos na área em que leciona, mas também necessita de habilidades pedagógicas para que o resultado do seu trabalho seja eficaz. Esse professor precisa ainda ter ampla visão de mundo e de humanidade, já que irá lidar diretamente com pessoas.

A construção da identidade com base numa profissão começa na formação na área pretendida. Os anos passados na universidade, as vivências em sala de aula como aluno e o modo como os professores da graduação dão suas aulas já funcionam como uma preparação e uma iniciação ao processo identitário futuro. Os licenciados terão nessa vivência de universidade diversos contatos com a Didática e logo terão facilidade para fazer a transposição didática para seus alunos. Nas palavras de Libâneo (2013), “a Didática está no centro da formação profissional dos professores; ela é a ciência profissional do professor que investiga e define os saberes profissionais a serem mobilizados para a ação profissional” (LIBÂNEO, 2013, p.55).

Portanto, pode-se afirmar que a Didática é fundamental para o exercício da profissão docente. O que há de se pensar é na lacuna que os professores universitários, especialmente os bacharéis, apresentarão, visto que em suas jornadas acadêmicas foram preparados para serem pesquisadores, especialistas e profissionais de determinada área e não professores. Até mesmo os licenciados podem ter as mesmas dificuldades devido à especificidade da docência universitária.

Esta maneira de se tornar docente, muito mais por imitação da docência que tiveram do que pela efetiva formação docente pela qual passaram, dificulta a prática pedagógica e pode levar o professor a uma crise de identidade profissional, afinal a pouca valorização do processo de ensino-aprendizagem também está ligada a grande valorização e espaço que a pesquisa possui dentro da carreira acadêmica. Anastasiou (2011) explica que dessa maneira “o que traz prestígio ao professor, do ponto de vista da carreira e da cultura acadêmica, são a pesquisa, a publicação, a

participação em bancas examinadoras, as conferências ministradas e os financiamentos obtidos das agências de fomento para subsidiar pesquisa (PIMENTA; ANASTASIOU,2011, p.87).

Estas características específicas da docência universitária exigem uma ação de ensinar diferente da tradicionalmente praticada. O que as autoras denominam como pedagogia universitária. O docente do ensino superior presta um serviço à sociedade e precisa agir de forma reflexiva e crítica não só no âmbito da sua disciplina, mas dialogando de forma efetiva com o Projeto Político - Pedagógico do curso em que leciona (PIMENTA; ALMEIDA,2011).

Essa prática docente antes de ser uma prática social do grupo, é também uma prática do indivíduo profissional. O professor é uma pessoa, que busca se profissionalizar. A universidade é o seu local de trabalho e é esta quem oferece condições de profissionalização. O que acontece é que quando estas oportunidades de profissionalização são oferecidas, são sempre oferecidas como um bônus, uma capacitação, um mero treinamento, sempre delegando ao próprio professor a responsabilidade de afirmar e melhorar sua identidade profissional.

Para entender melhor o conceito de identidade docente faz-se necessário entender primeiro o conceito de identidade. Este é um conceito que não possui linearidade, não é totalmente fixo e não há como observar um começo, meio e fim. É um processo contínuo e em constante transformação, como explica Hall (2015), ao apresentar o conceito de identidade dentro dos estudos culturais.

A questão da “identidade” está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada “crise de identidade” é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social (HALL,2015, p.9).

Assim, pode-se entender que identidade não é um dado imutável, muito menos externo. Nas palavras de Pimenta e Anastasiou (2014), a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado. Da mesma maneira, para Lima (2002) o processo de construção da identidade docente é um processo contínuo:

Considerando esses aspectos, é possível entender que o processo de construção de identidade ocorre durante toda a vida do indivíduo, desde a atribuição do nome. Nesse momento, é a estrutura social que fornece os padrões de identidade em determinado contexto. Posteriormente, são acrescentadas à identidade outras predicções presentes na própria existência física ou social, que assumem a forma de personagens ou papéis sociais (LIMA,2002, p.66).

Nos primeiros momentos de atuação docente os docentes do ensino superior tendem a enfrentar questionamentos acerca do seu fazer pedagógico, dos fundamentos da Educação, das reflexões provocadas pela prática docente na academia e na sociedade e sobre o que realmente sentem ou querem. Para de Pimenta e Anastasiou (2014), esta é a reflexão sobre a identidade que é construída ao longo da trajetória profissional. São valores que ganham maior solidez a partir da significação social da profissão. A concepção de identidade pressupõe características particulares de alguém, deste modo, o que me diferencia do outro e ainda que é algo em constante construção, portanto, é inacabado.

Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. (...). Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor conferem à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos (PIMENTA; ANASTASIOU,2014, p.77).

Para além das questões individuais que permeiam o processo de construção da identidade profissional, Pimenta e Anastasiou (2014) afirmam que é preciso considerar que a atividade profissional de todo docente possui uma natureza pedagógica, isto é, está vinculada a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e organizacionais de construção e apropriação de saberes e modos de atuação. Por isso para ensinar, o professor necessita de conhecimentos e práticas que ultrapassem o campo da sua especialidade.

Porém, em grande parte das instituições de ensino superior, embora os professores sejam exímios especialistas em suas áreas e já tenham muitos anos de experiência no seu campo de estudo específico, predomina, de acordo com Pimenta e Anastasiou (2014), a falta de preparo e do entendimento do que seja o trabalho pedagógico que compete à sua profissão de professor.

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudo em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p.37).

Neste sentido faz-se necessário problematizar a importância e/ou a relevância de uma sólida formação pedagógica, que passará automaticamente pela Didática, caminho percorrido na formação de professores, na organização do trabalho pedagógico e na formação continuada dos professores universitários.

Além disso faz-se necessário compreender que uma melhor formação do professor universitário e uma construção sólida e clara da sua identidade não se farão com uma “fórmula mágica” ou apenas com uma política educacional. Conforme Santos (2008) um sério problema no campo educacional é justamente esta ilusão de que é possível encontrar uma resposta final para determinado problema.

Perfil da constituição identitária dos docentes da Ufac

Os resultados obtidos por meio dos nove (9) questionários foram analisados quantitativamente e qualitativamente. As questões de 1 a 5, se referem ao sexo, faixa etária, titulação, tempo de titulação e tempo de docência na UFAC. Além disso, foi realizada uma análise qualitativa das respostas 6 a 19, que compõem os comentários e análises nas apresentações dos resultados.

Na perspectiva relacionada ao perfil pessoal dos docentes pesquisados, o primeiro aspecto que se pode destacar é quanto a predominância do sexo masculino. Assim, revela que dos 9 sujeitos que responderam à pesquisa, 6 (66,6%) são do sexo masculino e 3 (33,3%) são do sexo feminino.

A partir da análise correspondente à faixa-etária, inferimos certa equidade entre duas faixas-etárias: 4 docentes (44,4%) estão na faixa etária de 50 a 59 anos, e 3 docentes (33,3%) encontram-se na faixa etária de 30 a 39 anos. 2 docentes (22,2%) situam-se na faixa etária de 40 a 49 anos. Quanto à titulação, foi observado que 6 (66,6%) professores possuem o título de doutor e 3(33,3%) de mestre: O que pode ser explicado, pelo que foi dito no capítulo primeiro deste trabalho, quanto à exigência do MEC de que a formação do professor do ensino superior aconteça nos cursos de pós-graduação.

Quanto ao tempo, os sujeitos entrevistados obtiveram suas titulações: 5 (55,6%) professores obtiveram sua atual titulação entre 4 e 8 anos, 3 (33,3%) entre 9 e 13 anos e 1(11,1%) há 3 anos ou menos. Com relação ao tempo de docência dos professores entrevistados, usamos como base as fases do desenvolvimento profissional docente mencionados por Garcia (1999) *apud* Huberman (1995): professores que estão entrando da na carreira (um a três anos de docência); professores que estão na fase de sobrevivência, descoberta e exploração; estabilização (quatro a seis anos): sentimento de competência e pertença a um corpo profissional; professores que estão na fase da diversificação ou questionamentos (sete a 25 anos): estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ ou momento de questionamentos e reflexão sobre

a carreira; professores que estão na fase da serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações (25 a 35 anos): pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, por fim, professores que estão na fase de desinvestimento, recuo e interiorização (35 a 40 anos): pode ser sereno ou amargo.

Quanto ao tempo de docência na UFAC, especificamente, temos 4 (44,4%) professores entre 6 e 10 anos, 2 (22,2%) entre 11 e 19 anos, 2 (22,2%) entre 20 e 29 anos e 1 professor (11,1%) com até 5 anos de docência. Falando sobre as experiências prévias como professor, foi perguntado aos entrevistados se eles tiveram alguma experiência profissional como professor antes de ser docente do ensino superior. E se sim, quais foram essas experiências? Também foi perguntado como essas experiências repercutem no trabalho docente atual. Todos os nove (9) professores entrevistados tiveram algum tipo de experiência prévia como docente, não necessariamente no Ensino Superior. O Professor A informou que possui experiência como professor do ensino fundamental e de cursos à distância. Do mesmo modo o Professor B também possui experiências prévias de docência no ensino fundamental e médio. A professora G destacou que “foi professora da Educação Básica na Educação Infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Gestão escolar”.

A repercussão destas experiências prévias nos traz dados importantes de que como elas podem influenciar na docência do ensino superior, mas ao mesmo tempo como são extremamente diferentes e possuem muitas peculiaridades, como demonstrou o Professor A, quando perguntado sobre já ter vivenciado outras experiências de docência e como estas repercutiram no seu trabalho docente atual (*Questão 9 - Caso tenha vivenciado outra(s) experiência(s), como elas repercutem no seu trabalho docente atual?*).

Bom, foram importantes para que enfrentasse questões envolvendo a insegurança, vergonha, dicção, postura em sala etc. Mas veja, na relação professor e aluno, sala de aula, e outras, a UFAC foi sensivelmente diferente.

O ensino superior foi outra experiência e hoje teria que treinar muito para pegar uma sala de ensino médio e fundamental (PROFESSOR A).

O que nos remete ao que Almeida (2012) discute sobre as peculiaridades da docência do ensino superior e como se configura como um campo complexo de ação.

Do mesmo modo, o professor E destaca que essas experiências prévias não necessariamente o ajudaram no trabalho docente universitário e sugere uma formação pedagógica:

(...) Eu acho que todos os aprovados na docência do magistério superior deveriam ser imediatamente encaminhados a um curso de didática do ensino superior promovido pela própria instituição. um curso de nivelamento (PROFESSOR E).

Referente à trajetória, quando perguntados se durante o percurso como docente na UFAC, tiveram alguma capacitação voltada à docência universitária (Questão 12 – *Durante sua trajetória acadêmica você teve alguma capacitação voltada à docência universitária? Se sim, descreva-a.*

O Professor B relatou como capacitação os cursos de mestrado e doutorado que fez. O que nos faz lembrar o questionamento citado no capítulo primeiro quanto ao fato dos cursos de mestrado e doutorado estarem ligados muita mais a formação do pesquisador e pouco ligadas a formação do professor, situando o ensino como uma consequência das demais atividades (Almeida, 2012).

Ainda sobre a trajetória docente, o Professor A relatou que participou de uma capacitação voltada à docência universitária, na forma de um curso esporádico oferecido pela instituição sobre avaliação.

Sim, há muito tempo participei de um curso sobre avaliação. Aqui e ali chegam alguns convites para cursos breves sobre esse tema, mas geralmente batem com as aulas ou eventos acadêmicos. Não fazem parte de nosso calendário. Tem universidades federais que obrigam os docentes a

participarem de cursos assim, mas eles fazem parte da carga horária semestral (PROFESSOR A).

A forma de capacitação ao qual o professor faz referência pode ser entendida nas palavras de Almeida (2012) como ações tradicionalmente voltadas a fornecer apoio e subsídios à atuação docente, porém com caráter episódico e centradas apenas nos professores e nas suas práticas individuais, desresponsabilizando as instituições no que se refere a mudanças na infraestrutura, nas condições de trabalho e na formação.

O Professor E faz um relato diferente quanto a sua trajetória docente e a possíveis capacitações que recebeu:

Não tive nada! Ninguém pra ensinar nem como preenche a antiga pagela, individualismo sobra e companheirismo falta (PROFESSOR E).

Continuando na temática que trata a trajetória profissional dos professores entrevistados, estes foram questionados quanto a recepção que receberam ao adentrarem a carreira do magistério superior. A Questão 13 perguntou: *Como foi a recepção ao adentrar a carreira no magistério superior e ainda, durante os três primeiros anos quais foram suas maiores dificuldades?*

Aqui tivemos duas respostas distintas. O Professor B retrata esta recepção no início da carreira como demasiadamente exaustiva. Conforme relata:

A recepção foi com uma carga de trabalho exaustiva, pois estava sendo submetido a uma nova situação para alguém recém-saído da graduação. As principais dificuldades se davam com a falta de acesso as bibliografias, até hoje escassas na biblioteca da UFAC (PROFESSOR B).

Quanto ao professor E, este também faz um relato negativo da sua recepção:

Minha recepção foi a seguinte: "Você vai assumir tais disciplinas e elas estão conforme os dias e horários descritos ali no mural. Entregue o plano de curso das disciplinas num prazo de três dias. boa sorte!". As dificuldades estão em todos os lugares. Há doze anos atrás falta estrutura básica em sala de aula,

falta de bibliografia na biblioteca, etc. Falta de solidariedade profissional. Por exemplo, ninguém senta e te ensina a cadastrar um grupo de pesquisa ou escrever um projeto de extensão (PROFESSOR E).

Da mesma maneira, a professora I explica que apesar de acreditar que teve uma boa recepção por parte dos colegas, a recepção da instituição foi ruim e que se sentiu desamparada:

A recepção dos colegas foi boa, me receberam bem, mas não se dispuseram a me explicar nada. A sensação que eu tinha é que eles já achavam que eu já sabia de tudo. Pela parte institucional me senti muito desamparada, recebi as disciplinas, as datas e horários da aula e apenas. Não entendia nada da dinâmica do Ensino Superior e acabei me espelhando na forma de atuação docente dos meus professores da graduação (PROFESSORA I).

A Questão 14 dizia: *Como você se enxerga profissionalmente? Como professor, ou pesquisador, ou como ambos.* Todos os professores responderam que se veem como professores-pesquisadores. Dado interessante que nos mostra um entendimento do funcionamento da universidade pública de ensino superior, que deve estar baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão (Pimenta e Anastasiou,2014).

Porém, o Professor B destaca qual é a principal dificuldade em ter que corresponder às expectativas tanto do perfil de professor, como do perfil de pesquisador.

Me vejo como professor pesquisador, pois não se pode dissociar a pesquisa do ensino e da extensão, embora registre que a dificuldade de acesso a financiamentos dificulte a otimização das duas outras estruturas (PROFESSOR B).

As estruturas as quais o entrevistado acima se refere são as citadas anteriormente, que dizem respeito ao tripé em que a universidade pública deve estar fundamentada. No caso aqui, o Professor B refere-se especificamente a pesquisa e a extensão, e a dificuldade do professor em atender a estes dois requisitos devido à falta de financiamento pelo Governo Federal. Do mesmo modo os Professores D, F e H também se identificam como professores-pesquisadores:

Como professor, pesquisador e extensionista, também!!! Mas as condições adversas da academia e o descaso da administração superior faz com que tenhamos condições e ainda assim limitada, para a docência. Os poucos trabalhos de pesquisa e extensão que conseguimos realizar foram feitos em parceria com a Secretaria de Estado de Educação, setor de Educação Escolar Indígena e com o ICM-Bio (PROFESSOR D).

Me identifico com ambas as perspectivas. Não vejo como seja possível dissociar a prática docente da pesquisa acadêmica (PROFESSOR F).

Como uma professora pesquisadora universitária latino-americana. A minha ancora profissional está alicerçada na ideia do professor, professor-pesquisador. Não entendo o fazer pedagógico sem o fazer da pesquisa. Trabalho com aquela ideia do Paulo Freire, o professor politicamente na sua compreensão, ele precisa ter esse entrelaço do professor-pesquisador. A extensão é pra mim um dos elementos primordiais dentro desse tripé. É o espaço do diálogo, é o momento em que o ensino e a pesquisa podem ser socializados para além da academia, dos muros da universidade. Vou dialogar com a sociedade e a sociedade vem e participa, é como uma prestação de conta. Com relação a definição latino-americana, se deve as condições históricas com as quais nos deparamos enquanto professores universitários e enquanto pesquisadores (PROFESSORA H).

Já o Professor E comenta que se vê mais como pesquisador do que como professor e cita suas produções:

Eu me enxergo mais como pesquisador do que professor. Já publiquei 10 livros, fiz dois doutorados e estou no pós-doutorado. Minha vida é estudar. A instituição é que deveria saber me aproveitar melhor como professor, me direcionando para aquilo que gosto e sei fazer bem (PROFESSOR E).

A Professora I se identifica profissionalmente como professora, mas cita as pressões externas para ser mais produtiva como pesquisadora.

Hoje me enxergo totalmente como professor. Priorizo a sala de aula acima de tudo. Mas sofro pressão dos colegas (pressão velada) e principalmente da cultura institucional do ensino superior para escrever mais artigos, ter projetos de extensão e pesquisa, participar de congressos em outros lugares e de ter um Currículo Lattes mais produtivo. Até para progredir melhor na

carreira e ter um melhor salário. Às vezes me sinto inferiorizado pelo fato de não ter tanta produção acadêmica (PROFESSORA I).

Percebe-se com estas respostas que mesmo os professores se identificando tanto como professores, como pesquisadores, há uma tendência para o viés pesquisador. Já quanto a Questão 17 – *Como você adjetiva a formação continuada oferecida pela UFAC para auxiliar o trabalho docente no ensino superior?* As respostas também foram na maioria negativas. O Professor B adjetivou esta formação continuada como “ainda incipiente” e o Professor A retratou como “ótima” sendo que, ele entende como formação continuada as oportunidades de fazer cursos de pós-graduação, como o mestrado, o doutorado e o pós-doutorado.

Fraca e praticamente inexistente. Não é algo sólido. É esporádico, uma palestra ali, um debate aqui. Não há interação entre os centros, entre os cursos, impera um egoísmo institucional e uma falta de humildade tanto para ensinar quanto para aprender. O professor não é valorizado, sofre com a intensificação do seu trabalho e não é visto como peça fundamental para a construção de uma sociedade melhor. Há tantos professores dentro da UFAC com transtornos mentais, estressados, doentes, desanimados, porém tudo fica em oculto (PROFESSORA I).

O relato da Professora I, especialmente, trata do que Almeida (2012) discute quando diz que é necessária não apenas projetos de formação continuada, mas sim, uma política específica de formação continuada de professores do Ensino Superior.

Para os professores C, D, E e F, a busca contínua pelo aperfeiçoamento é a maneira de serem melhores professores. As professoras G e I citam que necessitam se dedicar mais integralmente ao ensino.

Na última pergunta do questionário foi pedido sugestões para que a UFAC pudesse promover uma melhor formação de professores para o ensino superior. As respostas trouxeram sugestões diversas. O Professor A sugeriu a criação de um programa voltado para que os docentes possam adquirir livros sem que seja necessário utilizar os seus próprios vencimentos, nas

palavras dele “uma bolsa-livros”. Já o Professor B sugeriu a criação de mais cursos de pós-graduação como forma de aperfeiçoar a formação continuada dos professores do ensino superior. O Professor D também sugere mais investimentos da instituição nas questões acadêmicas e menos investimentos nas questões de estrutura física, as quais ele chama de “perfumaria”.

Percebe-se que os três professores acima têm como sugestões de melhoria do trabalho do docente do ensino superior, mais investimentos financeiros e mais produção por parte dos professores. Esta exigência consigo mesmo, principalmente, e com a universidade demonstra o atual momento que a universidade pública brasileira passa, como explica (Lima,2002) no qual os resultados, a exigência de produção por parte dos professores e a busca quase que obsessiva por editais de financiamento de pesquisas e extensão, tornam-se o principal objetivo dos professores, ficando o ensino em último plano.

Esta cobrança excessiva para que os professores produzam e avolumem seus currículos se encaixa perfeitamente na “cultura da performatividade” (Ball,2005) citada no capítulo 1 desta pesquisa. Foi relevante perceber que estes três entrevistados não sugeriram ou citaram melhorias na área do ensino. Estaria a formação voltada para os processos de ensino-aprendizagem, como analisa Almeida (2012) em perigo?

A resposta a este questionamento nos foi dada pelos demais professores entrevistados. Os Professores E, F e G sugeriram em suas respostas, melhorias quanto aos saberes pedagógicos relativos ao exercício da docência.

Sugiro o básico: passou em concurso público para docente superior? antes de assumir sala de aula, vai ter que fazer um curso de didática do ensino superior de 120h. vai fazer um curso de elaboração de projetos de extensão... vai saber como se cria e se cadastra um grupo de pesquisa no CNPq... vai conhecer como funciona a instituição, cada órgão, etc. a pessoa tem que ter noção o que é uma universidade!!!! (PROFESSOR E).

Outro dado preocupante foi o fato de duas professoras citarem a ESFOR em suas respostas, ou seja, alguns professores conhecem a iniciativa, mas não estão plenamente satisfeitos com ela.

Falando especificamente da ESFOR e do seu funcionamento, penso que está é uma escola de formação, então que tempo vamos tirar pra fazer essa formação? Porque fica parecendo que é uma palestra, eu posso ir ou não ir. Sinto falta da sistematização desse tempo, por que e se eu não for? Quantos professores realmente participam? Será que eles realmente estão se sentindo acolhidos pela ESFOR? E eu tenho visto um trabalho da ESFOR maravilhoso, mas temos que começar a pensar na ESFOR do ponto de visto sistemático. Porque fica parecendo que é um evento (PROFESSORA H).

Da mesma maneira, a Professora I comenta sobre a ESFOR e cita a reflexão sobre a prática docente através de encontros entre professores, promovidos pela instituição, para a troca de ideias, sugestões e experiências.

Considerações Finais

Ao longo deste trabalho foi possível concluir que a docência universitária possui características específicas. Logo, necessita de uma formação continuada durante a trajetória de seus professores. Podemos observar que a identidade profissional dos docentes universitários depende de muitos fatores: do contexto da universidade em que atuam, da formação pedagógica que tiveram ou não tiveram e do trabalho docente que realizam.

No contexto da universidade, observamos como práticas produtivistas influenciam no processo de construção identitária destes professores. A cultura do desempenho e da performatividade, muitas vezes leva estes professores a exaustão e ao adoecimento docente. Induz ainda, a uma culpabilização, visto que o professor não consegue abarcar tantas atividades relacionadas ao ensino, a pesquisa e a extensão. Porém, como a melhoria salarial só acontece à medida que o professor produz, a

sala de aula, lócus primordial de qualquer docente, fica ou é instigada a segundo plano.

Com relação à formação pedagógica vemos que muitos professores elogiam suas formações iniciais, todavia não acreditam que essa formação os preparou para a carreira do magistério superior. A formação continuada, que acontece nos programas de pós-graduação, poderia oferecer elementos pedagógicos que auxiliassem o exercício da docência no magistério superior. Acontece que esta formação está focada no aprimoramento do lado pesquisador destes professores, o que é muito importante, mas há uma lacuna que não é preenchida.

Quanto a atuação docente verificamos que muitos professores refletem sobre sua prática, querem melhorar, mas se sentem solitários nessa jornada. Reclamam principalmente do abandono institucional e da falta de investimentos das instituições nas questões pedagógicas. Há de se dizer, que alguns professores, tem dificuldade em assumir que precisam de ajuda, pois supõem que o professor do Ensino Superior já domina sua prática e não necessita de uma formação continuada.

Também pode-se observar que os documentos oficiais da UFAC e dos órgãos competentes que normatizam a docência universitária, não são explícitos quanto as orientações referentes a formação e atuação docente. Estes possuem um caráter amplamente institucional, nos quais o professor é retratado apenas como um servidor público, deixando de lado as especificidades e peculiaridades da docência universitária. Dessa maneira, contribuem para a constituição identitária profissional dos professores incentivando-os massivamente a produtividade e minorativamente a reflexão da sua formação e prática docente.

A reclamação dos docentes quanto à instituição é direcionada principalmente aos projetos de formação continuada que a instituição oferece. Para os professores entrevistados essas ações são precárias, algumas vezes inexistentes ou ineficientes, pouco divulgadas e possuem um caráter de oficina, treinamento, capacitação e não de uma política de formação continuada

realmente estabelecida e sólida. Muitas dessas ações custam gastos altos para a universidade, poucos professores participam e muitos nem sabem da existência destas ações. Os professores também reconhecem, de maneira geral que precisam melhorar sua atuação docente, mas percebemos que suas sugestões de melhoria estão sempre ligadas a mais investimentos financeiros por parte da instituição e a mais produção por parte deles mesmo.

Em meio a tempos de incerteza política e econômica quanto ao futuro das universidades federais brasileira, é ainda mais necessário e urgente que se discute a docência universitária e todas as suas peculiaridades, afinal são estes profissionais que formam outros profissionais que irão atuar em todas as camadas da sociedade.

Embora o cenário futuro se sinalize como sombrio, acreditamos no ensino público, gratuito e de qualidade, e principalmente acreditamos que as instituições devem valorizar melhor seus professores, bem como os professores devem buscar sempre a melhoria do seu trabalho docente.

Referências

ANASTASIOU, L. d. G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, S. G. e ALMEIDA, M. I. d. (orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, M. I. d. **Formação do Professor no Ensino Superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 10 de agosto de 2017.

BRASIL. **Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d1171.htm

BRASIL. **Medida provisória nº 614, de 14 de maio de 2013.** Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=413DAE8DF538193E3D0B5E49F7A1EB1A.proposicoesWebExterno2?codteor=1088862&filename=M PV+614/2013

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

CORREA, A. K. BÓGUS, C. M. e ANASTASIOU, L. d. G. C. *et al.* Formação pedagógica do professor universitário: reflexões a partir de uma experiência. In: PIMENTA, S. G. e ALMEIDA, M. I. de. (Orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2011.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era Vargas.** São Paulo: Unesp, 2007.

CUNHA, M. I. e SOARES, S. R. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade.** Salvador: EDUFBA, 2010.

CUNHA, M. I. **O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.** Educ. Pesqui., São Paulo, Ahead of print, 2013.

CUNHA, M. I. (org). **Reflexões e práticas em pedagogia universitária.** Campinas-SP: Papyrus, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GAETA, C.; MASETTO, M., T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.

GARCIA, M. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto, 1999.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 12ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina. 2015. (Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro).

LIBÂNEO, J. C. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, N.S. M. R., PACHECO, J.A. (orgs.). **Currículo, Didática e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013.

LIMA, E. M. d. **De aprendiz a mestre: trajetórias de construção do trabalho docente e da Identidade profissional**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2015.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. d. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G. e ALMEIDA, M. I. d. A construção da pedagogia universitária no âmbito da Universidade de São Paulo. In: PIMENTA, S. G. e ALMEIDA, M. I. de. (orgs). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, L. L. d. C. P. **Formação docente: políticas e processos**. VII Seminário Redestrado – Nuevas Regulaciones en América Latina, Buenos Aires, 3,4 e 5 de julho de 2008.

SOUZA, G. **Formação continuada de professores do ensino superior: Composição Organizativa da Identidade Docente**. Dissertação de Mestrado. Recife, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

UFAC. **UFAC em números**. Disponível em: <file:///C:/Users/Tatyanalima/Downloads/UFAC%20em%20N%C3%BAmeros%202017%20-%20Atualizado.pdf>. Acesso em: outubro de 2018

UFAC. **Escola de Formação – ESFOR**. Disponível em: <http://www.UFAC.br/site/pro-reitorias/prograd/escola-de-formacao-ESFOR>. Acesso em: março de 2018.

UFAC. **Plano de Desenvolvimento Institucional** – 2015/2019.
Disponível em: <http://www.UFAC.br/site/unidades-administrativas/informativos-oficiais/plano-de-desenvolvimento-institucional-pdi-1>.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO CENTRO DE ESTUDO DE LÍNGUAS DO ACRE: REFLEXÕES NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

Marcello Pereira Tamwing (UFAC)

Considerações iniciais

Discute-se no presente capítulo as principais ações feitas no Centro de Estudo de Línguas do Acre através da organização do trabalho pedagógico, que permitiu, excepcionalmente, a transição do ensino presencial para o ensino remoto na capital Rio Branco. Analisa-se a atuação dos gestores, dos professores e da equipe pedagógica a partir do momento em que as aulas foram suspensas até a finalização do primeiro semestre remoto de 2021. Para a compreensão da nova dinâmica no processo de ensino-aprendizagem, utilizou-se o resultado de duas enquetes aplicadas pelo CEL, uma antes do estabelecimento do ensino remoto e outra após a finalização do semestre. Por fim, dois professores de inglês do Centro de Estudo de Línguas responderam a um formulário com algumas perguntas sobre os desafios enfrentados a partir da suspensão das aulas por causa da pandemia da COVID-19.

A pandemia da Covid-19 causou a interrupção generalizada da educação pública brasileira. Os desafios enfrentados são muitos como a necessidade de manter os padrões mínimos de qualidade do ensino que está sendo ofertado, combate à evasão escolar, transformação dos processos pedagógicos para uma realidade de ensino a distância, avaliação e progressão de conteúdos em ambiente virtual, formação de professores para utilizar as ferramentas tecnológicas e atualização normativa para amparar as ações escolares. Assim sendo, a primeira parte do artigo trata dos

impactos que a pandemia causou no ensino público, principalmente na realidade acreana. Os impactos causados pelo negacionismo e a questionável atuação do Governo Federal também são explorados para contextualizar os prejuízos à educação pública brasileira, sobretudo, no Acre.

A pandemia da covid-19 e os impactos no ensino público acreano

Em dezembro de 2019 alguns jornais no Brasil anunciavam que uma nova doença havia sido detectada em Wuhan, na China. Talvez a notícia tenha passado despercebida num primeiro momento já que tragédias e desastres naturais fazem parte do cotidiano televisivo. Contudo, aquela notícia era o início da que já pode ser considerada a maior pandemia do século XXI e mudaria para sempre a forma de se viver; a tecnologia passaria a fazer cada vez mais parte do cotidiano das pessoas e anglicismos como “*lockdown*”, “*COVID (Corona Virus Disease)*” e “*home office*” entrariam para sempre no vocabulário das pessoas. No dia 11 de março de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou estado de pandemia, situação inédita para as gerações que não vivenciaram a uma das mais mortais pandemias já enfrentadas pela humanidade, isto é, a da gripe espanhola ocorrida em 1918.

Ante a estranha notícia, o mundo aos poucos parava e o pânico começava a tomar conta das pessoas. No Brasil, os gestores das cidades se viam cada vez mais pressionados a tomarem uma decisão e as responsabilidades dos entes federativos Estados, Municípios, União e DF seriam colocados à prova. Ao passo que a pandemia se espalhava em todo o território nacional, havia também uma epidemia de desinformação e negacionismo liderada pelo Presidente da República Jair Bolsonaro. De acordo com CARVALHO *et al.* (2021):

No Brasil, uma política sistemática de negação dos riscos da pandemia por parte do Presidente da República Jair Bolsonaro, contrariando, inclusive, a posição oficial do Ministério da Saúde do País, que alertava para a grave crise que se avizinhava, fez com que a situação atingisse proporções

preocupantes, obrigando os Estados a assumirem a responsabilidade por ações mais efetivas de combate à Covid-19 (CARVALHO, *et al.*, 2021, p.127).

Para piorar mais ainda a situação, a falta de atuação do Governo Federal levaram à questão da responsabilidade e limites de atuação de cada ente federado, levando o Supremo Tribunal Federal (STF) a entrar em campo e decidir que todos deveriam atuar juntos para garantir a proteção da população. Ainda assim, o senhor presidente Bolsonaro utiliza até hoje a decisão para espalhar notícias fraudulentas de que o STF tirou os seus poderes para atuar no combate ao vírus. O que se observa é a tentativa do senhor Jair Bolsonaro de culpar outros poderes pela ineficaz atuação do Governo Federal e tirar o foco para as duvidosas compras licitatórias de vacinas, esta última objeto de investigação na Comissão Parlamentar de Inquérito da COVID-19 do Congresso Nacional. O Brasil vive, perigosamente, uma crise entre os três poderes, mais acentuadamente entre o judiciário e o executivo.

A pandemia afetou o ensino público e conforme os casos de contaminados pelo novo vírus aumentavam, os sistemas de ensino estaduais suspendiam as aulas. No estado do Acre, as aulas foram suspensas a partir do dia 17 de março de 2020 após a publicação no Diário Oficial do Estado (DOE) ao decretar emergência devido à pandemia de Covid-19. À época, o Governo Estadual previa uma suspensão de até 15 dias. Não existia uma clara noção de como enfrentar uma pandemia e os cuidados necessários. No DOE nº 12.763-A do dia 20 de março de 2020, foi publicado o Decreto nº 5.496 com novas medidas para o enfrentamento da Covid-19 como o fechamento de shoppings, eventos religiosos e de estabelecimentos comerciais. Essas primeiras medidas foram muito polêmicas e contestadas durante semanas por empresários e religiosos. Nas escolas públicas, algumas soluções encontradas foram a utilização de grupos no aplicativo de mensagens WhatsApp, o envio de atividades remotas para tentar diminuir o prejuízo educacional, criação de uma plataforma educacional chamada EDUC, gravação de videoaulas na TV Aldeia e entrega de

material apostila e/ou atividades impressas para os estudantes sem acesso à internet.

A pandemia mostrou claramente que não há solução que funcione da mesma maneira para os mais de 160 mil alunos da rede pública acreana. A desigualdade social, já existente antes da Covid-19, se junta ao estado de crise permanente causado pelas políticas neoliberais e impõe aos gestores educacionais a necessidade de se levar em conta durante o processo decisório de dar continuidade à educação uma solução que enfrente o caos no ensino de tal maneira que possa garantir ao estudante sem acesso à internet condições mínimas de que o ensino continue sendo mantido mesmo em condições precárias e desiguais e que a evasão escolar seja enfrentada.

A actual pandemia não é uma situação de crise claramente contraposta a uma situação de normalidade. Desde a década de 1980 – à medida que o neoliberalismo se foi impondo como a versão dominante do capitalismo e este se foi sujeitando mais e mais à lógica do sector financeiro–, o mundo tem vivido em permanente estado de crise (SANTOS, p.1,2020).

São em momentos extremos como o da pandemia que as políticas públicas ou a ausência delas mais pesam, mais impactam na vida de todos os cidadãos. Aliás, quando o Estado se omite, os jovens em condições sociais desfavoráveis deixam de aprender e exercer a sua cidadania. Nunca é demais lembrar que todos são iguais na medida de suas desigualdades, ou seja, é preciso que as ações dos gestores não excluam a população mais pobre.

Em momentos mais críticos da pandemia, houve a lotação de hospitais, falta de leitos de UTI e até mesmo riscos de desabastecimento de oxigênio tanto nos hospitais de campanha como em hospitais particulares. A falta de oxigênio ceifou a vida de muitos brasileiros a exemplo do que ocorreu em outros estados nortistas como o Amazonas e o Pará. Os governantes de estados Amazônicos têm uma responsabilidade dobrada justamente por causa de aspectos geográficos que impõem desafios à logística de distribuição de suplementos. Casos de corrupção e desvio de

recursos em contextos de logística complexa e de uma população ribeirinha que vive em condições de pobreza, é um verdadeiro crime contra a humanidade.

O Estado do Acre já recebeu 730.563 doses de vacinas e foram aplicadas 500.979 até 30 de julho de 2021. À época, dessas doses, 371.023 pessoas tomaram a primeira dose, 119.873 a segunda e 10.083 dose única. Os municípios que mais aplicaram foram Rio Branco com 249,7 mil doses aplicadas seguido por Cruzeiro do Sul, com 59,3 mil doses. No final do mês de julho e início do mês de agosto, os adolescentes também passaram a ser público-alvo da vacinação no Acre. A cobertura vacinal e as novas diretrizes tanto do MEC, do Congresso Nacional e do Comitê Acre sem COVID, apontavam para o retorno das aulas presenciais no dia 8 de setembro daquele ano. Apesar da SEE/AC estipular uma data de retorno, muitas ações ainda precisaram ser feitas para garantir a segurança tanto dos docentes como dos discentes e novas variantes do vírus como a Gama e a Delta, que já estavam em circulação na cidade de Rio Branco.

No Diário Oficial do Estado do Acre do dia 11 de agosto foi publicado o Decreto nº 9.775, que cria o Comitê de acompanhamento do retorno das aulas presenciais no ensino público estadual. O novo comitê visa orientar e monitorar o processo de retorno às aulas presenciais nas unidades da Rede Estadual de Educação, avaliar as ações/medidas implementadas, propondo ajustes nas estratégias, frente aos resultados identificados. O Comitê é composto por três membros da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes – SEE, três membros da Secretaria de Estado de Saúde – SESACRE, um membro do Ministério Público Estadual-MPAC, um membro do Conselho Estadual de Educação – CEE e um membro do Conselho de Diretores das Escolas Públicas do Acre – CODEP.

A atuação do centro de estudo de línguas durante a pandemia da covid-19

Para se entender melhor como o ensino de línguas ocorreu em um contexto pandêmico severo, realizou-se uma entrevista no mês de julho de 2021 com dois professores que trabalham no CEL. Um dos professores de inglês trabalha no CEL em caráter provisório e em duas escolas da rede pública de ensino em caráter efetivo; o outro possui apenas um contrato efetivo com o CEL. Por uma questão ética, os docentes solicitaram que seus nomes fossem mantidos no anonimato. O professor que tem um contrato será denominado de Professor 1 (P1) e o professor que possui dois contratos será denominado de Professor 2 (P2). Duas enquetes aplicadas pelo CEL também foram utilizadas para ajudar a montar o quebra-cabeças do processo de transição para o ensino remoto, suas vantagens e desvantagens, tanto para os gestores, professores e alunos.

O professor 1 (P1) atualmente tem seis turmas no Centro de Estudo de Línguas, com uma média de 25 alunos por turma. De acordo com o P1, nos primeiros dias da pandemia, a equipe pedagógica do CEL fez uma rápida mobilização para que o ensino continuasse ocorrendo através do WhatsApp, pois o aprendizado de uma língua por meio do método utilizado pelo CEL exige uma prática contínua cujo foco é o desenvolvimento da oralidade.

Na manhã do dia 17 de março de 2020 houve aula normalmente no CEL e na tarde daquele mesmo dia quando, após publicação nos jornais locais que três casos foram confirmados em Rio Branco, as aulas foram interrompidas após reunião do Coordenador Geral com membros da Secretaria Estadual de Educação. O relato do P1 remonta um pouco como foi esse momento:

Eu dei aula normalmente na manhã daquele dia. Após o término da aula da turma do último horário, um aluno se aproximou e disse que três casos haviam sido confirmados e me mostrou uma reportagem do jornal Ac24horas que havia sido publicada enquanto eu dava aula, ou seja, o Corona vírus acabara de chegar no Estado do Acre. Fiquei bastante surpreso e preocupado com a informação. Voltei para casa com uma sensação

estranha e muitos alunos do período da noite enviaram mensagens de preocupação com a situação que estava sendo vivenciada e que não queriam ir para a aula. Na tarde daquele mesmo dia, às 17h30 min, o CEL soltou uma nota informando que a priori as aulas estariam suspensas a partir do 18 de até o dia 03 de abril de 2020, com previsão de retorno no dia 06 de abril (Professor 1,2021).

Oficialmente, o período de distanciamento social iniciou no dia 18 de março com a publicação do Comunicado CEL – 01/2020, que determinou a suspensão das aulas na rede pública de ensino durante o período que vai do dia 18 de março a 3 de abril, isto é, por 15 dias. De acordo com o P1 “mesmo com a suspensão das aulas não deixamos de trabalhar porque a coordenação pedagógica pediu para que o período de quarentena fosse usado para a atualização das cadernetas (P1, 2021)”. No dia 17 de março também foi publicado o Memorando Circular nº 006 de 2020 diretamente do Gabinete do Secretário de Educação Mauro Sérgio Ferreira da Cruz com algumas recomendações, dentre elas a suspensão das aulas, a necessidade de todos ficarem em isolamento social, restrição ao atendimento presencial e dispensa de servidores do grupo de risco. Nesse mesmo período, viralizava em grupos do WhatsApp áudios do médico infectologista e professor da UFAC Thor Dantas com recomendações para evitar a contaminação do novo vírus.

No dia 26 de março de 2020, a coordenação pedagógica solicitou dos professores a confirmação se já tinham grupos de alunos no WhatsApp. No dia 28 de março, ou seja, 10 dias após o início desse período de distanciamento social, a Coordenação Geral, juntamente com a Equipe Pedagógica, realizou, através do grupo institucional no WhatsApp, um levantamento das turmas de todos os professores, analisando os que já tinham grupos de WhatsApp e o de turmas pendentes. No dia 30 de março, o período de distanciamento foi estendido por mais 7 dias e orientações para o início das interações entre os professores e os alunos foram enviadas através do WhatsApp, entre elas: incentivo aos alunos a continuarem o curso; revisão de conteúdos estudados; e necessidade de acompanhamentos de informes oficiais. A

coordenação pedagógica sugeriu aos professores o envio de mensagens motivacionais na língua estudada; links de vídeos do YouTube sobre o conteúdo estudado antes da suspensão das aulas; atividades escritas das apostilas de apoio e/ou da internet; sugestões de filmes e séries e/ou vídeos curtos sobre aspectos culturais das línguas; e curiosidades sobre a língua.

Em 01 de abril, houve uma reunião do CEL com o chefe do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), onde foi colocada à disposição do CEL a plataforma EDUC. No dia 02 de abril, a Coordenação Geral pediu um esforço maior no apoio às ações de estímulo aos alunos e começou a divulgação para a utilização da plataforma EDUC, com a disponibilização de conteúdos variados dos cursos de línguas do CEL como músicas, apostilas, resumos e posteriormente videoaulas gravadas nos estúdios da TV Aldeia etc. Nesse mesmo dia, também foi publicado no DOE o decreto nº 5.668, prorrogando por mais 15 dias a suspensão das aulas a contar de 04 de abril de 2020, portanto, a previsão de retorno foi para o dia 20 de abril. Ainda, conforme informações do P1, no dia 03 de abril, a coordenação enviou uma mensagem a todos os professores perguntando se alguém teria interesse de gravar voluntariamente videoaulas de até 10 minutos na TV Aldeia para a rede pública. Um dos objetivos da Coordenação Geral foi dar visibilidade as ações do CEL durante o momento crítico da pandemia.

O Governo Estadual continuou a publicar mais decretos para suspender as aulas e uma das preocupações da Coordenação Geral era a evasão de alunos já que o CEL é um projeto de governo que depende da existência de estudantes. Para o P1 “naquele momento, houve mensagens sobre a possibilidade de devolução de alguns servidores se a evasão de alunos aumentasse, foi uma maneira sutil de pressionar o trabalho dos professores para aumentar a atenção aos alunos (P1, 2021)”. Observa-se através do relato, que a coordenação se preocupava em manter a instituição funcionando e mostrar que o trabalho continuava apesar do isolamento social. Por outro lado, os professores sofriam pressões caso o número de desistentes aumentasse. No dia 17 de abril, a Coordenação Geral

deliberou dentre outras coisas: a retomada das devolutivas individuais referente aos acompanhamentos pedagógicos realizados anterior a suspensão das aulas e o acompanhamento, orientação e estabelecimento de um padrão de interatividade professor-aluno no período de pandemia.

Após 45 dias do início desse período, a Coordenação Geral, juntamente com a equipe administrativa, responsável pelo levantamento dos contatos telefônicos dos alunos das turmas pendentes, a equipe pedagógica, responsável pelo estabelecimento, orientação e acompanhamento da ação deliberada padrão de interatividade como solução para internet reduzida, usando WhatsApp, e os professores, responsáveis pela elaboração de atividades adequadas para o alcance dos objetivos propostos, promoção da interação e registro delas, deu início a realização do envio e correção de atividades a partir do dia 04 de maio.

Entre os dias 01 e 15 de junho ocorreu recesso dos professores e no dia 16 houve o retorno das atividades. No dia 20 de julho começou o período de gravações das videoaulas na TV Aldeia, ao todo cada professor gravou 12 aulas que foram disponibilizadas na plataforma EDUC e posteriormente no canal do YouTube do CEL. Em 1 de outubro, o CEL decidiu que as atividades deveriam ser corrigidas via Google Meet através do chamado “Gabarito Comentado”, essa nova dinâmica de trabalho ajudou a desenvolver uma ação para que o semestre seguinte fosse feito de maneira remota. O conturbado semestre de 2020 foi encerrado no dia 16 de dezembro e impactou a abertura de novas vagas, pois não houve processo seletivo de novos estudantes. Observa-se que a pandemia acelerou a digitalização dos processos pedagógicos e aumentou a interatividade nas redes sociais da instituição, bem como a criação de um canal com conteúdo gratuito.

Os alunos não passaram automaticamente de módulo pois o curso ainda era presencial. As ações desenvolvidas em 2020 serviram para que os alunos continuassem praticando o conteúdo que aprenderam. No contexto do ensino de línguas, é fundamental manter revisões constantes do conteúdo. No início de 2021, as aulas remotas

foram autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação e o CEL passou excepcionalmente a ser a distância com uso do Google Classroom, do Google Meet, do Google Formulário e do WhatsApp.

O P2, na rede básica, tem 11 turmas do ensino fundamental em uma escola e 5 turmas em outra escola, porém em bairros diferentes, cada uma com uma média de 35 alunos; além disso, no CEL o professor tem 6 turmas, com uma média de 22 alunos por turma. Se somados a rede e o CEL, no total o professor leciona para mais de 692 alunos. No CEL, ele trabalha no período matutino, nas outras escolas em dois períodos (matutino e vespertino). É muito comum que os professores de línguas estrangeiras tenham entre 12 e 14 turmas e muitas vezes em escolas diferentes, o que por si só já configura um enorme desafio no que tange ao ensino e planejamento.

O P2 assumiu as turmas do ensino regular em outubro de 2020 após a sua convocação no concurso efetivo. Ele conta que alguns grupos no aplicativo WhatsApp já haviam sido criados à época em que foi lotado e que não precisou criar grupos. Ainda assim, ele é responsável por administrar 16 grupos da rede básica e mais 6 grupos do CEL, sem contar os grupos institucionais e pedagógicos. São tantos grupos no WhatsApp que de acordo com o professor foi preciso usar um celular antigo para administrar as turmas da rede básica, sem qualquer apoio ou suporte da Secretaria de Educação. Os grupos do CEL foram todos criados pelo próprio professor, o trabalho da secretaria era somente passar o nome e o número dos alunos, o restante era de sua responsabilidade.

O docente também mora em um lugar de difícil acesso onde as condições de conexão à internet são precárias. O fato de utilizar um aparelho antigo para manter as turmas da educação básica ocasiona uma série de problemas no envio e recebimento de atividades remotas. O professor alega que todos os dias recebe muitas perguntas nos dois aparelhos, em particular na fase de encerramento do ano letivo onde os pais dos alunos o procuram. Em decorrência da baixa conexão de internet, deu-se a opção para o professor ir até o CEL e usar a internet da instituição para dar aulas.

As mensagens trocadas também servem como conteúdo pedagógico pois o WhatsApp é usado para tudo, a saber: envio de atividades; elucidação de dúvidas acerca de atividades síncronas e assíncronas; envio e sugestões de vídeos e canais no YouTube sobre inglês; aulas através de áudios e de compartilhamento de atividades via links do Google Formulário etc. O professor também alega que o gasto com energia é elevado e não há qualquer ressarcimento por parte do estado e que a sua remuneração, assim como a dos demais professores da rede pública acreana, é a segunda menor do país. O relato vai ao encontro da insatisfação dos trabalhadores em educação que levaram ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Acre (SINTEAC) à deflagração de uma greve que durou aproximadamente um mês, sendo suspensa somente após acordo judicial durante audiência de conciliação ocorrida no dia 17 de julho de 2021. O Governo Estadual enviou o Projeto de Lei para a Assembleia Legislativa do Acre na tarde do dia 23 de julho, onde se compromete a fornecer um auxílio no valor de R\$ 6,3 mil para compra de notebooks (R\$ 4.500) e planos de internet (R\$ 1.800), este último parcelado em até 18 vezes.

Sobre o uso de tecnologias na rede pública de ensino, na opinião do professor, o Google Classroom se torna redundante pois como a escola utiliza grupos do WhatsApp desde o início, quem está no Classroom também está nos grupos e o WhatsApp já cumpre as funções de envio e recebimento de atividades. O professor recebe as atividades de três formas: WhatsApp, Google Sala de Aula e presencialmente, já que alguns alunos buscam o material impresso na escola por não terem acesso à rede mundial de computadores. Já no CEL, não há envio de atividades impressas pois todas as atividades são postadas no Google Classroom e os alunos respondem diretamente no Google Formulário. Questionado se prefere o ensino remoto ao ensino presencial, ele é enfático ao afirmar que no ensino remoto está trabalhando bem mais e que as condições de trabalho são piores. As turmas do ensino fundamental e médio também são impactadas pela atuação profissional do CEL porque o professor afirma que a formação pedagógica recebida no

CEL melhora a metodologia aplicada na educação básica e o tornou mais dinâmico e criativo em sala de aula.

Perguntado sobre as principais diferenças entre a dinâmica de trabalho e a relação na educação básica e o CEL, o professor P2 afirma que:

A escola da rede tem exigências, mas como o que o estado pode oferecer é limitado e os gestores sabem disso, mesmo se não alcançar as metas não somos tão rejeitados, já no CEL tem tanto a cobrança quanto as ameaças de ser devolvido, especialmente para professores como eu, com contrato provisório (Professor 2,2021).

Ante o exposto, fica claro que na percepção do professor a exigência na sistemática do trabalho e a necessidade do cumprimento de prazos e metas é maior no CEL. Essa cobrança do CEL também causa um efeito na atuação do professor na rede quando ele diz que “você é tão cobrado no CEL que na rede as cobranças parecem pequenas (P2,2021)”; é interessante observar a dualidade do efeito que a atuação profissional em lugares diferentes causa no trabalho do professor. A produtividade aparentemente aumentou e a organização do trabalho docente também no contexto da educação básica, porém é preciso questionar até que ponto as pressões recebidas são positivas e se essa forma de trabalho é a mais adequada.

No CEL, como o curso de língua estrangeira não é obrigatório, mais de 1300 alunos não fizeram a manifestação de interesse para retornar ao curso no final de 2020 e acabaram desistindo. Para se ter ideia, o CEL tinha mais de quatro mil alunos matriculados no primeiro semestre de 2020. É importante ressaltar, conforme visto anteriormente, que o CEL desde as primeiras semanas da lei que decretou o *lockdown* na cidade de Rio Branco, adotou atividades interativas via WhatsApp e posteriormente via Google Meet. Durante o trabalho realizado remotamente, de abril a dezembro de 2020, os professores do CEL criaram 664 atividades exclusivas, todas de acordo com o material didático. É preciso evidenciar que as atividades foram criadas do zero e verificadas nos mínimos

detalhes pela coordenação pedagógica do CEL, pelo menos para os professores de inglês a observância da qualidade do material ocorre porque os coordenadores pedagógicos são ex-professores do CEL, portanto, conhecem muito bem o conteúdo a ser trabalhado e a metodologia.

No organograma da rede pública de ensino, o CEL foi a primeira instituição a dar continuidade às suas atividades de maneira remota ao criar atividades exclusivas para os alunos. Por ser um ambiente de aprendizagem de língua estrangeira, a permanente revisão de conteúdo é necessária. Cada professor ficava responsável por todo o processo de elaboração, desde a seleção de imagens em código aberto, *design*, criação de conteúdo etc., tudo com um alto padrão de qualidade. Para se ter ideia, até mesmo a fonte e a forma de apresentação dos conteúdos foram padronizadas e enviados por e-mail aos professores:

Os professores também foram convocados a elaborar apresentações no formato PowerPoint e, em seguida, a gravar aulas para a TV aldeia, resultando em um grande material audiovisual disponível no YouTube e na Plataforma EDUC, por outro lado, o trabalho aumentou significativamente conforme relato do professor:

Houve uma rápida reunião via Google Meet com a Coordenação Geral e a pedagógica. Todos os professores foram informados sobre a decisão de gravarmos videoaulas para a plataforma EDUC. Aquele momento foi um desafio profissional. Além disso, os professores foram responsáveis não só por gravar como também pela elaboração de slides. Recebemos em nossos e-mails orientações sobre a necessidade de se utilizar imagens de domínio público em alta resolução, uma determinada fonte, tamanho de letra e seleção criteriosa de conteúdos de acordo com o material didático. A cobrança sobre o professor naquele momento foi intensa, com toda certeza os professores passaram a trabalhar mais durante o período de distanciamento social (Professor 1,2021).

O relato do professor demonstra que a gravação de videoaulas foi uma realidade ocasionada pela pandemia e que se tornou um verdadeiro desafio profissional. Destaca-se também as orientações da

coordenação pedagógica que afetavam até a qualidade da imagem selecionada para criar uma atividade. Com o que foi relatado, é possível ter ideia do trabalho realizado e das cobranças recebidas.

De acordo com P1, toda semana, além de criar atividades com o padrão CEL, era preciso enviar à coordenação a quantidade de alunos que participaram das atividades. Alcançar metas e objetivos não bastam para assegurar um ambiente de trabalho saudável, os professores precisam ter condições de trabalho favoráveis e que não sejam tratados simplesmente como máquinas produtoras de conteúdo. O excesso de pressão pode gerar problemas psicológicos e outras doenças. A quantificação da participação dos alunos nos grupos de WhatsApp serviu como termômetro do seu interesse ou não pelo curso como se observa no Quadro 2, disponibilizado pelo professor P1:

Quadro 2 – Porcentagem e quantidade de alunos que fizeram as atividades assíncronas das turmas do P1

ATIVIDADE	ALUNOS PARTICIPANTES	%
Atividade 1	63	44,1%
Atividade 2	38	26,6%
Atividade 3	51	35,7%
Atividade 4	71	49,7%
Atividade 5	56	39,2%
Atividade 6	65	45,5%
Atividade 7	62	43,4%
Atividade 8	59	41,3%
Atividade 9	60	42%
Atividade 10	56	39,2%
Atividade 11	50	35%
Atividade 12	45	31,5%
Atividade 13	47	32,9%

Fonte: Centro de Estudo de Línguas do Acre, Professor 1,2021.

Ao analisar o Quadro 2, observa-se que nenhuma atividade obteve um índice de participação superior a 50% dos alunos do P1.

De acordo com o P1, nas primeiras semanas, os professores enviavam duas atividades e depois passou a ser somente uma para não sobrecarregar o professor e o aluno. É importante destacar que embora a média de estudantes que fizeram a atividade seja de 39%, os estudantes que enviaram a atividade em uma determinada semana não são necessariamente os mesmos que enviaram em semanas distintas.

Após a aprovação do Conselho Estadual de Educação para o retorno via ensino remoto houve a aplicação de uma enquete entre os dias 16 de novembro e 8 de dezembro para avaliar a qualidade da internet dos estudantes, a experiência que os alunos tiveram com a interação com o professor via WhatsApp, os impactos da pandemia na aprendizagem, a qualidade da internet etc. O ensino remoto promove uma reformulação de ações e transformações na dinâmica educacional e uma série de observações precisam ser feitas para que o ensino seja eficaz. SAVIANI (2020) faz três apontamentos:

- a) o acesso de todos os alunos ao ambiente virtual propiciado pela aparelhagem representada por computadores, celulares e similares;
- b) considerando que os alunos e professores devem estar confinados nas suas residências, estas deverão estar todas equipadas com acesso à internet;
- c) é preciso que todos os estudantes preencham os requisitos mínimos para acompanharem, com proveito, o ensino remoto. Ou seja, é preciso que todos estejam não apenas alfabetizados em sentido estrito, mas também em sentido funcional e, mais do que isso, não sejam analfabetos digitais (2020, p.5-6).

Não bastasse o analfabetismo em seu sentido estrito, há também o analfabetismo digital que atinge muitos países, especialmente os com IDH médio e baixo. A região norte tem uma cobertura de internet precária e o seu acesso chega a algumas regiões mais isoladas de maneira lenta. É possível que tanto alunos como professores não tenham noção de todas as funções que podem ser executadas em um celular ou computador e a dinâmica de funcionamento de postagem e recebimento de atividades via Google Classroom por exemplo poderá ser prejudicada. O

conhecimento sobre as condições desse letramento digital é fundamental no planejamento que levará à transição do ensino presencial para o remoto.

A primeira enquête aplicada pelo CEL recebeu 1.216 respostas e traz dados pertinentes. A maioria dos alunos do CEL cursam inglês. Para 25,6% dos participantes da pesquisa a internet é regular ou instável e para 4,2% é péssima, se somados, isso significa dizer que 362 alunos (29,8%) são afetados pela baixa qualidade da cobertura de internet no estado. Um dos motivos que levou a coordenação a adotar o padrão de interatividade via WhatsApp foi por prever que muitos alunos não tinham acesso a uma internet de qualidade. Sobre a participação dos estudantes nas atividades online, 17,7% não participaram e para 51% às vezes têm dificuldade de participar das atividades propostas. É mister destacar que no Plano Estadual de Educação (PEE) do Acre (Lei 2.965/2015), está elencada uma série de metas que visam a promoção e a implantação de tecnologias como a meta 2.23: “oferecer formação tecnológica para que professores criem grupos de interação com alunos nas redes sociais, objetivando seu acompanhamento individualizado no Ensino Fundamental”. Além disso, no Capítulo I, que trata das diretrizes do PEE, no inciso IX, aparece a promoção tecnológica do Estado.

Sobre a possibilidade de tirar dúvidas com o(a) professor(a) online, 24,1% evitam por achar que está incomodando o professor. Em aulas presenciais, havia oportunidades para que os estudantes se sentissem mais confiantes para tirar dúvidas. A timidez também é um componente psicológico importante que faz com que 14,2% dos estudantes não tirem dúvidas no ensino remoto.

O Celular é o aparato tecnológico mais utilizado pelos estudantes, a enquête apontou que 81,3% dos alunos acompanham a correção da atividade via Google Meet através do smartphone. Sobre as gravações feitas pelos professores, 49,5% não acompanha e consideram e que, portanto, não ajudam na compreensão do conteúdo, numericamente é um dado a ser levado em consideração.

Uma das ações feitas pelo governo estadual para possibilitar o aprendizado dos alunos foi o uso da plataforma EDUC, inclusive para alunos do CEL. Ainda assim, para 36,9% dos estudantes a plataforma é desconhecida o que aponta a necessidade de maior divulgação do objetivo e funções da plataforma. Os professores fizeram muitas divulgações nos grupos, mas isso não foi o suficiente. A enquete demonstra que os alunos não acham a plataforma interessante.

A pergunta nº 11 é uma das mais interessantes porque analisa se a motivação em aprender uma língua estrangeira foi afetada por causa da Pandemia da Covid-19. Os dados coletados apontam que para 39,1% a pandemia trouxe desmotivação por não ser presencial e por causar problemas pessoais. Somente 23,4% dos alunos mantêm-se motivados em aprender. Como dito anteriormente, a pandemia colocou em risco a saúde mental de muitos alunos e até mesmo de professores.

Outro dado revelador é que o tempo de estudo durante a pandemia diminuiu significativamente pois para 13% a mudança de rotina impediu a dedicação aos estudos e para 10,2% surgiram outros compromissos que inviabilizam ter o mesmo tempo de estudo que tinham antes da pandemia. Poder-se-ia dizer que se as aulas voltassem a ser presenciais, 23,2% dos alunos precisariam mudar de horário ou turno. Sobre o retorno às aulas presenciais, 11,8% disseram não ter certeza se devem retornar logo e que depende das condições devido à pandemia e 18,3% preferem voltar às aulas somente quando houver total segurança e 0,3% alunos desistiram. A porcentagem de 0,3% é a partir dos que responderam à enquete, comparado ao número total de matriculados, a porcentagem de desistentes é bem maior.

No início do primeiro semestre de 2021, já com parecer favorável do Conselho de Educação, os discentes deram continuidade aos estudos de maneira remota através de uma avaliação diagnóstica de conteúdos estudados em módulos anteriores. Em termos de cuidados na transição para o ensino remoto a avaliação diagnóstica foi um ponto positivo. Essa

avaliação nada mais era do que uma atividade avaliativa com conteúdo já estudado. Presencialmente, as aulas tinham a duração de 1h20min. No ensino remoto, passou-se a ter 50 minutos de aula via Google Meet e os alunos deveriam usar os 30 minutos restantes para atividades assíncronas como acessar o Google Classroom, assistir as aulas extras e ler os materiais postados com antecedência e enviar a atividade de casa disponível no Google Formulário. Os estudantes passaram a ter até 48 horas para enviar a atividade. No início de cada aula, a atividade de casa da aula anterior era corrigida pelo nos primeiros 10 minutos.

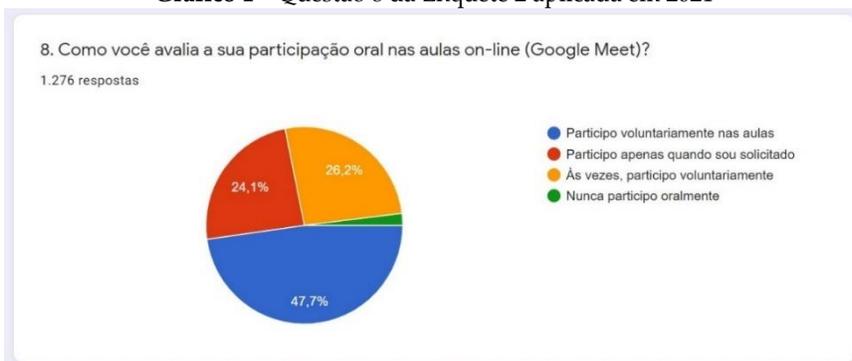
O trabalho dos professores em 2021 ficou concentrada na programação de envio de atividades, materiais complementares, áudios etc. As apresentações no PowerPoint também foram ajustadas para uma aula de 50 min. A pagela que antes era física passou a ser digital e o primeiro semestre de 2021 também marcou a inauguração do Portal do Aluno e do Sistema Integrado de Gerenciamento do Centro de Línguas (SIGCEL), criado com a ajuda do NTI da UFAC. As parcerias com a universidade federal têm sido estratégicas para ambas as instituições. A universidade tem muito a contribuir com o ensino local. Através do SIGCEL, os professores podem acessar a lista com os alunos matriculados, o contato de cada um deles, movimentações como trancamento, desistência e novas matrículas, a quantidade de alunos e a pagela eletrônica. Antes, esses dados eram repassados diretamente pela secretaria.

O primeiro semestre de 2021 se encerrou no dia 26 de julho de 2021. Entre os dias 06 e 13 de julho uma nova enquete foi aplicada com o objetivo de avaliar o período de aulas remotas. Desta vez, o formulário registrou a resposta de 1.276 participantes. O interessante dessa segunda enquete é que houve a possibilidade de enviar comentários com críticas, sugestões e outras observações sobre o ensino remoto, no total houve 275 comentários. A partir de alguns dados coletados dessa última enquete, novos dados foram acrescentados para ajudar a compreender os efeitos do ensino remoto.

Sobre a participação oral via Google Meet, 47% dos alunos afirmam que participam voluntariamente nas aulas. No CEL, a

participação durante a aula é um componente avaliativo. Já para 24,1% a participação só ocorre quando é solicitado pelo professor, já para 26,2% às vezes participa voluntariamente, conforme se observa no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Questão 8 da Enquete 2 aplicada em 2021



Fonte: Centro de Estudo de Línguas do Acre, 2021.

Concordante com o que foi mencionados anteriormente, os alunos deveriam enviar as atividades em até 48h. A pergunta nº 9 avaliou se os estudantes fizeram o envio das atividades em tempo hábil, assim temos:

Gráfico 2 – Questão 9 da Enquete 2 aplicada em 2021



Fonte: Centro de Estudo de Línguas do Acre, 2021.

Mais da metade das respostas recebidas apontam que os alunos sempre enviaram as atividades no tempo determinado. O aumento do envio das atividades em comparação com o ano letivo de 2020 ocorre porque a partir do momento que o curso passou a ser remoto, as atividades passaram a ser componente avaliativo que poderia valer até 1,0 ponto.

Sobre alguns dos comentários enviados, na visão de um estudante sobre o ensino remoto emergencial, o ensino remoto deveria ser mantido por entender que essa é a forma de educação do futuro:

Considerando que amei as aulas on-line, que os materiais, áudios e professores são excelentes, e que as ferramentas são fantásticas, sugiro que todas as aulas de línguas do CEL continuem indefinidamente on-line, pois é a forma de educação do futuro próximo e quaisquer problemas podem ser solucionados quando existe boa vontade. A equipe CEL está de parabéns pela contribuição positiva/valiosa para os alunos e demais pessoas da comunidade como eu. Muitos podem não valorizar, mas vocês são show. Amei as aulas. Não quero aulas presenciais, pois as aulas online são excelentes (Informante 1,2021).

O ambiente virtual utilizado também recebeu elogios de um dos alunos: “A utilização desse ambiente virtual nesse momento de pandemia foi uma excelente decisão e a forma motivacional do *teacher* foi nota dez” (Informante 2, 2021). É curioso observar a visão dos alunos às mudanças ocorridas e a compreensão por parte do processo de tomada de decisão para transição ao ensino remoto.

Apesar do entusiasmo demonstrado pelo comentário, o CEL também recebeu muitas críticas construtivas como as que serão reproduzidas a seguir:

Sei que o tempo é bem corrido, principalmente nas aulas remotas por conta das mídias digitais. Também compreendo as dificuldades enfrentadas pelos professores para a adaptação das atividades. Mas, gostaria que pudessemos treinar mais, ter um pouco mais de tempo. Entre uma unidade e outra, às vezes, acaba não dando tempo de assimilarmos um conteúdo e em seguida já vem um outro conteúdo novo. Isso, realmente compromete a aprendizagem (Informante 3,2021).

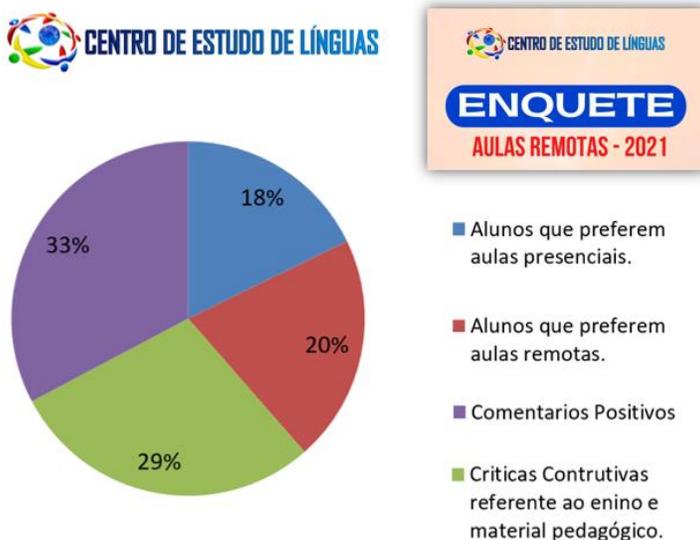
Esse comentário é oportuno porque houve uma redução de atividades síncronas e as aulas deixaram de ser 1h20min para serem 50 minutos. O restante do horário foi alocado para atividades assíncronas. Uma das características dos estudantes do CEL é a autonomia dos estudantes. Desde as primeiras aulas os alunos são orientados a terem autonomia nos estudos o que significa uma ressignificação na relação aluno e professor, o estudante deixa de ser dependente e passa a ser protagonista em certa medida. A autonomia do aluno não significa de maneira alguma a ausência do professor, muito pelo contrário, o trabalho para que o discente seja autônomo nos estudos é constante. A ferramenta utilizada para aulas online foi o Google Meet que posteriormente passou a limitar as chamadas gratuitas para não assinantes por um período máximo de uma hora.

Outros comentários feitos relatam a demora no recebimento de mensagens por parte dos docentes: “A professora deveria ser mais receptiva na hora de ler as mensagens dos alunos, eu mando mensagem pra ela e ela não me responde” (informante 4, 2021). Um outro comentário diz respeito a ausência das aulas que foram gravadas pelos professores na TV Aldeia: “O material em vídeo a ser disponibilizado pelo CEL faz falta em nosso aprendizado (informante 5, 2021)”. No primeiro semestre de 2021, o CEL inaugurou um canal no YouTube e disponibilizou parte das videoaulas, infelizmente algumas das gravações foram perdidas por um funcionário que alegou ter perdido o *pendrive* que continha todas as filmagens. Ainda assim, os professores enviaram conteúdos complementares sobre o conteúdo estudado a partir de outras fontes disponíveis na Internet.

O material didático não ficou imune a comentários dos alunos: “nas aulas podiam usar conteúdos e/ou exemplos da atualidade, recomendações de livros, séries, filmes, jogos para aprendermos mais.” (Informante 6, 2021). Os livros didáticos são de fato antigos, para se ter ideia o livro de inglês é do ano de 2008. No processo de produção de novos materiais como as que foram enviadas no WhatsApp, uma das orientações era a produção de um conteúdo

com exemplos modernos e do cotidiano dos estudantes, com temáticas atuais. O CEL está num processo de atualização de muitos materiais. No Panorama Geral da Enquete 2, 20% dos participantes da pesquisa preferem as aulas remotas a aula presencial. 29% dos 275 comentários são de críticas construtivas que ajudarão nos próximos planejamentos.

Gráfico 3 - Panorama Geral da Enquete 2



Fonte: Centro de Estudo de Linguas,2021.

A Enquete 2 mostra a compreensão dos alunos sobre o período de ensino remoto e contribuiu para o planejamento do segundo semestre de 2021. A experiência com o ensino remoto vai deixar muitas marcas. Quando as aulas voltarem a ser presenciais, o uso do Google Classroom e do Google Formulário continuarão sendo utilizados e atividades impressas serão cada vez menor.

Considerações finais

Demonstrou-se que a equipe pedagógica do CEL e o trabalho dos professores permitiu uma rápida resposta pedagógica para

que os alunos continuassem estudando uma língua estrangeira via aplicativos como o WhatsApp, Google Meet, Google Classroom e YouTube. Em outras palavras, a gestão pedagógica teve um papel crucial ante os desafios criados pela pandemia. Contudo, a cobrança e a sistematização de alguns processos pedagógicos acarretaram sobrecarga no trabalho docente, o que gerou estresse e colocou em perigo a saúde dos professores. A hierarquização, o tecnicismo presente na instituição com constantes avaliações, quantificação de dados e prazos são aspectos que precisam ser reavaliados.

Ademais, registraram-se os desafios da profissão docente de dois professores, especialmente a do professor que atua tanto no CEL quanto na Rede Pública durante o período de ensino remoto emergencial, como a baixa conectividade de internet dos alunos; o aumento no consumo de energia na conta de luz do professor, sem direito a ressarcimento; o processo de aprendizagem de novas tecnologias; novas atribuições como a criação e a manutenção de grupos no WhatsApp e o aumento de carga horária no atendimento à comunidade escolar. Não resta dúvida que é o trabalho docente que mantém o CEL e oportuniza jovens acrianos a aprenderem uma nova língua. Sem o empenho de todos, os prejuízos seriam bem maiores aos estudantes e poderia comprometer mais ainda o processo de transição pois é crucial no aprendizado de uma nova língua a prática constante.

Neste sentido, a enquete foi importante para o CEL montar um plano efetivo de retorno via ensino remoto para os estudantes darem continuidade ao curso e a observar os equipamentos que cada estudante possui. O acesso e qualidade da internet também aparece na enquete.

Com a evolução tecnológica e mudanças na sociedade, novos desafios e exigências surgem para atender às necessidades em um campo de constantes disputas como o educacional. A educação é um bem público e a qualidade do ensino deve receber especial atenção dos governantes, de modo a promover os interesses coletivos e o desenvolvimento social. A Pandemia da Covid-19

parece deixar duas marcas: a primeira delas é a capacidade da educação brasileira ser resiliente e se adaptar ao grande desafio imposto pelo vírus e a segunda é a grande lacuna que ainda existe para as pessoas terem acesso à uma internet de qualidade e a dificuldade de os professores utilizarem recursos tecnológicos, por isso é necessário o investimento em cursos de formação continuada e assistência aos professores por parte do estado.

Referências

ACRE. **Plano Estadual de Educação (PEE) 2015-2024**: Lei nº 2.965, de 02 de julho de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) e dá outras providências. Rio Branco: Assembleia Legislativa do Acre, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/iaiD1r>>. Acesso em: 13 de agosto de 2021.

ACRE. Centro de Estudo de Línguas: **Enquete 1**. Coordenação Geral, DIEL, 2020.

ACRE. Centro de Estudo de Línguas: **Enquete 2**. Coordenação Geral, DIEL, 2021.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. **Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005**. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/HC7eZZ>>. Acesso em: 02 de agosto. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, DF. Disponível em: <<https://goo.gl/uyP27w>>. Acesso em: 02 de agosto. 2021.

CARVALHO, M. C. A.; GONÇALVES, R. M.; MORAIS, J. M. d. A.; CALIXTO, J. d. A. **A Educação Municipal em Rio Branco no contexto da Pandemia: Dispositivos Operacionais e a Organização do Trabalho Pedagógico Escolar**. Revista Educar Mais, Rio Branco/AC, Vol. 5, p. 125-138, 2021.

Diário Oficial do Acre, Rio Branco, nº 12.763-A. Seção I. ACRE. **Decreto nº 5.496 de 20 de março de 2020**. Disponível em: <<http://www.diario.ac.gov.br/>> Acesso em: 05 de agosto de 2021.

- LIMA, A. **O Problema do Trabalho**. Editora Agir, 1ed, 1947.
- SANTOS, B. d. S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020.
- SAVIANI, D. **Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, e 020063, 2020.
- TAMWING, M. P. **Formulário de Pesquisa com Dois Professores de Inglês do CEL (Professor 1 e Professor 2)**. UFAC, Rio Branco/AC. 2021.

TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES SOBRE A CENTRALIDADE DO TRABALHO E DO ATO EDUCATIVO PARA EMANCIPAÇÃO HUMANA

Naiara de Souza Fernandes (CEPT – CEFLORA)

Anselmo de Jesus Damasceno (UFAC)

Lenilda Rego Albuquerque de Faria (UFAC)

Introdução

Esse artigo tem por objetivo analisar as concepções sobre a centralidade do trabalho e do ato educativo para emancipação humana, compreendendo a pedagogia como ciência da educação. Assim sendo, o presente estudo justifica-se por contribuir para futuros trabalhos que possam ser desenvolvidas sobre esta temática, nos fazendo compreender o trabalho e a educação como categorias centrais no processo de desenvolvimento da formação humana, bem como para a sua emancipação. Entendendo ainda que o ato educativo é o principal responsável por essa formação, tendo por finalidade a transmissão e a difusão da cultura social e da inserção das novas gerações no mundo do trabalho.

Portanto, o método escolhido para o desenvolvimento deste trabalho foi à pesquisa bibliográfica desenvolvida por meio do levantamento, da seleção e da análise do material publicado a respeito do tema. Sendo assim, para compreender melhor a temática foi fundamental buscar embasamento teórico na literatura específica de: Paulo Netto (2006); Antunes (2002/2004); Marx (2004); Duarte e Saviani (2010); Frigotto (2010); Severino (2001); Vieira Pinto (2010); Libâneo (2000/2013); Pimenta (2001); Saviani (2007); e Veiga (1995). Esse tipo de pesquisa, também denominada pesquisa secundária, proporciona uma excelente oportunidade ao

pesquisador de refletir e organizar as informações publicadas em relação ao tema para, assim, construir seus conhecimentos (LAKATOS; MARCONI,2009).

Dessa maneira, o presente texto está subdividido em três momentos. No primeiro apresenta o trabalho como categoria central da formação humana. No segundo apresenta as discussões sobre o trabalho, e o ato educativo para a emancipação humana. E no terceiro, problematiza a questão a partir da discussão sobre a prática educativa e a pedagogia como ciência da Educação.

Trabalho como categoria central da formação humana

Partindo do pressuposto de que toda pesquisa exige a construção de um referencial teórico que possibilite maior confiabilidade, quando da análise dos dados e organização dos resultados finais, ocuparei esse espaço para apresentar à construção teórica que perpassou a produção desse estudo, em especial, sobre a centralidade do trabalho no desenvolvimento da formação humana.

Inicialmente considero relevante destacar os estudos realizados por Paulo Netto (2006, p.29) que tornou possível a compreensão sobre a categoria trabalho. Segundo o autor “o trabalho torna possível à produção de qualquer bem, criando os valores que constituem a riqueza social, [...], trata-se de uma categoria que, faz referência ao próprio modo de ser dos homens e da sociedade”. Neste sentido, estudar a categoria trabalho é de extrema importância para que possamos compreender essas relações que se desenvolvem no interior da sociedade, principalmente as relações de poder e de produção de valores, nos permitindo conhecer a formação do ser social e conseqüentemente da própria humanidade.

Desse modo, o trabalho é uma atividade realizada coletivamente, no qual um sujeito não trabalha sozinho, ele trabalha sempre em parceria com outros sujeitos. Nas palavras do autor “**o trabalho é, sempre, atividade coletiva:** seu sujeito nunca

é um ser isolado, mas sempre se insere num conjunto de outros sujeitos [...]”(idem, p.34). Essa coletividade da atividade do trabalho será chamada de **social**. Portanto, “o trabalho constitui-se como categoria intermediária que possibilita o salto ontológico das formas pré-humanas para o **ser social**. Ele está no centro do processo de humanização do homem” (Antunes,2002, p.136). Assim sendo, o trabalho não só transforma a natureza, ele transforma também o sujeito, fazendo surgir o ser social. Sobre isso Paula Netto ressalta:

[...], O trabalho implica mais que a relação sociedade/natureza: *implica uma interação no marco da própria sociedade*, afetando os seus sujeitos e a sua organização. O trabalho, através do qual o sujeito transforma a natureza [...], transforma também o seu sujeito: foi através do trabalho que, de grupos de primatas, surgiram os primeiros grupos humanos – uma espécie de *salto* que fez emergir um novo tipo de ser, distinto do ser natural (orgânico e inorgânico): o **ser social** (2006, p.34).

A sociedade não existe sem a natureza, “afinal é a natureza, transformada pelo trabalho, que proporciona as condições da manutenção da vida dos membros da sociedade. [...] a reprodução da sociedade depende da existência da natureza (a natureza, porém, pode existir e subsistir sem a sociedade)” (PAULO NETTO, p.35). Interessante essa comparação realizada pelo autor, nos fazendo perceber que nada seríamos se não fosse à existência da natureza, que o homem se acha tão superior aos demais seres, quando na verdade somos um mero objeto, produto dessas relações sociais existente entre homem-natureza-homem. A natureza permanece no centro desse processo, assim, o homem age sobre a natureza e ela age sobre o homem. Noutras palavras, o homem transforma a natureza através do trabalho e conseqüentemente é transformado por ela.

Assim sendo, o trabalho é uma atividade praticada apenas pelo homem, o que o diferencia das outras espécies de animais. Para Antunes (2004, p.13) “[...] É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”. O autor afirma ainda que,

[...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modifica-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servi-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ANTUNES, p.28).

Por meio do trabalho, o ser social cria e renova as próprias condições da sua reprodução. “O trabalho é, portanto, resultado de um pôr teleológico que (previamente) o ser social tem ideado em sua consciência, fenômeno este que não está essencialmente presente no ser biológico dos animais” (ANTUNES,2002, p.36). Para exemplificar melhor essa questão da teleologia, o autor usa o exemplo clássico de Marx sobre a abelha e o arquiteto, uma vez que, apesar da abelha construir uma colmeia muito bem elaborada, ela não possui a capacidade de pensar e planejar anteriormente, a abelha age movida pelo instinto de sobrevivência. Já o arquiteto previamente na sua mente já idealizou como será sua construção, o modelo que ela terá, quais materiais serão utilizados, tudo isso através do planejamento da sua ação, algo que a abelha não consegue fazer. O autor ressalta que “a teleologia está presente na própria colocação de finalidades” (ANTUNES, p.137).

Todavia, essa dominação da natureza pelo homem não ocorre diretamente, existe um objeto intermediário, denominado instrumento de trabalho, que faz essa mediação entre o homem e a natureza, ou seja, “[...], entre o sujeito e a matéria natural há sempre um meio de trabalho, um *instrumento* que torna *mediada* a relação entre ambos. E a natureza não cria instrumentos: estes são produtos, mais ou menos elaborados, do próprio sujeito que trabalha” (PAULO NETTO,2006, p.32). Assim, durante a produção dos instrumentos, esse sujeito define as finalidades do seu trabalho.

A este respeito Paulo Netto salienta que “[...], o fim (a finalidade) é como que antecipado nas representações do sujeito: idealmente (mentalmente, no seu cérebro), antes de efetivar a atividade do trabalho, o sujeito prefigura o resultado da sua ação” (PAULO NETTO,2006, p.32). O trabalho tem uma finalidade, e o sujeito reflete sobre ela antes de executar ação. Ele antecipa

mentalmente/idealmente os resultados dessa atividade, nesse caso, ele age movido por uma intencionalidade. Ainda conforme esse autor,

“[...] sua atividade parte de uma finalidade que é antecipada idealmente, é subliminar que sua atividade tem como ponto de partida uma intencionalidade prévia – mais exatamente, é importante ressaltar que o trabalho é uma atividade projetada, *teleologicamente direcionada*, ou seja: conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito [...]”(PAULO NETTO,2006, p.32).

Desse modo, ao definir as finalidades do seu trabalho o homem projeta e direciona essa atividade, a partir dos objetivos previamente estabelecidos. “Assim, a realização do trabalho constitui uma objetivação do sujeito que o efetua” (PAULO NETTO,2006, p.32). Essa objetivação/realização do trabalho pelo ser social ultrapassa as implicações dessa ação, sobretudo por meio da práxis, pois “a práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mais inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas” (PAULO NETTO, 2006, p. 43). Consequentemente, vai muito além daquilo que o próprio trabalho pode produzir, podendo influenciar no comportamento e na vida social dos sujeitos, uma vez que “[...] o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – *um mundo social, humano* enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em **gênero humano**” (PAULO NETTO,2006, p.44).

O autor revela que o ser social constrói sua própria personalidade, seu próprio mundo. Assim, ele é o produto do seu trabalho, um ser criativo, que elabora seu próprio conhecimento, e quando necessário faz e refaz sua atividade no sentido de melhorar sua prática. “[...] a categoria da práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz” (Paulo Netto,2006, p.44). Resumindo, o homem é aquilo que ele mesmo produz.

No entanto, nas palavras de Paulo Netto “[...] os produtos do trabalho e da imaginação humanos deixam de se mostrar como objetivações que expressam a humanidade dos homens – aparecem mesmo como algo que, escapando ao seu controle, passa a controlá-los como um poder que lhes é superior” (PAULO NETTO, p.44). Para o autor, esse processo caracteriza o que chamamos de **alienação**. Assim sendo,

[...] a alienação é própria de sociedades onde tem vigência a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais, sociedades nas quais o produto da atividade do trabalhador não lhe pertence, nas quais o trabalhador é expropriado – quer dizer, sociedades nas quais existem formas determinadas de exploração do homem pelo homem. [...] Com seus fundamentos na organização econômica-social da sociedade, na exploração, a alienação penetra o conjunto das relações sociais. [...] e seus membros movem-se numa cultura alienada que envolve a todos e a tudo: as objetivações humanas, alienadas, deixam de promover a humanização do homem e passam a estimular regressões do ser social (PAULO NETTO, 2006, p.45).

Diante disso, Marx (2004, p.80) constatou que o trabalhador, no contexto do capitalismo industrial não apenas foi reduzida a condição de mercadoria, mais se tornou a mais miserável das mercadorias. O trabalhador se torna mais pobre quanto mais riqueza produz, pois ocorre um processo de valorização do mundo das coisas, aumentando a desvalorização do mundo dos homens. Logo, “o trabalhador não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria, isto é, na medida em que produz, de fato, mercadorias em geral”. Significa dizer que o trabalhador vende sua força de trabalho.

Nesse processo de produção, “[...] o trabalhador se relaciona como o produto de seu trabalho como [com] um objeto estranho [...]” (idem, p. 81). E uma das consequências dessa relação do trabalhador com seu objeto estranhado é que quanto mais objeto o trabalhador produz, menos ele possui e menos ele tem domínio sobre ele.

O estranhamento do trabalhador em seu objeto se expressa, pelas leis nacional-econômicas, em que quanto mais o trabalhador produz, menos ele tem para consumir; que quanto mais valores cria, mais sem valor e indigno ele se torna; quanto mais bem formado o seu produto, tanto mais deformado ele fica; quanto mais civilizado seu objeto, mais bárbaro o trabalhador; que quanto mais poderoso o trabalho, mais impotente o trabalhador se torna; quanto mais rico de espírito o trabalho, mais pobre de espírito e servo da natureza se torna o trabalhador (MARX,2004, p.82).

Assim sendo, o trabalhador é privado de usufruir dos bens que ele produz. Como exemplo temos o caso da Nike, que paga um salário tão baixo, que o trabalhador não consegue comprar um tênis que produz, ou seja, o trabalhador perde o domínio da sua vida. O trabalho estranhado transforma-se numa atividade de muito sofrimento, na maioria das vezes o trabalhador sente que a atividade que ele realiza não pertence a ele, e só o faz porque precisa garantir a sua sobrevivência.

O trabalhador também é privado da sua liberdade, “o homem (o trabalhador) só se sente livre e ativo em suas funções animais, comer, beber e procriar, quando muito ainda habilitação, adornos etc., e em suas funções humanas [se sente] como animal [...]” (MARX,2004, p.83). Isso torna o trabalho estranhado uma atividade desumana, em que o próprio homem o realiza apenas para satisfazer as suas necessidades físicas. Portanto, o homem faz do trabalho uma atividade vital consciente, que o distingue da atividade vital animal. Assim, “[...] porque é um ser consciente, faz da sua atividade vital, da sua *essência*, apenas um meio para sua *existência*” (MARX,2004, p.85).

Dando sequência à análise teórica, nesta parte do estudo pretendo tecer breves considerações sobre as categorias trabalho e educação, ou seja, a relação do trabalho com o ato educativo para a emancipação humana.

Trabalho e o Ato educativo para emancipação humana

Falar da origem da educação é nos remeter a tempos antigos, porque não dizer pré-histórico, porque assim como o trabalho, a educação surge igualmente com o próprio homem. Saviani (2007, p.154) ressalta que “a origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo”. O homem sentiu a necessidade de educar as novas gerações, por exemplo, ensinar a caçar, pescar, plantar, ou seja, ensinar os ofícios para manter sua própria subsistência. Esse processo ocorria por meio da educação informal, na transmissão de saberes das gerações mais velhas para as mais novas. Assim sendo, “eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações” (SAVIANI,2007, p.154).

Ainda conforme esse autor “a divisão dos homens em classes provoca a divisão da educação” (SAVIANI,2007, p.155). Surge, portanto, um tipo de educação destinada para a classe proprietária, donos das terras, que detinham todo o poder, e outro tipo de educação destinada aos não proprietários (escravos ou serviçais), responsáveis pelo trabalho braçal. A escola surge a partir dessa educação destinada à classe proprietária, conseqüentemente, essa forma específica de educação contribuiu para a separação entre educação e trabalho, ou seja, separação entre aqueles que iriam dispor de tempo livre para estudar e os que seriam responsáveis pela atividade produtiva. Nas palavras do autor,

[...] com a divisão dos homens em classes a educação também resulta dividida: diferencia-se, em conseqüência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso à classe dominada. E é aí que se localiza a origem da escola. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se a educação da maioria, que continua a incidir com o processo de trabalho (SAVIANI,2007, p.155-156).

Do mesmo modo, “após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade” (SAVIANI, 2007, p.157). No caso daqueles que desenvolviam o trabalho manual, o processo de ensino ocorria no mesmo ambiente de trabalho, contrapondo a isso, aquele ensino realizado na escola era destinado aos que iriam desenvolver o trabalho intelectual. No entanto, “a relação trabalho-educação irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2007, p.158). E a escola será a principal responsável pela disseminação dessa nova cultura. A este respeito Saviani e Duarte ressaltam que,

[...] a educação escolar na sociedade capitalista, esta sim, favorável aos interesses da classe trabalhadora, é a da luta pela efetivação da especificidade da escola, fazendo do trabalho de socialização do conhecimento o eixo central de tudo o que se realiza no interior dessa instituição, ou seja, aquilo que dá sentido à sua existência. Essa luta requer ações organizadas no plano dos embates políticos, no plano da formação de quadros altamente qualificados, no plano da produção de conhecimento sobre a educação e no plano da construção teórica e prática de uma pedagogia que fortaleça o trabalho de produção direta e intencional, em cada aluno e em todos os alunos, do domínio dos conhecimentos necessários ao seu pleno desenvolvimento como seres humanos (SAVIANI; DUARTE, 2012, p.3).

Assim, além do objetivo de integrar as novas gerações na sociedade ou no grupo social ao qual ele pertence, a educação também tem o papel de preparar esses novos sujeitos para o trabalho em sociedade. Para Severino (2001, p.67) “a educação será então concebida como investimento intergeracional com o objetivo intrínseco de inserir os sujeitos educandos nas forças construtivas do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica”.

O autor resalta ainda que por ser simbolizada, a prática educacional se envolve com o trabalho por meio de três perspectivas. “Em primeiro lugar, é uma modalidade de trabalho para seus agentes, [...]. Segundo, é uma forma de preparação de seus destinatários para o trabalho, [...]. Terceiro, a educação se

realiza como atividade prática simbolizadora” (SEVERINO,2001, p.70). Consequentemente, ela se constituirá na própria forma de trabalho, cujo sua finalidade será preparar as gerações futuras para compor o novo quadro de trabalhadores sociais, além disso, o ato educativo desenvolvido por meio da prática simbolizadora é responsável por um aprendizado eficaz, que leva o indivíduo a praticar suas atividades, a experimentar coisas novas, fazendo e refazendo sua ação, só assim ele irá aprender e se desenvolver, enquanto ser social e profissional.

Desse modo, “a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos. [...] A educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses” (VIEIRA PINTO ,2010, p.29). Logo, o homem não existe sem educação, ela é o espelho da sociedade, é através dela que ocorre a formação dos indivíduos de acordo com os anseios e desejos do grupo social. Cada sociedade cria sua própria maneira de educar, com base nos seus princípios e valores sociais. Ainda conforme esse autor:

A educação é uma atividade teleológica. A formação do indivíduo sempre visa a um fim. Está sempre “dirigida para”. No sentido geral esse fim é a conversão do educando em membro útil da comunidade. No sentido restrito, formal, escolar, é a preparação de diferentes tipos de indivíduos para executar as tarefas específicas da vida comunitária (daí a divisão da instrução em graus, em carreiras, etc.). O que determina os fins da educação são os interesses do grupo que detém o comando social (VIEIRA PINTO, 2010, p.32).

Assim sendo, “[...] o valor da educação se expressa como promoção do homem. [...] a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador” (SAVIANI; DUARTE,2012, p.14). Como ressaltam os autores, essa promoção do homem não ocorre de imediato, ela é um processo lento, passo a passo, como se estivéssemos subindo o degrau de uma escada em direção ao

universo. E essa ascensão não será mérito somente do homem individualmente, será em parte do seu educador que desempenhou grande esforço durante a sua formação, e do grupo social a qual ele está inserido, porque o homem não é um ser solitário, ele é um ser coletivo. A este respeito Severino explica que,

[...] a educação adquire nova significação e passa a ser entendida como prática social e histórica. Esse processo envolve comportamentos, costumes, instituições, atividades culturais e organizações burocrático-administrativas. A educação é um evento social que se desdobra no tempo histórico (SEVERINO,2001, p.72).

Portanto, um dos principais objetivos da educação é a socialização das gerações mais novas, no sentido de manter viva a história do seu grupo. Esses valores, comportamentos, costumes, entre outros, são passados de gerações a gerações, no entanto eles se adaptam as suas respectivas épocas. O ato educativo desenvolve principalmente a função de mediadora, “mediação da sociabilidade, sendo sua finalidade inserir as novas gerações no universo social, fora do qual não sobrevivem” (SEVERINO,2001, p.72). É por esse motivo que nenhum ser humano consegue viver isolado, numa ilha particular, sem que não tenha se quer um momento de loucura, porque nós fomos criados para viver em sociedade, interagindo uns com os outros, trocando e compartilhando experiências, sejam elas positivas ou negativas.

De acordo com Vieira Pinto (2010, p.31), a educação possui um duplo aspecto: primeiro a “[...] incorporação dos indivíduos ao estado existente [...] e o segundo está relacionado ao progresso, isto é, necessidade de ruptura do equilíbrio presente, de adiantamento, de criação do novo”. Na sociedade do conhecimento, ou melhor, do capitalismo, o aspecto predominante é o primeiro, relacionado à incorporação dos indivíduos ao estado existente, ou seja, manter as relações sociais tal como estão, através de um discurso de uma falsa meritocracia. Quando na verdade, o que de fato a escola deveria fazer era incentivar e disponibilizar condições reais e iguais para todos os indivíduos em busca do seu crescimento, do seu

progresso, da sua ascensão social, rompendo com as barreiras da exclusão e da miséria a qual milhões de pessoas estão submetidos. O autor afirma ainda que:

Esta contradição pertence à própria essência da educação, dada a sua natureza histórico-antropológica. Por ser contraditória é que a educação é instrumental (no sentido em que a consciência crítica emprega este qualificativo). Quando se verifica a simultaneidade consciente de incorporação e progresso, tem-se a educação em sua forma integrada, isto é, a plena realização da natureza humana (VIEIRA PINTO,2010, p.31).

Esse caráter contraditório da educação é um processo histórico e somente através da consciência crítica é que o sujeito consegue entender o verdadeiro sentido do ensino, e o seu papel no desenvolvimento pessoal, profissional e social, quer dizer, na formação integral do ser humano. A este respeito Severino (2001, p.69), salienta que “a educação é uma práxis cujo sentido é intencionalizar as práticas reais pelas quais os homens buscam implementar sua existência”. Ela é, portanto, uma prática mediadora, entre os conhecimentos que nós já possuímos, com base na nossa vivência e os novos saberes que adquirimos no ambiente escolar. O ato educativo é uma práxis, por que existe uma intencionalidade, seja para alienação ou emancipação do sujeito.

De todo modo, “a educação é efetivamente uma prática cujo instrumental é formado por instrumentos simbólicos de trabalhos e de ação. [...]. Daí a importância do conhecimento teórico no trabalho educativo e por isso se fala do papel conscientizador da educação” (SEVERINO,2001, p.70). Assim sendo, a educação tem a função principal de conscientização dos homens, na formação de pessoas, críticas, reflexivas, que conseguem interagir na sociedade a qual estão inseridos, e com grande capacidade de decisão.

O autor explica que essa conscientização do sujeito “trata-se de um nível de conhecimento que não é meramente descritivo, repassador de dados técnicos, mas compreensivo, interpretativo, reflexivo, desmascarador de ilusões e falseamentos que obscureçam as articulações do poder social, vigentes

ideologicamente na sociedade” (SEVERINO,2001, p.70). Por esse motivo, a importância de um trabalho educativo bem planejado, fundamentado em bases teóricas sólidas, que possibilite ao sujeito ampliar os conhecimentos adquiridos durante esse processo de conscientização. Ainda conforme esse autor,

[...] a educação se vê como o investimento dos recursos da exterioridade, feito pelos sujeitos, com vistas ao desenvolvimento de sua interioridade. Identifica-se com o processo do conhecimento e o exercício da consciência. Educar-se é apreender-se e se construir cada vez mais como sujeito. [...] a educação é aprendizagem e vivência da cultura simbólica, é experiência de auto-realização. Ela deve ser processo intencional de personalização. [...] a educação é investimento na consolidação do sujeito autônomo e dotado de vontade. Não cabe à educação “fazer” pessoas, mas despertá-las para sua autonomia mediante os recursos da cultura. [...] a educação promove o desenvolvimento da gama de sensibilidades especificamente subjetivas: lógica, ética, estética etc. (SEVERINO,2001, p.80).

Portanto, a educação como prática simbolizadora, transmite aos sujeitos os conhecimentos necessários para sua emancipação e transformação, tornando-se indivíduos capazes de tomar decisões conscientes e inteligentes sobre as coisas. Além disso, é despertar no sujeito o sentimento de autoconfiança, de sabedoria, revelando a verdadeira essência humana indispensável para a formação da sua autonomia e de sua identidade.

Prática educativa e a Pedagogia como ciência da educação

Nesta parte do estudo pretendemos tecer breves considerações sobre a Pedagogia, a Didática e o Processo ensino-aprendizagem, por considerar essas categorias centrais para o desenvolvimento da formação humana.

Pedagogia

Pimenta (2001, p.39) no texto *“Panorama atual da Didática no quadro das ciências da educação: Educação, Pedagogia e Didática”* faz um

questionamento bastante pertinente que nos ajuda compreender a educação, qual seja: A pedagogia seria um saber (uma ciência?) que, como outros, estuda a educação, [...], fazendo-se necessária a determinação de seu estatuto científico? Ao longo de todo o texto a autora busca responder essa reflexão, fundamentando seus estudos em outros autores que também discutem sobre essa temática.

Diante disso, citando Estrela (1980) “propõe que se denomine Pedagogia à Ciência da Educação [...]”. Ressalta ainda que “[...] o campo da pedagogia (ciência da educação), no caso da educação escolar, é o ato pedagógico que envolve o aluno, o saber, o professor, a situação institucional etc. [...]” (PIMENTA, 2001, p.46). Ou seja, abrange todas as relações que se estabelecem no interior da escola, e fazem do ato educativo um processo de ampliação e desenvolvimento das capacidades humanas.

A autora admite ainda “a Pedagogia como uma ciência de um objeto inconcluso, histórico, que se modifica pela ação (relação) que o sujeito estabelece com ele e que, por sua vez, o modifica, não podendo ser, pois, apreendido integralmente” (PIMENTA, 2001, p.52). Afirma, portanto, que a pedagogia (ciência da educação) é um processo histórico, e assim como o ensino é infinito, porque o ser humano nunca deixa de aprender, nunca sabe de tudo, nem está pronto, permanece sempre em constante aprendizado. É, pois um processo tão complexo que o ser humano não consegue compreender na sua totalidade.

A educação, enquanto prática social humana, é um fenômeno móvel, histórico, inconcluso, que não pode ser capitado na sua integralidade, se não na sua dialeticidade. Ela é transformada pelos sujeitos da investigação, que se transformam por ela na sua prática social. Cabe aí, na práxis do educador, realizar o estudo sistemático, específico, rigoroso, dessa prática social, como forma de se interferir consistentemente nessa prática social da educação, cuja a finalidade é a humanização dos homens. A esse estudo sistemático denomina pedagogia, ciência que tem na prática da educação razão de ser – ela parte dos fenômenos educativos para a eles retornar (PIMENTA, 2001, p.53).

Assim sendo, a pedagogia é uma prática dialética, pois ela está sempre em permanente transformação, não é neutra, nem tão pouco estática. Ela se modifica de acordo com as relações que os sujeitos estabelecem no interior da sociedade, por meio das suas experiências do cotidiano, conseqüentemente também são transformados por ela, numa relação de reciprocidade, no qual o principal objetivo é a transformação do homem na sua totalidade.

A ciência da Educação (pedagogia) será dialética na medida em que, partindo do interesse libertário do conhecimento de uma teoria crítica da sociedade, voltada a emancipação e libertação dos homens (humanização), tornar possível a ela (a pedagogia) a antecipação de uma práxis educacional transformada (PIMENTA,2001, p.53-54)

Logo, uma práxis educacional transformadora, isto é, a relação entre teoria e prática durante o processo de construção do conhecimento, possibilita o desenvolvimento e principalmente a humanização dos homens. Diante disso, “[...] concebemos a pedagogia como ciência prática que explicita objetivos e formas de intervenção metodológica e organizativa nos âmbitos da atividade educativa implicados na transmissão/assimilação ativa de saberes e modos de ação” (LIBÂNEO,2000, p.109). Ela tem, portanto, a função de auxiliar o professor na organização de sua prática pedagógica, apontando os objetivos e as metodologias, ou seja, os caminhos que ele deve seguir no exercício de sua profissão. Nas palavras do autor:

A pedagogia assume precisamente, essa tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanidade num determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa (LIBÂNEO,2000, p.115)

Desse modo, ressalta ainda que “o que define algo – um conceito, uma ação, uma prática – como pedagógico é, portanto, a direção de sentido, o rumo que se dá as práticas educativas. [...],

uma vez que é a análise pedagógica que explicita a orientação do sentido (direção) da atividade educativa” (LIBÂNEO,2000, p.115). Por esse motivo que a pedagogia é considerada ciência da educação, porque ela orienta todas as práticas educativas, responsáveis pela transmissão e assimilação dos conhecimentos. “Nesse sentido, poder-se-ia falar de uma pedagogia geral que investiga condições e modos efetivos – leis, princípios, normais, finalidades, conteúdos e métodos, formas organizativas etc.” (LIBANÊO,2000, p.115).

Assim, a pedagogia “do mesmo modo que outras ciências práticas como a ética e a política, realiza atividades envolvendo relações entre pessoas e grupos sociais, de modo que carrega consigo uma intencionalidade voltada para finalidades formativas implicando um comprometimento moral de seus agentes” (LIBÂNEO,2000, p.121). Essa intencionalidade não diz respeito apenas a própria educação, mas, sobretudo aos educadores, agentes responsáveis pela formação, colaborando para o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo dos indivíduos, além de ampliar a capacidade de exercer sua autonomia diante da sociedade e do próprio ambiente escolar. Assim, “a intencionalidade da prática educativa tem implicações diretas no posicionamento crítico do educador que representa o elo fundamental no processo de formação cultural e científica das novas gerações” (LIBÂNEO,2000, p.122).

Ao mencionar a intencionalidade da prática educativa torna-se oportuno refletir sobre o papel do Projeto Político-Pedagógico da escola (PPP). Segundo Veiga (2005, p.13) “o projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.” Ele é, portanto, um documento elaborado por todos os membros da escola, com o objetivo de direcionar as práticas educativas, de acordo com os anseios da comunidade e com aquilo que se espera da própria escola. Ainda conforme a autora:

É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside à possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias as escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 2005, p.13).

Essas duas dimensões do PPP (o político e o pedagógico), mais uma vez ressaltam a intencionalidade da escola, revelando o tipo de cidadão que a escola deve formar, além de determinar as práticas pedagógicas necessárias para cumprir os objetivos previamente estabelecidos no decorrer da sua construção. Portanto, “político e pedagógico tem assim uma significação indissociável. [...] como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade” (VEIGA, p.13).

Além dessas características já mencionadas, o PPP é responsável ainda pela a organização do trabalho pedagógico na escola. A este respeito Veiga (2005, p.14) destaca que “[...] tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade”. Ou seja, o PPP contempla a organização de toda a escola, incluindo principalmente o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, portanto, “busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade”.

Assim sendo, existe uma relação de reciprocidade entre a organização do trabalho pedagógico da escola e a organização da sociedade, uma vez que “a escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade” (VEIGA,2005, p.14). Como eu já havia mencionado anteriormente, a escola é o espelho da sociedade, porque ela reflete as

determinações da mesma, principalmente aquelas estabelecidas pelo grupo de maior prestígio social.

Ainda conforme essa autora “o projeto político-pedagógico é entendido, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério” (VEIGA,2005, p.22). Além disso, existem sete elementos básicos constitutivos da organização que podem ser apontados na construção do PPP: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação¹. Portanto, a elaboração do PPP da escola é uma ação de extrema importância, e requer a participação de todos agentes envolvidos nesse processo, ou seja, diretor, coordenador (de ensino, pedagógico e administrativo), auxiliar de serviços gerais, professores, pais, alunos e membros da comunidade. Desse modo, as decisões da escola devem ser tomadas coletivamente, numa relação de respeito, baseada num princípio de gestão democrática.

Didática

Ao discutir a importância da pedagogia para o ensino, torna-se necessário também abordar a função da Didática, pois como afirma Pimenta (2001, p.62-63) “a Didática é uma área de estudos da Ciência da Educação (Pedagogia), que, assim como esta, possui um caráter prático (práxis)”. Por esse motivo, ela também auxilia na construção dos objetivos, nas metodologias do ensino, e nas práticas pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem. Assim sendo,

Seu objeto de estudo específico é a problemática de ensino [...] e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico-sociais. [...] Por isso, o objeto de estudo da didática não é nem o

¹ Decidi apenas citar esses elementos sem ter que aprofundar minha reflexão sobre cada um deles.

ensino, nem a aprendizagem: mas o ensino e sua intencionalidade é que a aprendizagem, tomados em situação (PIMENTA,2001, p.63).

Portanto, sua preocupação está centrada no desenvolvimento da educação, ampliando o campo de visão da escola, para além da sala de aula, definindo assim a intencionalidade do ensino, na busca de novas práticas pedagógicas, que auxiliem o professor na resolução de problemas. A este respeito Pimenta (2001, p.64) citando Contreras Domingo (1990) afirma que o objeto de estudo da Didática, “para além de conhecer a estrutura e funcionamento dos processos reais de ensino-aprendizagem, ou seja, dos processos que já existem, deve estudar as possibilidades de estruturação e funcionamento de novas possibilidades docentes”. Isto é, deve criar novas possibilidades de ensino, rompendo com práticas tradicionais, levando o professor a transformar sua ação, em busca de uma prática pedagógica emancipadora.

Ainda conforme Pimenta (2001, p.68) a Didática possui dos campos de atuação:

[...] entendida como área da pedagogia que tem por especificidade o estudo da problemática de ensino-aprendizagem, contribui com as demais na formação de professores. Enquanto disciplina do curso traduz-se em um programa de estudos do fenômeno processo de ensino-aprendizagem – objetivando preparar os professores para a atividade sistemática de ensinar em uma dada situação histórico-social, inserindo-se nela para transformá-la a partir das necessidades aí identificadas de direcioná-la para o projeto de humanização.

Deste modo, na sua amplitude a didática auxilia na construção e desenvolvimento do processo educativo, em todas as suas etapas. Tanto como área da pedagogia, ajudando no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula, por meio da interação entre teoria e prática, professores e alunos, em busca de resolução de problemas que surgem no cotidiano da escola. Quanto como disciplina do curso, contribuindo para a formação de educadores críticos, reflexivos, conscientes e capazes de transformar suas ações e suas práticas pedagógicas, conseqüentemente auxiliando os educandos

no desenvolvimento de sua realidade social e na produção de sua identidade.

Corroborando com as ideias de Pimenta, Libanêo (2000, p.116) ressalta que “a didática tem como objeto de estudo o processo de ensino na sua globalidade, isto é, suas finalidades sociopedagógicas, princípios, condições e meios de direção e organização do ensino e da aprendizagem, [...]”. Desse modo, além dos objetivos já mencionados, o processo de ensino-aprendizagem está relacionado diretamente à atuação do professor e as relações que ele estabelece com seus alunos em sala de aula, a fim de cumprir com as finalidades do ensino, “pelos quais se assegura a mediação docente de objetivos, conteúdos, métodos, em vista da efetivação da assimilação consciente de conhecimentos”.

Assim sendo, “[...] a didática se ocupa dos processos de ensino e aprendizagem em sua relação com finalidades educativas” (LIBANÊO, 2000, p.116). Isto é, com os objetivos estabelecidos anteriormente, mais precisamente na elaboração do próprio planejamento de ensino, determinando aquilo que deve ser trabalho durante todo o ano em sala de aula, no qual o professor direciona as suas práticas, objetivando principalmente o desenvolvimento dos alunos. Logo, para o autor, verifica-se uma dependência da área da didática com a própria Ciência da Educação (Pedagogia):

A dependência da didática em relação à pedagogia se verifica na impossibilidade de se especificar objetivos imediatos da instrução, das matérias e dos métodos, fora de uma concepção de mundo, de uma opção metodológica geral e uma concepção de práxis pedagógica, uma vez que essas tarefas pertencem ao campo do pedagógico. [...], implicando, portanto, dimensão formativa, a eles se sobrepõem objetivos e tarefas mais amplos determinados social e pedagogicamente (LIBANÊO,2000, p.117).

Portanto, pedagogia e didática caminham lado a lado, numa relação de reciprocidade e dependência. Assim, compartilham objetivos comuns, como por exemplo: a seleção e organização das matérias, dos conteúdos, dos materiais didáticos, dos métodos de

ensino e das finalidades educativas mais amplas, ligados à formação social, política e ideológica dos sujeitos contribuindo para sua humanização. “Daí considerar-se a didática como disciplina de intersecção entre a teoria educacional e as metodologias específicas das matérias (ou de temas), nas quais os problemas específicos do ensino das distintas matérias se esclarecem e se particularizam [...]” (idem, p. 117). O autor afirma ainda que:

[...] a didática tem como especificidade epistemológica o processo instrucional que orienta e assegura a unidade entre o aprender e o ensinar na relação com um saber, em situações contextualizadas, nas quais o aluno é orientado em sua atividade de aprendizagem para a apropriação dos produtos da experiência humana na cultura e na ciência, visando ao desenvolvimento humano (LIBANÊO,2013, p.151).

Desse modo, o objetivo principal da didática diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, isto é, a mediação entre os conteúdos educativos e os métodos de ensino que o professor irá utilizar para a realização da transmissão dos conhecimentos pedagógico-didáticos².

Processo ensino-aprendizagem

Como já mencionamos anteriormente, o objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem, assim sendo, para Libanêo (2013, p.151) “esse processo é, também, designado mediação didática, isto é, mediação das relações do aluno com os objetos de conhecimento (processo de ensino-aprendizagem), [...], em que se articulam o ensino, a aprendizagem e o desenvolvimento”. É o processo de mediação entre o aluno e o ensino, isto é, são as relações que se estabelecem entre o aluno e o conhecimento, influenciando diretamente no desenvolvimento das suas capacidades intelectuais.

² A especificidade do enfoque pedagógico-didático está nas formas pelas quais a educação e o ensino, como práticas sociais, formam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos (LIBANÊO,2013, p.159).

Portanto, para que ocorra a apropriação dos conteúdos didáticos científicos do ensino idealmente e na transformação dos mesmos em conhecimentos, é necessária que o aluno se aproprie dos mesmos através da relação entre professores e alunos, ou seja, por meio da troca de saberes e principalmente da intervenção pedagógica do professor. A este respeito o autor ressalta que

[...] a referência básica do processo de ensino e aprendizagem são os objetivos científicos (os conteúdos) que precisam ser apropriados pelos alunos mediante a descoberta de um princípio interno do objeto e, daí, reconstruídos como conceito teórico no decorrer da atividade conjunta entre professor e alunos (LIBANÊO,2013, p.154)

Desse modo, o processo ensino-aprendizagem deve levar o aluno a transformar seus saberes, principalmente aqueles conhecimentos que ele já possui, muitas vezes baseados na experiência e nas relações informais do cotidiano, em saberes que possam transforma-lo num cidadão qualificado e preparado para mudar a sua realidade social. Assim, “[...] seu papel é mediar à relação do aluno com um saber levando a uma mudança qualitativa nas relações com esse saber (transformação das relações que o aluno mantém com os saberes), promovendo o desenvolvimento humano” (LIBANÊO,2013, p.162).

Para Pimenta (2001, p.65) “[...] os processos de ensino-aprendizagem são fenômenos intencionais e ocorrem nas instituições da sociedade, na prática social.” Esses processos não ocorrem por acaso, eles são planejados anteriormente, por meio da definição de conteúdos, na elaboração de objetivos e métodos de ensino, cujo principal finalidade é o desenvolvimento humano. Nas palavras da autora

Por isso, cabe captar aí, no estudo desses processos, a tensão dialética (contraditória, conflitante) entre necessidade de transmissão cultural e transformação social, o que aponta para a consideração do papel social da escola e suas condições de existência em uma dada organização social (PIMENTA,2001, p.65)

Esse processo não é neutro, ele é dialético, por que durante o seu desenvolvimento ocorre conflitos e contradições, que são de extrema importância para que o aprendizado aconteça, porque onde a divergências de opiniões, com certeza ocorre aprendizado. E é isso que o processo de ensino-aprendizagem deve proporcionar essa interação entre os diversos conhecimentos, e entre as diversas culturas.

Por fim, decidi finalizar essa sessão com uma reflexão realizada pela autora, dizendo que “esse fenômeno universal ensino-aprendizagem, que é objeto de estudo da Didática, não começou hoje, nem ocorre só “aqui” onde estamos. Tem uma história” (PIMENTA,2001, p. 68). Aliás, “*Tudo é história*”. Assim como tudo na vida, como todas as coisas tem uma história, nós também somos história, e nós fazemos cotidianamente por meio das relações que estabelecemos com outros sujeitos sociais.

Conclusão

Procurou-se, neste artigo, analisar as concepções sobre a centralidade do trabalho e do ato educativo para a emancipação humana, compreendendo a pedagogia como ciência da educação. Sendo assim, as reflexões iniciais, nos mostraram que o trabalho não só transforma a natureza, ele transforma também o sujeito, fazendo surgir o ser social. Assim sendo, o trabalho é uma atividade realizada apenas pelo homem, o que o diferencia das outras espécies de animais. Portanto, o homem é o produto do seu trabalho, um ser criativo, que elabora seu próprio conhecimento, e quando necessário refaz sua prática no sentido de melhorar sua vida.

No entanto, na sociedade capitalista, o trabalhador não apenas foi reduzido a condição de mercadoria, mais se tornou a mais miserável das mercadorias, pois quanto mais riqueza produz, mais pobre ele se torna. Além disso, quanto mais objeto o trabalhador produz, menos ele possui e menos ele tem domínio sobre ele. Assim sendo, o trabalhador é privado de usufruir dos bens que ele produz, tornando-se obrigado a vender sua força de trabalho.

Logo os estudos realizados sobre o ato educativo ressaltaram que após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também sofrem alterações significativas. Nesse caso ocorre uma dupla identidade da educação, pois surgem dois tipos de educação, uma destinada aos responsáveis pelo o trabalho manual (escravos e serviçais), e outra diferenciada, destinada aos que desenvolveriam o trabalho intelectual (homens livres).

Desse modo, com o surgimento do modo de produção capitalista, a escola será a principal responsável pela disseminação da nova cultura, objetivando integrar as novas gerações na sociedade e preparar esses novos sujeitos para o mercado de trabalho. Além disso, busca à incorporação dos indivíduos ao estado existente, mantendo as relações sociais como estão, ou seja, nas mãos de poucos que detêm a maior parte dos bens de consumo. A este respeito Frigotto (2010) afirma que:

A escola que interessa à grande maioria dos que a ela tem acesso – ou que gostaria de ter não é a escola requerida pelos interesses do capital. Numa sociedade organicamente montada sobre a discriminação e o privilégio de poucos não há interesse por uma escolarização que nivela em quantidade e qualidade o acesso efetivo do saber (FRIGOTTO, 2010, p.2002).

No entanto, a finalidade da educação é transmitir aos indivíduos os conhecimentos necessários para sua emancipação, tornando-se indivíduos capazes de tomar decisões conscientes, indispensáveis para o desenvolvimento da sua identidade. Neste sentido como nos explica Frigotto (2010, p.2015) “a educação numa perspectiva socialista democrática, [...] é de não reduzir os processos educativos a uma concepção unidimensional, mas alargá-los na perspectiva omnilateral³ [...] que expressa às múltiplas necessidades do humano”.

³ Omnilateralidade diz respeito à formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considera a formação científica, tecnológica e humanista, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas.

O trabalho e a educação são categorias centrais para o desenvolvimento da formação humana, bem como para a sua emancipação enquanto sujeitos sociais. Portanto, o ato educativo é o principal responsável por essa formação, tendo por finalidade a transmissão e a difusão da cultura social e da inserção das novas gerações nas forças produtivas do trabalho.

Conclui-se, portanto, que a pedagogia é uma ciência da educação, e como tal estabelece uma relação direta com a Didática e o Processo ensino-aprendizagem, tornando-se categorias centrais para o desenvolvimento da formação humana, pois abrangem todas as relações que se estabelecem no interior da escola, fazendo do ato educativo um processo de ampliação e desenvolvimento das capacidades humanas, objetivando principalmente a humanização dos sujeitos sociais.

Referências

ANTUNES, R. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ____ (org.) **A Dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6. ed. São Paulo: SP, Boitempo Editorial, 2002.

DUARTE, N; SAVIANI, D. A formação humana na perspectiva histórico-ontológico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45. Campinas: Autores Associados. Set./dez. 2010.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo- SP: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Educação: pedagogia e didática. O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e buscas de identidade epistemológica e profissional. In:

- MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.
- PAULO NETTO, J.; BRAZ, M. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.
- PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 77-130. 2000.
- PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S.G. (org.). **Pedagogia, ciência da educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 39-70, 2001.
- PIMENTA, S. G. Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In: Oliveira, M. R. N.S.; PACHECO, J. A.B. (orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus Editora, 2013. (coleção Prática pedagógica).
- SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.
- SEVERINO, A. J. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo, Olho d'Água, 2001.
- VEIGA, I. P. A. Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: _____. (org.) **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papieus, 1995.
- VIEIRA PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

EDUCAÇÃO, AUTONOMIA MORAL E ÉTICA NA FILOSOFIA DE IMMANUEL KANT: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Renata Cristina Lopes Andrade (UFAC)
Alonso Bezerra de Carvalho (UNESP/Campus de Marília)

Introdução

Trazemos, no presente capítulo, o aprofundamento de análises e de reflexões, teóricas e filosóficas, de conceitos e de princípios do pensamento moral, ético e pedagógico de Immanuel Kant (1724-1804), constituinte de um percurso de estudos acerca do ensino da ética em Kant. Assim, oferecemos, neste momento, elucidações sobre a formação e o desenvolvimento moral de educandos e educandas, o que implica, de acordo com a filosofia prática kantiana, na formação para a autonomia moral e a realização de ações éticas no mundo.

De modo geral, somos guiados, em nossas análises e considerações, pela seguinte questão: de acordo com a filosofia da educação kantiana, como é possível a formação do ser humano autônomo e ético? Para alcançar essa questão, há aqui a explicitação de pressupostos, a clarificação de ideias, bem como o restabelecimento de alguns movimentos argumentativos do pensamento de Kant acerca da moralidade, da ética e da educação que contribuem com a compreensão de quem somos ou podemos ser, também, que podem auxiliar a ação tanto dos atuais docentes, bem como a ação dos professores e professoras que se encontram em formação inicial, nos cursos de licenciaturas, uma vez que teremos a oportunidade de lançamos os nossos olhares e

compreender o ser humano e ação educacional para além da dimensão epistemológica, afinal, há outras dimensões que constituem o ser humano, exemplificando, afetiva, política, estética, cultural, antropológica (...), ressaltamos, neste momento, as dimensões moral e ética.

Inicialmente, merece destaque o fato de que na História da Filosofia, a preocupação com a Educação, direta ou indiretamente, é constante. Os filósofos questionam, buscando, ademais, uma compreensão orientadora, os objetivos, fins e finalidades, processos, valores, papéis, espaços e funções da educação, as concepções de educação, de humanidade e de ser humano, os currículos, os métodos e metodologias, em suma, expressam preocupações e reflexões de ordem epistemológica, antropológica, axiológica, dentre outras.

É inegável, basta observar a sua história, que a filosofia se ocupou, desde o seu nascimento, de questões pedagógicas e educacionais, o que se justifica facilmente pois, se a filosofia busca questionar, refletir e compreender questões substancialmente humanas, se tudo o que diz respeito ao ser humano é objeto do interesse filosófico, se a filosofia é intimamente conduzida pelas questões sobre e dos seres humanos, a educação, que traz o próprio ser humano em seu âmago, não escaparia do olhar e das preocupações filosóficas. Ou seja, se a filosofia é uma reflexão rigorosa a partir de questões postas pela própria natureza, condição e existência do ser humano, é inevitável que dentre essas questões, investigações e reflexões estejam as que se referem à Educação. Logo, podemos e devemos afirmar, com segurança, a ampla e significativa contribuição da Filosofia, também, em relação à Educação. Há um considerável número de filósofos que tiveram a educação enquanto objeto de preocupação, de análise, de reflexão e escreveram em uma obra específica, ou no interior de suas obras sobre política, ética, epistemologia, estética (...) acerca da educação, desenvolvendo assim uma Filosofia da Educação.

Sendo assim, indicamos a filosofia junto das experiências humanas, em especial, na ampla ação educacional, formativa e

transformadora, pois, do mesmo modo das demais esferas e objetos do pensamento filosófico, a educação, igualmente, se encontra intimamente ligada à reflexão filosófica, e buscar compreender os esforços dos filósofos com os temas e os problemas pedagógicos e educacionais, nos aproximar de uma filosofia da educação, significa procurar pensar em características fundamentais do próprio ser humano. Possibilidades que nos permitem refletir sobre qual ser humano queremos e podemos ter em nossas experiências reais, a partir da formação e do desenvolvimento educacional. Eis o encontro da Filosofia com a Educação enquanto o que pode auxiliar no entendimento do lugar do professor, do espaço da educação, bem como sobre a formação e o desenvolvimento dos seus alunos e alunas, em um desenvolvimento formativo e realizador, a partir de conceitos, ideias e pressupostos filosóficos e educacionais.

De acordo com essa perspectiva, de união profunda entre pensamento e realidade, para um desenvolvimento educacional formativo e realizador, a partir da análise teórica-filosófica, vamos aos conceitos e princípios do pensamento moral, ético e pedagógico de Kant, à explicitação de alguns pressupostos acerca da moralidade, da ética e da educação que, junto da filosofia da educação, particularmente da filosofia da educação de Immanuel Kant, possam apontar possibilidades de uma ação educacional que resgate e forme o ser humano em suas várias dimensões, sugerimos aqui as dimensões moral e ética.

Kant e a educação

Immanuel Kant, filósofo do século XVIII, um dos grandes pensadores do Iluminismo e do Idealismo Alemão, é o pensador Moderno conhecido, geralmente, pelo conjunto da sua Filosofia Crítica, reunida em suas três *Críticas*: *Crítica da razão pura* (1781), *Crítica da razão prática* (1788) e *Crítica do Juízo* (1790). Em linhas gerais, a *Crítica da razão pura* traz as preocupações com o conhecimento – o que podemos conhecer? A *Crítica da razão prática* com a moralidade – o que devo fazer? E a *Crítica do Juízo* com os juízos estéticos – o que me é

permitido esperar? Segundo de Kant, “Todo o interesse da minha razão (tanto especulativa quanto prática) concentra-se nas seguintes três perguntas: 1. O que posso eu saber? 2. O que devo eu fazer? 3. O que está me permitido esperar?” (KANT,2001, p.622). Essas são as questões do sistema crítico kantiano, questões se agrupam na questão única: o que é homem? Assim, enxergamos no criticismo kantiano a busca pela compreensão do ser humano, um ser constituído, de acordo com as suas três *Críticas*, sob as dimensões: cognitiva, prática (moral/ética) e estética.

Kant é um filósofo que se preocupou e escreveu sobre a Educação. Além de uma obra específica, a saber, *Sobre a Pedagogia* (1803), a Educação é uma questão recorrente em vários outros momentos de seus títulos. Exemplificando, em suas três *Críticas*, especialmente na *Doutrina do Método* de cada uma das suas *Críticas*, a educação é claramente abordada. Na *Metafísica dos Costumes* (1797), em sua segunda parte *Princípios metafísicos da doutrina da virtude*, bem como na *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (1798).

Porém, é em *Sobre a Pedagogia* que encontramos a filosofia da educação kantiana de modo sistematizada. As preleções *Sobre a Pedagogia*, constante das *Obras Completas* de Immanuel Kant, Tomo X, da edição da Real Academia Prussiana de Ciências de 1923 (FONTANELLA, 1999, p. 5), foi publicada em 1803, um ano antes da morte de Kant. Essa obra é resultado de relatos recolhidos por Friedrich Theodor Rink, amigo e aluno de Kant, quando o filósofo lecionou cursos de pedagogia na Universidade de Königsberg no semestre de inverno 1776/77, no semestre de verão de 1780 e nos semestres de inverno de 1783/84 e 1786/87. (SANTOS, 2014, p. 163).

Há a informação de que Kant teria oferecido as preleções sobre a Pedagogia apenas em três situações – 1776/77, 1783/84 e 1786/87, no entanto, Santos (2014) adverte que o registro da preleção de 1780 é confirmado por estudiosos da filosofia kantiana, por exemplo, WEISSKOPF (1970), STARK (2000) e LOUDEN (2000), e, além da preleção de 1780, Kant teria anunciado uma nova preleção no semestre de inverno 1790/91, a qual não ocorreu devido a uma

reestruturação interna da Universidade de Königsberg, mais conhecida como Universidade Albertina.

As atuações dos professores de filosofia das universidades alemãs nos cursos de Pedagogia se justificam pois, para além das exigências ministeriais (WEISSKOPF,1970, p.97), muitos dos filósofos da época tiveram por objeto de estudos, preocupações, reflexões e indagações a educação e os seus elementos, estabelecendo, assim, uma filosofia da educação que se coloca nas realidades educacionais.

Particularmente, na filosofia da educação de Kant, há inquietações profundas que se dirigem ao o que o filósofo chamou de boa educação, isso significa uma educação que possa formar, de modo pleno, o ser humano: “[...] se começa a julgar com exatidão e ver de modo claro o quê propriamente pertence a uma boa educação”(KANT, 1999, p. 16).

Considerar a formação plena do ser humano, também nomeada por Kant de formação humana, humanidade, formação da humanidade, humanidade do ser humano (a humanidade que é inerente de todo ser humano sem exceção) envolve a formação e o desenvolvimento de um trio de estágios, a saber: as habilidades, a prudência ou civilidade e a moralidade que, para Kant, diz respeito à virtude, à autonomia, à emancipação, à liberdade, à ética, ao caráter, aos bons fins, em suma, aos princípios práticos. Lembrando que, no pensamento kantiano, chama-se Prático tudo o que se refere à liberdade,

[...] consideramos alguma coisa teoricamente, na medida em que atendemos apenas àquilo que diz respeito ao ser; consideramos, porém, praticamente, se examinamos aquilo que nela deveria encontrar-se mediante a liberdade (KANT,1985, p.48).

Diferentemente da concepção cotidiana em que o termo ‘prático’ se refere a algo de utilidade rápida e concreta, em Kant, o que quer que esteja relacionado com a escolha, a decisão, a deliberação segundo as leis da liberdade, será um pensamento

moralmente prático. O mundo prático, nessa concepção, é o mundo da ação moral, autônoma, ética e livre.

Ora, se tudo o que realmente pertence à humanidade, se a sua formação e desenvolvimento, dependem, também, de uma boa educação, é preciso, então, pensar com rigor e atenção sobre a educação, é exatamente o que faz Kant em seu projeto de educação, em sua teoria ou filosofia da educação pois, de outro modo, cairíamos sempre em erros e lacunas e a educação “não se tornará jamais um esforço coerente” (KANT1999, p.21). Tal é a proposta de Kant ao tratar da educação, oferecer um projeto de educação, uma ideia que possibilite desenvolver no ser humano o que de fato convém ao seu ser, para que o ser humano possa alcançar a sua Humanidade.

Devemos ressaltar, neste momento, que, segundo Kant, “o estabelecimento de um projeto educativo deve ser executado de modo cosmopolita” (KANT,1999, p.23), ou seja, o alcance da Humanidade do ser humano via educação deve ser assegurado para todos, sem permitir qualquer exceção. Veja, a ideia de educação concebida por Kant, a qual concebe o alcance da humanidade do ser humano, é trazida a partir de uma visão cosmopolita e podemos pensar essa universalidade pelo menos sob dois aspectos. Primeiro, porque a Humanidade é intrínseca a todo ser humano sem exceção. Segundo, porque em Kant, a humanidade ou é para todos ou para ninguém, isto é, o ser humano somente terá a sua humanidade completamente desenvolvida no âmbito da espécie e não apenas no campo do indivíduo particular. Nesse sentido, a ideia de educação kantiana “abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana” (KANT,1999, p.17), ou ainda, a educação oferece ao ser humano um valor que diz respeito à inteira espécie humana (KANT,1999, p.35), o ser que possui conhecimentos, mas que, principalmente, pode e quer agir segundo valores e princípios práticos – moral, autônomo, livre.

Para essa formação e desenvolvimento, o filósofo propõe uma pedagogia, ou seja, um projeto, pensamento, teoria ou filosofia da educação que possa promover o desenvolvimento Humano.

Vislumbramos em Kant a preocupação o que é necessário à educação para que ela alcance a Humanidade?

Mesmo que existam obstáculos na realização de um projeto educacional, Kant (1999, p.18) sustenta que não é em vão oferecer um ideal de educação para que o ser humano o persiga em sua formação, desenvolvimento e aperfeiçoamento. Afinal, uma ideia, ainda que não seja posta no real é, por essa razão, um princípio inválido? Se os Direitos Humanos Universais são desrespeitados na realidade isso implica a invalidade moral destes princípios? (HÖFFE,1990, p.135). Conseqüentemente, Kant, com a sua filosofia da educação, oferece uma ideia – conceito filosófico de educação – que possa desenvolver no ser humano o que de fato é inerente à sua espécie.

Se procurarmos ponderar sobre: o que a filosofia tem a ver com a educação? Pensando junto de Kant, podemos afirmar que a ideia, ou o conceito filosófico de educação, é o que pode, enquanto um dos caminhos, orientar as ações educacionais nas experiências reais, no sentido de problematização, entendimento, compreensão e realização, o que permite, ademais, não deixar que a realidade educacional se guie somente pelo empirismo, segundo Kant, pelo mero mecanicismo, isto é, ordenada sem plano e conforme as circunstâncias, o que poderia acentuar a generalização da esterilização das experiências propriamente educacionais e humanas. Noutras palavras, um pensamento acerca da educação, mesmo se tratando de uma ideia, não se trata de uma ilusão, antes, por meio da ideia de educação, as ações educacionais podem orientar-se na experiência, o que permite que ela não seja reduzida a puro empirismo (SANTOS,2004, p.54), ou conforme nos indica Severino (2001), podemos sempre buscar as condições para que o pensamento possa se realizar como *práxis*.

Quando analisamos a extensa ação educacional, buscando reconhecer e compreender o projeto de educação do qual fazemos parte, podemos apontar que, ainda mais nos dias de hoje, considerando as recentes mudanças e reformas das políticas educacionais, a proposta, ou o “projeto” de educação se caracteriza,

principalmente, pela instrumentalização e pela (de)formação dos sujeitos da educação, o que, nesse contexto, significa a primazia das informações e das técnicas que o educando deve receber e acumular, formando nesses sujeitos apenas os conhecimentos técnicos, porém, sem a capacidade de apreender, de interpretar, de analisar, de problematizar as realidades e as ações do e no mundo¹. Como já denunciou Freire (2005), a educação bancária, uma educação conteudista, pautada na transmissão de conhecimentos e em situações de mera reprodução, sem possibilidade de interpretações, reflexões e de construções. Trata-se de uma formação educacional fundamentalmente baseada somente no desenvolvimento do conhecimento técnico e instrumental como a única possível. Porém, o ser humano é apenas um sujeito cognoscente e nada além? A posição de Kant, já no século XVIII, em definitivo, foi: não.

Decerto não podemos deixar de formar os educandos para a convivência com os elementos dos conhecimentos e das técnicas, mas não podemos deixar de olhar com atenção para os outros aspectos e dimensões da constituição do ser humano, de formar e desenvolver os diversos aspectos que são intrínsecos ao ser humano, outros aspectos e dimensões da natureza, da existência e da condição humana, que podem (e devem) ser contemplados mediante a ação educativa – conhecimento, ciência, emoção, paixões, cidadania, cultura (...) e, em Kant, indispensavelmente os valores e os princípios morais, os quais sustentam as ações éticas. Na filosofia da educação de Kant, há a possibilidade de uma ação educacional, pensada e apresentada, com um importante desígnio, fundamentalmente, Moral e Ético.

A educação, conforme pensada por Kant, nos traz, como um dos caminhos, a possibilidade de que o ser humano alcance “os

¹ Exemplificando algumas das recentes mudanças e reformas das políticas educacionais brasileiras: Base Nacional Curricular Comum – BNCC (2017), Novo Ensino Médio (2017), Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC/Formação (2019).

princípios que determinam *a priori* e tornam necessários o fazer e o deixar fazer” (KANT,1983, p.409), ou seja, um dos caminhos, não o único, mas um deles, que pode fornecer efetivamente a resposta à questão prática: "o que devo fazer?" (KANT,2001, p.622), de modo a realizar com e por valor moral, em suma, a realização de ações éticas. Vejamos, a seguir, alguns componentes da ideia da educação kantiana, em especial acerca das conexões entre a educação, a autonomia, a moralidade e a ética.

Educação, autonomia moral e ética

[...] como poderíamos tornar os homens felizes, se não os tornamos morais e sábios? (KANT,1999, p.28).

Ponderando sobre as propostas da ideia de educação em Kant, em especial nas preleções *Sobre a pedagogia (Über Pädagogik)*, apontamos que o filósofo a apresenta sob duas perspectivas fundamentais: a Educação Física e a Educação Prática. Tais perspectivas apresentam os momentos do cuidado, da disciplina, da instrução e do direcionamento.

A Educação Física, com o cuidado, é responsável pela formação corpórea, a Educação Prática, por sua vez, trata da disciplina, representando a educação das inclinações e, posteriormente, a partir de processos mais específicos chamados de, por exemplo, instrução, ensino, direcionamento ou orientação, são os momentos propriamente ditos de formação e de desenvolvimento do ser humano em direção à sua Humanidade – habilidades, aptidões, qualidades, civilidade, prudência, moralidade, virtude, autonomia, emancipação, liberdade, ética, caráter. Portanto, a educação, segundo a concepção kantiana, “[...] abrange os cuidados e a formação” (KANT,1999, p.29). A partir de suas perspectivas e de seus respectivos momentos, a educação, segundo Kant, poderá desenvolver, pouco a pouco, a humanidade própria de todo ser humano sem exceção.

Há muitos germes na humanidade e toca a nós desenvolver em proporção adequada as disposições naturais e desenvolver a humanidade a partir dos seus germes e fazer com que o homem atinja a sua destinação (KANT, 1999, p.18).

Nesse sentido, observamos que a educação possui um lugar singular na filosofia prática kantiana, justamente por empenhar-se com a possibilidade da realização de ações éticas no mundo, o que representa, de acordo com Kant, a plena formação do ser humano, alcance da sua humanidade que, em sua dimensão moral (civilidade, prudência, autonomia moral, liberdade, caráter, ética), traz a concepção de um ser humano moral e livre, capaz de querer seguir, agir e viver segundo princípios práticos, vale dizer, morais. Dito de outro modo, a plena formação humana, de acordo com o filósofo, envolve, também, a formação e o desenvolvimento da moralidade, o que implica em ações com valor moral, isto é, ações éticas – ações sob princípios morais.

Podemos dizer que a Educação kantiana, tal como é o caso da *Crítica da razão pura*, no que diz respeito ao conhecimento, oferece uma investigação acerca das condições de possibilidade, ou seja, em sua filosofia da educação, verificamos Kant se comprometendo com a investigação acerca das condições de possibilidade de uma educação que forme o ser humano de modo integral, o ser humano genuinamente humano, isto é, o ser humano que conhece e que age no mundo sob valores e princípios éticos. Assim, vislumbramos, enquanto uma das questões da educação kantiana: o que é necessário à educação para que ela alcance a Humanidade dos seres humanos?

Essa educação para a formação e alcance da destinação humana, ou seja, o alcance da humanidade do ser humano, é sustentada, na filosofia da educação kantiana, por três momentos: Escolástica, Pragmática e Moral.

A educação escolástica, diz respeito ao desenvolvimento das habilidades e aptidões dos seres humanos, por exemplo, ler e escrever, diz respeito ao desenvolvimento da razão teórica ou especulativa, envolve a faculdade de conhecimento,

proporcionando um conteúdo cognitivo. De acordo com Kant (1999, p.26), abrange a instrução e vários modos de conhecimentos em sentido especulativo.

A educação pragmática prática, por sua vez, diz respeito à prudência que, segundo Kant, é como um tipo de civilidade, um ser humano prudente, e, portanto, segundo a concepção kantiana, civilizado, possui certas noções que a pessoa somente habilidosa ou instruída de conhecimentos especulativos não possui. Trata-se de uma espécie de educação política, “a civilização visa formar o cidadão para que ele tome parte ativa na vida da sociedade em que está inserido” (SANTOS,2011, p.211). É importante compreender que a educação pragmática prática/moral, ainda que não trate especificamente da ética e das ações sob valores morais, busca formar o cidadão com gentil e cortês em relação ao outro, se refere, por exemplo, à atenção com o outro de modo a não nos servirmos de outros seres para a realização dos nossos próprios propósitos, interesses e fins pessoais. Segundo Kant,

[...] por um prazer universalmente comunicável e pelas boas maneiras e refinamento na sociedade, ainda que não façam o homem moralmente melhor, tornam-no porém civilizados (KANT,1993, p.274).

Finalmente, a educação ou formação moral, que diz respeito à ética e ao intrínseco valor das ações humanas, a saber, o valor moral, de longe o mais alto e sem qualquer comparação (KANT,1980, p.113), que resulta na autonomia moral, na virtude, no caráter, na liberdade, bem como na futura felicidade da espécie humana.

A formação moral em Kant envolve os valores morais, o cultivo de máximas morais, a virtude e os deveres de virtude, a autonomia, a emancipação, a liberdade, o caráter, os bons fins, em suma, os princípios práticos fundamentais a partir do desenvolvimento da consciência do dever prático (dever moral ou dever de virtude) e a realização de ações sustentadas por essa consciência, o que a faz distinta de toda educação meramente moralizante.

Sobre a “educação moral” moralizante, considerando a educação brasileira, podemos citar no passado a ‘Educação Moral

e Cívica', presente nos currículos, em caráter obrigatório, em todos os níveis de ensino no Brasil de 1969 a 1993, estabelecido com o decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. Ou, mais recentemente, com o advento do neoconservadorismo (CORSETTI, 2019, p.774), ou seja, a regulação, para além do capital, das ações, dos costumes e dos comportamentos dos seres humanos, que significa uma imposição moralizante para os costumes, a qual cria seres ajustados a esta ou aquela prescrição "moral" da sociedade, da nacionalidade, da religião ou de qualquer outra exterioridade.

A prescrição moralizante, característica do neoconservadorismo, traz, para o campo das experiências e vivências cotidianas, o "Querido eu" (KANT,1980, p.120), isto é, o motivo egoísta o qual sobressai eliminando o valor e a segurança de uma ação ética. Com o neoconservadorismo nascente, e crescente, que estabelece e impõe os códigos ou as receitas de ação, de conduta e de costumes, em última instância, o resultado é uma verdadeira e profunda crise Humana, para longe da virtude, do caráter, da autonomia moral, da liberdade, da autodeterminação e autolegislação, da consciência crítica – a consciência de si e a consciência do outro.

Essa nova onda conservadora moralizante, em relação à educação brasileira, conforme já nos referimos, podemos vislumbrar nas recentes mutações educacionais, exemplificando: Base Nacional Comum Curricular/BNCC (2017), Novo Ensino Médio (2017), Resolução CNE/CP n. 2/2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores e professoras para a Educação Básica e institui uma Base Nacional Comum (BNC-Formação).

Assim, se há a preocupação com a formação do ser humano via educação, é imperioso questionar – quais são as intenções, interações, impactos e implicações dessas reformas e políticas educacionais em relação à humanidade do ser humano? Verificamos a dependência persistente da orientação imediata, da mera prescrição e da subordinação às regras estabelecidas e postas do tipo "faça" e "não faça".

Porém, pensando junto de Kant, vemos que não é essa a proposta de uma autêntica formação autônima, livre e ética, com a possibilidade de realizações éticas no mundo. A mera moralização, isto é, as regras estabelecidas e postas do tipo “faça” e “não faça”, não possui espaço no desenvolvimento em valores e princípios práticos, justamente porque a filosofia moral e ética de Kant guarda a autonomia e a liberdade dos sujeitos da ação. Fornecer meramente as regras do “faça” ou “não faça” não representa a tarefa da ética de princípios.

Desse modo, em Kant, com o desígnio de formar moralmente a educação deve,

[...] cuidar da moralização. Na verdade, não basta que o homem seja capaz de toda sorte de *fins*; convém também que ele consiga a disposição de *escolher* apenas os *bons fins*. Bons são aqueles fins aprovados necessariamente por todos e que podem ser, ao mesmo tempo, os fins de cada um (KANT,1999, p.26-grifo nosso).

Os três momentos da educação kantiana – escolástica, pragmática e moral – momentos de formação e de desenvolvimento do ser humano para o alcance sua humanidade, pressupõe o desenvolvimento da faculdade da razão, vale dizer que a razão, segundo Kant (2003, p.427), é a faculdade dos princípios, dos princípios do conhecimento e dos princípios práticos, isto é, morais. A razão humana, enquanto a faculdade dos princípios, implica na possibilidade da formação e do desenvolvimento de uma faculdade ou capacidade própria do ser humano. Para o caso da formação moral, não se trata, então, de aprender regras ou normas morais, o que se encerraria em mera moralização, não se trata de qualquer transferência ou imposição, mas antes, da formação e desenvolvimento de uma capacidade própria da natureza humana.

Ainda que seja uma faculdade própria do ser humano, podemos não apresentar a força necessária para torná-la eficaz em nossa vida, de tê-la na base das nossas condutas e comportamentos, sustentando todas as ações éticas, segundo Kant, a educação é

necessária, também, nessa tarefa. O sujeito da ação, o sujeito agente capaz de mover-se, agir e viver segundo valores, deve, na filosofia da educação kantiana, também, ser estimado pela educação.

O homem, com efeito, afetado por tantas inclinações, é na verdade capaz de conceber a idéia de uma razão pura prática, mas não é tão facilmente dotado da força necessária para tornar eficaz in concreto no seu comportamento (KANT,1980, p.105).

É nesse sentido que a educação lida com ensinamentos e preceitos morais, com a formação, o desenvolvimento e o reforço dos princípios práticos, com o que está relacionado, diretamente, com a efetividade das ações éticas ou o porquê ela, a ação ética/com valor moral, não se realiza na vida dos seres humanos.

A proposta da formação moral em Kant é de que o agente tenha condições, por meio de uma formação educacional, de reconhecer o que deve fazer do ponto de vista moral, e se ordene, por uma decisão ou escolha moral, a fazer. Assim, o ser humano seguirá o seu dever moral ou de virtude porque escolheu segui-lo. A própria capacidade prática da razão revela, simultaneamente, a consciência da autonomia, ser capaz de se dar o princípio prático, e liberdade, ou seja, querer agir segundo o princípio.

Ao contrário da mera imposição de regras, a ação moral kantiana diz respeito a uma decisão que cabe unicamente ao próprio sujeito agente. A posição de Kant é que de ninguém pode ser forçado por outro a agir moralmente, mas, todo ser humano pode por si só, pela instrução e pela formação de princípios, ser moralmente forçado. Essa é uma das razões da necessidade do terceiro momento da educação kantiana, a educação ou formação moral. Sempre se viu os seres humanos ligados a regras morais, mas ninguém supôs que essas regras poderiam estar no próprio ser humano, então à educação cabe desenvolvê-las e, nesse sentido, desenvolver a humanidade que se pode definir por suas ações com e por valor (DELBOS,1969, p.592).

Segundo a educação kantiana, o aluno deve ir à escola, não somente para conhecer, mas para desenvolver a capacidade de

pensar e agir moralmente por si próprio, o que provoca um autoconhecimento ou a autoderminação moral. Como expõe Kant: “Fica claro, portanto, quantas coisas uma verdadeira educação requer!” (KANT,1999, p.27).

Reforçamos que a educação kantiana diz respeito a um projeto, conceito ou ideal para o processo de desenvolvimento da espécie humana, versa sobre os traços fundamentais de uma arte acerca do ensino que considera, também, a dimensão moral e ética do ser humano. Enquanto um ideal, não devemos deixar de considerar os limites de um pensamento, mas sem nos esquecermos da sua oportunidade. Nesse sentido, diz Kant “[...] o bem geral é uma Idéia que pode tornar-se prejudicial ao nosso bem particular?” (KANT, 1999, p.23). Para o filósofo:

Nunca! Já que, ainda que pareça que lhe devemos sacrificar alguma coisa, na verdade trabalhamos desse modo melhor para o nosso estado presente. E, então, quantas consequências nobres se seguem! (KANT,1999, p.23).

A consequência maior está na possibilidade do valor moral, da autonomia moral, da liberdade, das ações éticas, de um princípio prático fundamental universal, seja em sua forma “Age de tal modo que a máxima de tua vontade possa sempre valer ao mesmo tempo como princípio de uma legislação universal” (KANT,2003, p.103), ou material, expresso pelos deveres de virtude (KANT,2004). Eis o significado derradeiro do pensamento prático de Kant:

E é este o sentido mais alto da moralidade kantiana: de formular uma concepção moral que exige o respeito incondicional pelo ser humano enquanto capaz de autonomia, ou de formular uma concepção que faz “do pensamento do dever – que abate toda a arrogância e todo o vão amor-próprio – o princípio de vida supremo de toda moralidade do homem. (ROHDEN,2003,XXIII).

Por isso, a oportunidade do que Kant concebeu por educação, a considerando em suas perspectivas e momentos com o olhar atento à formação plena do ser humano, a formação da sua humanidade e a efetividade de ações éticas no mundo, segundo o

filósofo, “Podemos trabalhar num esboço de uma educação mais conveniente e deixar indicações aos pósteros, os quais poderão pô-las em prática pouco a pouco” (KANT,1999, p.17-18).

Vale apontar que a humanidade, segundo Kant (1999, p.15), pertence a todos sem exceção e, se pertence a todos, deve, portanto, ser formada e desenvolvida em todos, sem que seja permitida qualquer exclusão, justamente porque a ideia de educação concebida por Kant, a qual busca o alcance da humanidade do ser humano, é trazida a partir de uma visão cosmopolita, podemos pensar essa universalidade pelo menos sob dois aspectos.

Primeiro, porque a Humanidade é intrínseca a todo ser humano sem exceção. Segundo, porque em Kant a humanidade ou é para todos ou para ninguém, ou seja, o ser humano somente terá a sua humanidade completamente desenvolvida no âmbito da espécie e não somente do indivíduo particular. Conforme expusemos, a ideia de educação kantiana “abre a perspectiva para uma futura felicidade *da espécie humana*” (KANT,1999, p.17-grifo nosso), ou ainda, a educação oferece ao ser humano um valor que diz respeito à inteira espécie humana (KANT,1999, p.35).

Isso, porque a justa medida da plena formação humana via educação, segundo Kant, envolve a formação ética – a moralidade, a virtude, a autonomia, a liberdade, o caráter, a pessoa. Na filosofia da educação de Kant, há a possibilidade de uma ação educacional, pensada e apresentada, com um importante desígnio, fundamentalmente, Moral e Ético.

Considerações finais

A educação kantiana, em seus momentos de formação, tem propriamente o objetivo de desenvolver as habilidades, a prudência e, por fim, a moralidade. Desse modo, a educação, no sentido de formação e desenvolvimento dos seres humanos, somente será plena quando enxergar o ser humano para além da sua dimensão cognitiva, o que, em Kant, envolve o conhecer e o agir prudente ou civilizado e o valor moral de toda a espécie humana.

Do ponto de vista da autonomia moral, Kant expõe um modo pelo qual se pode despertar no ser humano, em particular no jovem, o interesse, a decisão e o querer a realização de ações sob valores e princípios, vale dizer, a decisão e o querer a realização de ações éticas. Isso representa a possibilidade da adoção de uma espécie de regra de vida, um princípio, que o agente se dá, em função da sua razão prática, e, por escolha, toma para si. Assim, o querer e o agir do sujeito da ação serão movidos, necessariamente, em função dessa adoção, isto é, pelo princípio ou por razões morais. Noutras palavras, o princípio ou as razões morais do agir em Kant significa, o respeito, o reconhecimento e adoção da lei moral, o princípio formal (KANT,2003), ou de um fim que é feito dever, o princípio material, por exemplo, preservar a própria vida, reconhecer e conservar a dignidade, beneficência, gratidão, amizade [...] (KANT,2004).

Considerando as análises, reflexões e exposição teórica-filosófica sobre a concepção kantiana da educação e suas implicações formativas, morais e éticas, poderemos, sempre, ponderar, dentre outras questões, sobre a sua razoabilidade junto da ampla ação educativa contemporânea. Exemplificando: como abordar os deveres éticos na escola? é possível o ensino dos deveres éticos sem que a ética seja uma mera moralização? a filosofia da educação kantiana pode contribuir para o progresso humano do ser humano contemporâneo e a sua melhor condição? Compreendemos que se comprometer com a filosofia da educação de Kant significa, também, deixar-se mover por essas questões, em um exercício para a vida humana, o que representa o trabalho filosófico ampliando o alcance da filosofia.

Finalizando, pensamos que, precisamente, porque vivemos no tempo em que as questões humanas estão cada vez mais contaminadas pelo descaso, seja oportuno pensar no ser humano que podemos formar via educação e que esperamos encontrar nas nossas experiências reais. Ainda que as questões humanas e internas se apresentem com indiferença, embora, os valores e os princípios íntimos sejam cada vez mais raros, ainda assim podemos

(e devemos) olhar, com seriedade, para a sua possibilidade pois, conforme posto por Kant (2006), o ser humano não recebe pronto uma índole moral, mas pode e precisa tê-lo adquirida, no sentido de formada e desenvolvida. A autonomia moral, o caráter, a liberdade, em suma, a humanidade do ser humano, segundo Kant, é algo que podemos exigir da espécie humana. E, se a humanidade é algo significativo e definitivo nas relações, situações, experiências e vivências tipicamente humanas, podemos recusá-la ou ignorá-la enquanto objetivo da ampla ação educacional?

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – BNC Formação**. Brasília, 2019. Disponível em: <[CORSETTI, B. Neoconservadorismo e políticas educacionais no Brasil. **Revista Educação Unisinos**. São Leopoldo, 23\(4\), 2019. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2019.234.19324>. Acesso em: 13 mai. 2022.](http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file#:~:text=Par%C3%A1grafo%20%C3%BAnico-,As%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20em%20N%C3%ADvel,%2FCP%20n%C2%BA%204%2F2018.>>. Acesso em: 20 jun. 2022.</p></div><div data-bbox=)

DELBOS, V. **La philosophie pratique de Kant**. Paris: P. U. F., 1969.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONTANELLA, F. C. Prefácio. In: KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1999.

HÖFFE, O. **Kategorische rechtsprinzipien**. Ein kontrapunkt der moderne. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1990.

KANT, I. Fundamentação da Metafísica dos Costumes. In: **Textos selecionados**/Immanuel Kant. Seleção de textos de Marilena de Souza Chauí. Tradução de Tania Maria Bernkopf, Paulo Quintela e Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. 2. ed. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KANT, I. Resposta à pergunta: o que é o esclarecimento? In: **Textos Seletos**. 2. ed. bilíngue. Tradução de Raimundo Vier e Floriano de Sousa Fernandes. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

KANT, I. **Crítica do juízo**. Trad. Valério Rohden e António Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. 2. ed. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1999.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. 5. ed. Tradução de Manuela Pinto Dos Santos e Alexandre Fradique Mojrão. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

KANT, I. **Crítica da Razão Prática**. 1. ed. bilíngue. Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

KANT, I. **Metafísica dos costumes**. Parte II: Princípios metafísicos da doutrina da virtude. 1. ed. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2004.

KANT, I. **Antropologia de um ponto de vista pragmático**. 1. ed. Tradução de Clélia Aparecida Martins. São Paulo: Iluminuras, 2006.

LOUDEN, R. B. **Kant's Impure Ethics: From Rational Beings to Human Beings**. New York, Oxford: Oxford University Press, 2000.

ROHDEN, V. Introdução à edição brasileira. In: KANT, **Immanuel**. **Crítica da Razão Prática**. 1. ed. bilíngue. Tradução de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SANTOS, R. d. Kant e a exigência de uma ciência da educação. **Educação em Revista**, n. 5, 2004. DOI: <https://doi.org/10.36311/2236-5192.2004.v5n1.591>. Acesso em: 18 jul. 2022.

SANTOS, R. d. Liberdade e coerção: a autonomia moral é ensinável?. **Studia Kantiana** - Revista da Sociedade Kant Brasileira, n. 11, 2011. Disponível em: <http://www.sociedadekant.org/studia-kantiana/index.php/sk/article/view/97>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SANTOS, R. d. O problema da autenticidade das preleções de pedagogia de Kant. In: FERRAZ, C.; CHAGAS, F. C. C.; SANTOS, R. d. S. (orgs.). **A filosofia prática de Kant: ensaios**. Pelotas: NEPFIL online, 2014. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/nepfil/files/2019/02/1-a-filosofia-pratica-de-kant.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo, Olho d'água, 2001.

WEISSKOPF, T. **Immanuel Kant und die Pädagogik**. Beiträge zu einer Monographie. Basel: Editio Academica, 1970.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE/PARA SURDOS: RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

João Renato dos Santos Junior (UFAC)

Alexandre Melo de Sousa (UFAC)

Considerações Iniciais

O presente artigo discute sobre as políticas linguísticas que proporcionaram a emancipação da Educação Bilíngue dos Surdos e as relações com a formação de professores. Tal temática já vem sendo discutida há alguns anos em outros países e no Brasil as discussões tiveram impulso a partir do reconhecimento da Lei de Libras (nº 10.436, de 24 de abril de 2002) e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que tratam das diretrizes para as pessoas surdas em todos os aspectos. O foco da discussão sempre foi o de promover uma modalidade de Educação Bilíngue de Surdos a partir das suas especificidades visuais e linguísticas, que contemple os surdos, os surdo-cegos, os deficientes auditivos e as altas habilidade, levando em consideração a identidade, a cultura, os espaços públicos gratuito desde a Educação Básica até a Educação Superior.

O objetivo geral deste texto é compreender como as atuais alterações na Lei de Diretrizes e Base (LDB, 1996) contribuem para o avanço histórico da Educação de Surdos e de que forma isso impacta na formação de professores. Para responder ao objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

- a) compreender o percurso histórico educação especial;
- b) analisar a atual política linguística da Educação Bilíngue dos Surdos;

c) conhecer as principais leis que contribuíram com a emancipação da Educação Bilíngue dos Surdos;

d) apresentar uma Proposta Curricular para os Estudantes Surdos.

Os documentos legais analisados foram a Constituição Federal (CF/1988), a Portaria nº 1793 (1994), a LDB nº 9.394 (1996), a Resolução CEB nº 2 (1999), a Resolução CNE/CEB nº 2 (2001), a Lei nº 13.005 (2014), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014); a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e o Caderno Introdutório (2021). Os autores que contribuíram para a realização desta pesquisa foram Sasaki (2002) e Martins (2012).

Para esta pesquisa, elegemos a abordagem qualitativa de Bogdan e Biklen (1994) e de Ludke e André (1986). A investigação se deu por meio da análise da pesquisa documental, conforme Lakatos e Marconi (2001), com vistas a resolver o problema que deu margem a tal produção, ou seja, procurar saber de que modo a inclusão de um novo princípio e de uma nova modalidade (Educação Bilíngue de Surdos) colabora para um novo olhar sobre a formação docente bilíngue, sobre os espaços em que essa modalidade deve ocorrer, sob qual método visuais e quais serão os apoios financeiros em relação à Educação de Surdos no Brasil a partir de 2021.

Educação bilíngue de surdos: como chegamos até aqui?

A Educação Institucionalizada não é um assunto antigo, principalmente, quando se trata de Educação de Pessoas com Deficiências, Transtornos, Altas Habilidades e Superdotação. Antes de se pensar na expansão da educação/escolarização básica, faz-se necessário pensar em formação de professores das classes comuns, da Educação Especial e, atualmente, na urgência dos espaços de ensino de surdos e de formação para a Educação Bilíngue dos Surdos diante do cenário educacional do país.

Segundo Martins (2012, p.25), “A expansão da escolaridade pública de ensino é significativa, porém, ocorre de maneira lenta. Este processo se torna mais significativo a partir dos anos 70/80.” Considerar as décadas de 1970 e 1980 como significativas em relação à educação pública de ensino é importante porque, durante seu processo histórico, por muito tempo, a educação ficou voltada para a elite e, quando contemplava os menos favorecidos, o currículo, o ensino, o método e o nível eram inferiores ao que era ministrado à classe burguesa.

No final da década de 1980, mais especificamente no final da Ditadura Militar, a sociedade brasileira passou por um processo de redemocratização por meio da Lei Maior, a Constituição Federal de 1988 (CF/88). Tal documento, que já vem sofrendo alterações durante seu processo histórico, agora, surge com novos princípios e deveres sociais, como, por exemplo, dois que são importantes para a construção de sentido e entendimento para as pessoas surdas e para a formação de professores de surdos:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...];

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL,1988, p.13-18).

Em relação ao princípio do art. 5º, é interessante observar que é muito comum ouvir de leigos que os surdos são pessoas estrangeiras em seu próprio país, o que não é verdade. Se o fosse, os próprios índios também deveriam ser assim considerados, por falarem uma língua nativa, diferente do Português Brasileiro (PB) e por terem um modo cultural distinto dos falantes da Língua Portuguesa (LP) (CF/88).

No que se refere aos direitos sociais apontados no art. 6º, acima, será destacado, neste contexto, o direito à educação, por se tratar de

um trabalho que envolve a formação de professores e de educação adequada para o público-alvo. “A educação é um 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” (BRASIL,1988, Art. 205).

Deve-se considerar que esse preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho requer formação de professores adequada tanto para os alunos com ou sem deficiência. Os alunos surdos necessitam de metodologia visual, Língua de Sinais, métodos, técnicas e didática surda, entre outros aspectos.¹ Ainda, o Cap. III, Seção I, art. 208, Inciso III, trata do atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência,² preferencialmente na rede regular de ensino. Entretanto, não foi identificada nenhuma relação com a CF/88, em especial, no artigo que trata da Educação Especial sobre a formação de professores (BRASIL,1988). Depois do marco-legal da CF/88, outros documentos surgiram com o intuito de contribuir com a formação docente para a Educação Inclusiva, preferencialmente na Educação Básica.

De acordo com Martins (2012), a Portaria Ministerial nº 1.793, de dezembro de 1994, foi considerada uma inovação, além de um avanço no que diz respeito à complementação dos currículos de formação de professores e outros profissionais. Tal documento foca na:

[...] Inclusão de disciplina: aspectos éticos-políticos-educacionais relativos às pessoas com necessidades especiais, prioritariamente nos cursos de

¹ Neste trecho, os surdos foram separados das pessoas com deficiências pelo fato de sua deficiência auditiva não interferir na sua compreensão, no seu processo de ensino aprendizagem, desde que lhes sejam dadas todas e quaisquer informações por meio das línguas de sinais.

² Para Sasaki (2002), a expressão “portador de deficiência” se refere a algo que está sendo portado, porém, a deficiência não é algo que se possa portar e nem deixar em algum lugar, como se fosse um objeto. A expressão adequada é Pessoa com Deficiência (PCD), pois a deficiência faz parte do sujeito, bem como suas características: cor da pele, dos olhos, etc.

Pedagogia e em outras licenciaturas, assim como a inclusão de conteúdo específicos em cursos da área da Saúde e em outras áreas (BRASIL,1994).

O trecho anterior tinha o foco no âmbito clínico e não no âmbito antropológico ou nas especificidades. Geralmente, eram tratados os conteúdos que abordavam os tipos, as causas e como as deficiências eram adquiridas. Em relação ao pedagógico, a formação era precária, por se tratar de uma disciplina recente e de pessoas com deficiências que não estavam, na sua maioria, nos espaços inclusivos, para que se pudessem registrar os métodos de ensino aplicados ao público-alvo durante o processo de escolarização desses alunos incluídos.

A LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, no capítulo V, o art. 58 conceitua Educação Especial da seguinte forma: “Entende-se por educação especial a modalidade oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação.” O que se percebe é que o direito à Educação Especial voltada ao público-alvo permanece garantido em leis anteriores e se concretiza de forma mais eficaz a partir da LDB (1996). Assim sendo, a década de 1990 foi considerada um marco em relação a políticas de formação de professores que atuam tanto nas classes comuns quanto nas classes de Educação Especial e no atendimento aos educandos com necessidades específicas.

O art. 62 da LDB, descrito a seguir, trata da formação de docentes em cursos de graduação plena como formação mínima para o exercício do Magistério.

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL,1996,art.62).

Foi a partir da LDB nº 9.394 (1996) que se passou a exigir formação superior para atuar na Educação Básica, na Educação

Infantil e nos cinco primeiros anos. Entretanto, na prática, não é isso que acontece. Ainda ocorre, por meio de Secretarias de Estado de Educação e por Secretarias Municipais de Educação, contratações em que se exige somente a formação mínima, com o Ensino Médio, com a justificativa de haver a necessidade de suprir a grande demanda de alunos matriculados, e pelo fato de os especialistas ainda não terem uma graduação concluída. Vale destacar que uma boa parte desses profissionais se encontram em processo de formação em Nível Superior.

Do 1º ao 8º parágrafo do art. 62, da LDB (1996), não foi identificada, em nenhum momento, uma referência explícita à formação específica voltada para a Educação Especial. Outros documentos referentes à Educação Especial que tratam da formação de professores para a Educação Especial são os seguintes: Resolução (CNE nº 2, de 11 de fevereiro de 2001), do Conselho Nacional de Educação; e Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999, da Câmara de Educação Básica que institui Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica, reforçando a necessidade de formação adequada que se volte ao público-alvo específico do Atendimento Educacional Especializado, ou seja, a diversidade dos educandos de forma geral. Neste sentido, todas as formações de docentes voltadas para as pessoas com Deficiências, Transtornos e Altas Habilidades são tratadas em tais documentos como complementação e/ou suplementação.

Assim, para a comunidade surda, a suplementação e/ou complementação em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) não é o suficiente pelo fato de a língua ser dinâmica. Uma língua é aprendida a todo momento e não a cada 15 dias, em duas horas de aula, como acontece nas SRM. Mesmo os surdos tendo sua língua reconhecida oficialmente, na escola, o processo educacional ainda se dá pela língua majoritária, a língua oral.

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de expressão e de comunicação das comunidades surdas do Brasil. Tal Lei foi e vem sendo um divisor de águas para as comunidades surdas no que diz

respeito à luta por seus direitos linguísticos, educacionais e de acesso a espaços públicos e privados. Eis o art. 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL,2002, art.1º).

A Libras é a primeira língua (L1) das comunidades surdas, logo, sua segunda língua (L2) é a LP na modalidade escrita. As pessoas surdas fazem uso diário tanto da Línguas de Sinais como da LP na forma escrita em diferentes ambientes. Elas são consideradas, portanto, bilíngues.

Ser bilíngue perpassa por vários aspectos educacionais e sociais. Foi nesse sentido que houve um movimento em favor das escolas e da Educação Bilíngue, em 2011, quando os surdos lutaram para incluir, no texto do Plano Nacional de Educação (PNE), as diretrizes, as metas e as estratégias para a política no período de 2014-2024, que contemplassem todos os níveis, etapas e modalidades. Porém, aqui será tratado, em especial, com base no PNE, a diversidade linguística do povo surdo, ou seja, a Educação Bilíngue em espaços e ambientes dos surdos, a formação de profissionais específicos de Libras, o uso e a difusão da Língua de Sinais do Brasil.

Na próxima seção, serão discutidos e analisados os documentos legais que corroboram com a Educação Bilíngue dos surdos, além da alteração feita na LDB nº 9.394/96.

Perspectivas educacionais linguísticas de educação bilíngue de surdos e a formação de professores

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), e, na Meta 4, espera-se que, durante o período 10 anos, possam se cumprir todas as metas ou, pelo

menos, que tais Metas atinjam um percentual significativo. Aqui, será destacada a Meta em questão:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Estratégia:

4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.526, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos (BRASIL,2014,art.).

O que chama a atenção nesse trecho é o acesso à Educação Básica, depois de muita luta, principalmente, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas públicas ou conveniados, já que se acreditava que as escolas, as classes bilíngues e as escolas inclusivas não eram adequadas para o processo de escolarização das pessoas surdas, dos surdos-cegos e dos deficientes auditivos. Tais espaços são, de fato, inclusivos, pois, nesses casos, o agrupamento não é uma forma de exclusão, mas de inclusão, tendo em vista que todo o currículo comum será ministrado em Libras, cujo gramática será estudada e a LP na modalidade escrita será oferecida como L2. O PNE (2014) prevê o ensino bilíngue, além de realizar práticas, fortalecer as políticas sociais, manter os programas de formação de pessoal, além de publicar material bilíngue.

Outro documento legal que trata com urgência sobre o currículo adequado para os surdos é a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), instituída e homologada sob o nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Essa Lei, no Cap. IV, do direito à educação, em seu art. 28, III, trata da “oferta de educação bilíngue – Libras (L1) e língua portuguesa na modalidade escrita (L2), em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas” e destaca que pensar em uma

educação bilíngue requer, também, pensar em formação de docentes, que leve os alunos surdos ao conhecimento formal e funcional dos textos que serão expostos. Portanto, quando se trata de espaço de ensino, deve-se levar em consideração a formação adequada para que os profissionais atuem mediante duas línguas coexistentes, respeitando suas gramáticas, suas especificidades, suas identidades e sua história e cultura.

Em 2021, a LDB nº 9.394/94 foi alterada pela segunda vez em relação ao texto sobre “trabalhar a proteção contra a violência contra crianças, adolescentes e a mulher.” A Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, incluiu um inciso no art. 3º, contemplando um novo princípio e mais quatro artigos (60-A, 60-B, 78-A, 79-C). O princípio incluído na LDB (1996), que trata do respeito à diversidade humana, linguística, cultural, indenitária das pessoas surdas, surdos-cegas e com deficiência auditiva, constitui a base para a discussão que propomos aqui. Ao se tratar da inclusão de uma nova modalidade, se faz necessário, incluir um novo princípio, que reitera a importância da Educação Bilíngue. Eis a inclusão desses artigos:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. **Parágrafo único.** Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o caput deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas.

Art. 78-A. Os sistemas de ensino, em regime de colaboração, desenvolverão programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos estudantes surdos, surdo-cegos, com deficiência

auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas [...].

Art. 79-C. A União apoiará técnica e financeiramente os sistemas de ensino no provimento da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas, com desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa (BRASIL,1996, arts.60-A,60-B,78-A e 79-C).

Nos quatro artigos citados anteriormente é possível compreender, primeiramente, as características da Educação Bilíngue para surdos:

a) oferecimento de educação bilíngue para surdos em Libras e em Língua Portuguesa na modalidade escrita, além dos espaços bilíngues para surdos, entre outros;

b) oferecimento de formação adequada de professores bilíngues, como serão preparados, além de avaliação periódica desses profissionais;

c) oferta de programas voltados para a educação escolar bilíngue;

d) apoio técnico e financeiro ao sistema de ensino da educação bilíngue e intercultural às comunidades surdas.

Com a inclusão dessa nova modalidade de Educação Bilíngue de Surdos na LDB, as comunidades surdas do Brasil deixarão de ser atendidas pela Educação Especial, assim que as instituições de ensino se adequarem diante de tal modalidade linguística. Logo, entendemos que os surdos devem receber educação institucionalizada com base na sua especificidade, na sua língua materna (L1), a Libras, e a LP na modalidade escrita é considerada uma L2.

Espera-se que o avanço dos quatro artigos da LDB (1996) possa servir de modelo para outros documentos, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) que, atualmente, trata das competências gerais da Educação Básica, da utilização de diferentes linguagens, e faz menção à Libras e à escrita sem tratar da modalidade de Educação Bilíngue de Surdos. Na BNCC (2018), até o presente momento, é possível identificar sete modalidades de ensino, a saber: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial;

Educação Tecnológica; Educação do Campo; Educação Indígena; Educação Quilombola; e Educação à Distância.

Com a alteração na LDB (1996), foi incluída a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, totalizando oito. Contudo, espera-se que esse novo princípio se estenda aos demais documentos, além de que as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais se adequem a essa nova modalidade linguística de surdos para que o sistema educacional de ensino promova, de fato, uma inclusão educacional e, conseqüentemente, uma inclusão social (BRASIL,2021).

Para tal mudança, faz-se necessário o desenvolvimento de currículo adequado para os estudantes surdos matriculados no sistema educacional, para que as Secretarias Estaduais, Municipais e Instituições de Nível Superior (IES) possam agilizar o processo de escolarização adequado às comunidades surdas. Dessa forma, em paralelo a todos esses avanços, houve um grande empenho de pesquisadores de educação de surdos para elaborar e propor um currículo aos estudantes surdos da Educação Básica ao Ensino Superior.

Com base nos marcos legais já citados, observou-se um trabalho árduo executado por uma equipe de pesquisadores, professores surdos e ouvintes em elaborar uma “Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior.” (FARIA-NASCIMENTO *et al.*,2021, p.37). De acordo com Faria-Nascimento *et al.* (2021, p. 12), a Educação Bilíngue de Surdos atende, essencialmente, a um ensino visual de duas línguas que coexistem e faz parte do convívio das comunidades surdas, como podemos ver, a seguir:

(i) o ensino **EM** Libras, isto é, mediado PELA Libras, como língua de *ensino, instrução, comunicação e interação* e PELO português escrito, como língua de *instrução*, presente somente nos materiais didáticos, textos impressos e em suportes visuais; também (ii) o ensino **DE** duas línguas: da Língua de Sinais Brasileira - Libras ou LSB, em todas as suas formas de representação (articulada e escrita), e do português, na sua representação escrita, A proposta curricular apresentada nesta obra está diretamente relacionada ao

ensino de Português como Segunda Língua para Estudantes Surdos – PSLS (FARIA-NASCIMENTO *et al.*,2021, p.37).

Tal proposta apresenta não somente o ensino de duas línguas (sinalizada e na modalidade escrita) mas também o reconhecimento do registro gráfico escrito das Línguas de Sinais (*SignWriting*), compreendido pela seguinte passagem: “O ensino da Língua de Sinais Brasileira - Libras ou LSB, em todas as suas formas de representação (articulada e ‘escrita’).”

De acordo com Barreto e Barreto (2015, p.61), “Se o processo de aquisição de escrita for na sua primeira língua, a criança se desenvolverá muito mais e terá oportunidade também de adquirir uma segunda língua com mais facilidade.” Assim, a função do registro gráfico da escrita de sinais contribui com o desenvolvimento da leitura e da escrita visual proporcionando desenvolvimento linguístico e cognitivo tanto em L1 como em L2.

Segundo Faria-Nascimento *et al.* (2021, p.12), a proposta curricular é adaptável e pode sofrer alterações de acordo com o público-alvo a quem se destina, a saber: “Estudantes surdos, surdocegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com Altas Habilidades e Superdotação, assim como aos estudantes surdos com deficiências associadas.” Dessa forma, o ensino de Libras, de LP na modalidade escrita e das demais disciplinas ministradas em Libras, além de seu registro gráfico, será ofertado, em classes e em escolas bilíngues, o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) como polo bilíngue em diferentes níveis (na Educação Básica e na Educação Superior).

Na cidade de Rio Branco (AC), a Educação Básica conta com professores formados no Curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre (UFAC) que irão atuar nos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Tais profissionais irão ministrar disciplinas, como Libras como L1, Libras como L2, Português como Segunda Língua para Surdos (PSLS), Escrita de Sinais, além de outras disciplinas gerais e específicas, que compõem a identidade do docente de Libras (PPC,2014).

No caso da Educação Superior, a UFAC oferece o Curso de Licenciatura em Letras-Libras, porém, ainda não houve a implementação em Curso de Graduação em Licenciatura em Pedagogia Bilíngue para formar profissionais atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental I. A partir da proposta curricular elaborada em 2021, a Educação Básica e as IES poderão ministrar conteúdo específicos que visem a função social da leitura e da escrita de ambas as línguas (LP escrita, língua sinalizada e escrita de sinais) (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021, p.12).

A proposta foi pensada e elaborada a partir da educação linguística dos surdos e de acordo com cada especificidade, sujeita à alteração de acordo com o público-alvo matriculado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino. De acordo com Faria-Nascimento *et al.* (2021),

[...] a proposta curricular foi elaborada desde a Educação Linguística Infantil (ELI), passando pelos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, pelo Ensino Médio até o Ensino Superior, correspondendo a três etapas na Educação Infantil, cinco etapas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, quatro etapas nos anos finais do Ensino Fundamental, três etapas no Ensino Médio e cinco etapas no Ensino Superior. O primeiro e o quinto anos do Ensino Fundamental poderão ser acrescidos de um ano inicial que corresponde ao Nivelamento, para o caso de estudantes que vierem a ingressar em qualquer ano do ciclo, m defasagem escolar. O Nivelamento também pode ocorrer no início do ciclo do Ensino Médio e no início do ciclo do Ensino Superior (FARIA-NASCIMENTO *et al.*, 2021, p.16).

Os grupos de trabalho pensaram em um currículo que contemplasse o sistema educacional, aqueles que são surdos e com suas características. Pensar em fluência linguística em Libras, na Escrita de Sinais, em Português na modalidade escrita e no conhecimento de outras disciplinas ministradas em Libras marca uma nova era. Entretanto, segundo Faria-Nascimento (2021), são necessários docentes diferenciados e com características específicas, veja:

[...] exige um professor diferenciado, que, além das características inerentes à sua atuação, seja um profissional holístico e “tecnológico”. A atualidade demanda

um professor conhecedor de mais de uma área do conhecimento. Mesmo que sua formação e atuação sejam em uma disciplina específica, o conhecimento não pode se restringir aos conteúdos disciplinares. No âmbito do ensino de PLS não é diferente, esse professor diferenciado, além do conhecimento holístico em diferentes áreas do conhecimento, deve, acima de tudo, ser um profissional intercultural (FARIA-NASCIMENTO,2021, p.35).

Dessa forma, a capacitação desses professores vai além de uma formação inicial, e essa nova era requer docentes conhecedores dos aspectos interculturais que envolvem ambas as línguas (LP e língua sinalizada), os aspectos tecnológicos para a produção de material visual, e recursos visuais que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, além do conhecimento didático para o ensino aos surdos, somado a suas práxis.

O povo surdo passou por um momento de libertação e de emancipação que lhes foi atribuído pela inserção da modalidade de Educação Especial e, agora, a modalidade de Educação Bilíngue irá reger o ensino a partir da linguística de sua língua materna e da L2 na modalidade escrita no sistema educacional de ensino, desde a Educação Básica até a Educação Superior.

Analisando, panoramicamente, alguns documentos que tratam da Educação Bilingue de/para Surdos, podemos ter uma ideia do contexto atual. Foram selecionados os documentos coletados na Biblioteca Digital do Senado Federal Institucional, no site do Planalto (Casa Civil); o Caderno I: Introdutório sobre o currículo de Português na modalidade escrita e a Libras para a Educação Básica e Educação Superior de Surdos; e a BNCC, no portal do Ministério da Educação (MEC) e no portal do Governo Federal; entre outros sites. Foram encontrados 13 documentos considerados relevantes que corroboram com a formação dos professores e para a elaboração do currículo bilíngue para surdos respeitando as características do público-alvo, suas diferenças linguísticas, sua identidade e sua cultura. Tais documentos estão em ordem cronológica, no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 - Documentos legais sobre formação de professores para a Educação Básica e Superior que culminaram em um currículo bilíngue para surdos

Documento legal	Ano de publicação
Constituição Federal	1988
Portaria nº 1793	1994
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394	1996
Resolução CEB nº 2	1999
Resolução CNE/CEB nº 2	2001
Sasaki (Terminologia Inclusivas)	2002
Martins (Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva)	2012
Plano Nacional de Educação (PNE) nº 13.005	2014
Lei nº 13.005	2014
Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	2015
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2018
Caderno Introdutório Curricular de Educação Bilíngue de Surdos	2021

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após a coleta de dados documentais, foi realizada uma análise comparativa, onde foi identificada a emancipação da educação de surdos com a inserção da nova modalidade de ensino, a Educação Bilíngue de Surdos, implantada e implementada na LDB (1996), além de compreender a proposta curricular de educação de LP na modalidade escrita e de Libras para as comunidades surdas em salas de aula e nas escolas inclusivas, por meio de serviços especializados de Atendimento Educacional, em que a Libras é a língua majoritária durante o processo escolar dos alunos surdos em diferentes etapas, níveis e modalidade de ensino.

Considerações finais

O presente texto tratou da emancipação das políticas linguísticas da Educação Bilíngue de Surdos e as relações com a formação de professores, a partir de trabalhos e de marcos leis. Observamos de que forma a inclusão de um novo princípio e de uma nova modalidade – Educação Bilíngue de Surdos – colabora

para um novo olhar sobre a formação docente bilíngue, sobre os espaços em que essa modalidade deve ocorrer, os métodos visuais e apoio financeiro em relação à Educação de Surdos no Brasil a partir de 2021.

A partir de uma perspectiva comparativa entre documentos que regem a Educação Especial, vimos as mudanças ocorridas em documentos atuais que passaram a reger a Educação Bilíngue de Surdos, além de compreender que os marcos legais atuais voltados para a política linguística de pessoas surdas, de certa forma, colaboraram para a elaboração de uma proposta curricular para o ensino de LP na modalidade escrita para estudantes surdos da Educação Básica ao Ensino Superior, uma vez que a Educação Bilíngue de Surdos está emancipada.

Logo, recomenda-se, por meio desta análise documental, que a comunidade surda exija e exerça, de fato, seu direito linguístico em sala de aula e em escola bilíngue pública para que haja uma educação de qualidade inclusiva, evitando que ocorra de forma ainda integracionista, na qual os surdos saem da sala de aula comum para suplementarem suas dificuldades de aprendizagem do currículo comum nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Espera-se que a comunidade surda exija urgência em formação continuada adequada deste novo professor de Educação Bilíngue Intercultural, que necessita ter conhecimento tecnológico para atuar diante de duas línguas distintas. Também se espera que haja uma aceleração nas instalações de Secretarias Estaduais e Municipais para a oferta dessa modalidade linguística, e que as Secretarias Estaduais e Municipais promovam uma formação adequada para os professores interculturais em parceria com as entidades que representam as comunidades surdas. Além disso, que outros documentos legais que afetam a educação de surdos sejam atualizados contendo a modalidade de Educação Bilíngue de Surdos, tão necessária para a valorização e emancipação dos surdos.

Referências

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília, DF: 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 17 ago. 2021.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 21 ago. 2021.

BRASIL. **Poder Legislativo**. SEMESP. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/08/LEI-No-14.191-DE-3-DE-AGOSTO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. 4. ed. 2020. Brasília, DF. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 27 jul. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF. 2018. Disponível em: <http://basenacional.comum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portaria nº 1.793, de dezembro de 1994. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria1793.pdf> portaria 1793/94. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_99.pdf. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Brasília, DF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2_b.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Plano Nacional de Educação. Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF. 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 1º ago. 2021.

FARIA-NASCIMENTO, S. P. *et al.* Proposta curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para estudantes da Educação Básica e do Ensino Superior. [livro eletrônico]: **caderno introdutório**. Educação bilíngue de surdos. Brasília, DF. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação: DIPESB/SEMESP/MEC, 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. d. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L. d. A. R. Reflexões sobre a formação de professores com vistas à Educação Inclusiva. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (org.). **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador: UDFBA, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre Deficiência na Era da Inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano 5, n. 24, p. 6-9, jan./fev. 2002. Disponível em: <http://petpedagogia.ufba.br/terminologia-sobre-deficiencia-na-era-da-inclusao>. Acesso em: 5 ago. 2021.

MULTILETRAMENTOS E TDIC NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: EXPERIÊNCIAS REFLETIDAS E REFRATADAS POR DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Nádson Araújo dos Santos (UFAC)

Maria Jeane S. Jesus Silva (UNEB)

Jozelia Araújo Oliveira (UEFS)

Considerações iniciais

As experiências tocadas, sentidas, refletidas de maneira profunda nas janelas do ciberespaço no ano (2020), jamais serão esquecidas pelo coletivo docente de Língua Portuguesa (e outras) da mesma forma. Se os professores são antes de tudo ‘um forte’, retextualizando o termo de Euclides da Cunha (2016 [1902]), seus frutos (experiências singulares, afetações) vivenciados neste contexto, seja no espaço físico escolar ou virtual, trazem agenciamentos, imprevisibilidades que às vezes não estão no currículo formal da escola, e que, por tantas questões alhures, emergem de uma *epistemologia de performance* (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), que é o ato de ‘fazer’ de ‘agir’ na ausência de modelos a serem seguidos no exercício da práxis.

Nesse sentido, percebemos que o ensino de língua é tema que se faz presente nas pautas dos debates educacionais, seja por pesquisadores da área da linguística, da linguística aplicada, como da educação, tendo como pano de fundo a preocupação com as práticas desenvolvidas pelas escolas públicas ou particulares. Esse movimento tem contribuído para o desenvolvimento de diversas pesquisas, eventos e publicações que colocam em relevo diferentes

aspectos do complexo processo de ensino e aprendizagem da língua materna, principalmente das práticas situadas.

A preocupação nos leva a crer que o objetivo dos estudos empreendidos intenciona obter informações sobre essa área de conhecimento e para além disso, suscitar reflexões sobre os variados aspectos da cultura presentes na sociedade atual, que precisam ser considerados também nos currículos escolares.

Esse cenário nos alude a pensar sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) vivenciado na educação brasileira em razão da crise sanitária e epidemiológica imposta pela pandemia da Covid-19. O cenário remoto foi nossa “válvula de escape” no mar revolto de confinamentos e quarentenas nos últimos dois anos e que ainda se operacionaliza em movimentos substratos nos dias hodiernos.

Está conectado com a vida social e encontrar alternativas para estabelecer a relação entre o conhecimento e a vida cotidiana dos estudantes, tecendo saberes em meio às dificuldades, não foi e nem é tarefa simples. Sobretudo, acolher a diversidade e a multiplicidade cultural, abrir possibilidades originais de experimentação, ampliar o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), lançando-se nos experimentos da multiplicidade semiótica ou na Pedagogia dos Multiletramentos, como denomina Grupo de Nova Londres (1996/2021).

A dimensão do uso das TDIC na educação escolar não é apenas uma questão de competência didático-pedagógica, embora esta seja imprescindível. Ao olhar filosófico de Cupani (2016), trazemos contribuições para as TDIC nos espaços tempos e nos contextos da cibercultura, a outros modos de se agenciar e de se fazer. Trata-se de pensá-las por uma Ecologia de saberes (SOUZA SANTOS, 2010) que transcende a arte mecânica como objeto de reflexão, e isso nos afeta numa realidade multifacetada, desafia nossas atividades pedagógicas a ressignificações e não apenas a uma transmutação didática.

As partituras aqui expostas são vozes que se ramificam, se entrelaçam e se transversalizam por outros *devires* como a imagem do rizoma que não tem começo nem fim, “ele se encontra sempre

no meio, entre as coisas” (DELEUZE; GUATTARI, 2019, p. 37). Por essa imersão no território experiencial, do saber de experiência (LARROSA, 2002), conectado às necessidades locais-globais em que os colaboradores compartilharam suas experiências com o ERE engendradas por desdobramentos e reverberações que serão explicitadas/narradas em suas minúcias significativas.

A partir dessas considerações, este capítulo objetiva compreender de que maneira os Multiletramentos e as TDIC foram utilizados nos processos de ensino de Língua Portuguesa por 68 professores das redes pública e privada do estado de Alagoas e que ministraram aulas durante o ano letivo de 2020. Os colaboradores atuam no Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Neste afã, a metodologia está ancorada em um estudo exploratório e o dispositivo utilizado se deu por meio de questionário construído na plataforma virtual *Google Forms*.

Entrelaçados pelo método de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) e das contribuições do ideário de *Design* proposto pelo The New London Group (2021 [1996]), nos permitiram tecer reflexões sobre práticas e saberes emergenciais e aligeirados no ensino de LP, em que o ciberespaço se tornou a própria sala de aula e os Multiletramentos fomentados pelo coletivo docente logrou uma aprendizagem experiencial em que as TDIC foram centrais e fundantes aos ajustes pedagógicos e processuais no ofício de ensinar e de aprender perante as insurgências, intenções e ações que emergiram do cotidiano, após decretadas as medidas de condicionamentos e turbulentos rituais de *lockdowns*.

Ponderando conceitos que reverberam entre Multiletramentos e TDIC

A disseminação de uma cibercultura cotidiana nos convida a ressignificar e ampliar as potencialidades das práticas docentes embasadas nos princípios da Pedagogia dos Multiletramentos. Tal pedagogia surgiu a partir da década de 90, especificamente em 1994 quando um grupo de dez 10 pesquisadores, denominado de

Grupo de Nova Londres (GNL), oriundos dos Estados Unidos, Reino Unido e Grã-Bretanha se debruçou em pesquisar os aspectos da educação do futuro. Entre as diversas investigações realizadas, destacamos os estudos dos Multiletramentos e da pedagogia culturalmente sensível, que consideram a diversidade cultural dos sujeitos e as diversas multissemsioses da linguagem.

Naquela época, os pesquisadores previram um avanço de práticas multiletradas e na sociedade por conta da globalização e da virada digital, o que reverberou na publicação do manifesto escrito a dez mãos em 1996. Nota-se, então, o esforço coletivo desses estudiosos há quase três décadas desde o lançamento do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos. Aqui no Brasil, pesquisadores têm se dedicado a estudar o objeto nas realidades brasileiras, tais como: Rojo (2012, 2103) e Ribeiro (2008, 2016).

É nessa lógica que dando ênfase à diversidade de cultura e de linguagem, a qual ressurge de um projeto que está engajado sob a perspectiva da dimensão pedagógica, que Silva *et al.*, (2022, p. 6) sugerem “incluir os estudantes na cibercultura e incentivar o protagonismo desses sujeitos, [...] nesse momento em formato virtual, oportunizando a participação em redes de aprendizagem”. Em outras palavras, contribuir para um ensino pautado numa nova cultura de aprendizado, valorizando a diversidade e as múltiplas habilidades em dinamismo.

Os desafios que emergem da cultura digital em efetiva circulação social exigem um cidadão que saiba interagir, conviver nos espaços multiletrados desenvolvendo habilidades e competências sociocomunicativas. Acerca desse universo, entendemos que o papel da escola como agência de letramento e multirreferencialidade deverá ser de ampliar e implementar práticas de leitura e de escrita na perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos. Tal pedagogia, de acordo com Rojo (2012), inspirada nos estudos do Grupo Nova Londres (1996 [2021]), envolve práticas que valorizem as diversas formas de letramento, a multiplicidade de cultura das populações, a multiplicidade semiótica de constituição dos textos, a valorização da diversidade

humana e cultural, os hibridismos, as mestiçagens, as misturas. A esse respeito tem-se que

os princípios dos multiletramentos baseados em um ensino contextualizado e interdisciplinar, pressupõe um trabalho pedagógico que considere as diversas manifestações culturais presentes em sala de aula, a partir da elaboração de atividades que envolvam processos de letramentos multissemióticos e multimodais, pautados, em mudanças de perspectivas teórica e prática (SILVA; ANACLETO; SANTOS,2021, p.7).

Para tanto, o professor necessita construir um embasamento teórico-prático que lhe possibilite uma compreensão dos fundamentos do trabalho voltado para os Multiletramentos, visão de perspectivas, coautorias, parcerias etc., para fazer significar e recriar a práxis tendo como construção do conhecimento as TDIC nos atos didáticos-pedagógicos para além do discurso retórico da pandemia.

Não se trata de “ou se calça a luva e não se põe o anel, ou se põe o anel e não se calça a luva”, fazendo analogia ao poema (on-line) de Cecília Meireles (2002), “Ou isto ou aquilo”. Em raciocínio oposto, seria mesmo colocar a luva e o anel pulverizando o ideário de uma rede conecta e ubíqua, pois, compreendemos que tecnologias não se resumem a ferramentas, artefatos, instrumentos que são apenas operados em suas utilidades biocibernéticas e intencionalidades maquinicas.

A virada digital descortinada pela globalização e pelas relações de poder contribuíram para as desigualdades sociais, mas também para promover a inteligência coletiva (LÉVY,2007). Essa inteligência está distribuída em toda parte e abre espaço inclusive para teorizações a respeito da aprendizagem. “Ninguém sabe tudo, todo mundo sabe alguma coisa, todo conhecimento está na humanidade” (LÉVY,2007, p.19). Em face disso, a relação fomentada pela parceria entre estudante e seus pares, entre professores e colegas de profissão e as insurgências que emergem dos procedimentos híbridos da dimensão pedagógica, são salutares nas aprendizagens das multitelas nas plataformas digitais, pois as

TDIC são parte da linguagem corpórea de um mundo contemporâneo.

As Tecnologias digitais (TD) têm exercido grande influência na forma de se pensar e de se compreender o mundo; de comunicação e de interação entre os sujeitos; de entretenimento, de aprendizagem e de manifestações culturais. As mudanças promovidas pelas TD convocam-nos a discutir criticamente acerca de seus desafios e suas potencialidades para a educação, visando à ressignificação e ampliação das práticas de leitura e de escrita, fundadas nos princípios da pedagogia dos multiletramentos, que nos convida a repensar as ações pedagógicas e a formação docente no contexto da cibercultura (SILVA; ANECLETO; SANTOS,2021, p.2).

Não concerne apenas compreender as TDIC como artefato técnico, pois a dimensão constitutiva do caráter social das tecnologias envolve questões epistemológicas, ontológicas, éticas e estéticas que exigem, também, o aprendizado de outros letramentos além do escolar. Nas palavras de Cupani (2016), precisam ser compreendidas como um fenômeno básico da modernidade intrínseca de normas e de valores; não são neutras nem culturalmente ‘inocentes’, pelo contrário, são sem dúvida objeto de reflexão.

Em outras palavras, a possibilidade de que as tecnologias não apenas sejam passíveis de uso ou instrumentalização com determinadas intenções políticas, mas que possam de alguma maneira ser modos de consagrar determinadas relações sociais de poder, fomentando ou impedindo formas determinadas de vida social. Essa ideia contraria de alguma forma dois entendimentos da tecnologia: que ela seja mero produto de certo tipo de sociedade e que seja neutra (CUPANI,2016, p.154).

A metalinguagem do *Design* proposto pelo (GNL, 1996/2021) coaduna com esse horizonte teórico com os diferentes *Designs* Disponíveis das plataformas digitais como uma heurística possível (Videoaulas, Podcasts, hospedagem de aulas gravadas no youtube e Lives pelo Instagram – salvas no IGTV, *WhatsApp*, *Google Meet*, *Zoom Cloud Meeting*, *Classroom* etc.) para os (re)arranjos didático-metodológicos das aulas não presenciais. “Preparar os cidadãos não

só para ler e escrever nas plataformas multimídias, mas para que se envolvam com esse mundo, compreendendo a natureza intrincada, conectada, da vida contemporânea” (GÓMEZ,2015, p.21).

O cenário de incertezas e confinamentos envolveu muita reinvenção, (re)sistência e equilíbrio para tentar atenuar as linhas abissais (SOUZA SANTOS,2010) que separam nossos estudantes socioeconomicamente. O protagonismo dos que vêm das margens (estudantes sem acesso a conexão, dispositivos tecnológicos para as aulas virtuais), são rastros, pegadas construídas, linhas tecidas, aprendidas, desterritorializadas, que não são lineares nem prescritivas, mas que se ramificam, pois “jamais nos desterritorializamos sozinhos” (DELEUZE; GUATTARI,2019, p.45).

Nessa perspectiva, a cibercultura transversaliza outros campos do saber, justamente pela ubiquidade crescente das tecnologias digitais (SANTAELLA,2013), instigam instituições e espaços formativos a engendrar novos jeitos de aprender, tanto dentro quanto fora do espaço físico escolar. Por isso, é preciso oportunizar uma ampliação de acesso a essas tecnologias energizando um movimento engajado e interativo na práxis pedagógica tendo como protagonistas os estudantes, pois, os desafios são muitos, mas não intransponíveis.

Recentemente foi publicado o Decreto 10.952/22, que regulamenta a Lei 14.172/21, (Lei da conectividade) em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece em uma de suas metas até 2024, destaca-se, neste contexto, a meta 7 (sete) do PNE, que discorre sobre “fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem” (BRASIL, 2014, *apud* CIEB,2022, p.20).

Considerando o contexto da reabertura das escolas, priorizar terminais portáteis pode ser estratégia fundamental para tornar o ambiente escolar mais atraente com atividades mais variadas, fortalecer o ensino híbrido e permitir uma estratégia mais individualizada de ensino. [...] Terminais portáteis são equipamentos que permitem ao usuário ter acesso a um sistema de informação. A Lei 14.172/21 considera, ainda, que os terminais

portáteis devem possibilitar a conexão com rede de dados móveis laptop, tablets e celulares (CIEB,2021, p.14).

Por essa perspectiva, cabe à escola, enquanto 'instituição/guardiã formativa, investir em um sistema de ensino inclusivo e contextualizado às necessidades de seu tempo. Soma-se, ainda, a emergência de políticas públicas de fomento para a efetivação das TDIC ao trabalho pedagógico, para manter a conectividade de qualidade em espaços longínquos, além do acesso gratuito universal para potencializar as estratégias de recuperação e recomposição das aprendizagens, principalmente dos estudantes que mais foram afetados na crise sanitária e que ainda se encontram em condições socioeconômicas desprivilegiadas. Na subseção seguinte, buscamos contextualizar o ensino de Língua Portuguesa no âmbito educacional e nas circunstâncias do ensino remoto emergencial.

Ensino de Língua Portuguesa no ERE

O ensino de língua portuguesa, em muitos espaços educativos, volta seu olhar às práticas discursivas, tanto as que acontecem dentro como fora da escola, e possibilitam aos alunos uma melhor compreensão e uso das linguagens presentes nos textos orais e escritos que circulam socialmente. A preocupação advém, neste texto, de compreender a partir das colaborações dos professores convidados para este estudo como se deu esse processo no contexto de ensino remoto, em que as ressignificações repentinas por meio de plataformas digitais, inerentes aos processos de leitura e de escrita, um dos principais objetivos do ensino de LP, se figuraram nas multitelas e nas multiatividades em redes.

Nessa esteira reflexiva, entendemos que o ensino de língua precisa possibilitar o desenvolvimento de cidadãos que possam viver no mundo compreendendo-o, sobretudo de forma crítica, sendo capazes de analisar, julgar, agir e interagir nos contextos sociais que o circundam. Não basta somente a preocupação dos pesquisadores em trazer à baila a problemática do ensino de língua.

É necessário a ação do Estado no sentido de primar pela valorização dos profissionais, oferecendo políticas públicas de formação continuada, melhores condições de trabalho, melhor remuneração e, principalmente, investir na estrutura física e digital escolar, com equipamentos e materiais pedagógicos para que tanto estudante quanto professores possam ampliar suas possibilidades e oportunidades de desenvolvimento e conhecimento da língua.

Diante das barreiras digitais vivenciadas de modo inesperado por alunos e por professores na escola alternativa/virtual e das exclusões digitais que atravessam milhões de estudantes brasileiros da educação básica, um dilema que nos acompanhou em relação a questões estruturais, pedagógicas, de políticas de fomento, de inovação e de conexão banda larga. Além disso, uma pesquisa realizada pelo Instituto Península (2020) mostra que 83% dos professores não se sentiam preparados para dar aulas on-line. A pesquisa avaliou respostas de quase oito mil professores de todo país entre abril e maio de 2020 e as informações mostraram, também, que muitos professores não tinham nenhuma experiência com essa modalidade de ensino.

Após as medidas de condicionamentos e suspensão das aulas presenciais na Rede de ensino pública e privada no Estado de Alagoas, a Secretaria do Estado da Educação publicou em 17 de junho de 2020, por meio do Decreto nº 7.651/2020 a regulamentação e orientações que legitimaram as atividades desenvolvidas no âmbito do Regime Especial de Atividades Escolares Não Presenciais – REAENP. É aflitivo rememorar quanta invasão tivemos, quantos estudantes isolados socialmente pelas condições socioeconômicas, desconectados, invisibilizados – sujeitos ausentes devido a desigualdade social – relação de poder, como nos diz Souza Santos (2019). Buscando fazer uma articulação entre as experiências docentes vivenciadas com as práticas de Multiletramentos e TDIC no ensino de língua no contexto pandêmico passaremos a apresentar a tessitura metodológica da pesquisa.

Metodologia

A curiosidade epistemológica em conhecer e tecer reflexões sobre as práticas de Multiletramentos e TDIC no ensino de LP em contexto do ERE implicou na realização de uma investigação qualitativa do tipo estudo exploratório que buscou conhecer por meio das práxis de professores da educação básica que lecionam LP, como realizaram o redirecionamento das práticas pedagógicas. Do *corpus* coletado emergiram as categorias de análise: Multiletramentos; TDIC; Práticas pedagógicas. A primeira e a segunda categoria apoiam-se nos postulados do The New London Group (1996, 2021) e em Rojo (2012, 2013); e a terceira categoria tem sua gênese nas contribuições de Tardif (2014).

Para a coleta do *corpus* de análise, utilizou-se um questionário construído na plataforma virtual *Google Forms*, que foi enviado por meio de endereço eletrônico para 70 (setenta) professores que atuaram, durante a pandemia da Covid-19, na educação básica no Estado Alagoano. Estimou-se que cada respondente ocuparia, no máximo, dez minutos para responder todas as questões. As respostas fechadas foram tratadas estatisticamente e as respostas abertas foram analisadas por meio do método de Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016). Os questionários foram analisados de forma anônima, de modo a preservar a identidade dos professores participantes.

Nessa travessia, a análise obtida a partir do material do *corpus*, fragmentada em unidades de significado são apresentadas por Moraes e Galiazzi, (2016, p.118) como as “unidades por si mesmas podem gerar outros conjuntos de unidades oriundas da interlocução empírica, da interlocução teórica e das interpretações feitas pelo pesquisador”.

Aos professores, contactados através do *e-mail*, foram dadas orientações sobre o preenchimento do questionário on-line. Terminadas as respostas das questões obrigatórias, bastava o voluntário clicar no botão “ENVIAR” para que o questionário fosse virtualmente devolvido à plataforma. Vale destacar que obtivemos

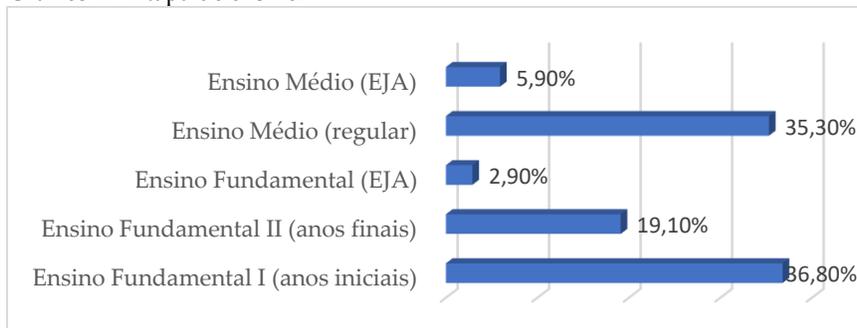
resposta de 68 do total de 70 docentes. Buscando compreender de que maneira os Multiletramentos e TDIC foram utilizados no processo do ensino de Língua Portuguesa no contexto do ERE de escolas públicas e privadas alagoanas, na seção seguinte será apresentada os achados da pesquisa.

Conectando análises: o que desvela a prática docente

Nesta seção, apresentamos os achados da pesquisa com o objetivo de compreender de que maneira os Multiletramentos e as TDIC foram utilizados nos processos de ensino de Língua Portuguesa por professores da rede pública alagoana, no contexto do ERE. Além disso, conhecer quais (re)arranjos didático-metodológicos foram experienciados e quais os recursos utilizados com a finalidade de possibilitar o ensino de LP no espaço-tempo da pandemia de Covid-19.

A discussão dar-se-á a partir da análise do *corpus* constituído das interlocuções de professores de língua portuguesa que atuaram no ensino durante o ERE. A seguir, apresentamos alguns gráficos que nos ajudam a conhecer as tessituras do objeto em discussão. Em relação a atuação na educação básica, o gráfico 1, demonstra que os professores de língua portuguesa atuam em sua maioria na educação básica, sendo que 36,8% deles atuam no ensino fundamental anos iniciais e 35,3% nos anos finais do fundamental.

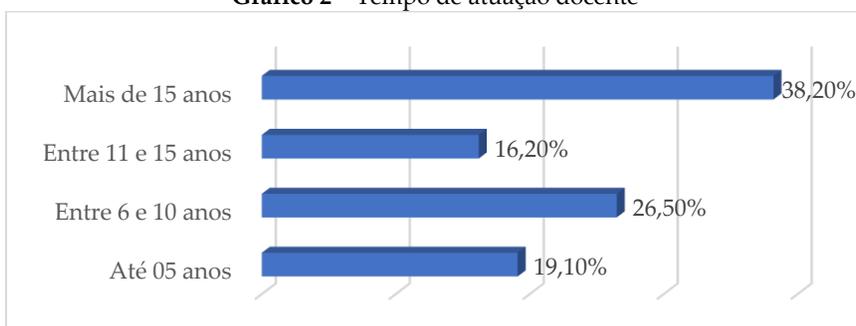
Gráfico 1 – Etapa de ensino



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Entre outras questões, entendemos que seria importante saber quanto tempo de experiências os professores possuíam, trabalhando exclusivamente com o ensino de língua portuguesa. Acreditamos que essa informação nos ajude a melhor analisar as reverberações dos professores a partir do lugar de fala deles, suas subjetividades, seus agenciamentos. A pesquisa desvelou que a maioria dos professores (38,2%) tinham mais de 15 anos de atuação na área. Observemos o gráfico 2:

Gráfico 2 – Tempo de atuação docente



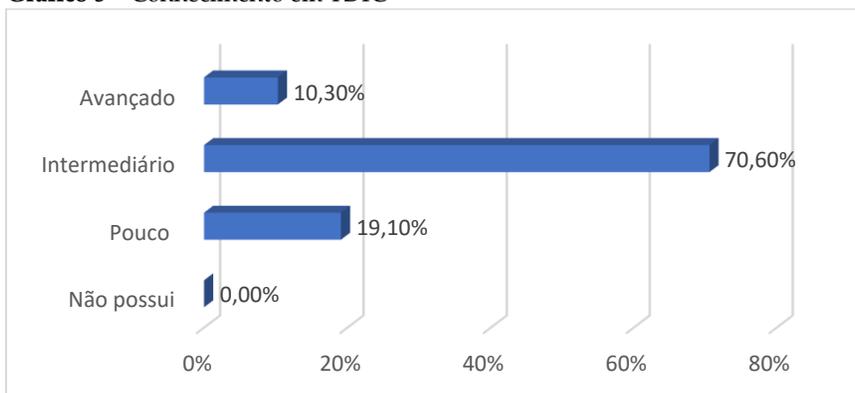
Fonte: dados da pesquisa (2021).

As informações demonstradas no gráfico 2 empreende que os professores partícipes da investigação são professores 'experientes', que certamente, adaptados ao ensino não presencial e às metodologias de ensino da escola, se depararam com um enorme desafio, criar (re)arranjos para ministrar as vossas aulas no ERE. Foi preciso que a escola se apressasse para um novo funcionamento calcado nas TDIC, (re)desenhando novas práticas de letramento, Multiletramentos (ROJO,2013).

A partir dessas considerações, entendemos que os docentes acionaram por muitas vezes a *epistemologia de performance* (LANKSHEAR; KNOBEL,2003), nas imprevisibilidades que insurgiam do cotidiano/ensino pelas arenas da esfera virtual ao *saber-ser* e ao *saber-fazer* (TARDIF,2014). Ressaltamos que para além do tempo de experiência na docência, acreditamos que seria importante conhecer como os professores avaliam os conhecimentos

para usos de TDIC. No gráfico 3, a seguir, é possível perceber que a maioria dos professores consideram que possuem conhecimento intermediário para o uso de TDIC (70,6%). Vejamos o gráfico:

Gráfico 3 – Conhecimento em TDIC



Fonte: dados da pesquisa (2021).

Nas próximas subseções, apresentaremos as reverberações apresentadas pelos professores de língua portuguesa sobre os (re)arranjos didático-metodológicos adotados desenvolvidos durante o ERE e quais os recursos multiletrados e TDIC foram utilizados em sua práxis docente.

(Re)arranjos didático-metodológicos durante o ERE

Como anunciamos anteriormente neste texto, o ERE foi a modalidade de ensino escolhida como estratégia para a continuidade das aulas nas diversas etapas de ensino. Em se tratando da educação básica, especificamente, na rede pública de ensino em Alagoas, os professores lançaram mão de recursos socialmente conhecidos e popularizados, como: *WhatsApp*, *Telegram*, *Instagram*, *Google Meet*, entre outros, mas que tiveram que ser adaptados para finalidades pedagógicas. A essas adaptações, denominamos (re)arranjos didáticos-metodológicos.

Dessa forma, analisamos os relatos que emergiram das interlocuções dos professores a partir da reflexão de suas práticas pedagógicas no ERE. No trecho a seguir, o professor relata uma das primeiras adaptações que professores e alunos, de maneira brusca, sofreram com o ERE, a substituição das salas físicas e as aulas presenciais pelas salas virtuais em plataformas digitais e pelas aulas síncronas on-line. Relata P1:

As aulas de Português estão sendo ministradas pelo Google Classroom, mas com pouca adesão dos alunos de EJA. Paralelo a isso, as mesmas atividades são disponibilizadas nos grupos de WhatsApp das turmas objetivando alcançar o maior número possível de alunos. Nessa perspectiva, tenho trabalhado a partir de vídeos aulas e ou podcasts para explicar o tema/conteúdo abordado seguido de atividade relacionada a ser entregue com até uma semana após disponibilizada. No dia da atividade remota (uma vez por semana) fico de plantão no WhatsApp ou por videoconferência para que os alunos tirem as dúvidas (P1).¹

Como podemos observar, o professor destaca que as aulas de LP começaram a ser ministradas através do Classroom, mas que logo precisaram realizar um (re)arranjo, aulas por meio do *WhatsApp*, para que os alunos da modalidade EJA pudessem ter acesso às aulas. Segundo o docente, as aulas eram desenvolvidas utilizando diversos recursos da cultura digital, dos quais destacamos: produção de vídeo e *podcasts*, o que demanda do sujeito habilidades e competências em dinamismo.

Competências e habilidades são demarcadas aqui, por pistas estruturadas em suas incompletudes, feitas por se fazer, além da objetificação mercadológica das plataformas digitais e suas intenções desenfreadas/fluidas. Nas palavras de Zarifian (2003), competências se fundamentam nas situações vivenciadas pelo sujeito. É por meio da experiência ligadas às situações e aos contextos, que os profissionais em suas áreas de competência, adquiriram a condição essencial para a emancipação humana e

¹ Os fragmentos/excertos das falas dos professores foram formatados utilizando o padrão *itálico* para diferenciá-los das citações teóricas que compõem esse artigo.

para transgredir os saberes desvinculados da vida social da escola, à guisa de *designs* de significado.

Se por um lado os novos *designs*, impulsionam novas descobertas, novas maneiras de ensinar e de aprender, por lado percebe-se que os desafios que atravessaram/atravessam o ensino em razão da pandemia e as diferentes circunstâncias que afetaram nossas vidas nos últimos dois anos impactaram as práticas de ensino ao tempo em que expuseram de forma mais intensa as desigualdades sociais já existentes no contexto escolar. A esse respeito vejam o que assevera uma das colaboradoras da pesquisa, a (P2).

Estamos vivenciando um grande desafio quer é ministrar aulas online, uma vez que não tivemos formação suficiente para isso. Na escola que eu trabalho estamos utilizando grupo de WhatsApp para enviar as tarefas para os alunos, e eles respondem no caderno, tiram fotos e enviam para nós professores, daí damos um feedback para eles corrigindo as atividades. Tem sido um trabalho muito complicado porque trabalho com um público muito carente e de alta vulnerabilidade social.

Nesse sentido, é importante perceber que, no contexto pandêmico, alguns aspectos da relação pedagógica foram negligenciados, ou precisaram ser, em razão do término do ano letivo. Mesmo as agências multireferenciadas para as práticas multiletradas sofrem/sofreram os efeitos da crise sanitária que assolou o mundo, e, de modo emergente, este cenário nos fez transitar por novas transmutações didáticas no desenvolvimento do fazer pedagógico para o qual nem todos os profissionais do magistério se sentiam devidamente preparados. Mas não se trata apenas do fazer docente, falta sobretudo, políticas públicas que possibilitem e garantam acesso/conectividade principalmente aos estudantes e famílias em situações de vulnerabilidade socioeconômica. Conforme Oliveira *et al.* (2021, p.71),

É incontestável como o cenário de pandemia mundial, ocasionado pelo novo coronavírus, impactou a dimensão humana, as relações sociais, as interações entre os indivíduos, a afetividade, principalmente no que tange aos processos de ensino e de aprendizagem. Aqueles alunos que possuem acesso à internet, e podem acompanhar as aulas ao vivo, mesmo de forma remota,

têm um contato maior com o professor. Há certa interação entre os indivíduos, mas, para aqueles que não têm acesso, o distanciamento da escola e do professor, principalmente em escolas do interior, as desigualdades sociais ficaram em evidência. Como dizer que algumas mensagens de voz, ou atividades enviadas pela plataforma ou mesmo as atividades impressas podem substituir o papel fundamental que a mediação do professor tem na relação pedagógica?

Com isso, ressaltamos que as atividades/aulas realizadas durante o ERE foram impactadas em diversas dimensões, como destaca Oliveira (2021). Professores e alunos se depararam com uma situação de urgência, no que se refere ao acesso às TDIC, para que pudessem dar continuidade aos processos de ensino e aprendizagem durante a pandemia. As desigualdades sociais foram acentuadas, implicando diretamente nas aprendizagens dos sujeitos e nas metodologias de ensino dos professores, os locais de trabalho, suas próprias casas. Seguindo esse raciocínio, Silva *et al.* (2022, p. 18) postulam:

Isso também nos faz refletir como o coletivo das escolas, diante de um cenário de instabilidade, precisou ressignificar-se, de modo emergente, buscando outras formas e alternativas aligeiradas para o processo de ensino, instituídos pelas aulas remotas. Já as famílias afetadas, tiveram suas rotinas alteradas e suas casas se tornaram a própria sala de aula, pois a escola física/prédio, espaço socialmente instituído à tarefa de ensinar, estava fria, vazia e já não podia ser espaço para as atividades estudantis.

Para além do acesso, exigiu-se aos sujeitos letramentos outros como observamos nas falas dos professores P1 e P2, que destacaram o movimento de (re)arranjos tanto no planejamento quanto na execução de suas aulas. Nesse sentido, cabe-nos refletir sobre quais recursos multiletrados e tecnologias digitais os professores lançaram mão durante o ERE para realizarem suas aulas.

Recursos multiletrados e tecnologias digitais utilizadas no ensino de LP no espaço-tempo da pandemia de Covid-19

Com a emergência sanitária da pandemia de Covid-19, que ocasionou o distanciamento social e necessidade do uso pedagógico das TDIC para/na continuidade das atividades letivas, professores e alunos, principalmente das redes públicas de ensino, tiveram que utilizar os recursos disponíveis durante o espaço-tempo já destacado.

Neste texto, analisamos as reverberações refletidas e refratadas por professores de língua portuguesa que desvelam de que maneira os recursos multiletrados e as TDIC ressignificaram as suas aulas, a partir das experiências vividas no ERE. A seguir, observamos o relato de P 13 sobre os recursos que utilizou nas aulas de Língua Portuguesa durante o ERE.

[Excerto1] *Trabalho nas duas redes: municipal e estadual. Na rede estadual, utilizamos o Google classroom para postar materiais e atividades. E aprendi a usar o aplicativo Ocam para produzir vídeos. Para as atividades, às vezes utilizo o Google Forms ou Kahoot (P13).*

Como podemos observar no excerto 1, P3 é professor (a) da rede pública municipal e estadual de ensino em Alagoas. Perguntamos aos docentes quais os recursos digitais e estratégias eles estavam utilizando durante as aulas remotas para reunir os alunos e ministrar as aulas. Em resposta, P13 afirma que na rede estadual o recurso utilizado para aulas síncronas foi o *Google Classroom*. Com o *design* bastante intuitivo e leve, o *corpus* da pesquisa imprime que, essa foi uma das plataformas mais utilizadas pelos sistemas de ensino. O recurso foi originariamente desenvolvido para reuniões corporativas, no entanto, no contexto pandêmico, foi a opção mais recorrente dos sistemas de ensino e de professores, fazer uso de tal recurso para conseguir realizar as aulas remotas emergenciais.

A partir do excerto 1 de P13, destacamos que além de possuir o letramento digital para acesso ao *Google Meet*, os professores

tiveram que pesquisar e desenvolver outras habilidades em dinamismo, como destaca o partícipe, que aprendeu a utilizar o Ocam, que é um programa de gravação de vídeo na tela do computador, da internet, jogos on-line e utiliza uma variedade de formatos de arquivos. E para as atividades, utilizava o *Forms*, da Google, e aplicativos ou jogos com finalidade pedagógica, a exemplo do *Kahoot*.

A partir das reverberações dos professores, compreendemos que tais (re)arranjos didático-pedagógicos foram fundantes para a diversidade multissemiótica e multiletradas das aulas, dessa maneira, utilizando esses recursos digitais de forma pedagógica, os docentes não reproduziram uma aula expositiva tradicional transmitida por uma plataforma de *streaming*. No excerto 2, P13 anunciam que:

[Excerto2] *Uma vez por semana, a aula realizada pelo aplicativo Zoom. Poucos alunos participam. Na rede municipal é um pouco mais complicado porque é tudo pelo WhatsApp, e trabalho com EJA, nesse caso utilizo atividades em PDF, Google Forms, Kahoot e áudios (P13).*

Na continuidade discursiva, P13 nos informa que no sistema municipal em que atua como professor(a) de língua portuguesa, as interações com os alunos e as aulas síncronas foram um desafio ainda maior, pois, segundo P13, o aplicativo *WhatsApp* foi o recurso predominantemente utilizado para a realização das aulas e acompanhamento das atividades. Por trabalhar na modalidade EJA, outras estratégias e recursos foram utilizados, a exemplo, do uso de textos com estruturas mais simples, no formato PDF. Segundo P13, outros recursos foram utilizados na tentativa de ressignificar o ensino de língua portuguesa durante o ERE, inclusive atividades em áudio, compartilhadas pelo *WhatsApp*.

Para além das atividades em PDF e áudios enviados pelo aplicativo, outro (re)arranjo realizado pelos professores foi a utilização da Rádio Escola e de Rádio comunitárias para alcançar alunos que não dispunham de celulares e ou smartphones para

acessar as aulas por meio das TDIC. Observemos no fragmento a seguir a continuidade da Fala de P13:

[Excerto3] Baixei um aplicativo de gravar áudio no celular porque faço parte de Projeto Rádio Escola Maceió, no qual gravo áudio aulas para os sétimos anos. Aproveitei o recurso para utilizar com os alunos da EJA, pois nem todos têm celular que baixa atividades em PDF (P13).

Quanto ao uso das TDIC, os professores relataram que parte dos alunos não dispunha de celular com câmera, ou mesmo aqueles que possuíam o aparelho, a qualidade da imagem não era satisfatória para a realização da atividade proposta. Observemos mais um fragmento da fala de P13.

[Excerto 4] Além disso, nem todos têm celular com uma boa câmera, para enviar as fotos das atividades para mim. Pedi para que estes continuem realizando as atividades que olharei os cadernos no retorno. Para mim, o pior de tudo isso é que não estamos conseguindo alcançar todos os alunos, principalmente os da EJA (P13).

Outrossim, P13 informa que a utilização das TDIC para finalidades pedagógicas tem sido um grande desafio em pleno século 21, pois muitas famílias, desse nosso país de dimensão continental, têm sequer um aparelho celular de qualidade e acesso à internet para participação das aulas do ERE. Em muitas famílias, alguns (re)arranjos no sentido de compartilhar material enviado pela escola, sem nenhum retorno ao aluno, ou mesmo, como refrata a voz de P13, muitos alunos terão suas atividades realizadas num possível retorno das aulas presenciais. Por fim, o excerto declara que muitos estudantes não foram alcançados pelo ERE no cronotopo da pandemia de covid-19.

Considerações finais

Este texto objetivou compreender de que maneira os Multiletramentos e as TDIC foram utilizados nos processos de ensino de Língua Portuguesa por professores da rede pública de ensino alagoano no cenário emergente da pandemia de Covid-19.

A partir desse cenário, os resultados indicam que os professores, apesar de considerarem significativas as problemáticas relacionadas a questões de acesso às TDIC por parte dos alunos, o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação e de textos multiletrados foram alternativas imprescindíveis para a continuidade do ensino de Língua Portuguesa. Embora, destacou-se que em diversas realidades do estado os alunos não conseguiram ter acesso às aulas de LP e só teriam suas atividades avaliadas após o retorno presencial.

Com isso, percebemos que os saberes experienciais e insurgentes no ensino de LP pelas vias da esfera virtual, conforme desvelou o *corpus* da investigação: Videoaulas, Podcasts, hospedagem de aulas gravadas no Youtube e lives pelo Instagram, salvas no IGTV e compartilhadas pelo Telegram, *WhatsApp* e a utilização das plataformas de streaming como: *Google Meet*, *Zoom Cloud Meeting*, *Classroom* etc.) foram fundantes, mesmo que de forma desigual entre os estudantes, aos (re)arranjos pedagógicos subsidiado ao aprender/fazer.

As afetações que nos inquietaram e nos mobilizaram a conhecer nas trilhas das experiências dos docentes, as apropriações tecnológicas pelo viés dos Multiletramentos e das TDIC, delineadas nas narrativas empreendidas de cotidianos singulares e plurais, subjetividades, deslocamentos, polifonias em meio às reviravoltas do ERE, galgadas neste veio epistemológico, descortinam outras reflexões que ousamos narrar, mas que não se encerram neste texto.

Referências

CAZDEN, *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos.** Desenhando futuros sociais. RIBEIRO, A. E.; CORRÊA, H. T.9 (orgs.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CIEB. Lei 14.172/21. **Conectividade e dispositivos digitais educacionais:** melhores práticas e reflexões para aquisição e gestão

por redes públicas de ensino. Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2022/02/Conectividade.pdf>. Acesso 25 fev. 2022.

CUNHA, E. d. **Os sertões**. São Paulo: Ubu Editora, 2016.

CUPANI, A. **Filosofia da tecnologia**: um convite. 3. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1, Rio de Janeiro (RJ): Editora 34, 1995. (Reimpressão, 2019).

GÓMEZ, A. I. P. **Educação na Era Digital**: a escola educativa. Tradução Marisa Guedes. Porto Alegre, Penso, 2015.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies** – changing knowledge and classroom learning. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, p. 20-28, 2002.

LÉVY, P. **Inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

MEIRELES, C. **Ou isto ou aquilo**. Ilustrações de Thais Linhares. 6. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

NEW LONDON GROUP. **A pedagogy of multiliteracies**: designing social futures. Harvard Educational Review, 66, 60 - 92. 1996.

OLIVEIRA, J. M. de; TREVISOL, M. T. C; ANDRADE, V. M. Lugar e papel da relação pedagógica em tempos de pandemia: sentidos, desafios e aprendizados a partir da compreensão de professores. In: TARDELI, D. D. (org.). **Educação, escola e pandemia: experiências e discussões sobre professores, alunos e gestores**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2021. p. 62-88.

RIBEIRO, A. E. **Navegar lendo, ler navegando**: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais. 2008. Tese. Doutorado.

Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2008.

RIBEIRO, A. E. Tecnologia digital e ensino: breve histórico e seis elementos para a ação. **Revista Linguagem e Ensino**, v. 19, n. 2, p. 1 – 21, 2016.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (orgs.). **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROJO, R. H. R.; MOURAS, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. (org.). **Escola conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SANTAELLA, L. Intersubjetividade nas redes digitais: repercussões na educação. In: PRIMO, A. (org). **Interações em rede**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

SANTOS, B. d. S. **O Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das Linhas globais a uma ecologia dos saberes. In: SANTOS, B. de S.; MENEZES, M. P. **Epistemologias do Sul** (org.). São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, M. J. S. J; CUNHA, L. L. S; ANACLETO, Ú. C.; SILVA, O. S. F. O ciberespaço e a ubiquidade da comunicação em tempos pandêmicos: escuta aos estudantes por meio de entrevista episódica. **Revista EducaOnline**, vol. 16, nº 1, 2022. Disponível em: <https://revistaeducanline.eba.ufrj.br/edi%C3%A7%C3%B5es-antiores/2022-1/o-ciberespa%C3%A7o-e-%C3%A0-ubiquidade-da-comunica%C3%A7%C3%A3o-em-tempos-pand%C3%AAmicos-escuta-ao>

SILVA, O. S. F; ANACLETO, Ú. C. SANTOS, S. P. N. Educação, formação docente e multiletramentos: articulando projetos de pesquisa-formação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e 221083, 2021.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/jdfbBkkyqdkKDDRSwHFXLG/?lang=pt>. Acesso: 17 fev. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ZARIFIAN, Philippe. **O Modelo da Competência, trajetória histórica, desafios atuais e propostas**. Tradução de Eric Roland René Heneault. São Paulo: Senac São Paulo, 2003.

PIBID E O COTIDIANO ESCOLAR: QUANDO TEORIA E PRÁTICA SE ENTRECruzAM NO CHÃO DA ESCOLA

Ozana Costa de Oliveira (UFAC)

Considerações Iniciais

Compreender a formação inicial de um futuro profissional docente como sendo um processo reflexivo e colaborativo, significa valorizar e reconhecer que quando teoria e prática se entrelaçam harmoniosamente, saberes e formas de fazer vão sendo ressignificados, recontextualizados e conseqüentemente, têm-se a construção de um espaço de produção de novos conhecimentos, em que a troca de experiências auxilia no repensar e na elaboração de uma prática docente mais articulada e emancipada.

Dessa forma, pensar na formação inicial do professor é validar essa etapa como sendo de grande importância na constituição da identidade desse profissional, alicerçada na relação entre universidade e escola, a qual irá mobilizar saberes, ampliar olhares e as variadas dimensões que se exige de um profissional docente. Nesse contexto, o Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência (PIBID), enquanto política nacional de formação de professores, emerge com o objetivo principal de integrar o ensino superior às escolas da educação básica, arquitetando a associação do saber com o fazer. Pois, conforme defende Roldão (2007, p. 40):

[...] a formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação que conosco, ensino superior e investigadores, construam parcerias de formação/investigação, desenvolvidas dentro da

ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente (ROLDÃO,200, p.40).

Assim sendo, o presente artigo tem como objetivos analisar e compreender como o PIBID contribui para a formação de docentes mediante a inserção dos licenciados no cotidiano escolar, bem como a relevância das suas práticas na formação inicial desses futuros docentes. Este estudo tem como suporte teórico autores como Certeau (1998) e Heller (2002) que fazem uma análise sobre o cotidiano; Antunes (2009), que trata sobre os sentidos do trabalho. Ozga; Lawn (1991), Nóvoa (1992), Giroux (1997), Canário (1998), Pimenta (1999), Azzi (2000), Cancian (2000), Freire (2002), Tardif (2002), Ferreira (2007) e Zeichner (2010), que coadunam a partir das múltiplas concepções sobre o exercício da docência. Pizole; Perin (2013) e Gatti *et al.* (2019) que desenvolvem estudos avaliativos referentes ao PIBID.

Dado o exposto, o procedimento metodológico que foi utilizado na realização desse estudo é de caráter qualitativo, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental. Do ponto de vista de Silva; Menezes (2005), a pesquisa bibliográfica contribui na obtenção de informações sobre as circunstâncias existentes sobre o tema ou problema pesquisado. Por outro lado, ao se fazer um resgate histórico, torna-se necessário ter conhecimento dos aspectos legais que fundamentam a legislação e as políticas, aqui no caso, as educacionais. Nessa perspectiva, segundo Flick (2009), em um estudo documental, aquele que pesquisa deve considerar que os documentos são “instrumentos de comunicação” uma vez que, foram formulados com algum propósito objetivando atender alguma finalidade.

Para uma melhor compreensão, o artigo foi estruturado em cinco seções: a primeira seção apresentada pela introdução; a segunda fazendo um panorama histórico das políticas que constituíram o PIBID. Em seguida, através do cotidiano escolar, busca-se compreender este local enquanto um espaço pertinente ao fomento do processo de aprendizagem dos futuros docentes. Na

quarta seção, têm-se a tessitura da teoria com a prática por intermédio do PIBID; e por fim, as considerações finais e logo depois, as referências bibliográficas.

Breve cenário da trajetória de um programa de formação docente

Em busca de mecanismos que proporcionassem uma melhor formação com vistas a um novo tipo de profissional, com elementos que garantissem a qualidade do processo educativo, e que unisse a práxis docente com a realidade social e escolar; é implantado por meio do Decreto n.º 6.096 de 24 de abril de 2007 e estabelecido através da Portaria Normativa de nº 38, do Ministério da Educação, em 12 de dezembro do mesmo ano, no governo do então Presidente Luís Inácio Lula da Silva e do Ministro da Educação Fernando Haddad, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID constitui um projeto estruturado em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e com o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), sendo ovacionado pelo Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), como um dos mais eminentes programas que trazia em seu bojo a articulação entre universidades e escolas básicas de ensino, o elo da teoria com a prática na formação de professores, o oferecimento de bolsas e de alguma forma, tinha o intuito de incentivar os alunos de licenciatura a seguirem na docência.

No entanto, observa-se que nesse primeiro momento de implantação, o programa que surgiu de forma emergencial, previa somente a participação dos estudantes de licenciatura das áreas de química, física, biologia e matemática (áreas naquele momento, consideradas carentes de professores), para atuarem no ensino médio. Entretanto, estes futuros docentes deveriam estar matriculados em instituições federais de ensino superior, pois naquele contexto, o edital referendava apenas a participação das universidades federais.

Com efeito, o PIDIB enquanto política de formação de professores se destacou como um programa inovador e conseqüentemente em 2009, mediante a Portaria Normativa nº 09 do MEC e pelo lançamento de um novo edital em 25 de setembro, expandiu-se a oferta para apresentar projetos e a partir deste momento, se abre espaço para que as universidades estaduais também se façam presentes neste programa. No que tange as áreas de conhecimento voltados para o ensino médio, foram introduzidas as licenciaturas de filosofia, sociologia, letras-português e pedagogia (CAPES,2009, p.5); por outro lado, com a inserção do ensino fundamental, têm-se a licenciatura de pedagogia visando a prática em turmas de alfabetização, bem como as licenciaturas em ciências, educação artística e musical; e em ambas as modalidades de ensino, nota-se a presença de licenciaturas que atendam projetos interdisciplinares ou novas formas de organização (CAPES,2009, p.5).

Ademais, um fator importante a ser considerado nesse edital de forma complementar, seria o acréscimo de licenciaturas nas áreas de letras-língua estrangeira, formação de professores indígenas, EJA, educação do campo e comunidades quilombolas (CAPES,2009, p.5). E dentre os seis objetivos apresentados, destaca-se aquele que propõe aos futuros docentes, a responsabilidade em ajudar a elevar o índice escolar nas avaliações externas, um aspecto ambíguo que corrobora de forma negativa no trabalho docente, ao responsabilizar o professor pelo aumento ou queda da qualidade do ensino.

Posteriormente em 2010, através da Portaria CAPES nº 72 de 09 de abril, é sancionado a integração das instituições municipais, comunitárias, confessionais e filantrópicas, sem fins lucrativos ao PIBID. Pouco depois, no decurso deste mesmo ano, por meio do Decreto nº 7.219 de 24 de junho, as portarias que regulamentavam o programa são substituídas e tal modificação indicou o interesse do MEC em institucionalizar, consolidar e manter o PIBID 'vivo' entre as políticas públicas de formação docente; nesse ínterim é notório o destaque positivo que com o passar do tempo o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência conquistou.

Diante de toda essa projeção, a Portaria CAPES nº 260 de 30 de dezembro de 2010, estabeleceu as normas do programa que foram a posteriori fundamentadas pela Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, a qual alterou a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, inserindo em seu artigo 62, parágrafo 5º, um destaque especial ao fomento do PIBID. Meses depois, a CAPES elaborou o regulamento do programa mediante a Portaria nº 96 de 18 de julho de 2013, que definia as referências legais dando fundamentação as orientações, as normativas e uma nova reorganização para o PIBID. Outro aspecto interessante referente a esse ano, pode ser caracterizado pela inclusão das IES privadas com fins lucrativos no edital CAPES nº 61 de agosto; porém nota-se como requisito para participar da seleção dos projetos, o pressuposto de que as licenciaturas envolvidas além de terem alunos devidamente matriculados, estes deveriam comprovar com sendo alunos atuantes no Programa Universidade para Todos (ProUni) (CAPES,2013, p.2).

Todavia, em 11 de abril de 2016 é lançada a Portaria nº 46, que novamente faz mudanças no regulamento do programa, tendo em vista a união deste com o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), o Programa Mais Educação (PME), o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e com o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), cuja finalidade seria oportunizar melhores condições para a alfabetização assim como, elevar os índices das avaliações externas. Percebe-se, aqui, que essa portaria desvia o real sentido do PIBID, provocando o descontentamento dos sujeitos envolvidos no programa e tendo como consequência, a sua revogação pela Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016, que trouxe novamente a característica independente dos projetos.

Com o lançamento do novo edital nº 7 de março de 2018, têm-se novas definições sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, a saber: antes poderiam entrar no programa o aluno de licenciatura matriculado em qualquer período, entretanto de acordo com a nova configuração, agora só poderiam participar os alunos que estivessem na primeira metade do curso

(CAPES,2018). Uma outra mudança está relacionada com a inclusão dos estudantes da Universidade Aberta do Brasil (UAB) no PIBID e como retrocesso, observa-se a diminuição das ofertas de bolsa, um fator bem contraditório visto que o programa assume em sua própria nomenclatura o auxílio financeiro da bolsa.

Logo depois, com a Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019, institui-se a política do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência em conjunto com o Programa de Residência Pedagógica (PRP), a partir desse momento o PIBID seria responsável por introduzir no cotidiano escolar, os estudantes que estivesse na primeira metade do cursos de licenciaturas e de outra forma, a PRP oportunizará a vivencia a estes estudantes a partir da segunda metade de suas licenciaturas em diante (CAPES,2019, p.1).

Por sua vez, o edital nº 2 de janeiro de 2020, que saiu antes do contexto pandêmico mundial do Coronavírus, trouxe mudanças que suscitaram descontinuidades dentro do Programa; que ao estabelecer a separação entre área de conhecimento prioritário (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Física, Química, Biologia e Alfabetização) e não prioritário (Arte, Educação Física, Língua Inglesa, Língua Espanhola, Geografia, História, Informática, Sociologia, Filosofia e as licenciaturas Intercultural Indígena, em Educação do Campo e em Pedagogia), de certa forma, estimulou o individualismo e a competitividade entre as próprias áreas, fragmentando as licenciaturas e precarizando a proposta formativa do PIBID, como um espaço de formação crítica.

Logo, é possível observar que houve um enfraquecimento da política de formação inicial docente adivinha da nova configuração, a qual ancorou-se 'discretamente' nas entrelinhas da visão mercadológica, voltando-se para atender de forma pragmática, um 'aparente mercado' de trabalho. Decerto, a Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022, ao revogar a Portaria nº 259, regulamentou a publicação do edital nº 2, de 29 de abril de 2022 (último edital do PIBID), que sem muitas ressalvas, deixa dúvidas sobre o futuro e o fortalecimento do Programa.

Reconhecendo o cotidiano escolar como lócus de formação

Analisar os aspectos constituintes da formação inicial de futuros docentes, implica considerar a bifurcação existente entre teoria e prática, isto é, à medida em que os currículos formais dos cursos de licenciatura aumentam suas exigências teóricas em relação ao que seja ser o papel de um professor, do outro, esvaziam-se as oportunidades práticas que são intrínsecas a esse processo. Ora, constituir-se professor implica contato direto com a realidade do futuro lugar de trabalho, pois vivenciar o cotidiano escolar é estabelecer relações imprescindíveis a uma formação profissional de qualidade, que vise suscitar professores autônomos, reflexivos e críticos. Como expõem Gatti *et al.* (2019, p.177):

Continua sendo um desafio, no contexto dos cursos de licenciatura, desenhar um currículo formativo, que contemple, de forma equilibrada e coesa, as dimensões política, ética, humana, estética, técnica e cultural. E, ainda, que prepare o futuro professor para o exercício da docência em contextos favorecidos, ou não, visando a atender à diversidade de necessidades de todos os alunos e, assim, promover uma educação inclusiva [...].

As experiências desfrutadas no cotidiano escolar, são estabelecidas por meio da introjeção e exteriorização dialética das relações ali constituídas, da práxis desenvolvida, dos ritmos, dos ritos, dos tempos e da multiplicidade apresentada através das diferentes realidades e culturas, que se fazem presentes nesse contexto. São componentes que estruturam a prática docente, tornando a escola um espaço privilegiado de aproximação com a realidade, isso pressupõe em entender o ambiente escolar como sendo um 'terreno fértil', onde as sementes são os sujeitos e o adubo, são as vivências, ou seja, a essência que permite compreender o enredo desse universo.

As práticas cotidianas estão na dependência de um grande conjunto, difícil de delimitar e que, a título provisório, pode ser designado como os dos procedimentos. [...] É possível, senão defini-los, a menos precisar melhor o seu funcionamento em relação ao discurso (ou a "ideologia", como diz Foucault), ao

adquirir (o habitus de Bourdieu) e esta forma do tempo que é a ocasião (o kairós de que falam Vernant e Detienne) [...] (CERTEAU,1998, p.109).

Desta forma, para falar sobre formação de professores, é preciso compreender que não existe o aprender sem o vivenciar, e quando essa vinculação se estabelece, abandona-se o binômio teoria e prática, pois “não há docência sem discência” (FREIRE,2002, p.11), entretanto, quando isso acontece, a não reflexão torna a teoria apenas um discurso e a prática, uma reprodução alienada; criando dessa forma, dois silêncios opostos. Visto que “é no âmbito da análise do cotidiano que podemos melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar” (PENIN,2011, p.39).

Conforme afirma Azzi (2000), para compreender o trabalho docente é preciso analisar o saber que o professor constrói no seu cotidiano, tendo em vista a heterogeneidade e a conexão existente entre todas as atividades presentes dentro da realidade escolar, partindo do entendimento que o vínculo natural e invisível se combinam, transformando o eu em nós. Estes são elementos que possuem uma relevância singular, e que dão sentido na busca em entender que é no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional.

[...] Nesse sentido, a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização. Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas (GATTI. *et al.*,2011, p.89).

Conseqüentemente, se faz primordial ao futuro professor, reconhecer que o trabalho docente exige competências que vão além do agrupamento entre capacidades e conhecimentos,

pressupõe uma clareza específica da sua práxis, isso implica em assumir uma postura crítica e reflexiva acerca das próprias experiências, visando beneficiar o seu fazer, tendo a prática como ponto de partida e de chegada. Dessa forma, o trabalho do professor não pode ser assemelhado àquele resultante da divisão detalhada do trabalho; muito mais do que isso, o trabalho do professor é um trabalho que demanda inteireza, uma vez que o ato de ensinar, mesmo sendo composto por diversas atividades e podendo ser dividido metodologicamente, só pode ser produzido em sua totalidade.

Segundo Ozga e Lawn (1991), para entender o trabalho de um professor, deve-se levar em conta o contexto em que esse processo acontece, ou seja, é no cotidiano escolar, através dos aspectos que coexistem no “chão da escola”, que se pode analisar como os professores experimentam o ensinar, uma demanda que envolve a observação das ações coletivas, das culturas, das estratégias e das lutas dos grupos. Por isso,

[...]o cotidiano não pode mais ser percebido nem como espaçotempo dissociado dos espaços de produção do conhecimento, nem como espaçotempo de repetição e mera expressão do chamado senso-comum. Ao contrário, ele assume uma importante dimensão de lócus de efetivação de todos esses entrecruzamentos, é o espaçotempo da complexidade da vida social, na qual se inscreve toda produção do conhecimento e práticas científicas, sociais, grupais, individuais [...] (OLIVEIRA; SGARBI,2008, p.72).

Na percepção de Antunes (2009, p.142) “a natureza humana é também metamorfoseada a partir do processo laborativo, dada a existência de uma posição teleológica e de uma realização prática”. Nessa perspectiva, ao compreender o trabalho docente como uma atividade fundada e imbuída no cotidiano escolar, por meio de uma pluralidade de sentidos adivinhos das interações humanas,

[...] o indivíduo começa a refletir acerca de uma superstição que compartilhava, ou de uma tese que assimilou da integração de que faz parte, passando a supor que nem uma nem outra são aceitáveis porque contradizem a experiência, e, logo após, começa a examinar o objeto posto

em questão comparando-o com a realidade, para terminar recusando-o, em tal momento o referido individuo elevou-se acima do decurso habitual do pensamento [...] (HELLER,2000, p.34).

Canário (1998) enfatiza que é de fundamental importância apreender que a formação inicial precisa vincular-se ao ambiente escolar, como uma etapa que permite aos futuros docentes aprofundar conhecimentos concretos sobre a organização do cotidiano escolar. Como ressalta o autor:

[...] A formação, como processo organizado e intencional, corresponde a um aspecto particular e parcelar de um processo contínuo e multiforme de socialização que coincide com a trajetória profissional de cada um. Nesta perspectiva, a produção (e a mudança) das práticas profissionais remete, fundamentalmente, para o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, em que coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária (CANÁRIO, 1998, p.10).

Certamente, introduzir-se na realidade do cotidiano escolar, significa reconhecer a esfera escolar como coformadora de uma identidade profissional; indubitavelmente, é nesse cenário que o futuro professor encontrará meios para “driblar” o choque existente entre teoria e prática, buscando transpor as dificuldades e dilemas, à vista de impulsionar formas de crescimento e desenvolvimento profissional.

Universidade e a Escola da Educação Básica: o PIBID como fator de articulação

No decorrer da história os processos de formação de professores foram se modificando, em um contexto de idas e vindas entre políticas de formação docente, influências teóricas, modelos curriculares e pedagógicos; os quais configuraram uma trajetória marcada por percalços e interposta por novos desafios. Logo, adentrar o universo escolar significa equilibrar-se entre as tendências de uma sociedade que mudou e por consequência

demanda novas configurações e exigências ao perfil desse profissional, e toda a dinâmica presente no ambiente escolar: os diferentes sujeitos, as tensões e as divergências que criam e recriam o fazer pedagógico e a prática docente.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI,2010, p.1375).

Diante dessa realidade, percebe-se que o desafio pauta-se em articular uma formação inicial de professores que proporcione “uma sólida bagagem nos âmbitos científico, cultural, social, pedagógico para o exercício profissional” (VEIGA,2002, p.86), considerando o cotidiano escolar não apenas como espaço de reflexão e atuação docente, mas como um espaçotempo que permite aos seus sujeitos, tecer diferentes movimentos. De acordo com Arce (2001, p.267):

[...] a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado.

Por outro lado, nas palavras de Brito (2006, p.44):

Seria ingênuo esperar que a formação inicial desse conta de toda a dinâmica do processo ensino-aprendizagem, toda via é coerente buscar nesse processo, uma sólida formação teórico-prática alicerçada em saberes peculiares ao processo de ensinar-aprender, a fim de formar professores nas concretas situações de ensino, oportunizando, com base nas diferentes

leituras do cotidiano da sala de aula, novas apropriações sobre o ensinar e o aprender.

No entanto, voltando o olhar para o percurso dos licenciandos que ainda se encontram em processo de formação profissional, fica evidente que a articulação tardia com a prática, realizada por meio do estágio supervisionado, geram questionamentos adivinhos do confronto com a realidade profissional; conseqüentemente ao não se identificarem como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, os acadêmicos abandonam o curso, elevando negativamente o número de evasão nas licenciaturas.

De certo, quando o alicerce teórico construído pelos alunos de licenciatura dentro das universidades, são postos em meio a situações problemas do cotidiano escolar, surpreendentemente, estes tornam-se insuficientes para dar conta das necessidades e exigências impostas, pois isso demanda o movimento entre teoria, prática e experiência. Sendo assim, mobilizar a construção de saberes na docência segundo Zeichner (2010), implica considerar a utilização de outros espaços que relacione o conhecimento acadêmico e o conhecimento profissional para a formação docente.

As práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral [...] e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa; as práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor; as práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica (IMBERNÓN,2005, p.64).

É nesse cenário que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência surge; como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores para a educação básica. Essa sintonia evidenciada no PIBID, vem consubstanciada pelos objetivos do programa, ao vislumbrar a construção de uma ponte entre educação superior e educação básica, tencionando deste modo a troca de informações mediante o

processo de ensino e aprendizagem, da inserção dos licenciados no cotidiano das escolas e no incentivo para o exercício da docência mediante o amadurecimento profissional. Compartilhando dessa ideia, Pizoli e Perin (2013, p.27) ressaltam que:

[...] O trabalho pedagógico do PIBID possibilita o desenvolvimento desse processo porque permite que os licenciandos experimente o cotidiano escolar semanalmente, aplicando seus instrumentos didáticos e voltam para o grupo de estudo nas escolas e na universidade afim de refletir sobre sua eficácia, buscando melhorias por meio do estudo teórico. Enfim, tem oportunidade de reelaborar o conteúdo inicialmente planejado e aplica-lo novamente. Além desse aprimoramento do conteúdo e das técnicas de ensino, os licenciandos tem oportunidade de vivenciar todos os elementos que compõe a relação professor-aluno e as dificuldades que podem ocorrer no processo de ensino aprendizagem.

O programa possui uma organização composta por: coordenador institucional (aquele que cuida do programa na instituição de ensino superior); coordenador de área (aquele que conduz o subprojeto na instituição de ensino superior); o professor supervisor (aquele que está em exercício na escola de educação básica); e o bolsista de iniciação à docência (o estudante do curso de licenciatura). Percebe-se que o PIBID não beneficia apenas o futuro docente, mas resgata dentro do contexto escolar a função dos sujeitos ali envolvidos, de modo articulado e interdisciplinar, respeitando a especificidade de cada um.

Como ressaltam Nóvoa (1992) e Freire (2002), a formação profissional não se edifica por meio do aglomerado entre cursos, técnicas e conhecimentos, mas acontece no decurso de suas experiências, da reflexão crítica realizada sobre a práxis, cuja finalidade seja o aprimoramento e o melhoramento da sua própria atividade. De certo, fica evidente que a experiência é um fator fundamental para o processo de formação docente, tornando-se o ponto alto do programa ao possibilitar a construção de novos sentidos no cotidiano formativo do aluno de licenciatura.

Se no primeiro momento há toda uma ênfase na teoria, no segundo momento a ênfase recai na prática. Se no primeiro momento o professor é uma espécie de espectador diante do que se propõe, no segundo momento ele passa a ser verdadeiramente um ator que reflete, que questiona, que busca novas alternativas, o que implica, muitas vezes, numa reformulação daquilo que havia sido aprendido no momento anterior. A aprendizagem, nesse segundo momento, se renova e se amplia sob o comando da experiência, ou seja, à luz dos desafios concretos com que o docente se depara no cotidiano de sua prática (CANCIAN,2000, p.72).

Esses saberes adquiridos na prática, experienciado por intermédio de situações pertencentes ao cotidiano escolar, “se transforma num saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social” (TARDIF,2002, p. 109-111). Para o autor, o saber dos professores está intimamente correlacionado com a sua identidade, com sua experiência de vida, experiência profissional e com as relações estabelecidas em seu ambiente de trabalho. As mais variadas situações que costumeiramente confrontam o professor, demandam mais do que somente um conhecimento sobre determinado método ou uma disciplina, isto é, a prática docente exige saberes para além da ação docente. No entanto, é preciso compreender que:

[...] o saber produzido pela academia a respeito da prática docente serve de referência para que o professor possa refletir e apoiar a sua escolha didática e sua prática educativa em determinadas abordagens em detrimento de outras, mesmo que estas não estejam na ordem do dia, nem mesmo que ele esteja suficientemente seguro de que elas darão certo (FERREIRA,2007, p.63).

Nesse caminho, observa-se que o PIBID ao ser incorporado pelo sistema escolar, colabora de forma significativa com a constituição dos saberes experienciais, na medida em que traz mudanças para a cultura da prática docente, refazendo o caminho da dinâmica da aprendizagem e constituindo a parti desse momento, o importante papel de influenciar na configuração da identidade docente.

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem as inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (PIMENTA,1999, p.19).

Além do mais, cabe salientar que o sentido do programa não se vincula “as racionalidades tecnocráticas e instrumentais” (GIROUX,1997, p.161), as quais se propagam numa visão limitada de treinamento, imitação ou ações assistenciais; pelo contrário, o projeto prime pelo desenvolvimento mais amplo e aprofundado da iniciação à docência. Nessa mesma linha de pensamento, Tardif (2002) expõe que os professores precisam ser vistos como sujeitos ativos do conhecimento os quais, possuem saberes específicos do seu ofício, que entendem que a práxis não é somente a execução dos saberes teóricos, mas sim, lugar de produção de saberes próprios oriundos da mesma práxis. Essa tendência do sujeito como ator do conhecimento se contrapõe ao tradicional ponto de vista sobre o trabalho docente e a lacuna entre teoria e prática.

Compreender como se entrelaçam os mais diversos fatores que compõe os conhecimentos e a realidade, é partir do princípio de que o conhecimento, a cultura e a história são elementos humanos e que se modificam permanentemente a partir da ação do homem sobre o mundo. Como esclarece Freire (2002), os conhecimentos escolares e a realidade concreta devem estar vinculados em uma dinâmica, ou seja, os conhecimentos interferem no mundo e o mundo interfere nos conhecimentos. Para o autor, é preciso relacionar o processo gnosiológico ao processo de constituição da consciência crítica, isso provocaria nos sujeitos envolvidos progressivamente, a se reconhecerem como elementos do seu

processo de construção de conhecimento, nessa interface dialética, se faria presente o respeito à dignidade, à ética e à autonomia.

Esse é o caminho que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência propõe: a possibilidade de superação da dicotomia existente entre teoria e prática e conseqüentemente a aproximação dos currículos de formação docente com a realidade escolar; o interesse dos licenciados pelo o exercício da docência; o incentivo à produção de conhecimentos (aqui os 'pibidianos' se tornam pesquisadores), ao elaborarem trabalhos acadêmicos relatando suas experiências; além de proporem a partir de suas inferências sobre a escola, projetos interdisciplinares que venham enriquecer o currículo escolar.

Considerações Finais

Refletir sobre a formação inicial de futuros professores na ótica do programa PIBID, implica reconhecer que não há ensino sem aprendizagem, visto que são práticas as quais se complementam. Nesse caminhar, desbravar o cotidiano escolar, significa compreendê-lo para além das rotinas postas ou das repetições; pressupõe identificar a formação docente como sendo um processo amplo e complexo, que demanda vários saberes, competências e conhecimentos.

Inquestionavelmente, validar a formação inicial docente, é assumi-la como eixo fundante no processo de construção da característica essencial do perfil de um professor, é um momento de definição, comprometimento e escolhas, que devem possibilitar o desenvolvimento da capacidade reflexiva e emancipatória, preparando os licenciados para enfrentar os desafios que norteiam o universo do seu trabalho. Por outro lado, a aproximação estabelecida entre educação básica e superior, proporcionará por meio da experiência, a percepção das questões sociais e estruturais que permeiam a prática docente; é nesse estabelecimento de laços, que os diálogos acontecem e a ruptura desse desencontro entre diferentes e diferenças deixam de existir. É nesse momento, que a

teorização de situações práticas irá promover uma ação transformadora com possibilidades para a melhoria da qualidade da educação.

Assim sendo, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no decorrer da sua história, ao se fortalecer enquanto política de formação docente, colabora para a valorização da profissão, mobiliza universidades e escolas, oportunizando uma base sólida para o futuro docente, quando lhe fornece por intermédio da experiência e da associação entre teoria e prática, diversos elementos inerentes a prática profissional de um professor.

Pois como diria Freire (1991, p.58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às 4 horas da tarde (...). Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”

Referências

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

ARCE, A. Compre um kit neoliberal para a Educação Infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**. Ano XXII, nº 74, abril/2001. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/aneolibedinf.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, p. 35-60, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007**. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm. Acesso em: 16 ago. 2021.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 17 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/portaria_pibid.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009.** Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796, de 04 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 17 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013.** Institui sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30798135/do1-2013-07-23-portaria-n-96-de-18-de-julho-de-2013-30798127. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: SOBRINHO, J. A. d. C. M.; CARVALHO, M.

A. (org.). **Formação de professores e práticas docentes: olhares contemporâneos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da educação**, n. 6, 1998.

CANCIAN, A. K. **Uma prática colaborativa entre professores e pesquisadores**. Anais do IV EBRAPEM, UNESP, Rio Claro, 2000.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB nº 2, de 25 de setembro de 2009**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-02-pibid2009-pdf>. Acesso em: 16 ago. 2021.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria nº 72, de 09 de abril de 2010**. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da CAPES. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-72-2010_221571.html. Acesso em: 17 ago. 2021.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=224343>. Acesso em: 17 ago. 2021.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB nº 61, de 02 de agosto de 2013**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/edital-061-2013-pibid-pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID. Disponível em: http://www.comunica.ufu.br/sites/comunica.ufu.br/files/conteudo/noticia/anexo_portaria-46-regulamento-pibid-completa.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria nº 84, de 14 de junho de 2016**. Revoga a Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/15062016-revogacao-da-portaria-n-46-2016-pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB nº 07, de 01 de março de 2018**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/01032018-edital-7-2018-pibid-pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria nº 259, de 17 de dezembro de 2019**. Dispõe sobre o regulamento do Programa de Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <http://cad.capes.gov.br/ato-administrativo-detalhar?idAtoAdmElastic=3023>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB nº 02, de 06 de janeiro de 2020**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/06012019-edital-2-2020-pibid-pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022**. Dispõe sobre o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-Capes-83-2022-04-27.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

CAPES. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Edital CAPES/DEB nº 02, de 29 de abril de 2022**. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/29042022_Edital_1692974_Edital_23_2022.pdf. Acesso em: 26 jun. 2022.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

FERREIRA, T. B. Os saberes docentes e sua prática. In: FERREIRA, T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. d.; LEAL, T. F. **Formação**

Continuada de Professores: questões para reflexão. Autêntica. Belo Horizonte. 2007.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, 2010. Disponível em: http://professor.ufop.br/sites/default/files/gabrielalima/files/formacao_de_professores_no_brasil_gatti.pdf. Acesso em: 28 jun. 2022.

GATTI, B. A. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil:** novos cenários de formação. Brasília, DF: Unesco, 2019.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-164, 1997.

HELLER, A. **O cotidiano e a história.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional:** formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez Editora, 2005. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 77).

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação.** Portugal: Porto, 1992.

OLIVEIRA, I. B. d.; SGARBI, P. **Estudos do cotidiano & Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

OZGA, J.; LAWN, M. **O Trabalho docente:** interpretando o processo de trabalho do ensino. Teoria e educação, Porto Alegre, n. 4, 1991.

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

PENIN, S. **Cotidiano e escola**: a obra em construção (O poder das práticas cotidianas na transformação da escola). 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIZOLI, R. D. C.; PERIN, C. S. B. A Organização do Trabalho Pedagógico no PIBID. In: MARTINS, H. C. BRITO, K. S. (orgs.). **Prática docente Inicial e continuada**: O PIBID na UNESPAR. Kaingang. Palmas, 2013.

ROLDÃO, M. d. C. Formar para a excelência profissional—pressupostos e rupturas nos níveis iniciais da docência. **Educação & Linguagem**, v. 10, n. 15, p. 18-42, 2007. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/155>. Acesso em: 20 jan. 2022.

SILVA, E. L. d.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. Professor: tecnólogo de ensino ou agente social. In: AMARAL, A. L.; VEIGA, I. P. A. (coord.). **Formação de professores**: políticas e debates. 3. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação (UFSM)**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Kenneth-Zeichner/publication/277992738_Repensando_as_conexoes_entre_a_formacao_na_universidade_e_as_experiencias_de_campo_na_formacao_de_professores_em_faculdades_e_universidades/links/560a91b808ae1396914c0f5a/Repensando-as-conexoes-entre-a-formacao-na-universidade-e-as-experiencias-de-campo-na-formacao-de-professores-em-faculdades-e-universidades.pdf. Acesso em: 16 ago. 2021.

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFAC: A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE NA AMAZÔNIA ACREANA

Alisson Lima Damiano (SEMED/CzS)

Ednaceli Abreu Damasceno (UFAC)

Introdução

A identidade docente é uma temática que mobiliza diversos pesquisadores no Brasil em busca de encontrar respostas para o questionamento de como ela se constrói. A partir dessa perspectiva é que nascem as ideias e por fim as pesquisas que apontam para as respostas dessa indagação. Seja por conta da sua heterogeneidade, seja pelas políticas de formação ou até mesmo pela forma como os cursos de licenciatura oferecem suas formações, a identidade docente é algo que precisa de atenção, visto que ela não se encerra em determinado momento, é algo que evolui com o tempo, iniciando, mas não se encerrando.

O presente estudo tem como *locus* de pesquisa a Universidade Federal do Acre, em duas unidades de ensino: o Campus sede, localizado no município de Rio Branco (capital do estado) e no Campus Floresta no município de Cruzeiro do Sul (segundo maior do estado).

O Curso de Pedagogia no estado do Acre teve suas atividades iniciadas no Centro Universitário do Acre através da Lei Estadual nº. 318 de 03 de março de 1970. A autorização para funcionamento veio através do Conselho Estadual de Educação, com o Decreto nº. 68567, de 29 de abril de 1971.

No mesmo ano, foi instalada a Faculdade de Educação, que passou a oferecer o curso de Pedagogia com o seguinte objetivo:

“formar recursos humanos para a área de educação e realizar a formação pedagógica das Licenciaturas”. Segundo o Projeto Político Curricular do Curso de Pedagogia do *Campus* Floresta, somente em “1975, pelo Parecer CFE nº. 4009/75 e Decreto Federal nº. 76851/75 o Curso de Pedagogia obtém seu reconhecimento em âmbito federal” (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA *CAMPUS* FLORESTA,2012, p.14).

Um dos importantes acontecimentos do curso na Universidade foi a instituição do colegiado do curso pela Resolução CEPEX nº. 66/1979. Tal instituição se deu pelo advento da transformação do Centro Universitário em Fundação Universidade Federal do Acre, através da Lei Federal nº. 6023/74, a Faculdade de Educação transformou-se em Departamento de Educação pela Resolução nº. 71, de 22 de dezembro de 1977 (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA,2012).

Em Cruzeiro do Sul, o curso de Pedagogia foi iniciado somente em 1992, por meio da Resolução do Conselho Universitário n.º 05, de 18 de agosto de 1992. Foi reconhecido pelo Decreto nº 76.851/75 e teve sua autorização em conformidade com o Parecer 719, de 05 de dezembro de 1991, do Conselho Federal de Educação. No que diz respeito à sua organização curricular, o curso caminhou de acordo com as normativas do Parecer CFE n.º 252/69 e da Resolução CFE n.º 02/69, tendo como objetivo formar professores que atuariam nas matérias pedagógicas do segundo grau e também profissionais atuantes na administração e supervisão escolar, dessa forma, o curso levado para Cruzeiro do Sul seguiu o modelo de habilitações técnicas tendo dois vieses formativos.

Conforme o PPC do curso de Pedagogia do *Campus* Floresta (2017, p.19),

As mudanças legais, trazidas pela LDB 9394/96 obrigaram as IES a reorganizarem seus cursos de formação de professores que de acordo com a Resolução CNE/CP 01/2002 deviam se ajustar aos seguintes princípios: competência como concepção nuclear na orientação do curso, coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor e pesquisa com foco no processo de ensino e de aprendizagem (art. 3, incisos I,II e III).

Essa alteração levou a UFAC - Sede a reorganizar um novo Projeto Político Pedagógico, que passou a ser implementando também em Cruzeiro do Sul a partir de 2004. O novo ordenamento visava atender a demanda social e formar professores para atuar na educação, ou seja, um profissional formado para trabalhar na educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

Acompanhando as mudanças nacionais e orientações legais, em 2011, professores do *Campus* Floresta iniciaram mais um momento de debates e reformulações do PPP do curso, visando, de forma democrática, através do colegiado do curso, oferecer uma formação que visasse o contexto regional e também nacional. Conforme relato que consta no PPC do curso de Pedagogia do *Campus* Floresta, a comissão criada pelo Colegiado passou a ouvir a comunidade e, através de um seminário realizado no mesmo ano, ouviu as secretarias municipal e estadual de educação, os alunos e professores do *Campus* Floresta.

A partir das reflexões e resultados desses debates, em 2012, o PPC de Pedagogia foi reformulado, obedecendo às exigências do Conselho Nacional de Educação/CNE, por meio da Resolução do CNE/CP n.º 01 de 15 de maio de 2006; atendendo, ainda, à Resolução n.º 13, de 29 de outubro de 2007; o Decreto n.º 6.096, de 24 de abril de 2007 e à Resolução n.º 09, de 05 de fevereiro de 2009. O projeto aprovado também seguiu as orientações da Lei n.º 11.788/2008, sem alterar o perfil e a atuação do profissional licenciado em Pedagogia (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA *CAMPUS FLORESTA*, 2018, p.20).

No ano de 2015, novas exigências nacionais levaram o Colegiado do curso de Pedagogia/*Campus* Floresta a entrar novamente em debate para uma nova reformulação do PPC.

O Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n.º 2, de 1º de Julho de 2015, que definiu 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, demandando uma nova reformulação no PPC do Curso de Pedagogia/*Campus* Floresta. Em seu Art. n.º 1, a referida resolução

instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmicas formativas e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam (PPC DO CURSO DE PEDAGOGIA *CAMPUS FLORESTA*, 2017, p.20).

Nesse mesmo ano, o colegiado do curso, por meio da Portaria n.º 2.992, de 07 de dezembro de 2015, criou uma comissão que passaria a compor o Núcleo Docente Estruturante/NDE do curso de Pedagogia. Essa comissão formada por professores direcionou as reformulações do PPC, que foi aprovado em 2017, passando a vigorar no primeiro semestre de 2018, esse PPC segue as DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) estabelecidas em 2015.

O Curso de Pedagogia no Campus Sede ainda não adotou as demandas estabelecidas em nas DCN de 2015, entretanto, no momento desta pesquisa, o colegiado do Curso já discutia as reformulações e se encontrava em fase de elaboração de um novo PPC. O Curso funciona ainda com um documento datado de 2009.

Percurso metodológico

Tendo essa ideia em foco, a presente produção tem como objetivo analisar como se estabelece a construção da identidade docente no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre sinalizando o que alunos concluintes julgam mais importante para a sua formação.

Para tanto, o presente artigo trata-se de resultados encontrados a partir de uma pesquisa qualitativa. Conforme os estudos de Bogdan e Biklen (1994), o início das pesquisas qualitativas na educação remonta a um acontecimento do século XIX, especificamente ao ano de 1954, quando o congresso legislativo dos Estados Unidos aprovou bolsas de pesquisas educacionais. Contudo, os trabalhos de investigadores que adotavam a metodologia qualitativa ainda permaneceram, aos

olhos dos demais pesquisadores, como sendo marginais. Só recentemente, no século XX, a pesquisa qualitativa foi reconhecida e adotada de forma mais evidente nos assuntos educacionais, não de forma imediata, mas com muita persistência, como ressaltam os autores acima mencionados.

Esse tipo de abordagem não prioriza somente os resultados quantitativos, representados em números, ao contrário, propicia uma interpretação na qual existe a possibilidade de descrever a complexidade do objeto estudado. Diferentemente da pesquisa quantitativa, a abordagem qualitativa tem recursos, “como a recursividade, por exemplo, que implicam o fato de a análise poder se iniciar até mesmo ao longo da fase de coletas de dados” (APPOLINÁRIO,2012, p.163).

Outra vantagem ou possibilidade apresentada pela pesquisa qualitativa é o uso de diversos procedimentos técnicos para a coleta e análise de dados. Partindo dessa ideia, escolhemos como procedimento técnico o estudo de campo. Para Gil (2002), o estudo de campo apresenta algumas vantagens para a pesquisa, pois permite que o pesquisador tenha contato direto com a realidade em questão, propiciando uma maior autenticidade nos resultados e reflexões. Esse procedimento também permite o uso de entrevistas, questionários e outras formas de coleta de dados.

Desta forma foi aplicado um questionário de perguntas, onde questionamos os sujeitos a respeito de quais disciplinas mais contribuem para a sua formação e conseqüentemente construção da identidade.

O questionário nos possibilitará entender e traçar o perfil desses alunos de acordo com o que foi proposto nos objetivos, visto que, havendo a necessidade de retornar a campo, esse instrumento permite-nos seu uso sem a presença do pesquisador, como salientam Lakatos e Marconi (2003, p.201):

Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador. Em geral, o pesquisador envia o questionário ao informante, pelo correio ou fórum portador; depois de preenchido, o pesquisado devolve-o do mesmo modo.

Esse instrumento nos ajudará muito no que diz respeito aos nossos sujeitos de pesquisa. Os alunos escolhidos foram os concluintes do curso de Pedagogia da UFAC em 2019, no Campus Sede em Rio Branco e no Campus Floresta em Cruzeiro do Sul.

Foram coletados o 19 questionários no Campus Sede e 30 no Campus Floresta.

O que dizem os autores sobre o assunto

O processo de construção identitária de um profissional é algo que tem chamado muito a atenção de estudiosos da sociologia e tem sido campo de debates e produções em todo o mundo. No caso brasileiro, e mais especificamente no que diz respeito à profissão docente, Orso (2015, p. 54) destaca que as discussões a respeito de identidade de professores se iniciaram no período de 1980, “tanto pelo ponto de vista político quanto acadêmico”. Político pela ação que os professores mobilizam enquanto pessoas que desenvolvem uma ação humanística e formativa para o cidadão, e acadêmico, pelo esforço científico que tais discussões demandam. O conceito de identidade assumido neste trabalho parte da compreensão do sociólogo francês Claude Dubar, na obra *“La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles”* (A socialização: construção das identidades sociais e profissionais). O autor conceitua identidades pessoais e profissionais através do conceito de socialização. Para ele,

[...] a identidade de uma pessoa é o que ela tem de mais valioso: a perda de identidade é o sinônimo de alienação, sofrimento, angústia e morte. Ora, a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no nascimento: ela é construída no decorrer da vida. O indivíduo jamais a constrói sozinho: ele depende tanto dos juízos dos outros quanto de suas próprias orientações e auto definições. A identidade é produto das sucessivas socializações (DUBAR,2005, p.XXV¹).

¹ O autor traz, nessa obra, o prefácio e a introdução à terceira edição francesa, dessa forma, a paginação da obra em algarismos indo-arábicos, comumente usados no Brasil, só se inicia no primeiro capítulo do livro. A paginação do prefácio e

A identidade apresentada pelo autor é aquela que se constrói ao longo da vida no envolvimento com as diversas atividades que os indivíduos realizam, sejam elas profissionais ou não. Não que as pessoas possuam duplas identidades, ou diversas identidades, mas, sim, que, ao longo de suas vidas, vão construindo uma única identidade através de diversos meios, como o trabalho, a interação com a família e amigos e demais aspectos que, juntos, formam a identidade e constroem o ser. O ser profissional, a mãe, pai, amigo, cidadão e etc. são fragmentos de socializações que formam a identidade pessoal e profissional dos indivíduos. Unindo esses fragmentos, teremos a identidade do ser.

A construção da identidade profissional de um sujeito, através da socialização abordada por Dubar (2005), auxilia na construção do próprio sujeito, estabelecendo relações com o outro. Isso é chamado de identidade social, em que o cerne de seu desenvolvimento ocorre na interação com o outro através da comunicação, sendo esse o centro do processo, fazendo “o resultado da socialização depender das formas institucionais de construção de Si-mesmo e, sobretudo, das relações comunitárias (e não somente societárias) que se instauram entre socializadores e socializado” (DUBAR,2005, p.115). É a comunicação que se estabelece com o outro que gera a socialização de conhecimentos e saberes gerando a identidade, em que os sujeitos se apropriam de forma subjetiva do mundo social, da comunidade a que pertencem, identificando-se com os papéis que passam a desempenhar nela.

É nessa direção do entendimento de identidade que começamos a esboçar a respeito da construção da identidade profissional, pois entendemos que a construção desta é estabelecida por meio de um processo de construção que ocorre em coletivo.

Através da construção da identidade social, os sujeitos também podem construir suas identidades profissionais, entendendo as relações de trabalho e a interação que realizam com os demais

introdução são mantidos no original, em algarismos romanos, por isso, preferimos, nesta citação, manter o original

socializadores. Ao realizarem o processo de socialização interagindo com os demais sujeitos, os indivíduos constroem, individual e coletivamente, sua identidade. Para Dubar (2005, p.135), a “identidade para si e a identidade para o outro são ao mesmo tempo inseparáveis e ligadas de maneira problemática. Inseparáveis, uma vez que a identidade para si é correlata ao outro e seu reconhecimento: nunca sei quem sou a não ser no olhar do outro”.

Nessa mesma direção, Cardoso, Batista e Graça (2016, p.375) explicam que:

A identidade é um fenômeno complexo que incorpora uma dimensão individual, entendida normalmente como núcleo da personalidade, e uma dimensão coletiva que remete o conceito de identidade para um nível de análise grupal ou coletivo. Embora essas dimensões tendam a ser tratadas de forma isolada, será mais indicado considerar a sua interdependência: o individual necessita do reconhecimento do coletivo e o coletivo necessita da capacidade de intervenção do individual.

Isso significa que a identidade se constrói num conjunto de socializações individuais e coletivas, onde a construção de si-mesmo recebe influências daquilo que os demais sujeitos pensam a respeito uns dos outros. Nessa direção, Dubar (2005, p.135) destaca que “*eu nunca posso ter certeza de que minha identidade para mim mesmo coincide com a minha identidade para o outro*”. Dessa forma, a identidade nunca está às claras, nunca se revela de imediato, passa sempre por um processo de “(re)construção e um incerteza maior ou menor e mais ou menos duradoura” (DUBAR,2005, p.135).

Em consonância com esse pensamento, Cardoso, Batista e Graça (2016, p.375) destacam que “a identidade pessoal incorpora já o social, os outros dentro de si, sem com isso reduzir a identidade coletiva a uma qualquer medida de agregação de identidades pessoais coexistentes.” Por isso, é um processo de construção identitária no qual o individual e o coletivo são inseparáveis, estabelecendo conexões entre a construção de si-mesmo e a relação com outro.

Nesse enfoque, Dubar (2005, p.259) destaca que o “reconhecimento desses trabalhadores se situa, portanto, no

interior da situação concreta de trabalho: o cargo, a seção, o escritório, talvez o serviço, nunca a empresa". A situação concreta vivenciada pelos trabalhadores, segundo o autor, é o ponto chave para a o início de sua construção identitária enquanto profissional. Saber os limites do espaço onde trabalha, a posição que ocupa e as relações que tem com os demais envolvidos é primordial para o processo. Saber que "a relação estruturante de sua identidade é a que mantêm com seu superior direto ('o chefe') e é também um ponto comum a todos os indivíduos desse tipo" auxilia de forma efetiva no processo de construção das identidades dos sujeitos.

A socialização profissional é, portanto, esse processo muito geral que conecta permanentemente situações e percursos, tarefas a realizar e perspectivas a seguir, relações com outros e consigo (self), concebido como um processo em construção permanente. É por esse e nesse "drama social do trabalho" que se estruturam mundos do trabalho e que se definem os indivíduos por seu trabalho (DUBAR,2012, p.358).

Com os professores não é diferente, eles ocupam um espaço e lugar de trabalho que lhes dá, através da construção identitária, o reconhecimento profissional. Como bem salienta Gatti (1996, p.88),

O professor não é uma entidade abstrata, um protótipo idealizado como muitas vezes vemos tratado na pesquisa, em textos reflexivos em educação, ou em documentos de políticas e intervenções educacionais. Ele é uma pessoa de um certo tempo e lugar. Datado e situado, fruto de relações vividas, de uma dada ambiência que o expõe ou não a saberes, que podem ou não ser importantes para sua ação profissional. E é assim que precisa ser compreendido. Os professores têm sua identidade pessoal e social que precisa ser compreendida e respeitada: em elas é que se estará interagindo em qualquer processo de formação, de base ou continuada, e nos processos de inovação educacional.

Ao realizar seu trabalho, o professor está situado em um ambiente onde diversas coisas estão acontecendo. Produção de saberes, relações entre ele e seus alunos, vida externa à escola e tantas outras coisas que irão definir quem ele é, irão ditar as linhas para a construção de sua identidade. Bem antes de chegar à sala de

aula como professor, ele foi aluno e participou de um processo de formação, e iniciou sua construção identitária. É nesse momento que, especificamente para o pedagogo, profissional que discutimos neste trabalho, esse procedimento se inicia.

Em conformidade com essas ideias, Cardoso, Batista e Graça (2016, p. 379) reforçam que, no caso da profissão docente, o coletivo ganha importância: um professor incorpora a identidade social de professor numa determinada instituição, participa em grupos que partilham a mesma representação social e conjuga, em complementaridade, a sua ação com as ações de outros no que resulta uma mesma ação conjunta. No entanto, nem todos os professores partilham a mesma representação social acerca da identidade profissional.

É nesse contexto educacional que o docente produz sua identidade, no conjunto de diversas representações sociais sobre si mesmo. Para tanto, como já assinalamos anteriormente, o professor é um profissional que trabalha com as questões educacionais e atende às necessidades sociais, no que diz respeito à escolarização. Contudo, precisamos entender o conceito de educação a fim de entendermos o trabalho do professor de forma geral.

Nesse entendimento, a educação não se resume somente às práticas pedagógicas estreitamente pré-discriminadas e à ação do profissional em um único ambiente. É algo que acontece na interação de pessoas com seus valores, com a cultura e com uma organização sistemática que, de fato, contribui para a construção do ser humano. Em consenso com o que apresentamos, Lopes (2008, p. 67) expressa que “a educação é parte do contexto social, do tempo, dos valores, das condições materiais, e dos acontecimentos históricos em que se encontra e as quais se integra”. Educação pode ser entendida, de forma geral e com base nas falas dos autores, como uma atividade que pode ocorrer de modo informal, não-formal e formal, na interação de pessoas com valores, de acontecimentos históricos e socioculturais, com o objetivo de construir uma sociedade de pessoas capazes de atuar, entender e refletir sobre suas ações.

Em consonância com esse pensamento, Brzezinski (2002) explica que a identidade pode ser construída de forma coletiva, que acontece de forma social no seio dos grupos e das categorias que organizam a sociedade, dando aos indivíduos o que a autora chama de *status social*. Ela fala ainda que a identidade pode ser construída de forma individual, dizendo respeito à originalidade, personalidade e unidade, configurada a partir da história de vida pessoal do indivíduo. Para a autora, o profissional docente tem uma unidade profissional múltipla, que nasce desses dois movimentos identitários (o pessoal e o coletivo). Desse modo, a identidade coletiva do docente configura-se pela “dupla transação que o sujeito realiza: uma interna, do sujeito com ele mesmo, e outra externa, do sujeito com o mundo” (BRZEZINSKI, 2002, p.8). Essa multiplicidade constitutiva diz respeito às formas como o professor constrói sua identidade.

Brzezinski (2011, p.122) explicita que

a identidade profissional é uma identidade coletiva porque ela vai se delineando na teia das relações sociais e incorpora a cultura do grupo social e das relações do mundo produtivo nos qual o profissional está inserido. No caso do pedagogo tal como o professor, as relações de trabalho se estabelecem no interior da escola, no contexto da comunidade à qual a escola pertence, mas também no extramuros institucional, visto que o pedagogo, por força de lei brasileira em vigor, atua também em espaços não escolares onde ocorre o ato educativo. Nóvoa (1992) adverte que a identidade profissional do profissional da educação implica o ser e o sentir-se profissional, o que não é simplesmente um produto do domínio de um conjunto específico de saberes. Com efeito, a identidade profissional é uma identidade coletiva, pois incorpora também o modo de o profissional situar-se no mundo, a sua história de vida, as suas representações, os seus desejos e expectativas, as suas realizações e frustrações.

Nessa mesma direção, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) destacam que a identidade docente resulta de diversas representações, socializações e ações que os docentes realizam a partir de si mesmos e das funções que eles possuem.

Observemos que a identidade profissional dos professores é algo que se constrói no decorrer do tempo, e se dá pela junção de

ações coletivas ou individuais com um conjunto de saberes que o professor desenvolve. É algo que possui uma ligação com a história formativa no curso de Pedagogia e com a ação profissional.

O curso de Pedagogia da UFAC: as disciplinas que mais contribuem para a formação

Ao questionar os sujeitos participantes da pesquisa a respeito de quais disciplinas mais influenciaram na sua formação, existe uma divergência quanto à concepção de formação que o curso assume e a concepção de formação que os alunos adquirem após concluírem o curso, o que interfere diretamente na construção de identidade.

Em ambos os *campi*, a postura e concepção assumidas pelo curso de Pedagogia é a de formar o professor para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, tendo como base de construção identitária a docência, partindo de uma ampla fundamentação teórico-prática. Já as respostas dos alunos nos levam para outra direção, como veremos.

Vejam, no quadro 01, as disciplinas que os sujeitos jugam mais importantes de acordo com a sua formação específica e a construção da identidade docente.

Quadro 01 - disciplinas que são mais importantes para os alunos

Disciplinas	Vezes que são citadas
Didática	30
Estágios I, II e III	17
História da Educação	12
Psicologias da Educação	10
Ensinos	10
Profissão Docente	7
Gestão Escolar	6
Infância e Pedagogia	4
Alfabetização e Letramento	4

Fonte: O autor, organizado a partir dos dados da pesquisa, 2019.

Os alunos concluintes do Curso de Pedagogia da UFAC julgam as disciplinas acima mencionada mais impornates pois segundo eles , tais aulas lhes permitem um contato prático com a realidade da sala de aula e os aproximam da atividade docente. Segundo eles, elas deveriam ser priorizadas e mais creditos deveriam ser destinados para atividades práticas.

O que devemos ter em mente é que todo crédito prático e estágios, eles são antes de mais nada fundamentados em uma teoria e possuem em si, na sua construção conhecimentos teóricos-científicos. Não podemos negar a construção teórico científica dos conhecimentos práticos.

Enquanto o curso segue as recomendações da ANFOPE, os alunos pensam que a sua formação deve ser mais técnico-prática. Veiga (et. al, 1997, p.97) ressalta que entre os alunos que cursam Pedagogia existe uma concepção de que o pedagogo deve “ser um profissional competente técnica e politicamente”. Na concepção dos autores, isso afeta consistentemente a construção da identidade docente dos pedagogos. Ora, o curso, em seu PPC, em ambos os *campi*, destaca a importância da docência como base identitária do pedagogo, visando um amplo conhecimento do fenômeno educativo a partir da sala de aula e da escola. Em contrapartida, os alunos concluintes visam uma formação mais técnica, resumindo o pedagogo a um aplicador de técnicas e transmissor de conhecimentos.

O pedagogo é caracterizado como profissional que domina determinados conteúdos técnico-científicos e pedagógicos, tendo compromissos éticos e políticos com os interesses das classes majoritárias. É inserido na realidade das escolas onde atua e é capaz de perceber as relações sociais, econômicas, políticas e culturais em que o processo educativo ocorre. É aquele que se compromete com os movimentos sociais e faz parte da associação de sua categoria. Em síntese, é possível afirmar que a identidade do pedagogo é ampliada, ultrapassando a mera função de transmissor de conhecimento [...] neste sentido, a sua formação tem a docência como base de sua identidade profissional (VEIGA, *et al.*, 1997, p.98).

Assim, não são somente as técnicas ou os conhecimentos práticos que formam o “ser pedagogo”, mas o conjunto de saberes teóricos, a realidade das escolas em que atua e a docência que constroem ampliam a identidade profissional do pedagogo.

Observa-se, conforme quadro 01, que as disciplinas de caráter prático são evidenciadas pelos alunos, como sendo mais importantes, como é o caso da didática e dos estágios. Essas disciplinas são destacadas pelos alunos pois proporcionam a eles um maior contato com a futura profissão que irão realizar, não simplesmente por serem práticos. Pimenta (2012, p.113) destaca que a prática é o “ponto de partida do conhecimento, a base da teoria e, por efeito desta, torna-se prática orientada conscientemente”. Ora, a prática desenvolvida pelas disciplinas apresentadas é algo que ocorre de forma fundamentada, consciente e calcada na teoria. Ainda na concepção de Pimenta, a relação entre teoria e prática é de reciprocidade “onde uma complementa a outra”.

A prática não é simplesmente o realizar de ações, ela representa um conjunto de conhecimentos construídos cientificamente que nos levam ao exercício de nossas atividades enquanto professores. Esta indissociabilidade entre teoria e prática é explicada a partir do conceito de “*práxis*” desenvolvido por Marx na obra “Ideologia alemã, teses sobre Feuerbach”. No pensamento de Marx, *práxis* é a ação (teórico-prática) que o homem realiza no movimento de transformação da natureza e da sociedade. Interpretando estas ideias, Pimenta (2012) explica que “não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico), é preciso transformá-lo (*práxis*). Desta forma, teoria e prática são componentes indissociáveis da *práxis*.”

A prática mobilizada pelas disciplinas citadas pelos alunos não tem um fim em si mesma, ela é fundamentada teoricamente a partir da *práxis* docente. Ao serem interpelados a respeito do tempo destinado às disciplinas com cargas horárias que possuem créditos práticos, 53% dos alunos acham insuficientes. Já sobre os

créditos teóricos, 92% julgam suficientes. Podemos entender essa questão por meio das disciplinas que eles julgam mais importantes.

As disciplinas que aparecem em ambos os *campi* consideradas mais importantes para a formação são aquelas que possuem, em sua composição, créditos que proporcionam as atividades práticas do curso, como é o caso dos Estágios e Didática, bem como as disciplinas que trazem um arcabouço teórico sobre o campo de atuação dos pedagogos. Ainda segundo os alunos, essas disciplinas também precisam ser priorizadas com mais tempo.

Entendemos que esse fenômeno ocorre justamente pelo fato de essas disciplinas possibilitarem esse contato com a realidade da futura profissão e não simplesmente por terem créditos práticos, visto que a relação com a teoria é algo indissociável. Este dado nos revela que existe por parte dos participantes uma dificuldade em relacionar esses dois componentes da práxis docente. Entender essa relação é saber que em seu trabalho o professor precisará mobilizar uma diversidade de saberes e conhecimentos para encontrar respostas para as problemáticas que surgirão.

O professor, na heterogeneidade do seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas, dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também, do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática (AZZI,2008, p.46).

As respostas que o professor encontra para as questões que surgem no seu dia-a-dia de trabalho trazem à tona se ele sabe ou não os conhecimentos teóricos, construídos por meio da práxis, que são básicos e pertencentes a sua área de atuação e formação.

É interessante notar que, mesmo as disciplinas com caráter prático aparecendo em ambos os *campi*, temos uma diferença entre eles. Enquanto no *Campus Floresta* o índice de incidência de Didática e Estágios é maior entre as citações dos participantes, no *Campus Sede* as disciplinas de Psicologia da Educação e os Fundamentos e Ensinos de determinadas áreas, como, por exemplo Artes, aparecerem com maior frequência.

Essa visão dos alunos rompe diretamente com o que os cursos em ambos os *campi* defendem. Enquanto nos documentos fica evidente que o paradigma de formação adotado pelo curso é aquele que visa uma sólida formação teórica, seguindo uma racionalidade crítica, os alunos apontam para outra direção, deixando evidente que o que mais importa para eles são os conhecimentos técnicos evidenciados pelo contato direto com a prática. Esse tipo de pensamento aponta uma concepção de formação de professores pautada na racionalidade técnica.

Segundo Diniz-Pereira (2014, p.35), na visão técnica de formação, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência”. Essa concepção de formação não compreende o caráter subjetivo do próprio ato educacional e, conseqüentemente, a ação desenvolvida pelo professor, visto que visa resolver os problemas da educação de forma simplificada, por meios objetivos da ciência, aplicando técnicas. Desta forma, ainda com base no autor acima mencionado, o professo que segue uma racionalidade técnica de formação

é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas. Assim, para se preparar o profissional da educação, conteúdo científico e/ou pedagógico é necessário, o qual servirá de apoio para sua prática. Durante a prática, professores devem aplicar tais conhecimentos e habilidades científicos e/ou pedagógicos (DINIZ-PEREIRA,2014, p.36).

Nessa concepção, o professor torna-se aquele que somente aplica as técnicas, conhece os conteúdos científicos e pedagógicos que não são produzidos por eles. Essa concepção distancia-se do que os cursos de Pedagogia no *Campus* Sede e no *Campus* Floresta defendem como perfil formativo, visto que, partindo de uma concepção crítica de formação, acreditam que, para além de aplicar conhecimento técnico-prático, o professor também os produz, o

professor reflete sobre sua ação e, conseqüentemente, ao fazer isso, ele constrói um arcabouço de saberes e a sua própria identidade.

Nessa direção, Gatti (1996) já ressaltava que o professor não é um ser que simplesmente flutua no espaço, não é um reproduzidor ou simplesmente um alguém que é idealizado por quem faz pesquisa ou quem decide as diretrizes educacionais. O professor é um sujeito que se reinventa, se reconstrói a partir das relações que estabelece e, assim, produz sua identidade, seja ela profissional ou não.

Para Imbernón (2009, p.20), “o professor ou a professora não deveria ser um técnico que desenvolve ou implementa inovações prescritas, mas deveria converter-se em um profissional que deve participar ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir de e em seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível.” Essa visão percebe o docente como gerador de inovações.

Os pensamentos que os alunos possuem sobre o curso em ambos os *campi* ainda são contraditórios, visto que, em alguns momentos eles valorizam a concepção ampla e crítica da formação, mas, em outros, supervalorizam a concepção técnica. Contudo, podemos inferir, ao cruzarmos os dados, que a maioria acredita que exista a necessidade de mais conhecimentos práticos durante a formação. Essa concepção técnica de formação que os alunos acreditam ser mais eficaz evidencia-se ainda mais nas questões abertas do questionário. Quando questionados sobre como eles se sentem em relação à formação que receberam, aparecem as seguintes respostas.

“Falha, o excesso de teoria não prepara para o exercício da profissão” (EPRBr Lírio)².

“Muita teoria e pouca prática. O pensamento reflexivo gerado pela teoria foi importante, no entanto, a realidade está muito distante da teoria vista” (EPRBr Margarida).

“É necessária mais experiência prática” (EPCzS³ Bromélia).

² Assegurando a confidencialidade dos participantes, utilizaremos esta sigla que significa Egresso de Pedagogia de Rio Branco seguida de um pseudônimo.

³ Assegurando a confidencialidade dos participantes, utilizaremos esta sigla que significa Egresso de Pedagogia de Cruzeiro do Sul seguida de um pseudônimo.

“Sinto que teoricamente estou bem preparada, porém, sabemos que a teoria se difere da prática, então, acho que deveriam ser oferecidas mais disciplinas práticas” (EPCzS Rosa).

Fica evidente na fala dos participantes da pesquisa que eles não conseguem inferir a respeito da relação teoria e prática, eles entendem as duas coisas como separadas e sem muitas relações. Essa visão dos alunos encontra-se equivocada, visto que dentro dos créditos teóricos de disciplinas como Estágio Supervisionado e Didática, por exemplo, existe teoria. São componentes que por sua natureza e especificidade ofertam aos licenciandos um contato imersivo com o campo de atuação, mas não se distanciam da produção teórico-científica. Para Pimenta (2012, p.208), “o estágio não é a práxis do futuro professor, mas é atividade teórica (conhecimento da realidade e definição de finalidades), instrumentalizadora da práxis do futuro professor”. É uma atividade que trabalha de forma instrumental calcada na teoria.

Estas disciplinas em sua natureza trabalham com matéria eminentemente teóricas e partir da práxis docente são desenvolvidas e transformadas em saberes pedagógicos como salienta Azzi (2008), explicando que

O saber pedagógico – elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação entre esses e a sua vivência – identifica-se com a relação teoria-prática da ação docente; identifica-se com a sua práxis. É práxis, porque a intervenção do professor é feita tendo em vista objetivos que traduzem um resultado ideal [...] assim, a prática docente, expressão do saber pedagógico, constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria-pedagógica. As necessidades práticas que emergem no cotidiano da sala de aula demandam uma teoria.

Este é o movimento dialético da construção do conhecimento (teoria), onde um depende do outro para existir e continuar sendo produzido, por isto, a visão equivocada dos alunos no que diz respeito a inutilidade da teoria, quando dizem que elas duas se distanciam. Ora, é o contrário, as duas são indissociáveis.

Entendemos, como nos salienta Imbernón (2009, p.61), que a formação inicial de professores deve “estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido que gere uma atitude interativa e dialética que leve a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem”. De fato, passamos por um processo constante de mudanças, mas a produção de conhecimentos pedagógicos não se dá distanciada da teoria e da prática, mas ocorre em conjunto, em um movimento dialético de construção que parte da teoria, passa pela prática e retorna à teoria, nesse mesmo movimento recíproco de renovação.

É nesse sentido que Imbernón (2009, p.66) ressalta que

A formação inicial deve dotar de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar a não ensinar.

Ora, para entendermos a atividade educativa em sua complexidade, em seus meandros e concebermos a prática docente em sua globalidade, é necessária uma bagagem sólida de saberes teóricos e práticos dialeticamente construídos, para isso, somente os conhecimentos oriundos da experiência e das atividades práticas não são suficientes, não podendo somente eles formarem o professor e fazê-lo entender a educação em sua complexidade. Faz-se necessária uma concepção crítica a respeito da formação oferecida aos professores.

Na concepção crítica, o “professor é visto como alguém que levanta um problema” (DINIZ-PEREIRA,2014, p.40) e, ao fazer isso, ele expressa suas subjetividades, suas inquietações, ao conceber o fenômeno educativo a partir da realidade que vivencia. Ambos os cursos, oferecendo o que é chamado de “fundamentos”, fazem com que essa visão mais crítica sobre a educação seja aguçada. É entendendo como o problema educacional se organizou e surgiu

durante o tempo e espaço que podemos refletir sobre ele, sedo capazes de observá-lo em seu todo. Se focarmos somente nas questões técnicas, no fazer docente resumido à aplicação de métodos, não estaremos preocupados com questões que são importantíssimas na formação docente, como, por exemplo: *o porque se faz educação?; como se dá o processo de ensino-aprendizagem?; qual a finalidade do ato educativo, ou a finalidade do trabalho do professor?* Desconsiderar isso é atirar no escuro e esperar que os problemas educacionais se resolvam por si próprios. É retirar o espaço para a criação de uma identidade construída a partir das socializações dos sujeitos.

Brzezinski (2002) alerta-nos para a problemática existente nas políticas de desvalorização da formação de professores que acaba sendo abraçada pelos alunos participantes da pesquisa. Uma delas está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 que, em seu artigo 62, deixa claro que o professor, para trabalhar na educação infantil e nas séries iniciais, pode ter formação em nível médio na modalidade Normal. Essa ação acaba por proletarizar e rebaixar a formação do professor.

Devemos seguir na direção do que propõe o Movimento Nacional do Educadores, visando políticas globais de formação e profissionalização docente, compreendendo o professor como o profissional dotado de conhecimentos vastos de sua área. Nessa perspectiva, Brzezinski (2002, p.15) explica que “com essa identidade, o professor é o profissional dotado de competência para produzir conhecimento sobre o seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo do “aprendente”. É importante termos em mente que a formação de professores em nível superior com um consistente cabedal teórico-prático precisa ser defendida também pelo aluno, se não, de nada adianta eles nos dizerem que estão satisfeitos com a formação que receberam se, em contrapartida, afirmam que o curso demanda de situações práticas que não satisfazem seus desejos.

A literatura utilizada neste estudo, no que se refere a identidade e formação de professores, bem como a relação entre teoria e prática,

leva-nos a inferir sobre a necessidade de formar professores que entendem, de fato, a educação em uma perspectiva ampla, que estejam preparados, no caso do curso de Pedagogia, para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais, a partir de um princípio crítico, reflexivo e global da educação e da própria formação.

Considerações finais

A construção identitária dos professores se modela e constrói-se na relação em que este profissional exerce com os seus saberes, com as suas ações e com os demais sujeitos que lhes rodeia.

As socializações podem ser pensadas – não no intuito de reduzir a teoria de Dubar – como parte das experiências que os professores acumulam no decorrer de suas vidas, experiências teóricas, formativas e práticas. As experiências aqui não se resumem ao contato físico e material com a realidade da sala de aula, mas se estende ao processo de formação, à prática pedagógica e aos conhecimentos adquiridos teoricamente. Esse conjunto de experiências vivida pelos professores formam o que ele é, a sua identidade pessoal e profissional.

No Curso de Pedagogia da UFAC, a identidade é construída no sentido proporcionar aos alunos um pensamento de indissociabilidade entre o teórico e o prático. Entretanto os alunos, em um momento inicial da carreira, ainda não possuem o que chamaremos de amadurecimento pedagógico, para entender que a profissão para qual estão sendo formados não pode separar teoria e prática.

Eles julgam mais importante os conhecimentos práticos e entendem eles separados da teoria. Isto se dá pela aproximação de disciplinas como o Estágio Supervisionado com a realidade do exercício do magistério no chão da escola.

Esse amadurecimento pedagógico vem com a construção da identidade, ela só passa a existir quando o professor percebe seu lugar, passa se ver como este profissional que tem uma responsabilidade social, passando a entender os desafios de sua

profissão. Os alunos concluintes do Curso de Pedagogia da UFAC estão no primeiro estágio da construção da identidade profissional a partir das socializações, o segundo se dará quando passarem a atuar como docentes e começarem a fundamentar mais a sua identidade coletiva.

No Curso de Pedagogia da UFAC é esboçada o início da construção da identidade docente, numa aproximação teórica e aprofundada do fenômeno educativo. Essa formação visa despertar o amadurecimento pedagógico dos alunos e isso se fará com o tempo, com as experiências e socializações vivenciadas por eles desde o início do Curso até o momento de atuação como professores. Isso ocorre simplesmente pelo fato de ser a identidade, um aspecto que se constrói, reconstrói e renasce no decorrer dos anos.

Referências

APPOLINÁRIO, F. **Metodologia da ciência**: filosofia e prática da pesquisa. 2. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. São Paulo: Cortez, 2008.

BRZEZINSKI, I. Profissão Professor: Identidade e Profissionalização Docente. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **Profissão professor**: Identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano, 2002, p. 7-19.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

BRZEZINSKI, I. Pedagogo: delineando identidade(s). **Revista UFG** / Julho, 2011.

CARDOSO, M. I. T.; BATISTA, P. M. F.; GRAÇA, A. B. d. S. **A identidade do professor: desafios colocados pela globalização**. Revista Brasileira de Educação. v. 20, n. 65, abr-jun, 2016.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. PERSPEC. DIAL.: REV. EDUC. SOC., Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun.2014. Disponível em: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia>. Acesso em 10 de mai. de 2019.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

DUBAR, C. **A construção de si pela atividade de trabalho**: a socialização profissional. Tradução de Fernanda Machado. Cadernos de Pesquisa v.42 n.146 p.351-367 maio/ago. 2012.

GARCIA, M. M. A.; HYPOLITO, Á. M., VIEIRA, J. S. **As identidades docentes como fabricação da docência**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GATTI, B. A. **Os professores e suas identidades**: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.98, p. 85-90, ago. 1996. Disponível em: https://www.redib.org/recursos/Record/oai_articulo677250-professores-identidades-desvelamento-heterogeneidade. Acesso em: 28 de jan. de 2018.

GATTI, B. A. **O curso de licenciatura em pedagogia**: dilemas e convergências. Revista EntreVer, Florianópolis, v. 2, n. 3, p. 151-169, jul./dez. 2012.

GATTI, B. A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em 06 de ago. de 2019.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 7. São Paulo: Cortez, 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. d. A. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5. São Paulo: Atlas, 2003.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. d. A. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? – 11. São Paulo, Cortez, 2012.

LOPES, R. M. G. P. Concepções pedagógicas e emancipação humana: um estudo crítico. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 6. São Paulo: Cortez, 2008.

UFAC. **Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia**: campus floresta. Ufac. 2012.

UFAC. **Projeto Pedagógico**: curso de licenciatura em pedagogia – magistério da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Rio Branco, Acre, 2009.

UFAC. **Projeto Político Pedagógico Curso de Pedagogia**: campus floresta. Ufac. 2018.

VEIGA, I. P. A. *et al.* **Licenciatura em Pedagogia**: realidades, incertezas e utopias. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

A FORMAÇÃO CONTINUADA EM CONTEXTO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ARTICULAÇÃO DO TRABALHO COLABORATIVO ENTRE PROFESSORES DO AEE E PROFESSORES DA SALA DE AULA COMUM

Maria do Socorro Moraes Rodrigues (UFC)
Adriana Leite Limaverde Gomes (UFC)
Neidyana Silva de Oliveira (UFC)

Considerações iniciais

Na atualidade, a Educação Inclusiva ainda vem sendo compreendida, quase que exclusivamente, como um serviço da Educação Especial, que deve garantir a matrícula dos estudantes com deficiência (física, sensorial, intelectual), transtorno do espectro autista, altas habilidades/ superdotação na escola regular. Nesse contexto, perde-se o objetivo primordial da Educação Inclusiva que é o de “lutar” por uma escola que atenda as diferenças de todos indistintamente.

Defende-se que a perspectiva de uma escola inclusiva deve passar, necessariamente, pela formação inicial e continuada em contexto de professores, tanto da sala de aula comum como do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Conquanto seja uma temática bastante abordada em pesquisas acadêmicas e no cotidiano escolar ainda “permanece como alvo de muitas críticas e discussões, mais ainda quando se remete à perspectiva inclusiva” (OLIVEIRA, A; OLIVEIRA, J, 2018, p.14). Essas autoras acrescentam que, apesar de a escola atual não incorporar, de modo fidedigno, a diversidade humana, ela deve ser o ponto de partida para a constituição de uma escola inclusiva. Para tanto, argumentam que

não devem ser aceitos “ajustes”, e, sim, deve-se considerar que essa construção requer investimentos na formação inicial e continuada de professores, sejam eles da sala de aula comum, ou atuantes no AEE. O contexto inclusivo exige transformações dos saberes relacionados à aprendizagem e ao ensino em si, assim, não tem como o professor se eximir desses saberes, visto que a formação docente é um processo contínuo, pois existe um entrelaçamento entre os saberes construídos na formação inicial e aqueles construídos no cotidiano da escola (VIEIRA; RAMOS,2012).

Nesse sentido, a escola, por ser um lócus privilegiado da ação docente, deve também se constituir como um espaço de formação continuada em contexto, a partir da promoção da reflexão acerca da prática docente. Neste texto, assume-se a formação docente como um movimento de constante transformação e aprendizagem “[...] munindo os educadores dos conhecimentos que explorarão em sala de aula, mas também de saberes didáticos que os possibilita tornar os conhecimentos acessíveis aos alunos” (VIEIRA; RAMOS,2012, p.57).

Nessa perspectiva, considera-se que a articulação de um trabalho colaborativo entre professores do AEE e professores da sala de aula comum pode ser uma ação propulsora no processo de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). Para tanto, apresenta-se o seguinte questionamento: quais as contribuições da formação continuada em contexto de professores do AEE para a implementação de uma prática colaborativa no espaço escolar?

Pensar o trabalho colaborativo entre professores do AEE e professores da sala de aula comum, por meio de uma formação continuada, requer pensar a escola como espaço primordial de diálogos reflexivos entre esses profissionais. Assim, o grande desafio da formação continuada de professores é desenvolver, nesses profissionais, meios de articulação entre a teoria e a prática, como via para o desenvolvimento do trabalho docente.

A formação continuada em contexto de professores do Atendimento Educacional Especializado como ação propulsora do trabalho colaborativo junto ao professor da sala de aula comum

A Educação Inclusiva oferece meios de mobilização e incentiva o crescente compromisso em construir meios reais de uma educação para todos. Importantes pesquisas (CAMARGO; GOMES; SILVEIRA,2016; MITTLER,2003) explicam que as práticas de ensino colaborativo emancipam os atores envolvidos na construção da autonomia no processo de aprendizagem e desenvolvimento. O atual debate sobre a educação inclusiva enfatiza a necessidade de estratégias de fortalecimento de práticas educativas, que contemplem a participação dos estudantes PAEE na escola comum de ensino com qualidade e equidade. Todavia, percebe-se a barreira atitudinal, dado que o acesso e a permanência de todos os estudantes com e sem deficiência na escola depende, dentre outros aspectos, do bom assessoramento dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, compreende-se a urgente reflexão sobre a formação dos profissionais da educação escolar. Ressalta-se que, no presente trabalho, aborda-se, especificamente, a formação de professores, que atuam no contexto do AEE, uma vez que a formação continuada “[...] deve ter sempre como objetivo servir de apoio para que esses profissionais sintam desejo, e não medo, de exercitar outras formas de ensinar, de aprender, de ler e conhecer” (CAMARGO; GOMES; SILVEIRA,2016, p.24).

Em vista disso, Jesus (2015), em seus estudos, revela que os professores apresentam relativa dificuldade em atuar pedagogicamente junto aos estudantes PAEE. Para essa autora, existe a necessidade de esses professores serem levados a refletir sobre a prática pedagógica, a partir da própria prática, uma vez que essa ação pode resultar na qualidade do ensino. Ressalta-se que esse sentimento de despreparo para atuar junto aos estudantes PAEE advém da cultura escolar de transferir para o professor do

AEE toda a responsabilidade relacionada ao processo de aprendizagem desses estudantes. Logo, a incompreensão do trabalho desenvolvido pela escola, que deve ser inclusivista, por muitas vezes, é oriunda da ausência de um trabalho articulado entre professores do AEE e professores da sala de aula comum. Desse modo, deve existir no ambiente escolar

[...] um espaço-tempo de planejamento em que ambos os professores possam ter garantido o momento de juntos e, colaborativamente, pensarem ações que contemplem e efetivem a escolarização dos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/ superdotação e, acima de tudo garantam o acesso ao conhecimento (EFFGEN,2012, p.141).

Os estudos de Lanuti e Mantoan (2018, p.122) apontam que

a escola deve ser reestruturada de modo que o processo de ensino seja planejado e desenvolvido, a partir da imprevisibilidade das relações humanas, da capacidade de diferenciação do sujeito em relação a si mesmo e não ao outro, da diferença de todos e não de alguns.

A articulação entre AEE e sala de aula comum está prevista pela Resolução nº 04 de outubro/2009, que estabelece as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica. Salienta-se que o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o da sala comum objetiva a disponibilização de serviços, de recursos pedagógicos e de acessibilidade e de estratégias, que promovam a participação dos estudantes nas atividades escolares. Portanto, o trabalho colaborativo entre os professores deve focar o acesso ao conhecimento pelos estudantes PAEE matriculados na escola comum. Torna-se necessário “considerar a diferença não tem a ver com um ensino adaptado, especializado a partir da deficiência, mas com um planejamento pedagógico que garante a todos se desenvolverem sem comparações, sem a aprovação ou reprovação de outrem” (LANUTI; MANTOAN, 2018, p.124).

Nesse sentido, o trabalho colaborativo entre professor do AEE e professor da sala comum não significa adaptar atividades escolares para os estudantes PAEE e, mais especificamente, para aqueles com

deficiência, visto que cada estudante possui necessidades específicas no processo de aprendizagem. Entretanto "individualizar é necessário quando se pensamos em serviços, recursos e materiais que podem auxiliar o estudante que está em uma condição de deficiência a se locomover, a ler adequadamente e a se comunicar com os pares" (LANUTI; MANTOAN, 2018, p.122).

A pesquisa de Lima *et al.* (2019) envolveu o trabalho colaborativo entre professores do AEE e da sala de aula comum no âmbito de três escolas municipais de duas redes de ensino no Ceará. O estudo analisou a política de formação dos professores do AEE e da sala de aula comum na perspectiva inclusiva, e visou compreender a colaboração dessas formações para o trabalho colaborativo entre esses profissionais. Os resultados dessa pesquisa apontaram para a queixa dos professores da sala comum em relação às formações ofertadas, pois, na visão deles, elas enfatizam conteúdos e estratégias pedagógicas, sem levar em "consideração a diversidade que existe na sala de aula, deixando-os na maioria das vezes angustiados sem saber como realizar um trabalho pedagógico que atenda as especificidades de todos" (LIMA *et al.*, 2019, p. 199).

A partir dessas inferências, compreende-se que os professores da sala comum não almejam uma formação específica para atuar junto aos estudantes PAEE, e, sim, uma formação que se baseie no atendimento às diferenças. Para que, dessa forma, eles possam se apropriar de estratégias de ensino, que favoreçam a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de ser PAEE ou não.

Segundo Lima *et al.* (2019), a interlocução entre os professores do AEE e da sala comum acontece de maneira informal, uma vez que não existe um espaço-tempo de planejamento entre esses profissionais. A informalidade com a qual acontece a interlocução entre os professores se torna ineficiente para o processo de inclusão dos estudantes PAEE, já que não existe um momento para que o professor da sala comum dialogue, de maneira reflexiva, com o professor responsável pelo AEE.

Dantas e Gomes (2020, p.4) coadunam com esse pensamento e acrescentam que a "precária articulação existente, e ainda a falta

de condições e de apoio da gestão em relação à sistematização do tempo e do espaço para que o trabalho colaborativo se estabeleça de modo organizado” se constituem em ameaças preeminentes na escola inclusiva. Assim, percebe-se a emergência, nas redes de ensino, em se efetivar o trabalho colaborativo entre o professor do AEE e o professor da sala comum. Para tal, é necessário o envolvimento de todos os atores, tanto dos professores como da gestão da escola, para tornar esse processo de inclusão com qualidade e equidade.

Nesse sentido, para se efetivar a articulação entre professores do AEE e sala de aula comum, argumenta-se a favor da formação continuada de professores do AEE pautada na prática colaborativa entre esses profissionais.

Após a exposição do cenário vivenciado no espaço escolar, apresenta-se a seguir uma descrição sucinta da metodologia adotada no presente trabalho.

Percurso metodológico

A pesquisa se fundamenta numa abordagem qualitativa. De acordo com Minayo (2001, p. 14), essa pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Dado isso, não se objetiva quantificar os dados coletados, e, sim, compreendê-los dentro de um contexto delimitado.

Para a geração dos dados foi disponibilizado para professores do AEE do município de Caucaia, Ceará, um questionário, por meio da ferramenta *Google Forms*. O questionário objetivou colher percepções, dúvidas e especificidades do campo de atuação desses professores. Foram selecionadas três professoras concursadas, as quais, durante o ano de 2021, participaram da formação continuada organizada pela Secretaria Municipal de Educação do referido município.

De modo geral, essas formações visaram desenvolver a prática colaborativa entre professores do AEE, professores da sala de aula comum e gestores, a fim de promover o desenvolvimento e aprendizagem de todos os estudantes com e sem deficiência. No entanto, ressalta-se que, no presente texto, delimitou-se como foco de análise a prática colaborativa entre professores do AEE e professores da sala de aula comum. Contudo, essa prática educativa deve ser mediada pela coordenação pedagógica da escola, em relação à sistematização do tempo e do espaço, para que o trabalho colaborativo ocorra de modo organizado.

O período de formação ocorreu entre os meses de março e dezembro de 2021, de forma remota, através das ferramentas *Google Meet* e *Google Classroom*. A formação teve as seguintes ações específicas: formação teórica por meio de palestras, fóruns de discussão e momentos avaliativos. Todas essas etapas da formação tiveram como foco diálogos reflexivos acerca da prática colaborativa.

Análise dos dados

Nesta seção, apresenta-se o relato de três professoras do AEE, identificadas como Rosa, Margarida e Hortência. Analisa-se as contribuições da formação continuada de professores do AEE para a implementação de uma prática colaborativa junto aos professores da sala de aula comum.

Organizou-se a análise, a partir da reunião de perguntas do questionário em cinco categorias assim dispostas: (I) *compreensão de prática colaborativa entre professores do AEE e sala de aula comum*; (II) *práticas colaborativas desenvolvidas junto aos professores da sala comum no decorrer da participação na formação continuada*; (III) *desafios enfrentados para a implementação da prática colaborativa*; (IV) *prática colaborativa como ação documentada no Projeto Político Pedagógico da escola*; (V) *contribuições da formação continuada para o desenvolvimento da prática colaborativa*.

I - Compreensão de prática colaborativa entre professores do AEE e sala de aula comum

Para a professora Rosa, que atua no AEE há 20 anos, a prática colaborativa entre professor do AEE e professores da sala comum ressignifica a inclusão, uma vez que ambos planejarão, de maneira colaborativa, as atividades e os recursos necessários para que o aluno com deficiência acesse o currículo comum. Dessa forma, “É uma parceria que só traz benefícios para o desenvolvimento do aluno com deficiência, mas que não deixa de beneficiar o trabalho realizado com toda a turma” (Professora Rosa). Em sua resposta, essa professora compreende que o AEE é um serviço da Educação Especial, que deve dar suporte ao aluno com deficiência. Mas também deve realizar uma prática colaborativa, a fim de incluir o PAEE. Assim, tanto o professor do AEE quanto o professor da sala comum têm como finalidade a aprendizagem do aluno PAEE e não somente sua permanência na escola regular.

Quanto à prática colaborativa, infere-se que a compreensão da professora Rosa coaduna com a de Dantas, Barros e Oliveira (2017, p.184), quando essas autoras explicam essa prática como sendo de articulação entre professores que atuam no AEE e na sala regular “para promover as condições adequadas de participação e aprendizagem dos alunos e é aspecto fundamental para o processo de inclusão”.

Já a professora Margarida, que atua no AEE há 15 anos, quando indagada acerca da compreensão da prática colaborativa entre professores do AEE e professor da sala de aula comum, explicou:

Entendo o planejamento colaborativo como um conjunto de ações, decisões, estratégias planejadas de forma parceira e articulada entre os professores da sala comum e o professor do AEE, cujo foco é o acesso, permanência e aprendizagem do aluno público do AEE.

Para a professora Margarida, apreende-se que, na sua compreensão, a prática colaborativa está relacionada a um tempo destinado ao planejamento colaborativo entre os professores do

AEE e sala comum. Quanto a esse aspecto, Oliveira, A. e Oliveira, J. (2018) explicam que a ausência sistematizada desse tempo de planejamento colaborativo é um dos entraves para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas. Uma vez que, ambos os professores, sejam os especialistas ou os generalistas, precisam compreender as necessidades de aprendizagem dos alunos PAEE e desenvolver a melhor forma desses alunos acessarem o conhecimento disponibilizado no espaço escolar.

Em relação ao trabalho colaborativo, Barbosa (2016) verificou que é fundamental que essa prática se inicie no planejamento, para que os professores, juntos, desenvolvam recursos e estratégias de ensino, que colaborem com o sucesso da aprendizagem dos alunos PAEE. Quanto a essa articulação, Araruna (2018, p.32) questiona:

Apesar da legislação brasileira, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica - CNE/CEB 4/2009 (BRASIL, 2009) que trata sobre as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, indicar como uma das funções do professor do Atendimento Educacional Especializado a articulação com os professores de ensino comum, não estabelece de que maneira essa interlocução poderá ocorrer, deixando a cargo dos sistemas de ensino essa definição. Entendemos que os desdobramentos da política de inclusão, ou seja, sua aplicabilidade legal, necessita ser amplamente discutida por setores competentes da esfera educacional, à luz de diversas investigações e autores que se debruçam sobre esta temática, e sejam efetivas as garantias previstas em tais documentos.

A legislação sugere, portanto, uma lacuna entre o fazer e o como fazer, atribuindo a cada instituição a organização desse tempo de planejamento compartilhado para a implementação de uma prática colaborativa. Observa-se, a partir do estudo realizado por Dantas, Barros e Oliveira (2017), que a incompreensão acerca do trabalho desenvolvido pelo professor que atua no AEE dificulta essa prática. Assim, nem sempre os profissionais da escola compreendem que a atuação do professor do AEE deve ocorrer com o aluno PAEE. De modo que os momentos junto aos professores da sala comum não podem e nem devem ser

improvisados, mas, sim, sistematizados e planejados, para que ocorram significativamente.

E, por fim, a professora Hortência, que atua no AEE há um ano e, anteriormente ensinou, por 14 anos, em salas de aula comum. Essa professora, ao ser indagada sobre a prática colaborativa, respondeu: "Acredito ser um trabalho de muita grandiosidade, pois a união de conhecimentos de ambas as partes fará com que os nossos alunos venham se desenvolver, evoluir e interagir no ambiente escolar e na sua vida social".

Percebe-se, dessa professora, uma visão reducionista da prática colaborativa e da Educação Inclusiva, pois ela não atribui importância à aprendizagem do aluno PAEE e, sim, à socialização deste no espaço escolar. Destaca-se a necessidade de o professor do AEE ter clareza prática e teórica sobre sua função e o seu trabalho a ser desenvolvido para e com os alunos PAEE. Nessa perspectiva,

[...] a legislação brasileira indica a necessidade de que se constitua uma articulação entre o professor de sala de aula regular (SAR) e do AEE no contexto escolar. Nesse sentido, entendemos que o trabalho a ser desenvolvido pelo profissional do AEE é multifuncional, e tem como principal propósito a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (DANTAS; GOMES, 2020, p. 2).

Deve-se atentar ao fato de que a promoção da inclusão não deve manter relação com a concepção retrógrada de que é suficiente que esse aluno esteja matriculado e frequentando a escola comum, isso não mais é aceitável. A articulação entre os profissionais especialistas e regentes da sala comum deve promover o sucesso da aprendizagem do aluno.

II - Práticas colaborativas desenvolvidas junto aos professores da sala comum no decorrer da participação na formação continuada

No que diz respeito a esse subtópico, a professora Rosa explicou que, inicialmente, foi necessário realizar um trabalho de conscientização dos professores da sala comum, para que eles compreendessem a importância de um planejamento colaborativo

junto ao professor do AEE, além dos benefícios dessa parceria para os alunos PAEE. Ela afirmou que “o pensar juntos, o descobrir que ações e estratégias poderão ser utilizadas para colaborar na aprendizagem do aluno foram outras ações desenvolvidas na escola no decorrer da formação”.

Esse trabalho de conscientização do professor da sala comum é fundamental para se dar início a uma prática colaborativa, pois Oliveira, A. e Oliveira, J. (2018, p.19) argumentam que “A impressão que temos na prática, é que toda a responsabilidade de formação dos sujeitos do público-alvo da educação especial é delegada a esse professor especializado, em razão da formação diferenciada”. Trata-se de uma compreensão equivocada sobre a atuação docente, já que o aluno PAEE é aluno da escola, e, não exclusivo da sala de recurso multifuncional. Delegar exclusivamente ao professor especialista a responsabilidade pelo processo educativo dos alunos PAEE, muitas vezes, é uma atitude amparada no discurso de despreparo (MANTOAN,2015).

Apesar de a professora Rosa compreender o planejamento colaborativo como uma das ações possíveis para a implementação da articulação entre o professor do AEE e professor da sala comum, observou-se que ela não citou outras ações, que também podem promover e ampliar essa articulação.

Quanto às ações desenvolvidas para articular o trabalho do professor do AEE e do professor da sala comum, a professora Margarida esclareceu: “Dividimos responsabilidades (o aluno não é só do AEE, mas de toda a escola) e diversificamos atividades [...], orientamos professores, pais e grupo gestor”. Além dessa conscientização de que o aluno PAEE pertence à escola, a professora também sugeriu a proposta de diversificação de atividades como uma prática inclusiva. Sanches (1996, p. 41) acrescenta que “Diversificar os momentos e as estratégias de ensino-aprendizagem para o mesmo conteúdo e na mesma aula, oportuna e adequadamente, é elemento essencial para atingir o sucesso da aprendizagem”. Compreende-se que a diversificação de atividades contribui para todos, independentemente de ser aluno

PAEE ou não, trata-se de uma estratégia que respeita a diversidade de uma sala de aula real.

A professora Hortência, por sua vez, relatou que, no período em que participou da formação em contexto, desenvolveu as seguintes ações como forma de articular o seu trabalho e o do professor da sala comum:

Momentos de partilha e trocas de experiências nos planejamentos pedagógicos; Encontros na sala do AEE com os alunos de todas as turmas da escola para uma apresentação do nosso trabalho da Educação Especial; Momentos de Contação de Histórias envolvendo a Educação Infantil e o Fundamental I; Entrega de instrumental para os professores na busca ativa de alunos que precisam de um acompanhamento mais próximo da equipe de multiprofissionais; Conversa com as famílias para ajudá-las no desenvolvimento dos seus filhos, que automaticamente influenciará no comportamento dos alunos em sala de aula comum; Exposição do DUA para a equipe de professores e núcleo gestor; Apresentação de materiais, recursos para os professores desenvolverem melhor o seu trabalho na sala comum.

O relato da professora Hortência demonstra que ela compreende que

A atuação do professor do AEE, em ações inclusivas, não é apenas atendendo ao estudante individualmente na sala de recurso multifuncional em uma visão segregada, mas realizando interlocuções com os demais profissionais e setores da escola de forma direta ou indireta em favor do desenvolvimento desses estudantes (DAMÁZIO, 2018, p. 45).

Percebe-se que a professora Hortência realiza um trabalho em colaboração com a escola como um todo, e não apenas junto ao professor da sala comum. Para Araruna (2018), para viabilização de uma prática colaborativa, é necessária a promoção de encontros formativos entre professores do AEE e professores sala de aula comum, para que eles possam implementar momentos de reflexões sobre suas práticas e ações.

Diante do exposto, infere-se que a formação continuada em contexto proporcionou momentos de reflexões para essas professoras acerca da própria prática. Como também contribuiu

para o desenvolvimento de uma prática colaborativa junto aos professores da sala comum. Todavia, Mantoan (2015), em seus estudos, lembra que o processo de mudanças necessárias à inclusão não pode ser responsabilizado somente ao professor que atua no AEE e sim a toda a comunidade escolar.

III - Desafios enfrentados para a implementação da prática colaborativa

No subtópico anterior, as professoras relataram aspectos positivos durante a articulação da prática colaborativa desenvolvida, a partir da participação da formação em contexto. Todavia, elas foram questionadas a respeito dos desafios enfrentados durante o desenvolvimento desse tipo de prática.

A professora Rosa, por exemplo, comentou que “a maior dificuldade é a compreensão por parte de alguns professores da sala comum da importância da prática colaborativa. Esse vem sendo o maior desafio”. Ainda em relação aos desafios enfrentados, para a professora Margarida, o ensino no formato remoto seguido da resistência de alguns professores da sala comum foi desafiante. A professora Hortência, por sua vez, enfatizou que:

Os maiores desafios ainda encontro com os profissionais do fundamental II. Sinto que alguns não querem aproximação, dificultando e se fazendo ausente quanto ao envolvimento em sala de aula com os alunos com deficiência. Percebo que, quanto menos formação tiver para trabalhar com esse aluno, não será cobrado dele um resultado satisfatório relacionado a inclusão dentro da escola.

A afirmação dessa professora coincide com os resultados da investigação de Araruna (2018), quando essa autora afirma que o trabalho colaborativo deve ocorrer em uma via de mão dupla, e não em uma relação unilateral. Assim, o trabalho articulado entre os professores do AEE e da sala de aula comum deve se pautar pela troca de saberes.

Observam-se, nas respostas das três professoras, relatos de resistência, por parte dos professores da sala comum, quanto à atuação junto ao aluno PAEE. A resistência docente é referenciada

por Mantoan (2015, p.79), ao afirmar que os professores esperam que as formações “[...] lhes permita aplicar esquemas de trabalho pedagógico predefinidos às suas salas de aula garantindo-lhes a solução dos problemas que presumem encontrar nas escolas ditas inclusivas”. O estudo de Dantas e Gomes (2020) revela que essa resistência faz parte da cultura homogeneizadora da escola, que necessita urgentemente ser revisitada. A criação de uma cultura inclusivista na escola transmite a ideia de que os seres são únicos e em constante transformação, assim, o ato de ensinar deve ser reconstruído, considerando a diferença de todos os alunos com e sem deficiência.

Araruna (2018), ao pesquisar a articulação do trabalho do professor do AEE e de professores da sala comum, também verificou que um dos entraves para essa relação é a falta de compreensão do trabalho que deve ser desenvolvido pelo professor do AEE. Nesse sentido, percebe-se que, geralmente, essa resistência de professores do ensino comum se respalda em uma concepção equivocada, de que é necessária uma formação específica para atuar junto a esses alunos PAEE. Em contrapartida a essa concepção, Mantoan (2015, p.81) aponta que a formação de professores na perspectiva inclusiva precisa ser repensada porque implica “[...] ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis”.

Deve-se atentar também para a maneira como essa articulação colaborativa vem sendo implementada nas escolas. Para Araruna (2018), muitos entraves para uma articulação satisfatória estão relacionados à ausência de um espaço-tempo para que as trocas de saberes e planejamento colaborativos ocorram de maneira sistematizada e planejada. Esse cenário provoca um sentimento de angústia e insatisfação tanto no professor do AEE quanto nos professores de sala comum. Na constante busca de elevar os índices educacionais, a escola é transformada em um ambiente repleto de formalismo, de regras, que, por muitas vezes, não abarcam a diversidade nela existente.

A escola atual não pode se deter mediante ações de subversão da diferença. A ausência de espaço-tempo para que a prática colaborativa ocorra de maneira planejada e organizada é um retrocesso na construção de uma escola inclusiva.

IV - Prática colaborativa como ação documentada no Projeto Político Pedagógico da escola.

Ao indagar as professoras se a articulação entre professores do AEE e professores da sala comum é documentada no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a professora Rosa relatou que:

No PPP da minha escola fala sobre essa interação entre professor da sala comum e professor do AEE, não ainda com essa nomenclatura Prática Colaborativa. Mas, na próxima oportunidade em que o PPP for revisto, ou mesmo que for oportunizada essa leitura, as modificações necessárias serão feitas e a prática colaborativa com certeza será explicitada e documentada de forma mais objetiva.

Percebe-se, nesse relato, que existe uma intenção de articulação que não é contemplada, com clareza, pelo documento da instituição na qual a professora Rosa atua. No entanto, infere-se que a professora, a partir da formação continuada em contexto, compreendeu a necessidade de explicitar o termo *Prática Colaborativa* no PPP da escola. Salienta-se a importância de documentar essa prática no PPP da escola, visto que é prevista por Lei e desempenha função primordial para a construção de uma escola inclusiva.

A professora Margarida relatou que o PPP da sua escola contempla a prática colaborativa, porém, não com essa nomenclatura, e, sim, como uma das funções do professor. Documentar o trabalho colaborativo no PPP da escola pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na escola inclusiva, na medida em que pode sistematizar o tempo e o espaço, para que essa ação ocorra de modo organizado. Ações como essa podem permitir que os professores identifiquem e planejem atividades, de acordo com as condições de cada estudante,

considerando seus conhecimentos e suas habilidades, enaltecendo suas potencialidades.

Já no relato da professora Hortência, percebeu-se que a prática colaborativa é bem explicitada no PPP de sua escola. A docente ressaltou que as metas e ações sobre a prática colaborativa são registradas, para que sejam acompanhadas pela Secretaria de Educação do município de Caucaia (CE). Relatou, ainda, que a prática colaborativa é prevista pelo PPP e que:

Temos um instrumental que foi fornecido pela a SEE para todos os professores da rede municipal, no qual devemos registrar todo o trabalho realizado com os professores como ação colaborativa. Também tenho um caderno, no qual registro tudo que acontece durante cada mês com alunos, professores, familiares e núcleo gestor. Esse caderno serve como um diário permanente para as minhas ações realizadas dentro da escola e na SRM.

Para Mantoan (2015), o PPP é um documento essencial para a universalização do acesso à educação de maneira incondicional, pois dele depende a reorganização das escolas, que deve acontecer por meio de ações previstas no referido documento. A autora expõe, ainda, que:

O projeto parte de um diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações com metas e responsáveis para coordená-las. Desse projeto constam dados sobre a clientela a ser atendida naquele ano letivo, assim como os recursos pedagógicos e humanos e materiais disponíveis (MANTOAN, 2015, p. 68).

O PPP é um documento orientador para toda a comunidade escolar, ele pode reafirmar, tal como previsto por Lei (BRASIL,2013), a necessidade de uma prática colaborativa entre professor do AEE e professores de salas comum. O PPP também pode expor, de forma explícita, a função de cada professor, seja o especialista ou de sala comum, para que não haja incompreensões quanto à função e o trabalho que deve ser desenvolvido por cada profissional. Dessa forma, destaca-se que ambos os professores exercem funções e

desenvolvem trabalhos específicos que, em conformidade, por meio da prática colaborativa, podem planejar ações, que possibilitem o acesso ao conhecimento por todos os alunos da turma.

V - Contribuições da formação continuada para o desenvolvimento da prática colaborativa.

No que diz respeito às contribuições da formação em contexto para a implementação de uma prática colaborativa, a professora Rosa relatou:

Sempre considerei como de grande importância a Formação Continuada para todos os professores, e, como professora do AEE, considero fundamental para minha prática, devemos sempre buscar novos conhecimentos. Conhecimentos esses que foram de grande auxílio, na busca da realização da Prática Colaborativa, aprender que trabalhando juntos, buscando estratégias que desenvolvam a aprendizagem do aluno é sempre melhor. A Formação Continuada sem dúvida trouxe uma maior clareza de como isso deveria ser feito.

Observa-se, na fala da professora Rosa, que a formação continuada em contexto lhe proporcionou importantes reflexões sobre a implementação da prática colaborativa entre professor do AEE e professor da sala comum no contexto escolar inclusivo. A professora percebeu a importância da prática colaborativa para o processo de inclusão e escolarização do estudante matriculado no AEE. Sua fala coaduna com o pensamento de Damázio (2018), quando a autora destaca a importância do envolvimento do professor do AEE, quando se propõe a ações inclusivas, e não se dedica, exclusivamente, aos atendimentos na SRM.

Os professores do AEE e os da sala comum não devem perceber o “[...] estudante individualmente na sala de recurso multifuncional (SRM) em uma visão segregada, mas realizando interlocuções com os demais profissionais e setores da escola de forma direta ou indireta em favor do desenvolvimento desses estudantes” (DAMÁZIO, 2018, p.49). Conforme explicado pela autora citada, o professor do AEE, ao delimitar seu trabalho ao ambiente físico- SEM, promoverá uma prática segregadora e não inclusiva. O AEE,

enquanto serviço da Educação Especial, deve “[...]contemplar a transversalidade, complementaridade, interlocuções e conexões, ou seja, uma visão sistêmica da educação especial com o serviço do AEE” (DAMÁZIO, 2018, p. 49).

Dando prosseguimento às contribuições de uma formação continuada em contexto, tendo como foco a articulação entre professor do AEE e professores da sala comum, a professora Margarida relatou que “promoveu um ambiente de colaboração; quebrou resistências e fortaleceu as parcerias”. Nesse aspecto, infere-se que essa professora compreende que a luta pela construção de uma escola inclusiva implica não apenas na colaboração entre professor do AEE e sala comum, mas também no envolvimento de todo o ambiente escolar em uma perspectiva colaborativa.

Na resposta da professora Margarida, ela se refere a uma suposta resistência superada. A pesquisa de Araruna (2018) afirma que a resistência não se trata de má vontade dos professores, e, sim, de uma construção histórica enraizada na organização tendenciosa da escola que, geralmente, valoriza o individualismo. Para essa autora, essa suposta resistência é rompida, a partir do momento em que os professores compreendem seus pares como companheiros de reflexão acerca da prática docente.

Para concluir, apresenta-se a resposta da professora Hortência:

Percebo que muitos professores ficam gratos por estarmos mais presentes ao lado deles. Alguns se sentiam sozinhos, desamparados quanto ao seu trabalho com os alunos com deficiência. Muitos tiram dúvidas de como trabalhar, quais recursos utilizar, como conviver com um aluno com TEA, como lidar com os comportamentos disruptivos, e o que fazer nesses momentos. Qual o papel do professor do AEE. Acredito que a relação entre nós professores se tornou mais próxima, amigável e de parceria. Procuo mostrar que nós professores do AEE, estamos na escola como apoio para eles também e não somente para os alunos e familiares. Procuo mostrar o nosso trabalho e a importância e riqueza dele dentro da escola. E que o AEE ultrapassa as paredes da SRM. Que existe o atendimento ao aluno e para o aluno. E quando tudo é feito, de forma clara, e com responsabilidade o resultado é percebido por toda a rede escolar, ultrapassando os muros da escola. É isso que está acontecendo na nossa escola. Uma colaboração,

parceria e união. Precisamos ainda crescer muito, mas o primeiro passo já está sendo dado, para uma educação inclusiva [...].

A resposta dessa professora demonstra compreensão sobre o desenvolvimento de uma prática colaborativa, sem perder de vista as diferentes funções de todos os envolvidos com o trabalho escolar na perspectiva de uma educação inclusiva. Para Mantoan (2015, p.69), na perspectiva inclusiva não estão previstas práticas ou métodos específicos para os alunos público do AEE, porque o ensino deve atender a diversidade e daí surge "um grande desafio a ser enfrentado quando nos propomos a reorganizar as escolas, cujo modelo e concepção são meritocráticos, elitistas, condutistas e baseados na transmissão de conhecimentos [...]".

Com base nas respostas das professoras participantes deste estudo, compreende-se que a gestão escolar deve e pode exercer importante função na implementação da prática colaborativa, na construção de uma escola cada vez mais inclusiva. Visualizar o caminhar exitoso rumo à qualidade e à equidade no processo de inclusão dos estudantes com deficiência é perceber a importante colaboração existente entre os atores envolvidos: professor do AEE, professores da sala de aula comum e gestão da escola. Com esse olhar será possível construir uma escola que percebe as diferenças presentes em seus diferentes espaços de ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Este texto se propôs a discutir possíveis contribuições da formação continuada em contexto para a implementação de uma prática colaborativa entre professores do AEE e professores da sala de aula comum. Para tanto, contou com a participação de três professoras que atuam no AEE de três escolas municipais da rede pública de Caucaia (CE).

De acordo com os relatos das professoras deste estudo, embora a prática colaborativa entre professores do AEE e professores da sala de aula comum esteja prevista por Lei, ela ainda se apresenta de maneira

fragilizada no espaço escolar. Vários são os entraves que fragilizam essa prática, tais como: a ausência de encontros sistemáticos entre os profissionais, incompreensões acerca do trabalho que deve ser desenvolvido pelo professor do AEE e a suposta resistência dos professores das salas de aula comum.

Verificou-se que os relatos dessas professoras apontam uma perspectiva de movimento em prol de mudanças, para que de fato aconteça a prática colaborativa entre os docentes. Conclui-se que a formação em contexto dos professores do AEE possibilitou uma reflexão autoformadora com base em situações colaborativas referenciadas nas demandas indicadas pelos diferentes setores do contexto escolar. No entanto, percebeu-se que a real efetivação de uma prática colaborativa entre professores que atuam no AEE e os que atuam na sala comum favorece a reflexão, a partir da própria prática. Acredita-se que essa reflexão refletirá não apenas na aprendizagem dos alunos PAEE, mas de todos os alunos.

Percebeu-se que a efetivação de uma prática colaborativa entre os professores do AEE e do ensino comum implica considerar, dentre outros aspectos, o tempo disponível para o planejamento colaborativo, a definição de apoios e de recursos necessários para essa realização, além de pesquisas e do acompanhamento sistemático. Para isso, é necessária uma reorganização escolar, para que todos os setores do contexto se percebam como responsáveis pela construção da cultura inclusivista.

Conclui-se que a compreensão da prática colaborativa entre professores do AEE e os de sala de aula comum se apoia no sentido de ressignificar a inclusão, uma vez que ambos planejarão, de maneira colaborativa, as atividades e os recursos necessários, para que o aluno PAEE tenha acesso ao currículo comum.

Em relação às ações relacionadas à prática colaborativa desenvolvida junto aos professores da sala comum no decorrer da participação na formação continuada, verificou-se a necessidade de realizar um trabalho de conscientização dos professores da sala comum. Assim, os professores passaram a compreender a importância de um planejamento colaborativo junto ao professor do AEE e de como essa parceria pode beneficiar os

alunos PAEE. Esse trabalho de conscientização do professor da sala comum é fundamental para se dar início a uma prática colaborativa

Quanto aos desafios enfrentados durante a implementação da prática colaborativa no decorrer da formação continuada em contexto, foram constatados indícios de resistências por parte dos professores da sala comum, quanto à atuação junto ao aluno PAEE. A criação de uma cultura inclusivista na escola transmite a ideia de que os seres são únicos, e em constante transformação, assim, o ato de ensinar deve ser reconstruído, considerando a diferença de todos os alunos com e sem deficiência.

A implementação da prática colaborativa como uma cultura na escola deve ser uma ação efetiva e documentada no Projeto Político Pedagógico da escola. Adotar essa perspectiva de documentar o trabalho colaborativo no PPP da escola pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem na escola inclusiva. Esse registro pode sistematizar o tempo e o espaço para que essa ação ocorra de modo organizado.

Foram observadas as contribuições de uma formação continuada em contexto para o desenvolvimento de uma prática colaborativa entre professoras da sala de aula comum e as do AEE, na medida em que as professoras do AEE vislumbraram a importância dessa prática colaborativa para a inclusão e escolarização do estudante matriculado no AEE. Elas também compreenderam que a formação continuada em contexto oportuniza reflexões sobre a sua prática e possibilita socializar a prática do AEE no ambiente escolar inclusivo.

Referências

ARARUNA, M. R. **Articulação entre professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o professor do ensino comum: um estudo das perspectivas do trabalho colaborativo em duas escolas municipais de Fortaleza.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. 2018

BARBOSA, A. P. L. **Avaliação de alunos com deficiência intelectual no Atendimento Educacional Especializado da Rede de Ensino de Fortaleza- Ce: Diagnósticos, análise e proposições.** Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Ceará. 2016.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade Educação especial.

CAMARGO, A. M. F. d; GOMES, R. V. B.; SILVEIRA, S. M. Penaforte. Dialogando sobre a política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GOMES, R. V. B.; FIGUEIREDO, R. V. d; SILVEIRA, S. M. P., FACCIOLI, A. M. (orgs.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado.** Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. p. 17-29.

DAMÁZIO, M. F. M. Atendimento educacional especializado em uma perspectiva inclusiva: metodologia em questão. In: FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B. (org). **Práticas pedagógicas em contextos inclusivos: situações de sala de aula.** V.3; São Paulo: Paco, 2018, p. 45-73.

DANTAS, L. M.; BARROS, F. J. d.; OLIVEIRA, N. S. d. As (in) compreensões sobre o trabalho do professor do atendimento educacional especializado: AEE na escola regular. In: ANDRADE, F. A.; TAHIM, A. P. V. d. O.; CHAVES, F. M. (orgs). **Educação e contemporaneidade: debates e dilemas.** Curitiba, CRV, 2017, p.179-190.

DANTAS, L. M.; GOMES, A. L. L. A prática colaborativa entre ensino regular e Educação Especial: trajetórias possíveis no

cotidiano de uma escola pública. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 25, n. 1, 2020, p.47-59.

EFFGEN, A. P. S. A sala de aula comum e o atendimento educacional especializado: a prática pedagógica como possibilidade de colaboração. In: ALMEIDA, M. L. d.; RAMOS, I. d. O. (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, 127-146.

FIGUEIREDO, R. V. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

JESUS, D. M. Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2015, p.95-106.

LANUTI, J. E. d. O. E.; MANTOAN, M. T. Ressignificar o ensino e aprendizagem da filosofia da diferença. **Polifonia**. Revista de Educação Inclusiva / Polyphonia. Revista de Educação Inclusiva, v. 2, p. 119-129, 1 de janeiro. 2018.

LIMA, A. P. d. H. *et al.* A interlocução entre o professor de sala de recursos multifuncionais (SRM) e sala regular: desafios e possibilidades. In: GOMES, R. V. B., *et al.* (org.). **Educação inclusiva e educação especial: perspectiva na aprendizagem escolar**. Fortaleza: Impreco, 2019, p.197-222.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, M. C. d. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena a formação de

professores. In: OLIVEIRA, A. A. S.; FONSECA, K. d A.; REIS, M. R. (org). **Formação de professores e práticas educacionais inclusivas**. Curitiba: CRV, 2018, 13-28.

SACRISTÁN, J. G. A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas. In: ALCUDIA, R. *et al.* **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANCHES, I.R. **Necessidades educativas especiais e apoios e complementos educativos no quotidiano do professor**. Porto: Editora Porto, 1996.

VIEIRA, A. B.; RAMOS, I. d. O. Formação continuada de professores no contexto da inclusão escolar: diálogo com os desafios e as possibilidades da escola. In: ALMEIDA, M. L. d.; RAMOS, I. d. O. (org.). **Diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas**. Curitiba: Appris, 2012, p.55-70.

FORASTEIRAS DE DENTRO: REFLEXÕES SOBRE A SOLIDÃO INSTITUCIONAL DE MULHERES NEGRAS NA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Sulamita Rosa da Silva (USP)

Tânia Mara Rezende Machado (UFAC/EDUCANORTE)

Considerações Iniciais

O conceito de *outsider within* (COLLINS, 2016, p.100), no qual uma tradução mais similar seria “forasteira de dentro” (RIBEIRO, 2017, p.48), entrecruza-se com os percursos e percalços das mulheres negras em meio às sociedades. Ser forasteira de dentro significa que, ao mesmo tempo em que nos localizamos em um *lócus* social doloroso enquanto mulheres negras, ocupamos também um lugar de potência (RIBEIRO, 2017, p. 48), que produz conhecimentos dentro do ambiente acadêmico.

Na interpretação sobre o conceito de interseccionalidade, Collins (2019) ressalta que essa pode ser entendida como um paradigma. Isto é, como uma abordagem que interpreta fenômenos sociais, e tendo em vista essa perspectiva interseccional, essa forma de interpretação da realidade considera a raça, o gênero e a classe enquanto categorias estruturantes.

Diante disso, as travessias enfrentadas por mulheres negras são imbuídas de conquistas e entraves, avanços e rupturas, em decorrência dessas discriminações mistas (CRENSHAW, 2002), mas todos esses fatores fazem parte da constituição contínua de nossas identidades étnico-raciais.

Esta pesquisa teceu reflexões sobre a trajetória de mulheres negras que atuavam como professoras na Universidade Federal do Acre, do Campus de Rio Branco, no período de 2018 a 2019 em

cursos de licenciatura, abrangendo as que atuam ainda como efetivas e as que atuaram enquanto substitutas no período de realização da pesquisa.

No que se refere à metodologia, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa (LÜDKE; ANDRÉ,2012), tendo como respaldo os estudos bibliográficos de autoras e autores que discutem temáticas étnico-raciais e de gênero. Além disso, incluímos o estudo de campo no contato com as professoras negras dos cursos de licenciatura, cujos instrumentos para coleta de dados, constituíram-se de questionários de autodeclaração no que se referia ao quesito raça/cor e entrevistas de modelo narrativo.

As abordagens narrativas estiveram presentes na elaboração deste estudo. Em suma, as narrativas consistem em “[...] um duplo processo de interiorização e exteriorização característico da subjetividade humana” (MARQUES; SATRIANO,2017, p.372). Por conseguinte, o texto aqui redigido retratou a solidão das mulheres negras no espaço acadêmico, enquanto forasteiras de dentro, entre o não lugar e o processo de produção de conhecimentos.

Os relatos de discriminações explicitados foram relativos a alguns pontos analisados da Dissertação de Mestrado, que teve por título *Trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da Ufac/Campus Rio Branco* (SILVA, 2019), no qual relacionamos as teorias e críticas aqui expostas com as narrativas das professoras entrevistadas.

A problemática do presente artigo foi: *como a solidão institucional reflete na vida de professoras negras universitárias, na condição de forasteiras de dentro?* É importante ressaltar que as narrativas enunciadas pelas docentes estão em diálogo com as teorias feministas negras trabalhadas no decorrer de todo o texto.

A seguir, explicitamos o conceito de solidão institucional para início das discussões sobre as mulheres negras, no qual enfatizamos as experiências vivenciadas pelas professoras entrevistadas, na condição de forasteiras de dentro.

Reflexões Sobre o Conceito de Solidão Afetiva e Institucional

No que se refere ao significado de solidão, esta significa justamente estar só, o isolamento, que acarreta em sentimentos de angústia e questionamentos sobre a própria existente, sem ser necessariamente ligado a razões patológicas (MACEDO COUTO; SILVA JÚNIOR, 2017, p. 09-10). Nessa perspectiva, compreendemos a solidão como a angústia de não estar em coletividade, de estar sozinho e não ser ouvido, entre outros sentimentos sentidos por diferentes sujeitos. Tais sentimentos podem ser ocasionados por desigualdades que são externas, não sendo apenas aflições individualizadas, mas também coletivas.

Em relação à solidão da mulher negra, ela foi iniciada desde “sua trajetória, a partir da ruptura diaspórica africana até a contemporaneidade.” (SOUZA, 2008, p. 39). Observamos a solidão em um nível amplo, compreendendo desde a captura forçada de seus corpos no continente africano, a travessia dentro dos navios que transportavam africanos pelo atlântico e a sobrevivência de suas descendentes até os dias atuais. Tal solidão necessita ser compreendida de modo consciente e em nível social, no qual as mulheres negras, na contemporaneidade, ainda vivenciam esses atravessamentos por conta desse passado histórico, repleto de discriminações e rupturas ancestrais.

Em contrapartida, tendo em vista as experiências pessoais e também dentro do campo da militância, podemos anunciar que, em muitas ocasiões, a solidão da mulher negra pode ser associada apenas ao campo da afetividade, no tocante a relacionamentos amorosos, sendo produzidos alguns estudos nesse campo.

Um dos exemplos de produções realizadas é a dissertação de Souza (2008), que teve por título *A solidão da mulher negra – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo*, que abrangeu a dimensão afetivossexual de mulheres negras, que eram preteridas/rejeitadas por homens da mesma etnia, tendo como foco o campo da afetividade.

Outro estudo produzido foi o de Vieira (2020), que se intitula *Experiências de solidão da mulher negra como repercussão do racismo estrutural brasileiro*, o qual também teve como foco a dimensão do relacionamento afetivossexual, considerando as categorias da interseccionalidade e as contribuições dos estudos feministas negros.

Além disso, Medrado, Vasconcelos e Leite (2021), no texto intitulado *Solidão da mulher negra: uma revisão da literatura*, também enfatizaram sobre a temática, enfocando o levantamento de pesquisas referentes a esse eixo, em que, das oito pesquisas encontradas, seis eram relacionadas à solidão afetiva entre mulheres negras adultas, que tinham relacionamentos heterossexuais.

Não obstante, ressaltamos, neste texto sobre a solidão institucional, que compreendemos a solidão das participantes da pesquisa como o processo de vivenciar a não escuta, as experiências de racismo de modo velado e silenciado dentro das instituições, em decorrência do racismo, do sexismo e por serem *forasteiras de dentro*, que ocupam o espaço acadêmico, mas, ao mesmo tempo, são vistas como corpos fora do lugar (KILOMBA, 2019), de não-pertença àquele ambiente.

Diante desse cenário, a solidão institucional, além de representar esse processo de estranhamento do corpo negro em espaços de poder e tomada de decisão, pode também ser compreendida como a dor e a alienação psicológica institucional (TATE, 2019), no qual os estigmas da “mulher negra raivosa” se fazem presentes e os efeitos psicossociais do racismo nos atingem de diferentes formas, como, por exemplo, de modo físico, causando silenciamentos e medos. Em relação a isso, Tate (2019) nos alerta que:

É fácil demais nos afastarmos da percepção das rupturas daquilo que é assumido quando o medo age para nos silenciar. Medo de estar equivocada, medo de ser uma estranha, medo de ser ridicularizada, medo de ser vista como não sendo política ou suficientemente consciente como mulher negra, medo de ser taxada como “a mulher negra raivosa”, medo de ser colocada “em uma caixa”. O medo é um sentimento paralisante, mas que deve ser tratado se quisermos num feminismo negro que reconheça e dê lugar as

diferenças de classe, sexualidade, mestiçagem, gênero, idade, capacidade e origem [...] (TATE,2019, p.192).

A solidão institucional se manifesta no medo, que é originado pelas estruturas do racismo e ainda se faz presente dentro das instituições educativas formais. O avanço para além do medo irá requerer um movimento de análise crítica, de modo a autodefinir (COLLINS, 2016) nossas realidades a partir das experiências de ser mulher e negra.

A seguir, descrevemos como a solidão perpassa a vida de mulheres negras nas instituições educativas, tendo como foco de análise as narrativas de docentes negras universitárias.

A Experiência de Ser Mulher Negra: Solidão Institucional e Dororidade

A experiência vivida de mulheres negras demonstra como a interseccionalidade de raça e gênero opera em suas cotidianidades. Neste texto, são apresentados trechos das entrevistas realizadas com docentes negras universitárias, salientando essas intersecções de raça e gênero no ambiente acadêmico.

Para resguardar as reais identidades das professoras que entrevistamos, as nomeamos com nomes de mulheres negras brasileiras que realizaram grandes marcos no enfrentamento ao racismo, mas que foram invisibilizadas pela história, tendo seus nomes recentemente discutidos e dialogados nos movimentos negros em decorrência das denúncias sobre os silenciamentos de suas existências.

Dandara dos Palmares, Carolina Maria De Jesus, Maria Felipa, Antonieta de Barros, Tereza de Benguela, Maria Firmina, Aqualtune dos Santos, Ruth de Souza, Lélia González, Beatriz do Nascimento e Luísa Mahin, pseudônimos estes que representaram os nomes das professoras participantes da pesquisa. Foram 11 professoras negras entrevistadas, as quais expressaram dúvidas sobre seus pertencimentos étnico-raciais, alegrias e trocas de afetos

no decorrer das entrevistas. Algumas dessas professoras ainda não haviam feito reflexões a respeito de como era ser uma mulher negra na docência universitária, ressaltando mais as questões socioeconômicas do que as raciais e de gênero.

Outras docentes já ressaltaram as questões de gênero, porém, as opressões interseccionais foram aparentes nas trajetórias de duas professoras negras, que foram Ruth de Souza e Aqualtune, as quais eram as mais retintas, e ocupavam os cargos como substitutas na UFAC.

Neste texto, não discorremos sobre a trajetória de cada uma das docentes, mas destacamos fragmentos das entrevistas de algumas delas, relativos à solidão vivida na escola e na universidade, vivências de racismo e silenciamento, para fins de reflexão.

Desse modo, uma das docentes entrevistadas evidenciou variados episódios de racismo que sofreu no decorrer de sua trajetória escolar. Experiências essas que estiveram e se fazem presentes nas realidades de muitas mulheres negras.

Nomeamos a professora como Ruth de Souza (2019). O nome escolhido foi como forma de preservar a imagem da entrevistada, e promover maior visibilidade a essas mulheres que fizeram história nas suas diversas atuações. Ruth, que visivelmente é retinta, relatou os seguintes percalços relacionados à solidão vivida desde o âmbito escolar:

[...] A questão da infância, nossa, aquelas questões que se você for, se todas nós, negras, a gente for sentar para conversar, cada dia você vai puxar uma situação da sua vida né. Mas eram situações bem constrangedoras, como toda vez que o professor de História falava de escravidão, eu não sei por que me incomodava, eu queria sumir da sala. Mesmo gostando muito de história, falar de escravidão, aí passa, passa, passa. Ai, meu Deus! Era como se eu não quisesse me enxergar enquanto negra. Apesar de toda a rejeição, de todas as chacotas e todas as piadas, de ser escolhida para personagens negros e todo mundo ficar rindo [...]. Professores também, bem complicados. Isso na quinta série, me escolheram para ser advogada. Aí falaram que: Ah, não pode colocar essa menina aí não, não pode, não pode ter advogado negro. Também os desfiles, esses desfiles cívicos que ainda bem que não tem mais, tipo por eu ser alta: Ah, coloca essa na frente. Ah, não pode por ela na

frente, e eu escutando. Desfile das cores do Brasil, me deram uma camisa verde, aquele verde mais lodo, mais fechado assim, aí chegavam em mim: você não quer trocar de blusa? Fica estranho em você, você vai ficar na frente (RUTH DE SOUZA, 2019, informação oral).

Esse depoimento é oriundo do contexto histórico e social de opressões que vivenciamos enquanto população negra, o que acaba por contribuir na visualização de nossas inserções nos diferentes espaços de forma estranhada, como se não pertencêssemos àquele lugar, devido às agressões às quais somos submetidos pelas discriminações mistas (CRENSHAW, 2002) de raça, etnia, de gênero e de classe.

Consoante a essas abordagens, ser vista como “outra” nas diferentes localidades, reforça a solidão em nível espacial, social e cultural, pois “[...] o trauma de pessoas negras provém não apenas de eventos da base familiar [...], mas sim do traumatizante contato com a violenta barbaridade do mundo branco, que é a irracionalidade do racismo que nos coloca sempre como a/o “Outra/o [...]” (KILOMBA, 2019, p. 40).

A solidão para nós, como mulheres negras, nos abrange no campo afetivo, por não sermos o modelo idealizado do padrão imposto pela cultura branca eurocentrizada. A solidão também nos alcança em diferentes locais que são representados, em sua maioria, por pessoas brancas, que detêm ideais hegemônicos por meio dos saberes ditos universais, como nas universidades e demais instituições.

A solidão também é real no campo profissional, devido à subordinação estrutural, conceito provindo da interseccionalidade (CRENSHAW, 2002, p. 6), que seria expressa em decorrência das crises e desvalorizações das moedas, por exemplo. Essas crises acarretariam em maiores dificuldades na obtenção de empregos formais, fazendo com que as mulheres negras, em grande proporção, migrem para serviços que, historicamente, já lhes foram condicionados. Nessa perspectiva, essa ocupação das mulheres negras, contextualmente, de espaços subordinados a elas, é, na maioria das vezes, naturalizada, “seja o de empregadas domésticas,

babás, lavadeiras” (EUCLIDES,2017), de modo que causa estranhamento nos indivíduos quando se deparam com elas em outros espaços que não sejam esses já historicamente instituídos.

A solidão das mulheres negras se faz presente também nos espaços públicos e nas universidades, ainda que como professoras universitárias, cujo número reduzido proporciona a legitimação da presença de corpos brancos que sempre pertencem; enquanto nós somos vistas como corpos fora do lugar (KILOMBA, 2019, p. 56).

Solidão nos referenciais teóricos, nos quais os autores trabalhados, em sua maioria, são homens brancos, os *insiders* (COLLINS,2016), conceito este que seria de difícil tradução, mas que representaria os sujeitos que já seriam ali inseridos por serem pertencentes ao grupo que sempre obteve o poder hegemônico. As mulheres negras seriam *outsiders*, que não pertenceriam socio-historicamente aos espaços de poder, mas que transitam e atuam em ambientes que foram legitimados pelos padrões da branquitude (COLLINS, 2016, p. 117-118).

Diante da falta de representatividade nesses espaços, entendemos que o rapto forçado de nossos corpos, desde o início da diáspora, acarretou em cicatrizes coloniais profundas, que, de antemão, permeiam todo nosso percurso nos sequestros coloniais, os quais, sobre os moldes da aculturação e deslegitimação de nossas identidades, corroboraram com a estruturalização do racismo nas sociedades capitalistas e socialistas, um dilema em nível global. Nesses vieses, o conceito de interseccionalidade chama a atenção para os seguintes enfoques:

É oportuno descolonizar perspectivas hegemônicas sobre a teoria da interseccionalidade e adotar o Atlântico como lócus de opressões cruzadas, pois acredito que esse território de águas traduz, fundamentalmente, a história e a imigração forçada de africanas e africanos. As águas, além disto, cicatrizam feridas coloniais causadas pela Europa, manifestas nas etnias traficadas como mercadorias, nas culturas afogadas, nos binarismos identitários, contrapostos humanos e não humanos. No mar Atlântico temos o saber duma memória salgada pelo escravismo, energias ancestrais protestam lágrimas sob o oceano (AKOTIRENE, 2018, p. 15).

É preciso descolonizar os conceitos que utilizamos para analisar o pensamento feminista negro, em específico, o conceito de interseccionalidade aqui referido. É necessária essa ótica decolonial para uma melhor compreensão das experiências das mulheres negras, enquanto forasteiras de dentro, que estão sujeitas aos vários eixos de discriminações ativas.

No processo de descolonização do “eu” da mulher negra, a epistemologia do pensamento feminista negro (COLLINS, 2019, p. 152), além de evidenciar a importância das experiências de vida das mulheres negras, elucida que a vida delas, no que se refere à realidade das afro-americanas, é imbuída de relações sociais, culturais e étnicas da seguinte maneira:

[...] a organização da comunidade negra, que reflete princípios de sistemas de crenças influenciados por referências africanas, as tradições de ativismo materno, que estimulam uma leitura politizada de maternidade das mulheres negras; e um sistema social de classes, que relega as mulheres negras à posição de trabalhadoras que ocupam a base da hierarquia social [...] nas comunidades tradicionais afro-americanas, as mulheres negras encontram respaldo institucional considerável para valorizar a experiência vivida. A centralidade das mulheres negras em famílias, igrejas e outras organizações comunitárias a permite compartilhar com irmãs mais jovens, menos experientes, seus conhecimentos concretos sobre o que é ser uma mulher negra que se define por si própria (COLLINS, 2019, p. 151-152).

Nesta leitura, compreendemos que a forma como as mulheres afro-americanas das comunidades tradicionais se organizam têm como respaldo as heranças culturais e étnicas que contemplam a ancestralidade africana que nos perpassa. Diante disso, mesmo em meio aos raptos evidenciados em prol do sistema escravocrata, nossas culturas emergem em meio ao Atlântico.

Na realidade trazida por Collins (2019), a respeito das mulheres afro-americanas das comunidades tradicionais viverem com referências africanas em suas cotidianidades, o conceito de sororidade não se apresenta como novo para as mulheres negras. Entretanto, o conceito de sororidade ainda não fora utilizado

propriamente dito para explicar as vivências das mulheres negras (DILL, 1983, p. 134).

Em uma das falas das professoras entrevistadas, constatamos o conceito de sororidade sendo utilizado por ela no local de trabalho em que atua. A professora Maria Firmina (2019), nome com o qual a representamos, tendo como respaldo uma das mulheres negras ativistas da história brasileira, ressaltou sobre o referido conceito, enfatizando que este é utilizado e empregado nas relações entre as professoras mulheres no curso de História onde leciona:

Nós temos uma coisa que não é explícita, mas nós temos uma postura de respeito muito grande umas pelas outras. Posso não concordar com uma colega, mas jamais vou levantar a voz para ela em público, diminuir ou destratar, em reunião de centro ou de colegiado. O que a gente tem para resolver senta a portas fechadas e resolve. Ouvimos umas às outras e somos extremamente solidárias. Acho que a gente tem um sentir de sororidade muito grande, porque não há uma situação em que uma não peça ajuda e a outra não venha ajudar (MARIA FIRMINA, 2019, informação oral).

Não obstante, no decorrer das demais entrevistas, observamos que, no curso de História, no qual Maria Firmina atua como docente, de fato não houve indícios de situações ativas de discriminações no que se referia à atuação das professoras negras em seus respectivos exercícios.

Tendo como foco os fatores acima explicitados, as mulheres negras habitam, ao mesmo tempo, um *locus* doloroso, cujo conceito de sororidade, que representa a solidariedade entre as mulheres como irmãs (BECKER, 2015, p. 4), não as abrange em sua completude, pois sua derivação se remeteu a um feminismo pautado na realidade da cultura branca.

Em contrapartida, o conceito de dororidade (PIEIDADE, 2017, p. 16), que representa, em suma “a presença dos corpos negros femininos fora dos lugares cultural e historicamente destinados para elas, [...]”, representa a realidade vivida por mulheres negras. A solidão das mulheres negras de forma coletiva ilustra que o feminismo, para atender nossas demandas, necessita de

contemplar as intersecções entre gênero, raça, classe, dentre outras categorias, que nos atingem de forma diferenciada das mulheres brancas.

Para evidência de tal afirmação, o colorismo foi um dos fatores que mais perpassou a realidade das professoras negras entrevistadas, dentre elas, Maria Firmina apresentou uma tonalidade de pele mais clara que das demais. O colorismo é um conceito (WALKER, 1983, p. 291) que discute sobre as variações de cores das peles negras, dentre essas diferenças, os negros claros conseguiriam ter mais acessos a distintos espaços, pois estariam mais próximos aos ideais de brancura, conseguindo, em muitas ocasiões, camuflarem-se nos mais diversos lugares.

As discriminações sofridas narradas da história de vida da professora Aqualtune (2019) reverberaram desde sua trajetória escolar, acadêmica, e, agora, na sua atuação profissional como professora substituta, sofrendo diversos casos de racismo. As discriminações ativas se iniciaram desde as suas relações familiares estabelecidas entre seu ex-marido, que queria proibi-la de estudar e trabalhar, perpassando a solidão afetiva e institucional:

Eu era a filha mais nova de oito mulheres que a minha mãe teve e a última a se casar. Eu não ia dar o desgosto a ela, né? Ela não tinha nenhuma filha mãe solteira, e nenhuma filha separada, pelo menos na cidade em que ela residia. Então, foi um casamento assim, na questão de estar grávida e isso de não dar esse desgosto pra minha mãe [...] Bom! Tive que o acompanha. Janaúba estava com muita dificuldade de emprego. Então, ele decidiu ir embora pra região metropolitana de Belo Horizonte, Pedro Leopoldo, porque tinha alguns irmãos que já trabalhavam lá. Aí, quando a gente casa, tem de acompanhar marido, então, tive que ir. Mas no contexto de distante de toda a minha família, isso não foi tão simples. Eu, na ocasião, tive que acionar a defensoria pública, acionar a promotora, porque ele literalmente me impediu de sair de casa pra estudar, me impediu, rasgou meu uniforme. Quando ele percebeu que... Ainda buscou apoio de toda a minha família. E quando ele percebeu que não teria apoio da minha família, e a promotora de Pedro Leopoldo, ela tinha uma fama de carrasca com os homens (risos). Então, quando veio a intimação assinada pela promotora pra ele, ele tremeu nas bases (AQUALTUNE, 2019, informação oral).

A sociedade patriarcal é permeada das mais variadas formas de opressões contra as mulheres sob diferentes óticas. As mulheres, sendo vistas como dóceis, que deveriam empregar atividades maternas e serem apenas do lar, emergem nas mais variadas relações de poder, nas quais os relacionamentos abusivos, por exemplo, culminarão também em manifestações opressivas contra as mulheres, tentando impedi-las de atuarem como protagonistas de suas próprias vidas no campo escolar e profissional.

Até mesmo nas ocupações das profissões, como orienta Costa (1995), em que a presença de mulheres representaria uma construção social repleta de estigmas que secundarizariam ainda mais a profissão, como a docência, por exemplo, no contexto brasileiro. No entanto, as mulheres negras, desde o período escravocrata, não apresentariam esses conceitos de docilidade, pois, além de realizarem serviços domésticos, trabalhavam como os homens negros escravizados em diversas ocupações (DAVIS, 2016).

A historicidade desse fator acarretou no constructo de que somos fortes, culminando também na reprodução de discursos racistas e misóginos, corroborando no racismo institucional em diferentes locais. Contudo, a busca pela produção de conhecimentos e uma maior ascensão profissional nos conduz à apropriação de uma visão positiva, em uma ótica de autocuidado para com a nossa saúde mental, corporal, social e cultural. Essa busca nos auxilia a visualizar nossas nuances e identidades em um processo de redefinição corpórea.

Concernente às informações relacionadas à professora da entrevista, Aqaltune era professora universitária no momento da pesquisa, formadora de cursos voltados para a educação das relações étnico-raciais, e, além disso, ganhou variados prêmios, dos quais um foi relacionado às práticas de implementação da Lei 10.639/03 em Minas Gerais em 2014; e o outro foi relacionado ao ensaio por ela escrito sobre sua trajetória de vida, no prêmio *Mulheres negras contam sua História*, em 2013.

Aqaltune era solteira e morava com seu filho na cidade de Rio Branco, cuja migração foi em busca de melhores condições

trabalhistas, conseguindo ingressar como professora substituta com a titulação de Mestra na Universidade Federal do Acre do Campus de Rio Branco, no ano de 2018. Aqualtune e Ruth eram as professoras mais retintas das demais entrevistadas, e também substitutas da referida instituição, as demais citadas são efetivas.

As nuances do colorismo foram importantes no que se tratou das narrativas das histórias de vida dessas mulheres, cuja delimitação, no tocante aos desafios de serem *outsiders* dentro da universidade e além dela, são retratadas a seguir.

Desafios de ser uma Outsider: entre a dor e a negação

A solidão da mulher negra nos diferentes espaços foi notória tanto nas trajetórias das professoras que se autodeclararam de cores pardas, como das que se autodeclararam de cores pretas. Serem negras, ainda que não retintas, tal como aponta (EUCLIDES, 2017, p.19), não as tornou isentas de sofrerem discriminações, ou até mesmo de tentarem omitir tais dores experienciadas no decorrer de seus trajetos.

Retomando a solidão no âmbito afetivo, nós, mulheres negras, encontramos dificuldades de nos relacionarmos, na maior parte das ocasiões, devido aos homens negros, por exemplo, em diversos casos, preferirem se relacionar com mulheres brancas ou negras claras, pois, para eles, representariam “[...] aquilo que se aproxima do que ele assimilou como melhor ou mais bonito” (BERTH, 2018, p. 2).

A professora Beatriz do Nascimento (2019), uma das docentes entrevistadas, nomeada dessa forma para preservação de sua identidade, tem um relacionamento com um homem branco argentino; não obstante, a professora, mesmo sendo negra clara, ainda que não tenha sofrido incidências maiores de racismo no Brasil, ao transitar pela cidade de Buenos Aires, pôde perceber a diferença no trato de ser a única negra em restaurantes e lojas caras de maior ocupação por pessoas brancas.

Na fala da entrevistada, ela ressaltou as diferenciações no que tange ao trato propiciado a ela, em sua terra natal e na Argentina:

E a minha aparência no meu contexto de Belém não é diferente de ninguém, mas lá é diferente dos demais. Então, lá, sim, eu notei mais essa pressão da aparência, então, eu tenho que tá lá bem arrumada. Porque se eu andar desleixada com uma sandália, aí eu caio ainda mais no estereótipo do que seria ladrão, enfim. Se eu tenho que ir pra universidade, eu tenho que ir bem vestida. [...]. Eu gosto de estar bem vestida, mas é por gostar, não é que eu tenho que. Então, é nesse sentido (BEATRIZ DO NASCIMENTO, 2019, informação oral).

Nesse ínterim, a solidão nos perpassa independente de sermos negras claras ou retintas, no que se refere à presença nos diferentes locais, ou até mesmo quando estamos em um relacionamento interracial, e transitamos por lugares em que só há o parceiro e demais pessoas de peles claras ali presentes, bem como ocorreu com Beatriz. Os não ditos também estiveram presentes nas narrativas da professora (SANTANA, 2011, p. 38-39), no que se referia à discriminação sofrida por ter um relacionamento interracial.

No tocante a esse fator, o relacionamento entre mulheres negras e homens brancos “é visto como um ato corajoso, como a quebra de um tabu” (GOMES, 1995, p.124). Essa quebra refere-se à história durante um longo período proibir a afetividade entre brancos e negros.

Destarte, em muitas situações cotidianas, os homens negros preferem se relacionar com as mulheres que apresentam um perfil mais próximo ao ideal de branquidão (BERTH, 2018, p. 2), enquanto as retintas são relegadas à solidão, a serem indignas de amor no imaginário social, sendo essa situação não verbalizada diretamente de forma generalizada, mas que, em nossas experiências vividas, de fato, acaba tornando-se uma assertiva em grande proporção.

Tendo em vista que a solidão nos perpassa em diferentes âmbitos, não será diferente no contexto da realidade acadêmica, acerca do qual a professora Lélia González (2018), nome esse direcionado como forma de preservar a imagem da professora, alegou que, em muitas ocasiões, as distinções de tratamento ocorreram na universidade na qual trabalha:

Então, eu não chego em nenhum lugar dizendo já que eu sou professora. Se for algo que, uma informação que eu precise sem informar que eu sou professora, eu peço como Lélia. E muito menos chegar num ambiente dizendo que eu sou Doutora. E aqui isso tem muito peso, infelizmente. Então, você chega num ambiente e dizer eu sou professora e tarara, eles agilizam a coisa pra você. E como eu tenho esse hábito de chegar num ambiente e pedir uma informação, e muitas vezes tem um tratamento diferente, ah, é óbvio. Eu acho que você, se chega você e uma pessoa branca do cabelozinho loiro, eles atendem primeiro o loiro [...] E assim, mas já tive situações de ir em reuniões administrativas e não ser ouvida, entendeu? Não me darem oportunidade de falar. Eu não sei se é necessariamente pela cor, mas é por esse conjunto. Eu continuo achando que não é só pela cor, é pelo cabelo, é pela forma como eu me visto (LÉLIA GONZÁLEZ, 2018, informação oral).

Ainda que a docente seja aparentemente não retinta, os tratamentos diferenciados a ela foram apresentados de forma notória, diferenciações estas que percebemos através das discriminações ativas a ela sobrepostas, relembrando-a na condição de *outsider*. As dores que o racismo provoca fazem com que nós, na maioria das vezes, não reconheçamos de forma direta ou apenas relegamos a outras situações que não estejam atreladas à cor propriamente dita, pois a admissão desse fator fere, sangra e desestabiliza.

A branquitude, que detém as relações de poder ali instauradas, corrobora com a reprodução de comportamentos racistas de modo indireto. Desse modo, “a dificuldade em identificar o racismo não é apenas funcional para o racismo, mas é também importante para o racismo em si.” (KILOMBA, 2019, p. 162). Nessa perspectiva, quando não conseguimos compreender casos de racismo diretamente, também é uma forma de naturalização deste, de modo estratégico, culminando na prevalência dos *insiders*, nas tomadas de decisões em todos os âmbitos sociais, culturais e econômicos.

Em relação a esses fatores, a solidão se manifesta nas mais diversas formas de discriminações ativas que se sobrepõem em nossas realidades. E, quando nos remetemos aos espaços da

docência, é relacionado à realidade das professoras negras, cujos corpos estão ali, mas que historicamente lhes foram negados pelas heranças do colonialismo, as discriminações continuarão assíduas.

No ambiente de trabalho das professoras entrevistadas, a professora Carolina de Jesus (2018) e a professora Dandara dos Palmares (2018) foram representadas por esses nomes, também fictícios, como preservação de suas imagens. As professoras, mesmo não sendo retintas, retrataram os ataques sofridos por parte de alguns discentes que não as respeitaram em seus respectivos exercícios da docência. As falas das participantes foram as seguintes:

[...] eu trabalhei com um texto de um autor do IBGE, eu esqueci o nome, mas se você jogar no Google planejamento familiar na América latina, Brasil, você vai achar o texto que eu utilizei. Então, era um texto do ponto de vista histórico, em que momento o Brasil foi pró-natalista, que ele é pró-natalista né?, ele é contra o aborto, mas em que momentos a legislação foi mais pra cá, a discussão foi mais pra cá, pra lá [...] E o menino do seminário de aborto, acho que ele fez de propósito. Ele botou imagem de feto. Eu comecei enguiar. Fotos de internet, mas o tema do seminário era pra trabalhar a temática em termos de argumentos que você usava do ponto de vista da legislação. Então, ele vem com um discurso extremamente machista e com imagens agressivas, porque à medida que, assim, ninguém sai impune, todo mundo sofre. Então, não dá pra você tratar da temática como se simplesmente fosse o crime do outro, da mulher e que o resto não tem nada a ver com isso. Então, foi nesse sentido [...] (CAROLINA DE JESUS, 2018, informação oral).

[...] antes eu já tinha passado por situações assim, de alguns alunos de uma turma, em 2008, irem para a final e eles se unirem, todos homens, dizerem que eu não ia dar aula. E é por isso que hoje eu já tiro foto de tudo, com selfie, óbvio, e eu com os alunos, tiro foto de tudo, registro tudo, tudo, tudo. Que se existe esta possibilidade hoje em dia eu não deixo passar. Tiro foto de tudo, das minhas aulas, registro tudo, compartilho, envio para os nossos grupos de trabalho, compartilho nas minhas redes. Eu já passei por situações assim (DANDARA DOS PALMARES, 2018, informação oral).

O racismo contribui ainda mais com a hierarquização do gênero, na qual a mulher seria vista como um subproduto do homem (CARNEIRO, 2003, p.2). Os ataques em formas verbais e ameaças expressas nas citações acima enunciadas por Carolina e

Dandara contribuem para que possamos pensar sobre o racismo nas manifestações de machismo e misoginia que foram notórias dos alunos contra as professoras.

Carolina optou por não se aprofundar muito no cenário experienciado, discutindo brevemente essa situação ocorrida. Quanto à Dandara, a professora desenvolveu a estratégia de publicar fotos de todas as atividades que realiza em suas aulas, como forma de comprovar o desenvolvimento de seus trabalhos.

Em relação às discriminações vivenciadas pela professora Maria Felipa (2019), professora efetiva entrevistada, relatamos a seguir, juntamente com as falas de Aqualtune dos Santos (2019), em relação às experiências de como era ser negra e professora universitária:

[...] E quando eu vim, na experiência de ser professora na academia, eu também não tive grandes enfrentamentos. Assim como a professora, os enfrentamentos são outros naquele momento né, que ficasse claro que era discriminação racial, eu não me lembro enquanto professora substituta de nenhum episódio envolvendo qualquer tipo de situação com aluno. Até porque as que tinham, eu: Oh, não tenho tempo. Até hoje, não tenho tempo (MARIA FELIPA, 2019, informação oral).

[...] teve uma situação, que é à noite o curso de Música. As aulas seguintes depois da visita da coordenadora do curso, esse aluno ele tentou conduzir comentários na sala do jeito dele. Eu falei não, a disciplina sou eu que estou conduzindo. E, na condução que eu coloquei, não cabem os comentários que você está pretendendo. Porque ele queria fazer anotações na aula toda, e no final fazer a avaliação da minha aula. E uma explanação de pelo menos 15 minutos. Mas eu disse que não tinha nenhum receio nem intimidação com a pessoa dele. A turma fala, inclusive, que ele só faz isso com professoras mulheres. De intimidar a ponto que uma professora, eu não sei em termos oficiais como ela registrou isso, mas a turma conta que essa professora deixou de dar aula presencial por conta das intimidações dele. Ela passou a mandar os projetos numa plataforma, alguma coisa assim. Ela não deu aula presencial mais (AQUALTUNE DOS SANTOS, 2019, informação oral).

Nos relatos acima, observamos que Maria Felipa, mesmo sendo negra de pele clara, afirmou que nunca havia sofrido discriminações pelo fato de ser mulher e negra no exercício da

docência. Ressaltou também que procurava não se envolver nos relatos pautados nas discriminações raciais que ouvia, relatando que não teria tempo para tais discussões.

Diante do exposto, na maioria das ocasiões, nós apenas nos tornamos sujeitos com visibilidade à medida que somos incluídos no vocabulário das pessoas brancas, de modo que as nossas demandas por elas escritas gerariam uma maior repercussão (KILOMBA, 2019, p. 72). A questão da investidura do tempo nos estudos acadêmicos e nos trabalhos, secundarizando as discriminações ativas as nossas voltas, tornou-se uma estratégia na tentativa de ser vista como uma *insider*.

Não obstante, por mais que contribuamos de alguma forma com reflexões pautadas na educação das relações étnico-raciais em alguns discursos e práticas, não visualizar de forma analítica as relações de tratamentos desiguais pode ocasionar um não aprofundamento em uma consciência racial, para efetivas mudanças.

Em relação à fala de Aqualtune, a professora sofreu discriminações raciais e de gênero por um discente do curso de Licenciatura em Música, de modo que o aluno queria deslegitimar os conhecimentos por ela socializados. Nesses parâmetros, confrontarmos o poder gera incômodo por parte dos sujeitos (RIBEIRO, 2017, p. 81) que querem continuar pautados em suas “almofadas protetoras” (CARREIRA, 2018, p.129), nas quais as histórias do racismo e das opressões contra os grupos minoritários acarretariam em uma série de embates agressivos.

Assim, a solidão das mulheres negras se intersecciona nos diversos espaços, caracterizando-as, em suma, na condição de forasteiras de dentro.

Considerações Finais

O foco do presente trabalho foi de refletir a respeito de como a solidão perpassa a vida de mulheres negras em diferentes âmbitos, focando nas experiências de algumas professoras negras dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre, tendo como eixo

a seguinte questão: *como a solidão institucional reflete na vida de professoras negras universitárias, na condição de forasteiras de dentro?*

O que constatamos é que a solidão, tanto no campo institucional como nos âmbitos afetivos, profissionais, sociais, culturais e na produção de conhecimentos dito válidos se faz presente na vida das mulheres negras, ainda que estejam ocupando espaços de poder como nos cargos de docência universitária. Portanto, mesmo que estejam ocupando um espaço público de relações de poder, as discriminações raciais e de gênero continuaram assíduas no decorrer de suas trajetórias.

Essas discriminações emergiram ora nos impedimentos de manifestarem-se em reuniões administrativas do *campus*, ora na deslegitimação dos saberes produzidos por elas, como aqui narrado, sendo vistas como *outsiders*, isto é, como forasteiras de dentro, que significa a realidade de corpos negros racializados que estão ali, mas não são vistos como pertencentes histórica e culturalmente à cultura de dentro, à cultura dos *insiders*, ainda que tentem construir saberes pautados nas epistemologias eurocentradas.

A pesquisa de Dissertação de Mestrado produzida por nós, na Universidade Federal do Acre do Campus de Rio Branco, visou analisar as narrativas das professoras negras dos cursos de licenciaturas da universidade anteriormente explicitada, cujos percursos estão atrelados também à solidão, que não se resume ao âmbito afetivo, mas como também na concessão de espaços, na produção de conhecimentos e representatividades que são aderentes às suas experiências enquanto mulheres negras.

Trajetórias e travessias marcadas por segregações socioespaciais, mas que, sob a produção intelectualizada, ainda que enquanto forasteiras de dentro dos muros acadêmicos, lutam e reivindicam por ocuparem espaços antes negados, e serem protagonistas no processo educativo nos cursos de formação de professores. Uma luta contínua, que requer autocuidado, esforços rigorosos e conhecimentos produzidos para concessão de lugares, cujas transitoriedades eram anteriormente, inacessíveis.

Referências

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018

BECKER, M. R. A sororidade como experiência produzida na pesquisa participante. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 27., 2015, Florianópolis. **Anais** [...] Florianópolis: ANPED, 2015. Disponível em: <Http://www.anped.org.br/biblioteca/item/sororidade-como-experiencia-produzida-na-pesquisa-participante>. Acesso em 14 de setembro de 2019.

BERTH, J. Responsabilidade afetiva x Amor preto: as exclusões que se repetem. **Portal Geledés**, São Paulo, 11 jan. 2018. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/responsabilidade-afetiva-x-amor-preto-as-exclusoes-que-se-repetem/>. Acesso em: 14 de setembro de 2019.

CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. **NEABI**, Recife: Universidade Católica de Pernambuco, 2003. Disponível em: http://www.unicap.br/neabi/?page_id=137. Acesso em: 14 de setembro de 2019.

CARREIRA, D. O lugar dos sujeitos brancos na luta antirracista. **Revista SUR - Conectas Direitos Humanos**, v. 15, n. 28, p. 127-137, 2018.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.

COLLINS, P. H. Epistemologia feminista negra. In: COSTA, Bernardino Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

COSTA, M. C. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRENSHAW. K. A Interseccionalidade na Discriminação de Raça e Gênero. In: **Cruzamento: Raça e gênero**, [s.l.], 2002.

- DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- DILL, B. T. Race, Class and Gender: Prospects for an All-Inclusive Sisterhood. **Feminist Studies**, v, 9, n. 1. 1983.
- EUCLIDES, M. S. **Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: desafios e conquistas**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FRANCISCO, M. A dororidade e a dor que só as mulheres negras reconhecem. 13 de setembro. **Geledés**, São Paulo, 23 dez. 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/dororidade-e-dor-que-so-as-mulheres-negras-reconhecem/>. Acesso em: 14 de setembro de 2019.
- GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.
- KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- MACEDOCOUTO, G. S.; DA SILVA JUNIOR, A. F. Solidão: do patológico ao ontológico. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 17, n. 1, p. 7-24, 2017.
- MARQUES, V.; SATRIANO, C. Narrativa autobiográfica do próprio pesquisador como fonte e ferramenta de pesquisa. **Linhas Críticas**, v. 23, n. 51, p. 369-386, 2017.
- MIZAEL, T. M.; BARROZO, S. C. V.; HUNZIKER, B. M. H. L. Solidão da mulher negra: uma revisão da literatura. **Revista da ABPN**, v. 13, n. 38, p. 212-239, 2021.
- PIEIDADE, V. **Dororidade**. São Paulo: Editora Nós, 2017.
- RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- SANTANA, P. **Professoras Negras: trajetórias e travessias**. 2. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SANTIAGO, F. **O meu cabelo é assim ... igualzinho o da bruxa, todo armado.** Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação infantil. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SOUZA, C. A. d. S. **A solidão da mulher negra – sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo.** Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, S. R. d. **Trajetórias de professoras negras dos cursos de formação de professores da Ufac/Campus Rio Branco.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2019.

TATE, S. A. Descolonizando a raiva: a teoria feminista negra e a prática nas universidades do Reino Unido. In: COSTA, B. J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

VIEIRA, C. G. G. Experiências de solidão da mulher negra como repercussão do racismo estrutural brasileiro. **Pretextos:** Revista da Graduação em Psicologia da PUC Minas, v. 5, n. 10, p. 291-311, 2020.

WALKER, A. If the Present Looks Like the Past, What Does the Future Look Like? In: **In Search of our Mother's Gardens:** Womanist Prose. London: The Women's Press, 1983.

(RE)CONSTRUINDO CAMINHOS METODOLÓGICOS EM TEMPOS DE PANDEMIA: PAULO FREIRE, PRESENTE!

Adriana Ribeiro dos Santos Quintanna (UFAC)

Ednacelí Abreu Damasceno (UFAC)

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A pesquisa sempre emerge de uma inquietação, do questionamento, da investigação acerca da realidade que nos cerca, de forma cuidadosa, metódica e sistemática. Logo, a pesquisa é um processo reflexivo sistemático. Acontece a partir de um conjunto de atividades às quais se propõe o pesquisador para construir novos conhecimentos, sobre um determinado tema, que tenha relevância científica e social. De acordo com Lakatos e Marconi (2001, p.155) “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Para tanto, é necessário ter diligência com a escolha dos caminhos metodológicos que serão utilizados no decorrer da pesquisa.

Minayo (2003) considera que a metodologia da pesquisa se refere ao caminho do pensamento a ser seguido: o tipo de abordagem, o método, as técnicas que o pesquisador irá empregar para obter os dados necessários para a realização da pesquisa. A autora destaca, também, a importância da criatividade do pesquisador ao estabelecer esse caminho o que, para ela, é insubstituível. Ou seja, é claro que é importante estabelecer e cumprir o percurso proposto, no entanto, no decorrer da pesquisa, o pesquisador pode se deparar com situações que não foram previstas nessas etapas, inerentes à pesquisa com pessoas, porque

trabalha com a subjetividade do homem, com condições reais e instáveis de vida e, nesse sentido, o pesquisador precisa escolher novos caminhos para o êxito da pesquisa.

As técnicas correspondem aos meios práticos empregados para a coleta do material de pesquisa. Vale destacar que, para Minayo (2003, p.15), a metodologia vai além dessas técnicas. Ela é uma articulação entre as concepções teóricas, com a realidade empírica e os pensamentos sobre a realidade. Para o desenvolvimento de uma pesquisa, é indispensável eleger o método e as técnicas de acordo com as características da modalidade de pesquisa escolhida. Nesse sentido, na construção do projeto de uma pesquisa o pesquisador já estabelece, a partir de seus objetivos, as técnicas e instrumentos que o auxiliarão na coleta de dados. No entanto, o projeto é só a primeira parte de uma pesquisa, ter um bom projeto com uma metodologia organizada não garante que ela será executada, já que a pesquisa acontece “fora do papel”, numa sociedade dinâmica com suas condições e contextos específicos. A pandemia da covid-19 certamente compreende um contexto específico e sem precedentes que impacta uma pesquisa com pessoas.

Em dezembro de 2019, um vírus, até então desconhecido, começa a circular na China. Esse vírus rapidamente se espalha atingindo todos os continentes, inclusive o Brasil, tendo o primeiro caso oficialmente divulgado em Fevereiro de 2020. Em 11 de Março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decreta pandemia¹. Esse vírus altamente contagioso - que pode causar desde uma gripe comum ou, em casos mais graves, evoluir para pneumonia e síndrome respiratória aguda grave ou causar insuficiência renal levando o paciente a morte - sem uma cura ou vacina que possa contê-lo, levou as autoridades de diversos países a decretarem o isolamento, a paralisação de uma série de atividades, e até mesmo o *lockdown*, uma expressão em inglês que significa confinamento ou fechamento total, uma medida mais radical adotada por países

¹ Disponível em <<https://tudo-sobre.estadao.com.br/coronavirus>> Acesso em 19/05/2020.

como China, Espanha, Itália e Alemanha na tentativa de conter o avanço do vírus.

Desse modo, tendo em consideração a situação pandêmica e as recomendações da OMS para a contenção do vírus, sobretudo sabendo que as principais formas de transmissão se dão a partir do contato com gotículas de saliva, espirros, acessos de tosse, contato próximo e superfícies contaminadas, o que exige distanciamento social, não é possível utilizar-se de alguns instrumentos em sua forma comum, ou seja, que exigem o contato pessoal, a exemplo da observação, um instrumento que inicialmente foi pensado para a coleta de dados em nossa pesquisa. Sabemos que ela é um importante instrumento e que, além disso, apresenta a vantagem de que o pesquisador interage diretamente com os dados, contudo, ela sequer seria possível no contexto de fechamento de escolas por tempo ainda indeterminado. Desse modo, a pandemia trouxe novos rumos metodológicos para as pesquisas em andamento, em relação às possibilidades para a coleta de dados, por exemplo, de modo que fizemos dos meios eletrônicos para que fosse possível coletar os dados para a pesquisa.

Foi justamente nesse contexto de pandemia e distanciamento social que realizamos nossa pesquisa em nível de mestrado, na área da educação, em curso no período de 2020/2021, abrangendo o período de pico da pandemia, o que requereu das pesquisadoras o (re)desenho do caminho metodológico, garantindo o caráter subjetivo das pesquisas com pessoas, sobretudo numa perspectiva em que se tinha um referencial teórico da análise do discurso, ancorado na perspectiva bakhtiniana. Já que a observação não seria possível, buscamos garantir os questionários, que seriam enviados por e-mail, e a entrevista em Grupo Focal para a coleta de dados, no entanto, sobretudo diante do nosso referencial teórico, encontramos o seguinte problema: como garantir o diálogo, a espontaneidade em um grupo focal sem poder dispor da presença, do contato, da interação de forma virtual?

Para além disso, consideramos importante salientar, ainda, que, quando se trata de uma pesquisa com professores, temos

outros desafios. Esses trabalhadores comumente estão sobrecarregados com afazeres que ultrapassam a sala de aula. No contexto de pandemia, o Ensino Remoto apresentou novos desafios a esses profissionais, como o do uso das tecnologias e uma nova sobrecarga de trabalho, conforme aponta Relatório de uma pesquisa do GESTRADO/UFMG, sob a coordenação da Professora Dalila Andrade de Oliveira², em que a percepção da maioria dos professores é a de que houve aumento de trabalho, especialmente nas horas gastas com planejamento e preparação das aulas.

Desse modo, encontramos muita dificuldade na realização dos grupos focais, os quais foram marcados e remarcados seguidas vezes pela falta de participantes, ou pelo número insuficiente. Isso acarretou a flexibilização dos critérios inicialmente propostos, tanto em relação à forma, que passou a ser virtual, quanto em relação ao cronograma.

Diante do exposto, podemos dizer que, ainda que não possamos definir nos mínimos aspectos a escolha dos instrumentos por meio dos quais os dados serão coletados, ela não é aleatória, mas determinada por um conjunto de condições que vão se delineando de acordo com aquilo que se quer pesquisar e com as possibilidades dentro de contextos específicos.

O contexto específico dessa pesquisa foi o distanciamento social que vai de encontro à proposta de coleta de dados, já que ela pressupõe encontros interativos, dialógicos, humanizados, por meio da entrevista em Grupo focal. Se já se apresentava como um desafio elaborar propostas que fizessem com que os sujeitos participantes se sentissem à vontade, agissem de modo espontâneo e estabelecessem um diálogo com os demais participantes, esse desafio ganhou novas nuances em um contexto de total afastamento social.

² OLIVEIRA, D. A. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia- Relatório Técnico In: **Revista Retratos da Escola** v. 14, n. 30 (2020). Disponível em <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/issue/view/40>>

O objetivo de humanizar o grupo focal, ainda que remotamente, pode parecer contraditório, já que, pressupõe-se, a humanização acontece nos processos de contato, de diálogo, de relações entre os homens, mas em tempos em que isso não é possível por um bem maior, qual seja a saúde da população, enquanto a ciência avançava no desenvolvimento de uma vacina que pudesse combater o vírus, encontramos inspiração em Paulo Freire para reconstruir nosso instrumento, garantindo, ainda que minimamente, a integração, a dialogicidade, a humanidade.

Desse modo, passamos a refletir acerca de como as ideias de Paulo Freire no Círculo de Cultura poderiam nos auxiliar, como base, para a dinâmica do Grupo Focal e, conseqüentemente, para a coleta de dados da pesquisa.

Os desafios da realização do Grupo Focal em tempos de pandemia

Propondo-nos a aprofundar as discussões provocadas por dados obtidos por meio de um questionário previamente aplicado aos professores, elegemos a entrevista em grupo focal como um segundo momento da coleta de dados da pesquisa. Em decorrência da não possibilidade de realizar encontros presenciais, optamos por utilizar o *Google Meet*, um aplicativo de *software* para videoconferência. O *Meet* é um serviço de videoconferência baseado em nuvem, que você pode usar para se encontrar virtualmente com outras pessoas - seja por vídeo, somente áudio, ou ambos, durante a realização de bate-papos ao vivo - e permite gravar essas sessões para visualização posterior.

A escolha do Grupo Focal se dá por diversas razões e torna-se importante salientar os pressupostos teóricos adotados na escolha dessa técnica, para que possamos compreender os desafios na realização desses métodos em contexto de distanciamento social.

O Grupo Focal tem se caracterizado como uma importante técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Esse instrumento ocupa uma posição intermediária entre a observação

e a pesquisa, utilizando-se de ambas concomitantemente. Essa técnica é bastante comum na área do *marketing*, no entanto, tem se mostrado excelente ferramenta nas pesquisas em educação.

De acordo com Gatti (2005), considera-se que, ao se fazer uso da técnica do Grupo Focal, há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas, também, em como elas pensam e por que pensam. Além disso, o grupo focal permite ao pesquisador observar a interação entre os participantes da pesquisa e identificar quando as respostas à temática se dão de forma coletiva e quando elas se dividem.

Trata-se de uma técnica interativa, cujas palavras de ordem, por assim dizer, são: comunicação e interação. Ao utilizar o grupo focal, o pesquisador coleta os dados por meio das interações grupais e das discussões que vão se construindo nos debates em torno de um foco: um tema, um produto, um serviço (GATTI,2005). A entrevista em grupo focal é um recurso que ajuda o pesquisador a compreender o processo de construção das percepções, das atitudes, das representações que os sujeitos de um determinado grupo vão estabelecendo acerca do objeto central da pesquisa.

O grupo focal é uma técnica que favorece a interação, além disso, de acordo com Rebolo e Bueno

a discussão em um grupo formado por participantes que têm vivência comum e compartilham características sociodemográficas semelhantes favorece a fluidez da conversação, o surgimento de discordâncias entre as opiniões dos participantes e a obtenção de informações que não ficam limitadas a uma prévia concepção do pesquisador. Nesse sentido, o grupo focal se constitui em uma técnica apropriada quando se tem em vista coletar informações sobre a vivência de um fenômeno que, muitas vezes, é pouco claro até mesmo para quem o vivencia (REBOLO; BUENO, 2014, p. 326).

Desse modo, por serem os temas em educação fenômenos complexos e multifacetados, consideramos que a utilização dessa técnica propiciaria dados mais interessantes para nosso estudo.

O grupo focal é uma técnica de entrevista e, por isso, torna-se importante evidenciar que, na concepção que adotamos, a

entrevista não é apenas um instrumento de coleta de dados em que o pesquisador elabora perguntas e obtém as informações de que necessita a partir delas. Não se trata de um mero recolhimento de informações como verdades absolutas, pois não compreendemos que a linguagem seja um fenômeno homogêneo, mas dinâmico, fluído, heterogêneo.

Partindo da compreensão de que a entrevista não é apenas uma técnica do jornalismo que se resume a um conjunto de perguntas e respostas, para que se possa obter informações, destacamos que, em nossa pesquisa, a entrevista foi um instrumento de coleta de dados estritamente ligado a um contexto específico e analisado em relação a esse contexto. Ou seja, compreendemos que, tanto no momento da coleta, quanto no momento da análise dos dados, ela está permeada por um contexto específico, com objetivos específicos, caracterizando-se, dessa forma, como um gênero discursivo que promove um intercâmbio dialógico.

O termo dialógico refere-se à concepção bakhtiniana (BAKHTIN, 2003), na qual todo enunciado parte de alguém que, ao dizer, está levando em conta o seu destinatário, e que esse destinatário, ao tomar uma atitude responsiva em relação ao seu par, também está levando em conta a quem se destina. Dessa forma, estamos considerando que a entrevista é, também, um campo de negociação de sentidos, de produção de sentidos. Os entrevistados, ao falarem, portanto, levam em consideração as informações que já obtiveram a nosso respeito e o objetivo que sabem que temos com a entrevista.

Nesse sentido, destacamos que adotamos esse modelo para nossa pesquisa, tendo em vista considerarmos que, nessa forma, entrevistador e entrevistado não são figuras neutras, mas são sujeitos que estão produzindo textos orais sobre um determinado assunto, num determinado contexto, guiados por um objetivo específico.

A entrevista também é uma técnica muito utilizada entre os pesquisadores. Vale destacar que há vários tipos de entrevista: estruturada; a não estruturada; e a semiestruturada. O tipo é escolhido considerando o propósito a que se destina. Em nosso

estudo, optamos por utilizar o tipo não estruturada, que é aquela que não segue um roteiro e permite maior interação e espontaneidade entre entrevistador e entrevistado, é utilizada a fim de ampliar questões, podendo explorar mais as questões de maior interesse, ou seja, não havia um roteiro com questões a serem respondidas pelos participantes, havia temas a partir dos quais o diálogo se estabeleceria. A perspectiva teórica adotada em nossa pesquisa era a bakhtiniana. Nessa perspectiva, a análise dá-se de forma que se observem os aspectos mais amplos que compõem o discurso. Ela ultrapassa os aspectos linguísticos, não acontece de forma superficial no sentido de que não consideramos apenas o que é dito, mas o como se diz, quais palavras são utilizadas, e até os não ditos. O discurso está articulado com as condições extraverbais inerentes à sua própria produção, circulação e recepção. Para Bakhtin:

Na linguagem, como objeto da linguística, não há, nem pode haver quaisquer relações dialógicas: estas são impossíveis entre os elementos no sistema da língua (por exemplo, entre as palavras no dicionário, entre morfemas etc.) ou entre elementos do “texto” num enfoque rigorosamente linguístico deste. [...] Assim as relações dialógicas são extralinguísticas (2003, p. 208-209).

Na perspectiva bakhtiniana, o discurso é sempre levado dialogicamente ao discurso do outro, repleto de entonações, conotações e juízos valorativos. Para Bakhtin, a palavra comporta duas faces, ou seja, na entrevista, por exemplo, a palavra procede de alguém e se dirige a alguém, a palavra, segundo ele, é uma espécie de ponte entre mim e o outro. Quem fala, fala para alguém; como afirma Bakhtin (2003, p. 301, grifos do autor), “um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu direcionamento a alguém, o seu endereçamento”. Ou seja, o discurso, para além do que é dito, deve ser analisado em relação ao contexto em que se diz: como, para quem e onde.

Ao propor o Grupo focal, a ideia era de que os sujeitos participantes da pesquisa pudessem interagir, dialogar, trocar experiências acerca do tema, provocados pela moderadora, e isso,

implicitamente, pressupõe um ambiente que favoreça esse tipo de conversação. Contudo, em interações mediadas por tecnologia, há uma perda significativa no que diz respeito às dimensões da linguagem corporal, interligados ao ato de interagir: a expressão facial, o olhar, a postura, os gestos, dentre outros. Certamente, as diferenças entre a interação face a face e a interação mediada por tecnologia trariam impactos e, em certa medida, poderiam comprometer os propósitos da pesquisa, desse modo, precisávamos buscar, na literatura, um arcabouço teórico que nos ajudasse a delinear a forma como esses grupos seriam realizados.

Por se tratar de um desafio desencadeado por um contexto muito específico e atual, não encontramos na literatura muitas possibilidades ou reflexões sobre o uso do ambiente virtual na realização de entrevistas com caráter dialógico. No entanto, em busca de possibilidades para a construção dos encontros de modo a garantir esse caráter do diálogo, nos debruçamos em Paulo Freire, um teórico para o qual o diálogo é parte fundamental das relações humanas. Foi a partir das leituras acerca de suas propostas e vivências no Círculo de Cultura que elaboramos e realizamos o Grupo focal e a coleta de dados.

É importante salientar que não considerávamos apenas as mudanças técnicas que seriam necessárias para a realização do grupo focal, mas estávamos entendendo que

o deslocamento de um espaço físico para o online, no caso dos grupos focais, não significa uma transposição de técnicas, mas uma transformação nas dinâmicas de comunicação existentes na medida em que o espaço singular de realização do grupo focal “presencial” (uma sala, às vezes especialmente preparada para isso) se multiplica, online, nos espaços particulares onde cada um dos participantes está (PEREIRA; MARTINO, 2021, p. 12).

Dessa forma, buscando garantir o caráter dialógico dos encontros estabelecemos o Grupo Focal *on-line* como uma alternativa ao Grupo Focal tradicional, frente ao distanciamento

imposto pela pandemia de covid-19, redesenhando possibilidades para a sua realização.

Círculo de Cultura e Grupo Focal: (re)desenhando o caminho metodológico

Para garantir um modelo de entrevista em grupo focal que permitisse o diálogo, nos inspiramos no “Círculo de Cultura” de Paulo Freire. *Círculo de Cultura* é um método que visava substituir as práticas tradicionais de aula. Paulo Freire os instituiu em práticas de alfabetização de adultos, na região nordestina, inicialmente. A ideia de Círculo tem a ver com a forma geométrica em que não há hierarquia, todos se olham, se veem, se ouvem. No prefácio à versão digital da obra “Educação como prática de liberdade”, Francisco C. Weffort afirma: “o ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem” (FREIRE, 2015, p. 12), cujo objetivo é eliminar as características autoritárias, próprias da escola e da relação professor-aluno, por meio do diálogo entre os homens “num método ativo, dialógico, crítico e criticizador” (FREIRE, 2015, p. 140).

Assim como para nosso grupo focal, diálogo é ponto central na proposição do Círculo de Cultura, conforme podemos compreender a partir da seguinte afirmação: “A programação desses debates nos era oferecida pelos próprios grupos, através de entrevistas que mantínhamos com eles e de que resultava a enumeração de problemas que gostariam de debater” (FREIRE, 2015, p. 140). Nesse sentido, torna-se importante esclarecer: o que é um diálogo? Freire nos ajuda a compreender quando afirma que

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2013, p. 145).

Para além disso, Freire nos adverte acerca da essencialidade de processos educativos que privilegiem o diálogo, a interação, a comunicação, sem essa compreensão, o que se pratica, segundo ele, é um “antidiálogo”.

O antidiálogo, que implica uma relação de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; autossuficiente. Quebra-se aquela relação de “empatia” entre seus polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidiálogo não comunica. Faz comunicados (FREIRE, 2013, p. 82).

Consideramos importante esclarecer que Freire está pensando a relação professor-aluno, em processos de Alfabetização de Jovens e Adultos, ao estabelecer essa perspectiva, contudo a importamos para o contexto da relação pesquisador-sujeitos da pesquisa, por considerar, assim como o próprio Freire, que todo contexto é contexto de relações humanas e que se faz necessário superar essa perspectiva tão entranhada em nossa formação histórico-cultural de imposição, unilateral e passiva “que não comunica, faz comunicados”. Assumimos, assim como o autor, a convicção de que o diálogo é um caminho indispensável em todos os sentidos da existência humana.

Ao pensar um novo modo de alfabetizar, Freire ocupa-se da preocupação de superar uma tradição de objetificação do sujeito e ajudar o homem a organizar reflexivamente o pensamento, a sentir-se um produtor de cultura, um participante ativo e um crítico transformador. Neste ponto nos identificamos com essa proposição na condução dos grupos focais, por compreendermos que ela se articula perfeitamente com a perspectiva discursiva bakhtiniana, pois nosso objetivo é que os participantes, parafraseando Freire, renunciem ao papel de simples objeto e assumam ser o que são por vocação: sujeitos. Para Freire (2013, p.81), “somente um método ativo, dialogal e participante poderia fazê-lo”. Desse modo, mergulhamos no universo dos Círculos de Cultura para compreender quais dinâmicas eram propostas para que o diálogo acontecesse de fato e de que forma poderíamos nos apropriar

dessas ideias, contribuindo para a realização do Grupo focal da pesquisa que ora realizávamos.

Freire (2013) descreve algumas “etapas” desse método, que adaptamos e utilizamos na condução dos encontros do grupo focal, quais sejam: Levantamento vocabular; seleção de palavras geradoras a partir dos critérios; criação de situações sociológicas e ampliação.

O Círculo de Cultura no Grupo Focal: algumas (re)invenções e adaptações necessárias

A partir do que propunha Paulo Freire como etapas nos Círculos de Cultura, considerando as especificidades da pesquisa que conduzíamos, fomos tecendo algumas adaptações e construindo as etapas do grupo focal. O levantamento vocabular trata-se de uma etapa inicial, em que se realiza uma investigação e um levantamento de palavras e expressões do universo vocabular dos sujeitos. De acordo com Freire (2013, p.87), “trata-se de vocábulos ligados à sua experiência existencial, da qual a experiência profissional faz parte”. No nosso caso, adita-se a proposta de Freire, um tema específico, qual seja, o da relação teoria e prática.

Desse modo, para o levantamento vocabular, buscamos, nos questionários respondidos pelas professoras na primeira etapa da pesquisa, palavras/expressões/frases recorrentes nas respostas dadas. Tabulamos as respostas dos 52 questionários devolvidos, considerando, primeiramente, o tipo de resposta às perguntas “Você considera um desafio articular teoria e prática no seu fazer cotidiano?” e “A teoria vista na formação inicial influencia a sua prática atualmente?”. A partir dessas perguntas, criamos grupos: 1- os que responderam afirmativamente às duas perguntas; 2- os que responderam negativamente. Desse modo, organizamos as respostas nesses grupos e, então, fizemos o levantamento vocabular de cada um deles.

A etapa seguinte era a de seleção das palavras geradoras. Para a realização dos Círculos de Cultura, o educador observava os

vocábulos mais recorrentes entre os alunos e selecionava as palavras que serviriam de base para as lições.

Ao educador cabe apenas registrar fielmente este vocabulário e selecionar algumas palavras básicas em termos de sua frequência, relevância como significação vivida e tipo de complexidade fonêmica que apresentam. Estas palavras, de uso comum na linguagem do povo e carregadas de experiência vivida, são decisivas, pois a partir delas o alfabetizando irá descobrir as sílabas, as letras e as dificuldades silábicas específicas de seu idioma, além de que servirão de material inicial para descoberta de novas palavras. São as palavras geradoras” (FREIRE, 2015, p. 9).

Em nosso estudo, feito o levantamento vocabular, foram selecionadas as seguintes palavras geradoras: do Grupo 1- *Instrumento indispensável ao fazer cotidiano; Processo ensino - aprendizagem mais favorável; visitar os conteúdos; relação teoria e prática no trabalho pedagógico; Prática consciente; Reformular, melhorar ou confirmar; Estar atualizado; Grupo 2- Visão diferente da realidade; Estar atualizado*³. Para Freire, tanto melhor seria a palavra quanto mais critérios ela contemplasse dentre os seguintes: sintático, semântico e pragmático. Aqui, interessa-nos especialmente o último, por corresponder à “maior ou menor carga de conscientização que a palavra traz potencialmente ou o conjunto de relações socioculturais que a palavra cria nas pessoas ou grupos que a utilizam” (FREIRE, 2013, p. 88). Esse vocabulário serviu de ponto de partida para as atividades propostas nos encontros do Grupo focal, ponto de partida dizemos, pelo fato de que se chamam geradoras porque podem se desdobrar em tantas outras.

Com as palavras selecionadas, a etapa seguinte foi a de “criação de situações sociológicas”, no método proposto por Freire (2013, p.89) “selecionadas as palavras geradoras, criam-se situações (pintadas ou fotografadas) nas quais são colocadas as palavras geradoras”. Ou seja, essa etapa refere-se à criação de situações em que essas palavras são inseridas, que remetam ao objeto de estudo, no nosso caso, optamos por inseri-las por meio de imagens,

³ Esta expressão esteve presente nos dois grupos.

músicas e jogos. Elas são o ponto de partida para a conversa. E é a partir dessas situações que se dá a Ampliação.

O debate, apesar de ser provocado pelas palavras geradoras inseridas nas situações sociológicas, não se resume a elas. Ele se amplia a partir da própria interação do grupo e propicia uma infinidade de possibilidades de reflexões que esse diálogo pode gerar. A cada fala, novos temas e novas palavras vão surgindo e alimentando as discussões no grupo.

Realizadas essas etapas, partimos, então, para a realização dos grupos focais. Na próxima seção, descrevemos como eles aconteceram e a materialização dessas etapas nos encontros e nos diálogos promovidos entre as professoras.

Nem ativismo (prática sem teoria), nem *blá* (teoria sem prática): a teoria e a prática nos encontros dos grupos focais

Realizado todo o planejamento e etapas anteriores aos encontros, era chegada a hora de ver a teoria ganhando outras formas, reais, vivas, dialógicas. Desse modo, passamos à etapa da organização dos encontros. Certamente, este foi um dos momentos de maior dificuldade na realização da pesquisa. Muito embora, a partir dos questionários tivéssemos material considerável para a pesquisa, no entanto, para nós era muito importante que os encontros acontecessem. Insistimos, mesmo com as dificuldades em encontrar espaço na agenda das professoras, porque queríamos um momento do estudo em que o diálogo acontecesse. Um momento em que as professoras pudessem expressar suas ideias e opiniões sobre o assunto livremente. Em que pudséssemos vivenciar o compartilhar de experiências, a socialização dos múltiplos olhares das professoras sobre a temática. Essa liberdade, esse conforto, esse ambiente seguro, leve, em que as professoras não se sentissem julgadas, condicionadas e que sentissem que sua palavra era valorizada, era de suma importância para a proposta dialógica. E isso certamente foi um grande desafio, porque não é simples compreender como fazer isso sem perder de vista o objeto da

pesquisa, é um dos riscos com os quais a pesquisadora tem que lidar quando se propõe a realizar um tipo de entrevista em que não há uma sequência de perguntas e respostas acerca de um determinado tema. Como manter o equilíbrio entre não fugir completamente da temática e deixar os professores à vontade?

Além disso, como nos propusemos a utilizar a “criação de situações sociológicas” por meio de elementos da arte (música, pinturas, imagens), as questões que se colocavam eram: quais imagens poderiam nos ajudar a colocar em pauta o objeto? Como inserir elementos da cultura, da arte, como a música, de modo que conseguíssemos provocar essas discussões? Uma mesma imagem é lida de formas diferentes por pessoas diferentes. Em que medida isso poderia ser um problema? Seria isso um problema? Essas e outras preocupações nos inquietaram por algum tempo.

O primeiro encontro aconteceu numa quinta-feira à noite. Enquanto as professoras entravam na sala virtual, havia uma tela de boas-vindas e optamos por não colocar uma música de fundo para que as professoras, se quisessem, pudessem conversar. E, de fato, houve conversas, algumas professoras se reconheceram de outros ambientes (escolas, cursos de formação continuada, graduação). Esse momento inicial foi importante, ainda que não fizesse parte do plano, essa conversa ajudou a deixar as professoras num ambiente familiar.

Primeiramente, promovemos um momento “quebra-gelo” com as professoras para descontrair e tirar um pouco do ar sério e solene que, muitas vezes, se cria quando se trata de uma pesquisa de Mestrado. Para esse primeiro momento, foi utilizado um *mime* acerca de como os professores estão se sentindo no Ensino Remoto. Além de ser um tipo de linguagem que circula na internet, os *memes* são, geralmente, engraçados e surtiram o efeito desejado. As professoras participaram, deram risadas e o ambiente ficou descontraído para o início da conversa.

A seguir, foram apresentadas a pesquisa, os objetivos, e as garantias contidas no TCLE. Foi ressaltado que o objetivo da pesquisa não consistia em um julgamento de certo ou errado, mas

numa busca por compreender como as professoras compreendem o papel da teoria em suas práticas.

Passamos à apresentação das professoras, nesse momento, elas diziam um pouco sobre si mesmas (nome, idade, tempo na docência, séries com as quais atuam, formação acadêmica etc.). Em seguida, tivemos, por assim dizer, o primeiro momento da pesquisa em si. Para abordar o tema *relação teoria e prática no trabalho pedagógico* utilizamos a música *Carinhoso*⁴. Após ouvirem a canção, foi contado um pouco da história desta música. *Carinhoso* é uma música de 1917, autoria de Pixinguinha (Alfredo da Rocha Viana Filho) e letra de 1937, autoria de João de Barro ou Braguinha (Carlos Alberto Ferreira Braga)⁵. Como se vê, a autoria da música é compartilhada por dois personagens, além disso, a música ficou guardada por 20 anos até que tivesse letra. Até então, apesar da linda melodia, permaneceu ignorada pelo público. Não fez sucesso. No entanto, melodia e letra juntas, *Carinhoso*, se popularizou, tornando-se uma das canções mais conhecidas da Música Popular Brasileira. A seguir, as professoras puderam falar a respeito das reflexões que a história dessa música suscitou nelas.

Ainda no primeiro encontro, tendo como base as expressões *revisitar os conteúdos; Reformular, melhorar ou confirmar; Estar atualizado* (esses temas apareceram principalmente nas respostas acerca da influência da teoria vista na formação inicial na prática), propusemos um desafio aos professores. O desafio consistia em duas partes: compartilhe uma situação em que você se deu conta de que estava utilizando uma teoria que apreendeu na formação inicial; e uma situação em que você percebeu que não era possível aplicar uma teoria da formação inicial. Todas as professoras participaram desse momento, mas nem todas conseguiram lembrar de imediato dessas situações, nesse sentido, o desafio ficou como

4 Composição de Pixinguinha e João de Barro.

5 História completa disponível em: <<https://www.revistaprosaversoarte.com/pixinguinha-carinhoso-completa-100-anos/>>

tarefa para o próximo encontro. O primeiro encontro durou 01:06:33 (uma hora, seis minutos e trinta e três segundos).

O segundo encontro aconteceu na quarta-feira da semana seguinte, também no período da noite. Nesse encontro, mais três professoras entraram na reunião, mas uma delas teve um problema de saúde e se retirou antes mesmo que a reunião começasse. As professoras receberam, no decorrer da semana, um lembrete da reunião e da tarefa da reunião anterior. Como havia duas novas professoras no grupo, apresentamos novamente a pesquisa, os objetivos e as garantias e pedimos que elas se apresentassem. As outras professoras solicitaram que o *meme* apresentado como “quebra-gelo” no encontro anterior fosse reapresentado para que as novas professoras e elas pudessem responder novamente.

Em seguida, retomamos o desafio proposto no encontro anterior e todas participaram compartilhando as situações e experiências pessoais. Foi um longo e proveitoso momento de conversa que acontecia num *vai-e-vem*, já que cada situação compartilhada por uma professora trazia à memória uma situação vivenciada por outra. Ressaltamos que todas as professoras do grupo focal tiveram a formação inicial na Universidade Federal do Acre (UFAC). Isso não aconteceu de modo intencional, mas, em se tratando de um estado em que há apenas uma universidade pública, é muito fácil de acontecer.

Essa ressalva serve para salientar que, embora a maioria tenha cursado em períodos diferentes, com exceção de professoras da mesma turma, em muitos momentos foram citados professores e professoras do curso, compartilhados por elas. Falas como “o primeiro um que eu vi na minha graduação ainda, lá pelo ano de 2007 mais ou menos com a professora X, tiveram aula com ela?” ou “Como era mesmo o nome daquela professora da disciplina Y?”, ou ainda “Lembra que a professora Z sempre falou sobre isso?”. Esses momentos, do nosso ponto de vista, foram importantes para a fluidez da conversa por proporcionarem um sentimento de pertencimento, de familiaridade.

Para alguns temas geradores foram utilizadas figuras ou charges. Salientamos que essas informações, tais como os temas relacionados à

cada figura não foram repassados aos professores, pois nossa intenção era condicionar minimamente o diálogo. Dizemos minimamente, pois estamos cientes, em primeiro lugar, da nossa impossibilidade de total afastamento ou neutralidade no processo, também pelo fato de que os professores estavam conscientes do objeto da pesquisa e, certamente, isso influenciou seus discursos.

Por fim, propusemos, também, um jogo para as professoras. O jogo consistia em girar uma roleta que tinha algumas palavras-chave e que, ao ser tocada pela primeira vez, girava até ser tocada novamente e parar numa determinada palavra. Cada professora poderia falar algo que a palavra sorteada lhe lembrasse ou com a qual tivesse relação para ela. Eram oito palavras ou temas: *Instrumento; Confirmar, confrontar ou transformar?; Prática consciente; Aplicabilidade; Atualização; Revisitar conteúdos; Autonomia; e Visão da realidade*. Cada professora participou da brincadeira até que todas as palavras tivessem sido contempladas. Ressaltamos que nenhuma professora era obrigada a participar de nenhum dos momentos, elas eram deixadas à vontade para participar quando e como quisessem. O segundo encontro durou 01:41:15 (uma hora, quarenta e um minutos e quinze segundos). Os encontros foram gravados em áudio e vídeo, tendo como propósito sua transcrição para posterior análise.

Considerações finais

Realizar uma pesquisa que se propõe a analisar o papel da teoria na prática pedagógica de professoras dos anos iniciais certamente não é tarefa das mais fáceis. Aliás, nenhuma pesquisa é. É com muito esforço, dedicação, superação, confronto com o que já se pensa e espanto com o que ainda não havia se pensado, que a pesquisa acontece. É sobretudo com muitos questionamentos que se faz uma pesquisa. Freire (2002) diz que “não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos”.

Sobretudo, quando a pesquisa é realizada com pessoas, o caminho é sempre um esboço feito a lápis, que vai sendo apagado e refeito até que seja possível terminar o desenho. O que não significa que, ao final, teremos o desenho perfeito, mas o possível, e que, ao olharmos para ele, poderemos enxergar as marcas da borracha como parte do processo.

Como já explicitado, muitas foram as adaptações realizadas neste percurso. Certamente, o contexto de pandemia, que, conseqüentemente, impôs novas demandas e novas formas de trabalho ao professor, foi um elemento definidor no (re)desenho do caminho metodológico. Tínhamos que lidar com novas formas de dialogar, não mais a do “olho no olho”, e precisávamos, mesmo com essa dificuldade, garantir um espaço de interação, de conversa e de partilha. Lidamos, ainda, com a dificuldade do tempo dos professores. Envoltos em novas e múltiplas demandas, reunir num mesmo horário, ainda que em reunião *on-line*, de 6 a 15 professores, em pelo menos 3 encontros, como planejamos inicialmente, parecia tarefa impossível. E foi. Tivemos, então, que trabalhar com o que tínhamos: 2 encontros e 6 professoras.

De todo modo, buscamos traçar, com todas as adversidades, (novos) modos de alcançar o nosso objetivo e conseguir olhar mais de perto nosso objeto de estudo. Outro grande desafio foi o de transpor as ideias de Paulo Freire no Círculo de Cultura, realizadas com alunos adultos em alfabetização, para a realização dos encontros nos Grupos focais. Os contextos e os atores eram diferentes, mas nos apegamos àquilo que era essencial para a nossa proposta: o diálogo. Isso era algo do qual não podíamos abrir mão. Era essencial, para a análise na perspectiva discursiva que os sujeitos da pesquisa tivessem um espaço em que pudessem ter vez e voz.

Obviamente, acreditamos, em outro contexto, que não o de isolamento social, teríamos outras possibilidades, outras respostas e, possivelmente, outros dados. Afinal como postula Bakhtin (2003), cada enunciado é único, vivo, singular e, portanto, irrepetível. Não porque não possamos dizer a mesma coisa mais de uma vez, mas porque o campo de interlocução excede o enunciado. Nós não somos

os mesmos, o contexto não é o mesmo, a situação não é a mesma a cada vez que dizemos algo, ainda que digamos a mesma coisa.

Desse modo, vimos que é possível, embora não de forma integral, garantir a dialogicidade, a interação, a espontaneidade através de propostas dinâmicas e contextualizadas de forma *on-line*. Mesmo com as mudanças e flexibilizações que precisaram ser feitas, e ainda que os instrumentos de coleta não se deram no contexto ideal (do que fora idealizado), consideramos que eles atenderam ao objetivo da pesquisa nos trazendo dados que foram lidos, interpretados, analisados e refletidos à luz do referencial teórico que havíamos estabelecido. A pesquisa e os métodos são vivos, são contextuais, são singulares. É necessário pensar a pesquisa a partir desses pressupostos.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Tradução de Maria E. Galvão. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Edição do Kindle.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Edição do Kindle.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. d. A. **Fundamentos metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MINAYO, M. C. d. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

PEREIRA, S. L. D.; MARTINO, L. M. S. **Grupos FocaisOnline na Pesquisa em Comunicação:** Questões metodológicas iniciais a partir de uma experiência prática. In: Revista Comun. & Inf., Goiânia, GO, v. 24, p. 1-16, 2021.

REBOLO, F.; BUENO, B. O. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum.** Education (Online), v. 36, p. 323, 2014.

O PROFESSOR BACHAREL E A ORGANIZAÇÃO DA AULA UNIVERSITÁRIA: RELAÇÕES E DESAFIOS ENTRE PLANEJAMENTO, AÇÃO E REFLEXÃO SOBRE O TRABALHO EDUCATIVO

Natanael Oliveira da Silva (UFAC)
Adriana Ramos dos Santos (UFAC)

Considerações Iniciais

Nos últimos anos, a aula universitária tem sido um objeto de estudo bastante debatido e utilizado nas pesquisas que se debruçam sobre as atividades que o professor desenvolve no ensino superior. Temos como referência as produções de Almeida (2012); Anastasiou e Alves (2015); Cunha (2000; 2008); Davila (2013; 2019); Masetto (1998); Pimenta e Anastasiou (2014); Rios (2011); Soares e Cunha (2011) e Veiga (2011; 2012), que têm contribuído fortemente e são destaques pontuais no tocante à aula universitária, principalmente quando desenvolvida pelo professor que não passou por um curso de licenciatura em sua formação inicial. Partindo do pressuposto de que a docência é uma atividade complexa e que a formação pedagógica não se dá em uma ordem meramente técnica, são atribuídas aos professores muitas responsabilidades que não se limitam à simples transmissão de conteúdo.

No que se refere ao objeto dessa discussão – a aula universitária -, surge a partir de inquietações no que diz respeito aos desafios enfrentados ou limites existentes no campo do trabalho pedagógico do professor bacharel, tendo em vista que este não passou por um curso de licenciatura, ou seja, não se formou professor. Dessa forma, temos como questão norteadora: como o professor bacharel planeja, atua e reflete sobre a aula universitária

e que desafios ou limites encontra no seu fazer docente? Tal indagação se dá pelo fato de que a aula, lugar privilegiado da vida pedagógica, de produção cultural e formação humana, é onde ocorre o processo formativo nos espaços institucionais escolarizados, enraizada por muitos sentidos e dimensões.

Deve-se levar em consideração que a sala de aula atual, por sua vez, não é a mesma e nem deve ser igual à do século passado, e não pode ser compreendida apenas como espaço físico em que são transmitidos (professores) e memorizados (alunos) os conteúdos meramente curriculares. Será utilizado o termo “espaços de aula” ao invés de “sala de aula”, tendo em vista que o processo de ensino e aprendizagem ocorre em diferentes momentos e espaços.

Diante disso, é interessante buscar compreender os significados e percepções que os professores bacharéis possuem sobre a aula universitária, afinal, estes precisam se desenvolver em conformidade com o seu trabalho, que é o trabalho de ensinar, paralelo a suas atividades profissionais liberais. A inserção profissional na docência pelos professores (neste caso em específico, os bacharéis) acontece de maneira muito repentina, ou seja, “dormem” engenheiros, enfermeiros, médicos, etc. e “acordam” professores universitários.

Aprofundaremos a temática a seguir, refletindo e buscando compreender essa temática tão complexa e, ao mesmo tempo, frutífera. No tocante à metodologia escolhida e utilizada para o estudo, consideramos a abordagem qualitativa, sendo realizada uma revisão de literatura para fundamentar e responder às questões aqui apresentadas. A estrutura do estudo está organizada da seguinte maneira: Inicialmente, abordaremos o processo de ensino no contexto da aula universitária; em seguida, a organização e estrutura da aula: elementos construtivos e constitutivos; a docência universitária e suas características; didática e a prática educativa: elementos para uma discussão e, por fim, as considerações, reflexões e percepções finais, ou seja, o que se pode concluir e contribuir ao final.

A partir disso, buscamos considerar e compreender as questões que envolvem o trabalho do professor bacharel na construção da aula universitária, como planejamento (preparação e reflexão), ação (agir na aula) e reflexão (sobre a experiência vivenciada a partir das relações com o outro), abordados, teoricamente, e pressupostos que configuram a aula, sendo esta um espaço de pertencimento, convívio, reflexão e transformação.

O processo de ensino no contexto da aula universitária

A atividade de ensino é milenar. Essa atividade acontece a partir da mobilização e domínio de uma gama de saberes, bem como de práticas desenvolvidas no seio do trabalho pedagógico em espaços institucionais escolarizados. Para além do ensino dos dispositivos curriculares, o ensinar remete a um compromisso enquanto ação social, que deve proporcionar a aprendizagem, que, conseqüentemente, contribui para o processo de humanização e diminuição das desigualdades sociais. A partir disso, compreende-se que a atividade docente carrega consigo a reponsabilidade e esse compromisso ético, político e social, que se realiza nos espaços institucionais, da educação básica ao ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Conforme apresenta Dávila (2019), a forma de ensino tradicional oferecido nas instituições universitárias, baseada na transmissão de conteúdo meramente curriculares, já deu indicativos de cansaço. Tal afirmação nos remete ao fato de que se faz necessário, considerando que a sociedade contemporânea sofre mudanças a todo instante, que haja uma superação de modo tradicionais na ação de ensinar.

Libâneo (2012, p.66) afirma que “ensinar não é apenas transmitir a matéria; é um assunto pedagógico e, também, psicológico e ético, voltado para a formação da personalidade.” Em uma ordem prática, “o caráter intencional do ensino significa que o professor trabalha visando a objetivos sociais e políticos, mas

também que atinge a subjetividade dos alunos, de modo que ele precisa mobilizá-los para aprender” (LIBÂNEO, 2012, p. 66).

Todo processo de educação formal se concretiza a partir de movimento desenvolvido por dois agentes centrais, que são os professores e os alunos. Essa interlocução se efetiva nas ações de ensinar e, conseqüentemente, de aprender.

Nos espaços de aula são estabelecidas relações de colaboração e participação na tríade professor, aluno e conhecimento. Essas relações são construídas no processo de ensino e aprendizagem, considerando os contextos sociais, culturais e econômicos dos participantes, que são particulares. São necessárias desconstruções de concepções hierárquicas, verticalizadas e mecanicistas do trabalho educativo, tendo em vista que a efetiva aprendizagem acontece quando se estabelece a relação professor-aluno-conhecimento de forma harmoniosa.

A respeito da relação que deve ser estabelecida nesse espaço de aprendizagem, no tocante ao trabalho educativo, Paulo Freire afirma que “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender.” A aula é considerada um lugar privilegiado da vida pedagógica, tendo em vista que é onde “tudo” acontece, levando em consideração o ato de ensinar, pesquisar, aprender e avaliar e refletir. São estabelecidas relações sociais entre professores e alunos a partir dessa mediação, juntamente com o conhecimento, acontece a aula.

No tocante ao trabalho do professor, são bastante comuns comentários como: “você só dá aula?”, gerando a impressão de ser um trabalho simplista, improvisado, transmissor de conteúdo. O que muitos desconhecem é que esse trabalho regulamentado é uma profissão complexa e completa. O professor possui uma trajetória formativa que vai desde a formação inicial e se estende à continuada, trajetória essa que é condição para a profissionalização e que proporciona domínio do seu próprio trabalho, o trabalho de ensinar.

Historicamente, a tradição bacharelesca e apropriação de conhecimento específico era condição para a docência. Contudo, o trabalho educativo há tempos deixou de ser um trabalho

meramente transmissor de conteúdos e programas curriculares. O agir do professor em sala de aula deve ir além do ato de transmitir, deve gerar reflexão por parte dos alunos e juntos, na tríade relacional citada anteriormente, proporcionar experiências e a efetiva aprendizagem.

A educação brasileira se apoiou no modelo europeu de ensino, não havendo, inicialmente, um espaço físico exclusivo destinado ao atendimento do alunado. No Brasil, em sua era colonial, era utilizado o modelo pedagógico jesuítico, que se constituía em forma de manual, denominado “*Ratio Studiorum* – datado de 1599 -, três passos básicos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 17).

A partir dos três passos básicos, tem-se, então, a aula no período colonial, com destaque para o professor como fonte do saber e para o aluno como apenas receptor dos conteúdos e responsável por memorizá-los e aprendê-los. Dessa forma, temos um ensino cuja sua finalidade é apenas a de transmissão de informações, teorias e fórmulas.

O verbo ensinar, do latim *insignare*, significa marcar com um sinal. Esse sinal pode ser caracterizado como algum anseio de vida ou de um despertar para adquirir conhecimento. De acordo com Anastasiou e Alves (2015, p. 18), o ensinar possui duas dimensões, sendo elas “*uma utilização intencional e uma de resultado*, ou seja, a intenção de ensinar e a efetivação dessa meta pretendida.” De acordo a autora, ao realizar essa afirmação, o processo de ensinar só se concretiza se o aluno efetivamente aprender, conforme afirma Paulo Freire (1996), ensinar inexistente sem aprender.

Adentrando no campo da relação dos sujeitos com o conhecimento, tem-se as ações aprender e apreender, que são estabelecidas nos espaços de aula. O verbo *aprender*, significa tomar conhecimento, reter na memória [...] e o *apreender*, do latim *apprehendere*, significa segurar, prender, pegar, assimilar

mentalmente, entender, compreender, *agarrar* (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 19).

A partir disso, deve-se haver uma distinção das ações estabelecidas no processo de ensinar. Deve-se haver uma superação do aprender, chegando ao momento de apreender, que, conforme definido anteriormente, significa “apropriar, agarrar, prender, pegar, assimilar mentalmente, entender e compreender.” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p.19).

Anastasiou e Alves (2015) abordam a necessidade de uma revisão dos termos “*assistir a aulas*”, tendo em vista que ação estabelecida com os alunos no momento de aprendizagem não é, nem deve ser, passiva. Após a redefinição, a utilização do “*fazer aulas*” teria sentido mais apropriado, tendo em vista que essa ação conjunta acontece na mediação entre professor, aluno e conhecimento. A autora destaca que “o *agarrar* por parte do estudante exige ação constante e consciente: informar-se, exercitar-se, instruir-se” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 19).

Com a finalidade de uma superação da exposição tradicional da aula, Anastasiou e Alves (2015, p. 20) utilizam o termo *ensinagem* para se referirem

a uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela.

O saber escolar como conhecimento estruturado inclui, na visão de Anastasiou e Alves (2015, p.20) um *saber o quê*, um *saber como*, um *saber por quê* e um *saber para quê*. Dessa forma, existe um conjunto de relações e interações com o conhecimento, que devem ser estabelecidas com o objetivo de compreensão e apreensão por parte dos alunos.

Um dos grandes desafios neste contexto da *ensinagem*, é possibilitar a apreensão por parte dos alunos, tão heterogêneos e provenientes de tantos contextos culturais, econômicos e sociais

distintos, ou seja, os alunos que chegam aos espaços de aula possuem identidades únicas e particulares. Sabe-se que a aprendizagem não acontece do mesmo modo com todos os sujeitos, devido à herança cultural que o aluno traz consigo. A apreensão vai depender do sujeito que apreende, sendo o aluno, assim como do objeto de apreensão, que é conhecimento. Dessa forma, “*compete ao professor planejar esse processo contínuo de ações que possibilitem aos estudantes, inclusive aos que têm maiores dificuldades, ir construindo, agarrando, apreendendo o quadro teórico-prático pretendido, em momento sequenciais e de complexidade crescente*” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 23).

Assim, o processo de ensinar não pode ser caracterizado como meramente transmissor. À medida que os sistemas escolares foram se expandindo e ampliando o acesso a todas as camadas sociais, surgiu a necessidade de mais professores dotados de diversos saberes para atenderem a essa demanda crescente, multicultural e heterogênea. Paralelo a esse crescimento, surge também a preocupação relativa à qualidade formativa desse professor, ou seja, se atende às necessidades do sistema de ensino com vias de possibilitar uma formação sólida para os futuros profissionais que atuarão nas diversas áreas de conhecimento da sociedade.

Organização e estrutura da aula: elementos construtivos e constitutivos

A configuração desse espaço específico e os questionamentos sobre o que ensinar e como ensinar começaram a se delinear no fim da Idade Média, na Europa. De acordo com Silva (2011, p.17), “*as universidades eram itinerantes e funcionavam em instituições eclesíásticas ou em casas particulares*”. Somente no século XV foram criados os internatos, com o objetivo de enclausurar esse alunado, com vistas ao distanciamento do que se passava no mundo exterior, como desvio de moralidade, por exemplo, sendo que, apenas no final século XVIII, o termo sala de aula passou a ser utilizado, espaço esse em que seriam ensinados elementos da cultura.

É importante destacar as influências que configuraram a educação brasileira nos dias atuais, principalmente religiosas, dos calvinistas e da igreja católica. Utilizando os conceitos de Houaiss (2001), Silva (2011) aborda que existe uma diferença entre *sala de aula* e *aula*, sendo a sala de aula associada ao espaço físico adequado e a aula “explicação, lição sala em que se leciona, classe” (HOUISS, 2001 *apud* SILVA, 2011, p. 16).

De acordo com Veiga (2011, p.08), a aula “é o espaço onde o professor faz o que sabe, expressa o que sente e se posiciona quanto à concepção de sociedade, de homem, de educação, de escola, de aluno e de seu próprio papel.” É importante destacar que a aula, segundo Veiga (2011), acima de tudo, é um processo complexo, devendo serem superados improvisos, estratégias mecanicistas, simplistas, não sendo um receituário pronto a ser reproduzido.

Na construção do conhecimento nos espaços de aula, o papel do professor será “de desafiar, estimular, ajudar os estudantes na construção de uma relação com o objeto de aprendizagem que, em algum nível, atenda a uma necessidade deles, auxiliando-os a tomar consciência das necessidades socialmente existentes numa formação universitária” (ANASTASIOU; ALVES, 2015, p. 37).

Vasconcellos (1992) apresenta, em sua obra, a metodologia dialética de conhecimento em sala aula. Essa metodologia consiste em entender o homem com um ser ativamente atuante e de relações.

Assim, entende que o conhecimento não é “transferido” ou “depositado” pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim que o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o conteúdo que o professor apresenta precisa ser trabalhado, refletido, reelaborado, pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Caso contrário, o educando não aprende, podendo, quando muito, apresentar um comportamento condicionado, baseado na memória superficial (VASCONCELLOS, 1992 p. 2).

A organização e planejamento da aula busca estabelecer estratégias fundamentadas que visam responder as perguntas:

“PARA QUE, O QUE, PARA QUEM, QUEM, COM O QUE, QUANDO, ONDE...? (VEIGA, 2011). Abaixo, temos expressos os elementos estruturantes de uma aula, de acordo com Veiga (2011), sendo em forma de perguntas que buscam responder aos interesses e objetivos da aula:

Quadro 1 – Elementos Estruturantes da Aula

PARA QUÊ?	Corresponde aos propósitos e objetivos educativos e intencionalidades.
O QUÊ?	Refere-se ao conteúdo cultural, sendo saberes curriculares organizados historicamente que devem ser organizados de acordo com a relevância e realidade dos alunos, sendo que esse currículo deve ser globalizador e integrizador.
QUEM PARA QUEM?	É estabelecida uma relação pedagógica entre os agentes da aula, sendo o professor-aluno-conhecimento e nesta relação são levados em consideração aspectos humanos, sociais, históricos e profissionais.
COM O QUÊ?	Os recursos didáticos que possibilitam o acesso direto ou indireto dos alunos com a aprendizagem, podendo esses recursos ou meios serem reais, simbólicos ou escolares.
QUANDO?	O tempo cronológico e pedagógico, que se destina ao planejamento, produção de conhecimento e execução dos objetivos educacionais.
ONDE?	Espaço é um lugar de pertencimento, de convivência, de relações, de movimento.

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Veiga (2011).

Veiga (2011, p.284) destaca que a “a aula é a atividade onde se concretiza o processo didático. Ela se desenvolve de forma diversa, conforme a relação que tenha com o tipo de conteúdo que se vai explicar.” No sentido estrito, *dar aula* remete conceitualmente ao conteúdo, pois quem dá aula tem o objetivo de se ensinar algo, um ensinamento expressivo. Ocorre que, nesse processo, acontecem mediações que tornam a aprendizagem (pelo receptor) significativa. Araújo (2011, p.47) destaca que “*dar aula envolve sistematização, organização, ordenação, coerência, metodização, coesão, logicidade, racionalidade, entrelaçamento* – certamente do conteúdo, da

metodologia, da avaliação feita, bem como dos objetivos e das finalidades esperados”.

A aula é um projeto de construção colaborativa entre professor e aluno, envolve o pensar a docência e o agir, mas também implica em desvelar o novo e enfrentar o prejuízo. Enfim, a aula é um espaço de formação humana e da produção cultural. Comumente, utiliza-se o termo “dar aula” como se o processo e a responsabilidade fossem exclusivos do professor, porém, deve-se levar em consideração que a aula é um processo colaborativo no qual ocorrem mediações e interlocuções entre professores, alunos e o conhecimento, ou seja, *a aula se faz e não se dá*, apenas.

Veiga (2011) apresenta a organização didática da aula, como um projeto colaborativo de ação imediata. Isso quer dizer que, no campo da aula significativa, existe a cooperação e colaboração no ensinar, no aprender, no pesquisar e no avaliar, organizado didaticamente pelos professores com a participação dos alunos.

De acordo com Rios (2011), as relações estabelecidas nos espaços de aula entre professores e alunos não se configuram em uma relação vertical nem hierárquica, sendo estabelecidos papéis específicos para cada um desses agentes, considerando suas particularidades e suas experiências vivenciadas.

Entrar numa sala e dar uma aula é mais que simplesmente penetrar num espaço neutro, é ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar marcando a vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; é fazer e refazer pessoalmente essa experiência, apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 277).

É importante realizar um destaque na tríade relacional professor-aluno-conhecimento no tocante às implicações abrangentes e que vão além dos espaços de aula. Podem-se levar em consideração alguns aspectos que permeiam a aula, sendo eles: as condições de trabalho do professorado, a atratividade à carreira, a valorização, a formação consistente; o papel do professor enquanto agente social, não sendo apenas professor,

precisando se articular frente aos antagonismos na vida social; o contexto econômico, social e cultural dos alunos, do professor e da escola, tendo em vista que são questões que se interligam em certo momento (LIBÂNEO,1994).

Rosa (1998, p. 103 *apud* Rios, 2011, p. 76) afirma que “o ensino não pode ser ‘dado’, mas deve ter a qualidade de algo que, sendo ‘apresentado’ pelo educador, possa também ser ‘encontrado’ a partir da subjetividade do educando.” Pode-se destacar, então, que, na aula, ocorre um movimento de ensinar e aprender, uma vivência experiencial, sendo um processo onde “construímos, reconstruímos, destruimos, inventamos algo, juntos. Construínos, reconstruímo-nos, destruím-nos, inventamo-nos, juntos” (RIOS, 2011, p.76).

Veiga (2011, p.274) afirma que “a organização da aula é um projeto de ação imediata, articulado ao projeto pedagógico de curso; contextualiza e orienta atividades didáticas de professores e alunos de uma disciplina.”. É possível observar o destaque dos agentes que configuram a aula, sendo alunos e professores, articulados com o conhecimento, desconstruindo a ideia de que o professor é o único e exclusivo responsável pela aula.

É importante destacar que as significações e finalidades do ensino estão entrelaçadas com a aprendizagem, pois a ação de ensinar é um momento, também, de o professor aprender na sua própria ação, refletindo sobre ela. Deve haver uma superação da educação bancária destacada por Paulo Freire (aluno apenas recebedor de conteúdos), uma vez que não é possível realizar uma educação problematizada e emancipatória havendo separação entre educador-educando, tendo em vista que o diálogo é fundamental na concepção freireana.

Geraldi (2010, p.95-96) afirma “que o ensino do futuro não estará lastreado nas respostas, mas nas perguntas.” Tal afirmação nos leva a refletir sobre a participação ativa da tríade professor-conhecimento-aluno, que deve sempre estar aberta ao questionamento, à reflexão, à dúvida, afinal, as ciências, sendo elas de qualquer natureza, são inacabadas e se reinventam a cada

momento. “Aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas” (GERALDI, 2010, p. 96).

Geraldi (2010) nos convida a pensar o ensino como uma produção de conhecimentos conjunta e articulada do já existente e não apenas como aprendizagem do meramente conhecido. O autor enfatiza que “importa muito mais aprender a aprender do que aprender o já sabido e definido! O conhecimento sistematizado deve fazer parte do percurso e não ser o fim do percurso” (GERALDI, 2010, p. 101).

A docência universitária e suas características

A docência no ensino superior, atividade formal e profissional do professor, tem sido exercida por profissionais graduados em diversas áreas de conhecimento. São provenientes das diversas áreas de atuação como jurídica, saúde, exatas, sociais, natureza, dentre outras. As múltiplas formações e diversificadas histórias de vida tornam esses profissionais que atuam no ensino superior sujeitos com identidades particulares e únicas, mas com um objetivo em comum: produzir conhecimento e aprendizagem no ensino superior.

Sendo chamada de docência universitária ou docência no ensino superior, este campo da ciência pedagógica tem se apresentado muito fortemente nos estudos no que se refere à formação do professor que atua ou atuará nesse nível de ensino. Várias problemáticas têm permeado à docência, tendo em vista as várias lacunas que se apresentam no decorrer da prática do professor, principalmente as de ordem pedagógica.

São apresentados diariamente aos professores universitários muitos desafios. Tais desafios se apresentam de diversas naturezas: inicialmente, a questão formativa, tendo em vista que não existe uma formação específica para a docência universitária; a inserção profissional, ou seja, o momento em que se torna professor

universitário; e os desafios no seu cotidiano no ensino superior no decorrer dos anos de atividade profissional. Diante disso, se veem neste processo com a responsabilidade de buscar superar tais desafios, de natureza pessoal, formativa e profissional.

Desde os vínculos iniciais deste trabalho, apresentamos a docência e a aula universitária desenvolvida por bacharéis enquanto contexto de discussão. O professor do ensino superior, principalmente de outras áreas profissionais retornam para a sala de aula, muitas vezes repentinamente, sem terem tido qualquer contato com as disposições curriculares e saberes necessários para o ensinar. Ou seja, tornam-se professores da noite para o dia.

Repentinamente, advogados, contadores, veterinários, médicos, engenheiros dentre outras profissões liberais, tornam-se professores universitários. Ou seja, a docência na universidade é exercida por profissionais de diferentes áreas de conhecimento. O seio da discussão deste estudo está na aula universitária, conforme já mencionado, porém, direcionada pelo professor bacharel, em específico. Os bacharéis, nesse sentido, adentram um novo campo de atividade profissional: a docência universitária. Entretanto, em sua formação inicial, obtiveram apenas disciplinas curriculares concernentes aos saberes específicos de sua área de conhecimento, não lhes sendo apresentada uma formação direcionada para o ensino.

A centralidade da formação nos cursos de bacharelado possui foco no desenvolvimento técnico e específico para as profissões liberais; ocorre que, muitas vezes, a docência atravessa o percurso desses profissionais como alternativa de ampliação da atuação profissional. Inicialmente, a ação docente desse profissional liberal que se tornou professor repentinamente se dá através da reflexão e reprodução das práticas dos professores que contribuíram para a sua formação inicial, tendo estes como referência.

Etimologicamente, a palavra docência, do latim *docere*, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender, que, nos dizeres de Veiga (2012, p.13), “é o trabalho dos professores; na realidade, estes desempenham um conjunto de funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas.” Almeida (2012, p. 61)

apresenta que “a docência constitui uma obrigação de todos os professores que trabalham no ensino superior.” Devemos analisar o contexto em que ocorre essa “obrigação”. Quando falamos de instituições públicas e privadas, deve-se haver a compreensão de que a natureza essencial do trabalho é a mesma, que é ministrar aulas, porém, quando adentramos no campo das atividades desenvolvidas por esses professores, o cenário muda.

A intencionalidade em destacar, neste trabalho, o bacharel que atua na docência universitária se deu pelo fato de este não ter passado por um curso de licenciatura, ou seja, não se formou professor. Cunha (2008) expõe que se fazem necessárias reflexões rigorosas a respeito do professor universitário, principalmente aos que atuam em profissões liberais paralelas à docência. Geralmente, os bacharéis que são bem-sucedidos profissionalmente em suas áreas de atuação são selecionados pelas instituições de ensino superior para transmitirem suas experiências e vivências profissionais em sala de aula, baseando-se na ideia de que “quem sabe fazer, sabe ensinar”.

De uma maneira muito contundente, o professor universitário, na atualidade, sofre de uma concepção bacharelesca em que predominam o conhecimento científico e atividades de pesquisa como sendo exclusivamente necessários para o trabalho em educação, desconsiderado demais saberes. As mudanças econômicas, políticas e sociais advindas com o processo de globalização remetem a uma contínua transformação e reconfiguração, principalmente no campo da ciência, tendo em vista que novas verdades são descobertas a todo instante. A era de mudança contínua leva ao professor o desafio de “adequação” aos novos cenários em que está inserido.

No contexto das instituições privadas, estão previstas nos seus contratos de trabalho as atividades de ensino, essencialmente, sendo que isso acontece pelo fato de não haver o regime de dedicação exclusiva junto a essas instituições como também a existência de outros vínculos empregatícios e exercício de profissões liberais. Quando tratamos das instituições públicas, as

atividades dos professores são ampliadas, pois estes desenvolvem além do ensino, a pesquisa, extensão, gestão ou administração (ALMEIDA, 2012).

Com as transformações advindas do processo de globalização, surgindo uma sociedade em rede, da comunicação e informação, a docência deixa de ser algo espontâneo, improvisado ou vocacional e tem-se a necessidade de conhecimento com rigor científico, tanto do método como do conteúdo, para o trabalho de ensinar (GATTI, *et al.*, 2019). É importante destacar o pressuposto de que a docência universitária recebeu grande influência da ideologia bacharelesca em que o conhecimento científico era dominante e prevalente, sendo desconsiderados outros saberes também necessários para o trabalho de ensinar, trabalho esse que é complexo (CUNHA, 2008).

De acordo com Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o art. 13 estabelece as incumbências dos professores, sendo elas:

- I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II – Elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III – Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV – Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos com menor rendimento; 4
- V – Ministrare os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (BRASIL, 1996).

A formação do professor que atuará no nível não está regulamentada legalmente em curso específico como nos demais níveis de ensino. Pimenta e Anastasiou (2014, p. 23) afirmam que a LDB estabelece que o professor universitário “seja preparado nos cursos de pós-graduação tanto *stricto sensu* como *lato sensu*, não se configurando estes como obrigatórios.” De acordo Almeida (2012), esse processo de “preparação” do professor que irá atuar no ensino realizado nestes programas possui como eixo central a pesquisa e produção científica, sendo, muitas vezes, voltado para as áreas

específicas do conhecimento. Já as questões que tratam do processo de ensino-aprendizagem e preparo pedagógico, ainda são insuficientes para preparar efetivamente esse novo professor.

Legalmente, a exigência mínima para o exercício da docência no ensino superior, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 66, é: – “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996). De acordo com Pimenta, Anastasiou e Cavallet (2003, p. 273), “A LDB não concebe à docência universitária como um processo de *formação*, mas sim como de *preparação* para o exercício do magistério superior, que deverá ser realizada prioritariamente (não exclusivamente) nos cursos de pós-graduação *strictu sensu*”.

Um dos avanços que possibilitam um enriquecimento pedagógico por parte dos futuros professores universitários, nesse local de “preparação” para a docência universitária, é a inclusão nos currículos dos programas de pós-graduação *strictu sensu*, do Estágio Docência, nascido na Universidade de São Paulo (USP) em 1992 e tornado obrigatório no ano de 1999 pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) aos alunos bolsistas (ALMEIDA, 2012).

Soares e Cunha (2011) afirmam que, no ensino superior, a docência e a pesquisa são as principais atividades do professor universitário. Um dos dilemas existentes no exercício da docência é a predominância de atividades de pesquisa sobre as de ensino. Cunha (2000) afirma que as configurações que permeiam a formação do professor universitário se sustentam basicamente na relação com as atividades de pesquisa, conforme tem ocorrido nas últimas décadas.

Morosini (2000) traz, como questionamento, se o professor, na atualidade, está preparado para o exercício da docência, tendo em vista que o critério inicial foi a formação prioritariamente em curso de pós-graduação de uma área específica de conhecimento, muitas

vezes, desconsiderando outros saberes também necessários para o trabalho de ensinar.

Os saberes necessários para o exercício da docência, conforme Pimenta (2005), são saberes da experiência; o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Cunha (2008) estabelece que “o exercício da docência nunca é estático e permanente; é processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações” (CUNHA, 2008, p. 15).

Nesse sentido, o professor deve buscar superar concepções mecanicistas de ensino e se desenvolver em conformidade com o seu trabalho, que é o trabalho de ensinar, principalmente. Na formação inicial ou no seu processo de desenvolvimento no exercício da docência, o professor precisa ter consciência e conhecimento da realidade que lhe aguarda: a realidade da sala de aula, afinal, conforme Paulo Freire afirma, não há docência sem discência, ou seja, nos tornamos professores para trabalhar em conjunto com os alunos, não podemos nos desvincular desse pressuposto.

Didática e a prática educativa: elementos para uma discussão

O ensino na universidade cada vez mais tem apresentado mudanças das diversas naturezas, principalmente no que se refere à superação de um modelo convencional e tradicional de ensino. Os agentes envolvidos no processo advêm de diversas formações, contextos e com discursos diversificados. Ao tratarmos dos alunos, compreendemos que possuem uma herança cultural e histórias de vida variadas. Quanto aos professores, são formados em diversas áreas de conhecimento, com suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais já vividas. Nos referimos, então, a um encontro na sala de aula com sujeitos com contextos plurais, diversificados e heterogêneos.

Dávila (2019) expõe que a problemática e precariedade da formação específica para ensino tem se acentuado no exercício da

docência por profissionais que não passaram por um curso de licenciatura ou pós-graduação na área da educação. Tal afirmação não quer dizer que, nas licenciaturas, não necessitem de atenção, mas em se tratando de acesso ao conhecimento sobre o trabalho pedagógico, sabe-se que os profissionais bacharéis não tiveram esse contato.

Libâneo (1994, p.57) destaca que “a história da didática está ligada ao aparecimento do ensino – no decorrer do desenvolvimento da sociedade, da produção e das ciências – como atividade planejada e intencional dedicada à instrução.” O processo de ensino é algo complexo e, mais uma vez, destaca-se a relação professor, aluno e conhecimento, configurando uma articulação desta com o processo de ensino e aprendizagem.

No tocante à gênese da didática, Libâneo (1994, p. 54) destaca que “o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino, campo principal da educação escolar”. Abordando de forma mais delimitada, o objeto da didática inclui “os conteúdos, dos programas e dos livros didáticos, os métodos e formas organizativas do ensino, as atividades do professor e dos alunos e as diretrizes que regulam e orientam esse processo” (LIBÂNEO, 1994, p. 54).

A didática assegura o fazer pedagógico do professor através da relação dos componentes do processo de ensino, sendo eles os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem. Libâneo (1994, p. 54) define *processo de ensino* “como uma sequência de atividades do professor e dos alunos, tendo em vista a assimilação de conhecimentos e desenvolvimento de habilidades, através dos quais os alunos aprimoram capacidades cognitivas (pensamento independente, observação, análise-síntese e outras)”.

São necessárias desconstruções no que concerne a concepções que configuram o ensino como transmissão de conteúdo, tendo em vista que o movimento de ensinar e aprender, de acordo com Libâneo (1994, p.55), “são duas facetas do mesmo processo”.

A ação didática se refere à relação entre o aluno e a matéria, com o objetivo de apropriar-se dela com a mediação do professor. Entre a matéria, o professor e o aluno ocorrem relações recíprocas. O professor tem propósitos definidos no sentido de assegurar o encontro direto do aluno com a matéria.

Cada situação didática, porém, vincula-se a determinantes econômicos-sociais, sócio-culturais, a objetivos e normas estabelecidos conforme interesses da sociedade e seus grupos, e que afetam as decisões didáticas (LIBÂNEO, 1994, p. 55).

A didática proposta no movimento escolanovista é entendida como um processo que direciona o aluno para a aprendizagem, sendo o professor responsável por conduzir o aluno e colocá-lo em condições ideais para o aprendizado significativo, baseando-se nas necessidades particulares de cada um (LIBÂNEO, 1994). Conforme já apresentado, para a atividade de ensino, se faz necessária uma gama de saberes, práticas, conteúdos diversos, sendo a aprendizagem o elemento crucial da prática docente. De acordo com Libâneo (2012, p. 65),

o ensino supõe ajudar os alunos a desenvolver capacidades e habilidades cognitivas de modo que dominem conceitos, formem esquemas mentais de interpretação da realidade, aprendam a organização ou reestruturar o pensando, a raciocinar logicamente, a argumentar, a solucionar problemas.

Sendo assim, a aprendizagem em sala de aula deve proporcionar aos alunos muito além de fórmulas e conteúdo. O aluno deve ser formado na sua integralidade e a organização e planejamento do ensino deve ser pensada com esse objetivo. Deve ocasionar uma ascensão cultural no sentido de o fazer refletir, assimilar, dentre outras ações que os conduzam à libertação da alienação e os proporcione carregar uma herança cultural significativa, apropriada a partir das experiências vivenciadas em sala de aula e nas situações de aprendizagem que os conduzam para os desafios da vida em sociedade.

Considerações Finais

Por fim, buscamos compreender os meandros que se entrecruzam no tempo e espaço em que ocorre a aula universitária conduzida por um professor bacharel. A universidade, enquanto instituição educativa, produz novos conhecimentos e esse

conhecimento deve ser articulado e pensado com vias de acompanhar as mudanças atuais que o mundo vivencia.

Ao tratar das questões do ensino na universidade, objetivamos apresentar o bacharel que atua como professor por este não possuir, na sua formação inicial, o contato com os dispositivos curriculares do campo educacional. Comumente, a oratória, a comunicação efetiva, de acordo com o senso comum, remete a uma vocação ou dom para lecionar. O que muitos desconhecem é que o trabalho docente, além do conhecimento específico, necessita de mobilização de uma gama de saberes e que isso condiciona para a profissionalização, ou seja, não é um trabalho improvisado e simplista, é uma profissão.

A partir da contribuição teórica que foi apresentada neste trabalho, podemos responder os seguintes questionamentos: ser professor é uma vocação, bico ou profissão? Para uma aula, é necessário apenas que o aluno memorize o conteúdo?

A revisão de literatura realizada demonstra o quanto tem se feito esforços por pesquisadores interessados na temática sobre os limites ou possibilidades formativas de atuação do professor universitário na contemporaneidade, tanto licenciados como bacharéis. A partir disso, podemos considerar que é uma profissão e que essa profissão necessita de uma gama de saberes para ser desenvolvida, não podendo ser considerada mera vocação ou bico profissional para complementação de renda.

Foi possível compreender que a aula acontece e se faz em diferentes momentos e espaços. Conceitualmente, utilizamos o termo espaços de aula, tendo em vista que as situações de aprendizagem não podem se limitar a quatro paredes no prédio da universidade. O aluno pode ser inserido em um em laboratório, atividades práticas, visitas técnicas de observação, ou seja, o professor pode planejar a situação que melhor se encaixe e proporcione a apreensão por parte dos alunos e que isso faça sentido no processo formativo destes.

Apresentamos o pressuposto da superação de aula convencional e tradicional, defendida por diversos autores e

diferentes olhares sobre o ensino na universidade. A oportunidade de buscar compreender as concepções, os meandros, fatores, contextos em que ocorre o ensino, a aprendizagem e a aula como um todo, nos levou a refletir conceitualmente sobre tudo que a envolve, sendo espaços, momentos, tempos e sujeitos.

Diante do exposto, podemos considerar a aula universitária uma prática que necessita da relação harmoniosa estabelecida na tríade professor, conhecimento e aluno, que deve haver uma assimilação, reflexão, compreensão, apreensão pelos alunos e não apenas memorização. A organização da aula tem por objetivo estabelecer uma relação harmoniosa satisfatória entre os agentes envolvidos, sendo professor, aluno e conhecimento dentro de contextos sociais, políticos e sociais particulares e específicos de cada agente partícipe. Independente da modalidade de curso, licenciatura ou bacharelado, o professor deve levar em consideração os elementos estruturantes da aula, tendo em vista que os objetivos formativos devem ser satisfatórios e significativos para os alunos. Devem ser superadas concepções mecanicistas do trabalho de ensinar, tendo o professor enquanto transmissor e o aluno apenas recebedor de conteúdos e disciplinas curriculares.

Dessa forma, cabe ao professor, bacharel ou licenciado, buscar planejar e organizar o trabalho pedagógico de forma que faça sentido para os alunos, acarretando a emancipação e ascensão social.

Por fim, concluímos que a atividade/trabalho/profissão docente é algo complexo, completo e que muitas questões/ideologias precisam ser repensadas, reconstruídas e desconstruídas, como exemplo, o olhar para a profissionalização. A aula universitária deve ser pensada a fim de atender aos objetivos formativos dos alunos (a quem se destinam as finalidades educativas), e, nesta, ocorre uma relação entre professor-aluno-conhecimento, sendo uma construção coletiva e colaborativa, em que todos os agentes participantes contribuem para a aprendizagem.

Referências

- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (ORG) **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Editora Univille, 2015.
- CUNHA, M. I. **Ensino como mediação da formação do professor universitário**. In: M. C. Morosini, Professor do ensino superior: identidade docência e formação (pp. 45-51). Brasília: INEP, 2000.
- CUNHA, M. I. **Inovações pedagógicas: Desafios da reconfiguração de saberes na docência universitária**. Cadernos de Pedagogia Universitária: São Paulo, 2008.
- DÁVILA, C. M. e VEIGA, I. P. A. (ORG) **Profissão docente na educação superior**. Curitiba: CRV, 2013.
- DÁVILA, C. M. (ORG) **Ser professor na contemporaneidade: Desafios, ludicidade e protagonismo**. Curitiba: CRV, 2013.
- DAVILA, C. M.; VEIGA, I. P. A. (ORG). **Didática e docência na educação superior: implicações para formação de professores**. Papirus, 2019.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E.;ALMEIDA, P. C. **Professores do Brasil: Novos Cenários de Formação**. Brasília: UNESCO, 2019
- GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. cap. 08, p.81-101.
- LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MASETTO, M. T. (ORG) **Docência na Universidade**. São Paulo: Papirus, 1998.
- MOROSINI, M. C. **Professor do Ensino Superior: Identidade, Docência e Formação**. Brasília: INEP, 2000.

PIMENTA, S. G.; Anastasiou, L. D.; Cavallet, V. J. **Docência no Ensino Superior**: Construindo Caminhos. São Paulo: UNESP, 2003.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2014.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. **Formação do professor**: à docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VASCONCELLOS, C. S. **Metodologia dialética em sala de aula**. In: Revista de Educação AEC. Brasília: abril 1992 (n. 83)

VEIGA, I. P. A. (org.) *et al.* **Aula Gênese, Dimensões, Princípios e Práticas**. Campinas: Papirus, 2011.

VEIGA, I. P. A.; DÁVILA, C. M. (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Elisangela Martins da Silva Mendonça (UFAC)

Adriana Ramos dos Santos (UFAC)

Considerações iniciais

A formação continuada de um professor é um processo contínuo, que se inicia na graduação e acompanha a trajetória docente, numa agregação de vivências e saberes adquiridos ao longo dos anos, sob a perspectiva de crescimento pessoal e profissional. Uma formação para além da construção de conhecimento e habilidades técnicas, alinhadas aos propósitos de uma educação sistemática, mas capaz de proporcionar reflexões críticas sobre o fazer docente, articuladas com a melhoria da mediação do processo de ensino e aprendizagem dos alunos e ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Diante disso, pretende-se elucidar neste texto os conceitos e concepções de formação continuada, que, ao longo dos anos, tem direcionado as políticas e os programas de formação docente, bem como analisar as contribuições dessa formação para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa, de cunho bibliográfico, tendo como referencial os estudos de Nóvoa (1992), Imbernón (2002, 2009 e 2010), Garcia (2009), Candau (1997) Pereira (2011), Contreras (2002), Diniz (2014), Marin (2019,) Aguiar (2006) e Zanardi (2018) que discutem, respectivamente, conceitos e concepções de formação continuada de professor e o desenvolvimento profissional docente.

Este estudo se organiza em duas seções: na primeira, abordam-se as concepções e os conceitos de formação continuada que, ao longo dos anos, têm direcionado as políticas e os programas de formação docente, referenciados em autores que analisam esse movimento formativo numa perspectiva crítica, com o objetivo de identificar os subsídios para a construção de conhecimentos e habilidades, capazes de proporcionar práticas docentes, articuladas com a melhoria da mediação dos processos de ensino e aprendizagem do aluno.

Na sequência, destacam-se as contribuições da formação continuada no desenvolvimento pessoal e profissional docente, considerada como um processo contínuo, capaz de promover a reflexão crítica, que aproxima o conhecimento teórico da realidade prática e amplia a autonomia e o protagonismo do professor, frente às implicações impostas pela sociedade ao seu desenvolvimento profissional.

Concepções e conceitos de formação continuada

Desvinculada da Didática, da prática de ensino e do currículo, a formação de professores é um campo autônomo de estudos, consolidado no Brasil, a partir dos anos 90. No entanto, até ganhar espaço próprio no campo pedagógico, a produção científica sobre a formação docente ficou, por um tempo, vinculada à Didática. Os estudos e as pesquisas demonstram que a concepção de formação de professor e o processo de construção histórica da formação continuada já teve várias expressões e sentidos, de acordo com a época e as políticas educacionais assumidas.

Sobre a formação de professor, o Brasil incorporou modelos europeus, cujo foco se concentrava no desenvolvimento individual e no treinamento do professor. Segundo Imbernón (2016), a formação era chamada de formação permanente, pois consistia num momento de “culturalização do professorado”, em que, como num passe de mágica, os professores se apropriariam e atualizariam os conhecimentos científicos e didáticos e aplicariam,

no cotidiano escolar, projetos inovadores, a fim de mudar a prática pedagógica (IMBERNON, 2016, p. 146).

Neste estudo, é necessário elucidar as concepções e os modelos norteadores das práticas e políticas de formação docente, empregados em muitos países, inclusive no Brasil. Ao abordar esses modelos formativos, Diniz (2014) os organiza em dois lados opostos: de um lado, uma formação baseada na racionalidade técnica, e de outro, uma formação assentada na racionalidade prática ou na racionalidade crítica. Contreras (2002), ao analisar esses modelos formativos, também chamados de paradigmas de formação de professor, usa os termos: especialista técnico, profissional reflexivo e intelectual crítico.

Consolidados na Europa no século XIX, os modelos de formação configuraram, por muito tempo, a base de formação e atuação de professores, pois orientaram a elaboração de currículos, que subordinavam o aprendizado prático ao teórico e, por causa da competência técnica e neutralidade política, a formação inicial tinha caráter acrítico. Porém, no decorrer da trajetória profissional dos professores, é importante mencionar que outros saberes e práticas se incorporam à experiência. Estes, por sua vez, são adquiridos na interação do docente, com outros profissionais, e nos percursos formativos em serviços, todavia, por muito tempo, a base da formação se fundamentava naqueles paradigmas.

De acordo com a concepção da racionalidade técnica, o professor é um técnico, um especialista, que coloca em prática as regras científicas e/ou pedagógicas, consequentemente, o professor eficaz é aquele que melhor aplica as técnicas produzidas pelos especialistas para transmitir os conhecimentos. Segundo Diniz (2014), há pelo menos três modelos de formação de professor baseados na racionalidade técnica: a) modelo de treinamento de habilidades comportamentais; b) modelo de transmissão; c) modelo acadêmico tradicional.

O *modelo de treinamento de habilidades comportamentais* ocorre com formação orientada para o treinamento e desenvolvimento de habilidades específicas e observáveis dos professores. Já o

modelo de transmissão ocorre com formação dirigida para a transmissão de conteúdo científico, sem valorizar as práticas de ensino e o *modelo acadêmico tradicional*, em contrapartida, transmite ao professor o conhecimento do conteúdo curricular como suficiente para o ato de ensinar, de forma que a prática de ensino pode ser adquirida em serviço.

Sob o entendimento de que a ação do professor em sala de aula não pode ser controlada, a concepção da racionalidade prática surge como alternativa para se contrapor ao modelo anterior, pois a prática docente é de caráter indeterminado e aberto. Assentado neste paradigma, Schôn (1983) concebe que os professores não separam o pensar do fazer, porque a reflexão docente mostra que o conhecimento não precede a ação, porém, está contido nesta, ao se transformar em processo. Portanto, o professor reflete na prática e sobre a prática, e possibilita a construção de saberes e valores capazes de alterá-la.

O professor faz emergir elementos criativos e intuitivos, desvalorizados pelo especialista, uma vez que a autonomia do professor, na perspectiva da racionalidade prática, é de responsabilidade moral e individual. Essa abordagem considera os diferentes pontos de vista e a capacidade criativa para resolver as situações-problemas da sala de aula. Para tanto, necessita de práticas concretas, com pretensões educativas, pois o conhecimento sobre a prática se torna tácito e espontâneo, em função da prática e da repetição.

Contreras (2002) menciona em sua análise algumas limitações da teoria de Schôn, fundamentado em Liston e Zeichner (1991). Em conformidade com estes autores, a concepção da racionalidade prática é redundante e estreita, tendo em vista que o sentido da prática reflexiva deveria ir além da sala de aula e de sua prática imediata, a fim de valorizar a reflexão coletiva entre as escolas e as estruturas sociais. Enfatizam que essa autonomia garante a qualidade da relação profissional, por esse motivo não pode ser analisada sob uma perspectiva individual técnica, caso contrário, privará a participação social e coletiva na construção dos

pressupostos educacionais, e recairá sobre os professores a responsabilidade de resolver os problemas educativos.

Liston e Zeichner (1991) propõem que a reflexão do professor possibilite mudanças e transformação, por isso, os docentes necessitam tentar transformar, assentados em suas práticas profissionais reflexivas, as condições nas quais produzem o ensino, com o objetivo de propiciar educação, com senso de igualdade e justiça. No entanto, os autores defendem que a perspectiva da racionalidade não se dispõe a atender a esses objetivos, mas, sim, mediar os problemas sociais, para tentar resolvê-los. Nessa direção, os autores, ao defenderem o papel de mediadores públicos, se opõem à educação comprometida com a igualdade e justiça social.

O modelo de formação de professor, descrito por Contreras (2002), consiste na crítica da reflexão, que passa de uma visão reducionista e individualista para uma prática social coletiva e também institucionalizada. Esse modelo de formação de professor compreende não só a elaboração de projetos de formação, com vistas a desenvolver as capacidades reflexivas, conforme defendem alguns autores, mas também a inclusão e inserção da dimensão política da atividade docente. Nesse sentido, a elaboração dos projetos formativos deve se concentrar na responsabilidade política e ideológica do professor.

Sob esse ponto de vista, ser um professor crítico-reflexivo é, portanto, ser um profissional investigador da origem histórica e social do oculto na escola, para compreender que as práticas educativas são ideologicamente estabelecidas pelo meio social e político onde se insere. Em observância às análises, o professor deve potencializar práticas adequadas para uma ação educativa comprometida com a emancipação.

Para Contreras (2002), a reflexão crítica consiste em colocar-se no contexto de uma ação e na história da situação, com o fim de participar de uma história social e assumir determinada postura diante dos problemas. A autonomia do professor neste modelo se baseia na emancipação, liberação profissional e social das opressões. Nesse sentido, a autonomia, guiada pelos valores de

racionalidade, justiça e satisfação, é um processo coletivo imprescindível para as transformações sociais e do ensino. Esse modelo crítico se limita por representar o conteúdo de uma nova prática profissional para os professores, apesar de não apresentar as possíveis articulações com as experiências concretas dos docentes em sala de aula.

As concepções e paradigmas de formação de professores aqui apresentadas têm orientado por muito tempo práticas e políticas de formação docente em diversos países do mundo. Até os dias atuais, ainda são visíveis suas influências em programas e cursos de formação de professor, inclusive no Brasil, embora novos direcionamentos críticos venham sendo propostos. Sobre essa questão, Diniz afirma:

[...] o desafio continua sendo o de romper com propostas conservadoras e simplistas de formação docente baseadas no modelo da racionalidade técnica e continuar sonhando com a possibilidade de iniciativas que se inspirem nos modelos da racionalidade crítica, visando a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social (2014, p.41).

As mudanças observadas, no campo educacional, ao longo dos anos, em especial, na concepção da formação de professor, evidenciam que grande parte delas criticam a racionalidade técnica. Em oposição a esse modelo, os pesquisadores buscam criar os processos formativos das instituições escolares, fundamentados em uma visão que considera os professores sujeitos ativos. Ademais, os novos modelos defendem que os processos de pesquisa devem focar na ação – reflexão – ação, e seguir os desafios de uma educação que visam a justiça social.

Quanto à terminologia presente nos discursos cotidianos dos profissionais nas escolas, e em vários setores da administração educacional, Marin (2019) apresenta algumas reflexões referentes à educação continuada de profissionais da educação. Estas reflexões nortearam a formação continuada ao longo dos anos. A autora situa a relação, as influências e as consequências, ao mencionar os termos mais comuns: a) reciclagem; b) treinamento; c) aperfeiçoamento; d)

capacitação; e) educação permanente, formação continuada e educação continuada. No quadro abaixo, definimos cada termo de acordo com a autora.

Quadro 1 - Termos empregados para formação continuada de professores

Reciclagem	<p>Concepção de senso comum, de que para haver reciclagem (leia-se “atualização pedagógica”) é preciso haver alterações substanciais, pois o material é manipulável;</p> <p>Termo utilizado para caracterizar processos de modificação de objetos ou materiais.</p> <p>Esse termo e sua concepção levaram à proposição, e à implementação, de cursos rápidos e descontextualizados, palestras e encontros esporádicos abordando os processos educacionais de forma superficial.</p>
Treinamento	<p>O foco principal dessa terminologia, está na modelagem de comportamentos.</p> <p>É inadequado tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos, no sentido de desencadear apenas ações com finalidades meramente mecânicas.</p>
Aperfeiçoamento	<p>O foco está em tornar perfeito ou mais que perfeito, o professor</p> <p>Há algumas inadequações de significados nesse termo quando pensamos em educação e todos os envolvidos nela.</p>
Capacitação	<p>Tornar capaz, habilitar, por um lado, e, por outro lado, convencer, persuadir.</p> <p>A adoção dessa concepção norteou, a inúmeras ações de “capacitação” que visam à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas prontas, as quais foram aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria, e as consequências foram desastrosas.</p>
Educação Permanente, Formação Continuada, Educação	<p>Educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento;</p> <p>Formação contínua. Atividade conscientemente proposta, direcionada para a mudança e aprofundamento de</p>

Continuada	<p>conhecimentos já adquiridos pelos professores.</p> <p>A implementação desses processos no <i>locus</i> do cotidiano, de maneira contínua, sem interrupções, levou a uma prática social de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais, tem sido usado e melhorado em cada contexto.</p>
------------	---

Fonte: MARIN (2019, p. 105-115).

Em sua análise, Marin (2019, p.114), constata a “multiplicidade de significados e a possibilidade de que, num processo educativo continuado, possamos utilizar mais de um termo e sua concepção, dependendo das circunstâncias e das necessidades”. Para a autora, a terminologia educação continuada, apoiada em uma abordagem mais ampla, possibilita o seu uso, de forma rica e com potencial.

Dependendo da perspectiva, dos objetivos ou aspectos a serem focalizados no processo educativo, devem ser inseridas as noções anteriores de treinamento, capacitação, aperfeiçoamento, porém, segundo uma perspectiva mais inclusiva e menos polarizadora. A educação continuada fundamenta-se na concepção de que a educação propicia a efetiva participação dos profissionais da educação no mundo, pois incorpora a vivência no conjunto dos saberes críticos e reflexivos.

Nessa perspectiva, a formação permanente, a formação continuada e a educação continuada, para Marin (2019), podem ser colocadas no mesmo bloco, em face da similaridade conceitual. Embora tenham particularidades e leques conceituais, de modo geral, trata-se de uma formação, que considera o conhecimento, útil para pesquisa em Educação, para os compromissos institucionais educacionais e para os profissionais, atuantes em todas as áreas da educação.

Sob esse novo olhar, a formação se divide em dois níveis: a formação inicial e a formação continuada. A *formação inicial* é o período correspondente ao tempo que o futuro professor permanecerá em uma instituição de ensino superior, para cursar licenciatura, e adquirir e conhecimentos científicos, pedagógicos e

competências necessárias para o exercício da carreira docente. Essa formação é essencial para o processo de desenvolvimento profissional do futuro docente (GARCIA,1992).

Por sua vez, a *formação continuada* é o período correspondente à inserção no contexto escolar, além da participação nos processos permanentes de formação, ofertados pelas redes, pelos sistemas de ensino e pela própria escola.

Nesse movimento, a formação de professor ganha novos direcionamentos e bases epistemológicas, por esse motivo é um processo contínuo e investigativo, construído por meio da própria carreira. O propósito é ampliar as experiências e competências do professor, e o desenvolvimento de aprendizagens, para aprimorar a qualidade do ensino, da escola e da educação. Em constantes mudanças e diferentes aquisições de saberes, a formação desenvolvida, ao longo da vida do professor, segue um percurso cronológico, dividido em etapas, tempos e diferentes contextos e concepções.

Segundo Candau (1997), de início, a formação continuada deve acontecer no ambiente da própria escola, com a finalidade de acrescentar valor à vida do professor e ao seu fazer pedagógico. A autora também afirma que a formação continuada deve se estruturar em três princípios: a) a escola como *locus* de formação; b) a valorização do saber docente; c) o ciclo de vida dos professores. Segundo a autora, é preciso considerar a escola como *locus* de formação, para facilitar o aprimoramento das práticas pedagógicas, pois é, no cotidiano escolar, que se aprende, desaprende, se faz descobertas e reestrutura o aprendizado.

Quanto ao saber docente, Candau (1997) ressalta a relevância de considerar os saberes da experiência na interlocução entre o saber acadêmico e o saber do professor. Com referência ao ciclo de vida dos professores, a formação continuada deve proporcionar a ruptura com antigos modelos de formação docente, e possibilitar diferentes desenvolvimentos profissionais, de acordo com as necessidades específicas dos professores. A formação continuada, é, pois, imprescindível para a formação e para o crescimento profissional

docente, por garantir as mudanças na prática pedagógica. Isso porque possibilita a reflexão e a adoção de práticas embasadas na teoria e no dia a dia do professor em sala de aula.

A esse respeito, Nóvoa argumenta: “O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente e a escola como lugar de crescimento profissional permanente” (2003, p.23). A escola é o local próprio para desenvolver aprendizagens, embora o professor também deva buscar formação fora do contexto escolar e, para ampliar o conhecimento profissional, é necessário defender a formação continuada, de forma coletiva, e valorizar as experiências e reflexões como instrumentos de análise da prática.

Concernente ao processo formativo, Freire (1996, p.58), defende: “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.” O professor é, portanto, um sujeito, em constante construção, razão pela qual a prática pedagógica deve passar por constante reflexão, para aproximar o conhecimento e a realidade, a teoria e a prática, num processo reflexivo-crítico.

Ainda sobre essa constituição do professor, no contexto do fazer pedagógico na sala de aula, o professor aprende o exercício do ensinar, primeiro na formação inicial, durante a licenciatura, quando ele aprende a teoria. Depois, é no “chão da escola”, com os pares, com os colegas de profissão, na socialização profissional, que esse profissional aprende a prática. Tardif (2002) considera que nós aprendemos a ser professores com outros professores, no diálogo e no partilhamento de situações exitosas no cotidiano da escola.

Para além do aperfeiçoamento de práticas educativas, Imbernón (2011) entende que a formação seja um processo permanente e contínuo, haja vista a educação escolar ser um processo vivo e dinâmico. A formação em serviço deve focar na valorização dos saberes docentes, discutidos nos momentos formativos, com ênfase no desenvolvimento de habilidades para

ampliar não só o processo de ensino e aprendizagem, mas também o desenvolvimento profissional.

Para garantir uma prática docente que facilite o aprendizado dos alunos, o professor, nesse processo de contínuas mudanças nos tempos e espaços escolares, deve buscar o aperfeiçoamento dos saberes, com a intenção, inclusive, de ressignificar a prática. Para Imbernón

[...] a formação continuada deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática. É fácil dizer, mas é muito difícil mudar as políticas e as práticas de formação. Essa mudança implica fugir de políticas de subsídio (2010, p. 45).

A formação continuada do professor deve potencializar o desenvolvimento pessoal, profissional e também institucional, por meio das interações vivenciadas na instituição escolar, onde ocorre a função social educativa. É, então, necessário optar por uma formação continuada em que o conhecimento e a prática pedagógica sejam aprimorados e construídos, com base nas interações com outros professores, gestores, coordenadores e educadores. Estudos e trocas de experiências, no fazer escolar, são necessários para potencializar a formação do professor em um movimento contínuo de desenvolvimento profissional.

Imbernón (2009) também defende uma formação centrada na escola, mas não só no aspecto físico, mas também nas reais necessidades pedagógicas, com o interesse de alargar a visão de formação continuada, e reconhecer os professores como agentes fundamentais, ativos e transformadores de sua realidade social. Assim, o professor deixará de ser objeto de formação para ser sujeito, pois participará da tomada de decisões do processo formativo/qualificação, terá motivação e refletirá sobre a profissão, na busca de subsídios para qualificar as práticas. Ainda conforme o autor, esse entendimento compreende possíveis mudanças positivas no processo de formação do professorado.

De acordo com Imbernón, a formação continuada é abrangente e deve estar relacionada ao ensino, ao currículo, à profissão docente e ao desenvolvimento da escola. Além disso, a aprendizagem do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula precisa se sustentar no desenvolvimento curricular entre a prática, o campo teórico e os aspectos que favoreçam a construção da melhoria da instituição e do trabalho educativo feito no ambiente escolar.

Nesse direcionamento, Garcia (1999) conceitua que a formação continuada de professor é um processo de investigação do saber, de trocas de informação e de experiências entre os professores, coordenadores e demais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O autor defende, pois, uma formação continuada que valorize os aspectos contextuais e organizacionais, com ênfase na dimensão participativa e coletiva, com o propósito de mudar o caráter individualista dos programas e das propostas de formação continuada dos professores.

Neste estudo, defendemos que a formação continuada de professor é uma formação concebida em um processo crítico-reflexivo do saber docente. Deve priorizar o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, sujeito da construção do saber, e considerar a investigação da própria prática, no decorrer da carreira escolar.

Contribuições da formação continuada para o desenvolvimento profissional dos professores

Os avanços no campo do conhecimento teórico e na prática da formação permanente de professores, ocorridos no século passado, foram significativos, porém, no século XXI, surgiram tempos difíceis para a formação do professor e para o desenvolvimento profissional. No sentido mais amplo, a concepção de formação continuada consiste na socialização de saberes e práticas pedagógicas que se materializam na relação do professor com o ambiente de trabalho. Essa interação ocorre tanto no cotidiano escolar quanto em outras questões que perpassam a prática pedagógica.

Diferentes olhares sobre a formação docente enriquecem a importância do debate. Autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009), Tardif (200) e Marcelo (2009) centram as discussões no desenvolvimento da profissão docente, ao destacar a concepção de profissional do ensino e ampliar o significado de formação inicial e continuada, com o intento de alcançar a dimensão pessoal e profissional. Sobre o conceito de desenvolvimento profissional, Garcia (2007, p. 35) comenta

[...] mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professores, por ser aquele que melhor se adapta concepção atual do professor como profissional do ensino.

Conforme o autor, a formação é um processo intencional e planejado, pois, para além de termos anteriores usados para formação, o conceito do desenvolvimento profissional é o que melhor se adapta ao professor enquanto profissional do ensino, por possibilitar o desenvolvimento da autonomia contextualizada da profissão. Protagonistas na implementação das políticas educativas, os professores, durante a formação, buscam se tornar críticos e reflexivos, para assumir responsabilidades, com base no próprio desenvolvimento profissional e no de seus pares.

Em conformidade com Imbernón (2002), a formação docente é um processo contínuo de desenvolvimento profissional que se inicia na experiência escolar e que se prossegue por toda a vida do sujeito, porque abrange a carreira, os salários, as condições de trabalho, e outros aspectos da profissão. Para refletir sobre a formação de professor faz-se necessário recorrer às pesquisas epistemológicas e teóricas acerca das práticas de formação, entender o papel do professor e avaliar as questões políticas e sociais, responsáveis por configurarem o processo formativo.

Nóvoa (1992), ao afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores se articula com a escola e com os projetos, amplia o conceito de formação continuada, e direciona para as dimensões coletivas das práticas ocorridas no contexto escolar. Estas, por seu

turno, contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação da profissão docente, e destacam a figura do professor nesse processo. Nessa perspectiva, a formação é um dos componentes de mudança, em conexão com outros componentes, e com diferentes áreas de intervenção. Para Nóvoa

[...] A formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola. É esta perspectiva ecológica de mudança interactiva dos profissionais e dos contextos que dá um novo sentido às práticas de formação de professores centradas nas escolas (1992, p.17).

É essencial haver a articulação entre a escola e os projetos pedagógicos, posto que as escolas são instituições dotadas de certa autonomia que, por sua vez, favorecem a formação e o desenvolvimento profissional do professor na dinâmica do contexto escolar. O autor aponta para a construção de uma política de formação docente a ser implementada nas escolas, lugar da formação, e o objeto dessa formação, serão as questões, os problemas e as prioridades estabelecidas na própria escola, conforme estabelecido no Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Fazem parte da prática docente a pesquisa, a indagação e a busca pelo conhecimento, vinculado à prática pedagógica. As escolas, como locais econômicos, culturais e sociais estão relacionadas às questões de poder e controle, por isso, o ambiente escolar não só repassa um conjunto de valores e conhecimentos comuns, mas também proporciona formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais da cultura mais ampla. Isso confirma que o espaço escolar não possui neutralidade, tampouco os professores.

Por tais razões, a formação profissional docente é um processo, construído, primeiro, na graduação e, depois, nos movimentos inerentes à prática educativa, ocorridos no chão da escola, na interação com os sujeitos ativos, de forma coletiva. Logo, a formação deve considerar o contexto histórico, social cultural e político onde os professores estão inseridos. Ainda nessa direção, Imbernón (2006, p.

80-86), afirma que “a formação centrada na escola” é uma proposta que surgiu no Reino Unido, na década de 1970, com o objetivo de sanar problemas do sistema educacional deste país.

Segundo Imbernón (2006), mais que uma simples mudança do lugar da formação, a proposta representa uma mudança de concepção, pois a escola se torna um lugar prioritário de ações formativas. O princípio norteador, nesse cenário, é o desenvolvimento de processos de formação, baseados na colaboração entre os profissionais da instituição escolar e na resolução dos problemas práticos, com fim de facilitar o diálogo e a colaboração. Essa formação

[...] baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa-ação, mediante os quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação aos problemas práticos com que se defrontam num processo de autodeterminação baseado no diálogo; implanta-se um tipo de compreensão partilhada pelos participantes sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas pré-determinadas pelos órgãos superiores (IMBERNÓN, 2006, p.80-86).

Ao se pensar em políticas de formação continuada de professores, a formação centrada na escola é um referencial a ser em considerado, uma vez que este modelo articula as vivências na escola, e propõe que o projeto educativo seja construído coletivamente, com a finalidade de aprimorar as práticas pedagógicas docentes.

Com base nos autores citados, defendemos que o trabalho do professor é uma prática social, e que sua ação não deve se limitar ao prático-utilitário. Acreditamos numa formação profissional centrada na pesquisa reflexiva e no coletivo, em contraposição aos dilemas de uma formação transmissora, fruto de políticas neoconservadoras, que interferem em mudanças curriculares e em práticas norteadoras do processo de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto, é crescente a preocupação com a formação e o desenvolvimento profissional do professor, por causa dos

discursos que pregam a fragilidade deste profissional, decorrente da precariedade dos cursos de formação inicial, nos quais foram formados. Ademais, as mudanças e cobranças da sociedade do conhecimento tem provocado em muitos professores insegurança e incerteza, que geram as mais variadas reações, quais sejam, inquietude, medo e busca de aperfeiçoamento e de criatividade profissional.

Aguiar (2006) tece importantes reflexões acerca das implicações dos processos de formação continuada para a construção da identidade profissional do professor, para tanto, a autora apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida, com 62 professores, atuantes na Educação Básica e no Ensino Superior de cursos de pós-graduação de universidades pública e privada de Pernambuco. Nesse estudo, citam os principais dilemas vivenciados na profissão docente, entre os quais está o grande número de pedidos de demissão ou abandono da profissão. Para Aguiar,

[...] São professores que se submetem a seleções para ingresso em variadas profissões, como bancários, fiscais, policiais ou que resolvam ser comerciários, vendedores, agente de turismo, etc. Há, entretanto, aqueles professores que insistem em lutar e persistem na profissão por compromisso ou por acreditarem que, quem sabe, um dia, este país muda. São esses que enchem os auditórios quando alguém tem algo a dizer sobre educação, como também são esses professores que procuram por cursos de especialização, aperfeiçoamento, ou mesmo mestrado, o que pode ser indicativo do compromisso político e ético com a melhoria da qualidade da educação (2006, p. 155-156).

Os resultados dessa pesquisa evidenciam que, para além de elementos constitutivos da identidade do professor, a formação é um componente muito valorizado, haja vista a influência da formação continuada sobre a identidade profissional. Entretanto, as péssimas condições de trabalho do professor, a falta de reconhecimento, a desvalorização e a progressiva degradação da profissão e da identidade social desmotivam cada vez mais os professores a permanecerem na profissão.

O estudo ainda aponta que mais de uma década se passou, e a falta de valorização do professor se acentuou, em face das condições inadequadas de trabalho, do salário e da falta de investimento em políticas educacionais e sociais. Acreditamos que esses fatores dificultam o bom desenvolvimento do trabalho deste profissional. A globalização e o neotecnicismo suscitaram várias crises no campo educacional, por exemplo, a tentativa de acabar com a escola pública, a permanência da desvalorização dos profissionais docentes e a instalação de políticas educacionais antidemocráticas, oriundas dos movimentos gerenciados pelas instituições internacionais, que buscam anular a autonomia pedagógica, a credibilidade e a profissionalização do professor.

Reconhece-se que o professor sozinho não poderá ser o único responsável por sua formação, uma vez que esta resulta de intervenções políticas e sociais. Também não se pode ser ingênuo e admitir que a formação continuada (em si, isolada) favorecerá a qualidade da educação e a superação de problemas de ordem social, à guisa de exemplo, o fracasso escolar. Reitera-se, portanto, que a formação continuada do professor é um dos mecanismos para a construção de uma educação de qualidade (AGUIAR, 2006).

Em vista disso, é necessário lutar contra políticas públicas que não têm responsabilidade com a Educação, e que, a todo instante, tendem desestabilizar e anular a identidade profissional docente e retirar os direitos, conquistados em lutas durante as décadas passadas. Imbernón (2010) afirma que é preciso haver reestruturação moral, intelectual e profissional do professor, enquanto protagonista de sua formação no contexto trabalhista, a fim de garantir maior autonomia profissional.

Os processos de formação continuada são fundamentais para se alcançar o sucesso nas reformas educacionais, porém, ocorre muita formação e pouca mudança quanto aos processos educativos e à valorização do profissional docente. É necessário potencializar uma nova cultura formadora, para reestruturar as posturas críticas e o compromisso de recuperar o que já se sonhou e nunca se conquistou. Há muitos professores que desenvolvem trabalhos

pedagógicos, e propõem aos alunos a oportunidade de se tornarem cidadãos, com conhecimento técnico e formação crítica, focados na transformação social. Para Giroux (1997), o papel político dos professores facilitam os estudantes serem produtores e legitimadores de práticas sociais emancipadoras.

Segundo Freire (2011), o conteúdo programático da educação não é doação ou imposição, mas é a organização sistematizada que deve ser construída na interação contínua e permanente com todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. São nessas contradições, confrontos e consensos que o professor contorna as diferenças e as injustiças, e por conseguinte, se desenvolve profissionalmente, ao construir laços com a escola, com os alunos e com os pares. Desse modo, a identidade se constrói num movimento de incertezas, de lutas e de desvalorização social e política.

Considerações Finais

A formação continuada é imprescindível para promover o desenvolvimento pessoal e profissional docente. A constante reflexão crítica é necessária, para aproximar o conhecimento teórico da realidade prática. Nessa perspectiva, a escola é o principal local de formação, para valorizar as vivências e os saberes docentes.

O trabalho do professor é uma prática social, e sua ação não deve se limitar ao prático-utilitário. Acreditamos numa formação profissional centrada na pesquisa reflexiva e no coletivo, frente aos dilemas de uma formação transmissora, fruto de políticas neoconservadoras que implicam em mudanças curriculares, e de práticas norteadoras do processo de ensino e aprendizagem.

A formação na perspectiva crítico-reflexiva, deve contribuir para desenvolver os conhecimentos teórico-metodológicos, através da reflexão crítica, de forma a promover o desenvolvimento profissional a partir de uma visão emancipadora. Ademais, a formação do professor, deve ser comprometida com a transformação social, de forma a assegurar ao professor a

construção de conhecimentos teóricos, que serão aplicados nos contextos sociais e educativos de forma consciente e crítica.

É necessária uma formação contínua e permanente, alicerçada no compromisso dos docentes e das instituições formadoras, entre estas, a escola, no processo de construção de conhecimentos, saberes e técnicas necessárias ao exercício da docência, que contribua para a emancipação e a consolidação da autonomia do professor no desenvolvimento da sua profissionalização.

Referências

AGUIAR, M. C. C. **Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional**. In: 29a. Reunião Anual ANPED, 2006, 2006, Caxambu. 29a. Reunião ANPED, 2006.

ALVES, W. F. **O trabalho dos professores: Saberes, valores, atividade**. Campinas, SP: Papirus, 2010. Coleção Magistério – Formação e Trabalho Pedagógico).

ANFOPE, “**Política de formação e valorização dos profissionais da educação: Resistências propositivas à BNC da Formação inicial e continuada**”.2021. 20º-ENANFOPE—Documento-Final-2021.pdf. Acesso em 02 jun. 2021

ANPED: **Posição sobre o texto referência DNC e BNCC para a formação Inicial e Continuada de professores, 2019**.Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de> . Acesso em 04 jan.2021

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 6. ed. São Paulo: SP, Boitempo Editorial, 2002. Capítulo VII **aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. 13 de dezembro. **Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica**. Versão Preliminar. Brasília,

DF, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto-referencia-formacao-de-professores/file>. Acesso em 10 fev.2021.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. **Planalto**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/conctituicao/constituicao_compilado.htmbr. Acesso em 12 jan.2021.

CANDAU, V. M. **Formação continuada de professores: tendências atuais**. In: CANDAU, V. M. (org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.51-68.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.2960 p.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

ENES, C.F. **Formação Continuada e repercussões na prática pedagógica de professores do Ensino Médio das escolas no município de Cruzeiro do Sul – Acre**. 2018. 137 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dissertação). Curso de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Acre – UFAC, Acre, 2018.

FREIRE, P. **Educação e mudanças**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, L.C. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da**

[http://basenacionlcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicação.p](http://basenacionlcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicação.pdf)
df. Acesso em 22 jun.2018.

IMBERNÓN, F. **A Formação Continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: Novas tendências**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma ação necessária**. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, M, A. M. E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo; EPU, 1986.

MARIN, A. J.1945 - **Textos de Alda Junqueira Marin**, professora [recurso eletrônico / Alda Junqueira Marin. - 1. ed. - Araraquara [SP] : Junqueira & Marin, 2019.

MARCELO G. C. **Formação de professores**. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

NOGUEIRA, L.A. **formação continuada de professores entre o obrigatório e o vivenciado: ação significativa ou tarefismo?** 2017. 61 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de pós-graduação em Educação Regional, Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

NÓVOA, A. **Escola nova**. In: A revista do Professor. São Paulo: Abril, p.23, 2002.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa: Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

SAVIANI, D. **Educação: Do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed - Campinas. SP. Autores Associados. 2013. - (coleção educacional contemporânea).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas. SP. Autores Associados. 2008. - (coleção educacional contemporânea).

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: Primeiras aproximações
Campinas: Autores Associados, 2013.

TARDIF, M.: LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para
uma teoria da docência como profissão de interações humanas /
Maurice Tardif. Claude Lessard ; tradução de João Batista Kreuch.
4. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**.
Petrópolis: Vozes, 2002.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL E NO ACRE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Sileide Maria Maia da Silva (UFAC)

João Francisco de Lima (UFAC)

Giane Lucélia Grotti (UFAC)

Considerações Iniciais:

O ofício de ensinar nem sempre apresentou a configuração que hoje possui, a figura do professor, assim como sua formação é alvo de inúmeras mudanças de maneira a atender as demandas que surgem na sociedade.

Inicialmente, o papel de pensar pertencia aos filósofos gregos, que compartilhavam seu saber em praça pública, formando suas escolas de pensamento, em contrapartida, surgem os sofistas, esses eram filósofos que comercializavam o seu saber. Logo mais, surgem os preceptores, que eram encarregados de educar os filhos da alta sociedade, dando-lhes uma educação em perspectiva integral. Surgem, então, os mestres de ofício, figura de grande prestígio social, destacavam-se por possuir saberes que grande parte da população não detinha. Havia também o mestre escola, que muito se assemelham ao que hoje entendemos como professor, diferenciando-se por atuarem de forma independente, em sua casa ou na casa de seus alunos (COSTA,1995).

Com as mudanças trazidas pelo sistema de produção capitalista, o Estado toma para si a função de prover a instrução pública e o mestre perde prestígio, agora, sua função passa a ser assistida e regulada, surge, então, a figura do professor, seu trabalho e sua formação necessitam, agora, ser pensados pelo Estado, de forma a este ter maior controle das massas. O professor

possui também um *locus* de atuação, a escola, seu trabalho passa a ser profissional. Esse movimento implica em uma certa perda de prestígio, o que faz com que os homens deixem a profissão, cabendo à mulher exercer o magistério, em especial, o primário. Esse movimento fica conhecido como feminização do magistério (COSTA,1995).

Muitos são os vieses que permeiam a história da profissão docente no Brasil, neste trabalho, buscamos apresentar brevemente a história de sua formação no Brasil e, em especial, no Acre, adotando, em termos metodológicos, uma revisão bibliográfica, segundo as análises de Gil (2002). A pesquisa bibliográfica se caracteriza por utilizar como fonte para o estudo um material já elaborado, priorizando a produção de diversos autores sobre determinado objeto ou campo. Para tal, usamos como referencial teórico, autores com vasta produção na área, a saber: Tanuri (2000), Saviani (2005), Veiga (2008), Vicentini e Lugli (2009), entre outros. Em termos locais, utilizamos autores como: Queiroz (2017), Silva (2019), Carvalho, Gonçalves e Silva (2020).

Este trabalho está organizado em duas seções, a primeira intitulada “Breve História da Formação de Professores no Brasil” apresenta, de forma sucinta, importantes fatos acerca da história da formação de professores no Brasil, desde as Escolas Normais aos Cursos de pedagogia como os conhecemos hoje. A segunda seção, intitulada “Formação de Professores no Acre: um Panorama Geral”, buscar apresentar indícios sobre as instituições destinadas a formar professores em contexto local.

É importante destacar que a história da formação de professores no Brasil e, especialmente, no Acre é um campo muito amplo a ser desbravado, na medida em que sua formação está em perpétua transformação. Entretanto, a área tem chamado cada vez mais a atenção de pesquisadores, que se dedicam a buscar e contar a história da formação de professores com riqueza de detalhes.

Breve História da Formação de Professores no Brasil

Para Veiga (2008, p.15), a formação de professores constitui-se em “formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério”, sendo assim, formar os professores agrega múltiplas dimensões e sentidos que estão em constante movimento e se alteram na medida em que as demandas sociais também se modificam.

Silva (2019) *apud* Araújo, Freitas e Lopes (2008) indica que os primeiros vislumbres da necessidade de formar professores surgem no século XVII, partindo de Comenius. Surge, então, na França, por iniciativa de Charles Démia e La Salle, a primeira instituição destinada a formar professores. No decorrer do século XIX, a ideia se espalha pela Europa através de J. Lakanal.

Fatores como a permanência da família real no Brasil (1808-1820), a permanência de Dom Pedro em terras brasileiras, a proclamação da independência em 1822 e em decorrência a tendências iluministas vindas da Europa, a necessidade de formar professores no país cresce logo após a proclamação da lei de 15 de Outubro de 1827¹, que “manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império”, também estabelece exames de seleção para mestres e mestras” (TANURI, 2000, p. 62). Com a iniciativa do império em prover instrução pública, entende-se que

Se as escolas se configuram como locais especialmente preparados para viabilizar a adequada aprendizagem das novas gerações, com sua disseminação e, finalmente, sua consolidação em sistemas nacionais destinados a prover a instrução de toda a população dos diversos países, surge a necessidade de se assegurar um preparo, também específico e adequado, dos professores que irão se responsabilizar pelo ensino no interior dos sistemas escolares. Daí a iniciativa de se criar instituições

1 Trata-se da Lei geral relativa ao Ensino elementar, marca a criação dos cursos primários em todo o país pelo Imperador D. Pedro I, na tentativa de expandir a instrução primária no império.

escolares especificamente voltadas para a formação de professores (SAVIANI, 2008, p. 7).

Tanuri (2000) ainda destaca que

O estabelecimento das escolas destinadas ao preparo específico dos professores para o exercício de suas funções está ligado à institucionalização da instrução pública no mundo moderno, ou seja, à implementação das ideias liberais de secularização e extensão do ensino primário a todas as camadas da população. É verdade que os movimentos de reforma e Contra-Reforma, ao darem os primeiros passos para a posterior publicização da educação, também contemplam iniciativas pertinentes à formação de professores. Mas somente com a Revolução Francesa concretiza-se a idéia de uma escola normal a cargo do Estado, destinada a formar professores leigos, idéia essa que encontraria condições favoráveis no século XIX quando, paralelamente à consolidação dos Estados Nacionais e à implantação dos sistemas públicos de ensino, multiplicaram-se as escolas normais (TANURI, 2000, p.62).

Entretanto, Vicentini e Lugli (2009) atestam que, nesse momento, inexistia no país uma formação específica para os professores, o que se tinha era a exigência de um atestado de moralidade de domínio do que se pretendia ensinar; no caso do ensino das primeiras letras, exigia-se do professor aspirante saber ler, escrever, contar, além de princípios religiosos. Havia também o sistema de mestres adjuntos, ou seja, “os futuros mestres aprendiam a lecionar acompanhando um profissional durante suas aulas”. (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 27). Esse sistema de formação por meio de professores adjuntos ficou conhecido como método artesanal.

A preocupação de formar professores intensifica-se também pela preocupação com o método Lancaster. Advindo da Europa, o método de ensino Lancaster ou ensino mútuo instalou-se nas escolas brasileiras e prometia eficiência educacional. O uso do método nas escolas brasileiras não apresentava resultados satisfatórios, muito se devendo à dificuldade de implementação; Devido a isso, houve a necessidade de aperfeiçoar o magistério para o uso do método. Em

decorrência ao Ato Adicional de 1934, a formação de professores passa a ser de responsabilidade de cada província.

Diante desse cenário, no ano de 1835 é criada, na província de Niterói/ Rio de Janeiro, a primeira escola normal do Brasil, e logo se espalha em demais províncias do país, em um “processo intermitente”². Inicialmente, essas escolas atraíam poucos alunos, apresentavam, muitas vezes, estruturas precárias por estarem condicionadas à disponibilidade de verbas das províncias e, ainda, devido ao modelo de formação via mestres adjuntos, que coexistia junto às escolas normais, ser mais econômico e eficiente, além de que o diploma de normalista não era exigido para lecionar nas escolas de primeiras letras (VICENTINI; LUGLI, 2009). Esse cenário era semelhante nas mais diversas províncias

Na verdade, em todas as províncias as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado, ou, como as definiu o presidente da Província do Paraná em 1876: “plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia” (TANURI, 2000, p. 62).

Inicialmente, a organização do currículo também era bastante rudimentar e desigual entre as províncias, por cada curso possuir uma legislação própria, limitando-se aos conhecimentos gerais, referentes aos conhecimentos que os futuros mestres ensinariam aos alunos do curso de primeiras letras, somado ao ensino do método Lancaster. A organização do curso também não era seriada, os alunos permaneciam no curso até o professor os considerar prontos para o exame de aptidão (VICENTINI; LUGLI, 2009).

2 Termo utilizado por Demerval Saviani no prefácio que escreve à coletânea “Escolas Normais no Brasil: do império à república”, explicando que essas escolas eram criadas, funcionavam por certo período, fechavam e eram, em seguida, reabertas (SILVA, 2019, p.20).

Posteriormente, em decorrência do crescente pensamento positivista na educação, começa-se a discutir a necessidade de adicionar diversas disciplinas científicas ao currículo, lecionadas por especialista, além de organizá-las por ano, “de modo que os alunos deviam seguir um percurso de aprendizagens determinado, o que foi progressivamente impondo-se, por todo país, a partir de meados do século XIX” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 35).

Mudanças mais expressivas nesse panorama acontecem somente após a Proclamação da República, em 1889, quando o crescente ideal de modernidade culminou na necessidade de melhor profissionalização dos professores. Tal ideal se manifestava também nos aspectos materiais, expressava-se ferrenha preocupação com os edifícios públicos; estes deveriam possuir estrutura e arquitetura condizente com a modernidade, além de uma série de recomendações em questões de higiene e disposição das salas de aula. Além disso,

[...] o exterior dos prédios construídos durante a Primeira República era monumental para os padrões da época: tratava-se de edifícios que se destacavam no entorno, para tornar visível para a população a importância da escola para a nação (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 37 *apud* CARVALHO, 1989).

A disseminação das escolas normais segue em passos lentos, formando um número insuficiente de professores para a demanda republicana, dessa maneira, o curso primário complementar, instituído em 1892, passou a funcionar para formar professores de forma mais rápida e mais econômica. Vicentini e Lugli (2009) sinalizam que

Quando tal modalidade passou a servir à formação de professores não houve alterações curriculares no antigo Curso Primário Complementar. A única iniciativa foi acrescentar, ao seu final, um ano de prática de ensino realizada em escola modelo anexa à Escola Normal. Após essa preparação mínima, o aluno poderia realizar concurso para ser nomeado professor. Em muitos sentidos, a preparação dos complementaristas não era equivalente à dos normalistas, a iniciar pela falta de seleção: enquanto que os normalistas passavam por um

exame de admissão, para o ensino complementar bastava ter concluído o curso primário preliminar (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 39).

É necessário atentar-se ao fato de que o surgimento de um novo modelo de formação não rompe imediatamente com o anterior, a formação de professores seguia, na maioria das províncias brasileiras, de forma dualista. Coexistiam para “além dos professores sem formação específica, os chamados leigos, dos mestre-escola remanescentes do império e dos professores normalistas, havia os professores complementaristas” (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 41).

A década de 1920 e as subsequentes trouxeram consigo efervescentes discussões no âmbito educacional brasileiro, muitas dessas discussões surgem por iniciativa da Associação Brasileira de Educação – ABE, que assinala a necessidade de implementação de um sistema nacional de ensino, unificado e, ainda, de uma melhor profissionalização dos professores. Em decorrência das ideias renovadoras do período, os anos das décadas de 1930 e 1940 são marcadas por reformas sistemáticas do ensino e pela promulgação das Leis Orgânicas do Ensino (VICENTINI; LUGLI, 2009; SAVIANI, 2005).

Ainda na década de 1930, cresce a ideia de um curso de nível superior na área de educação, cria-se, então, vinculada à Faculdade Nacional de Filosofia, o curso de Pedagogia, através do Decreto-Lei N° 1.190, de 4 de abril de 1939, que objetivava, dentre outros, a formação de docentes para os cursos secundário e normal; em sua configuração inicial, o curso se apresentava como um bacharelado, destinada a formar:

[...] técnicos em educação” – diploma que passava a ser exigido para ocupar cargos especializados no Ministério da Educação. É importante ressaltar que este diploma não habilitava legalmente para o ensino em nenhum nível – se o “técnico em educação” desejasse lecionar, deveria cursar a licenciatura, na própria Faculdade de Educação, que era naquele momento um curso de um ano com as disciplinas Didática Geral e Didática da Pedagogia (específica) (VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 54-55).

Vicentini e Lugli (2009) exprimem que o curso de Pedagogia foi inicialmente organizado pelo modelo “3+1”, que consistia em formar bacharéis em educação com o curso de três anos de duração, e, para se licenciar, o sujeito deveria cursar um ano de didática geral e específica na própria faculdade. Essa forma de organização fragmentada do Curso de Pedagogia perdura até o ano de 1962, quando o currículo mínimo do curso é alterado, ampliando a duração do curso para quatro anos, finalizando o modelo “3+1”. Após a erradicação do modelo “3+1”, as funções formativas do curso de Pedagogia se incrementam, permitindo ao aluno lecionar legalmente nas escolas de primeiro grau.

Em relação ao ensino normal, promulga-se, no ano de 1946, o Decreto-Lei n.8.530, de 02 de janeiro de 1946, denominado Lei Orgânica do Ensino Normal. Através dela, o quadro desigual do ensino normal em todo Brasil é corrigido, definem-se sua forma de organização e finalidades. No seu primeiro capítulo são definidas as finalidades do ensino normal, sendo elas:

1. Prover à formação do pessoal docente necessário às escolas primárias.
2. Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas.
3. Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância (BRASIL, 1946).

Define-se, também, a duração média do curso normal, sendo dividido em dois ciclos:

O primeiro é o curso de regentes do ensino primário, a nível de secundário, em quatro anos. O segundo, o curso de formação de professores primários, a nível do colegial em três anos. O ensino Normal passa a compreender, ainda, os cursos de especialização para professores primários já formados e curso de habilitação para administradores escolares de grau primário (PIMENTA, 1997, p. 26).

A Escola Normal teve seu ápice nos anos finais da década de 1940 e anos iniciais da década de 1950, posterior a isso, o curso vai lentamente perdendo prestígio, muito se devendo a críticas em relação à qualidade desse modelo de formação. Nas décadas

subsequentes, fortalecem-se, no cenário educacional brasileiro, as discussões acerca da necessidade de reformular os cursos de formação de professores. Essa movimentação culmina em uma reformulação do Ensino Normal, realizada em 1971, atendendo a tendências profissionalizantes, o Curso Normal passa a se chamar Habilitação Específica para o Magistério³, o que o equipara aos demais cursos de nível médio. Para Pimenta (1997), esse movimento realizado pela Lei 5692/71

[...] possibilitou um profundo estrago na formação de professores primários – acabou de desmontar um ensino que vinha precário e não acenou com nenhuma possibilidade de melhoria real. As pesquisas realizadas após alguns anos de implantação dessa lei não apontam *nenhum* avanço na formação de professores (PIMENTA, 1997, p. 57).

O modelo de Habilitação Específica para o Magistério também não foi poupado das duras críticas, muito se devendo, como apresenta Tanuri (2000)

[...] à dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1o grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1o grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino (TANURI, 2000, p. 82).

Diante das críticas e da queda de matrículas no curso de Habilitação Específica para o Magistério durante a década de 1980, o modelo de formação de professores foi mais uma vez “aperfeiçoado”, dessa maneira, cria-se em, 1988, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), visando ao fortalecimento tanto das condições materiais como das condições para a formação

3 Através da Lei n. 5.692, de 1971, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

dos professores para atuarem em nível pré-escolar e nas séries iniciais (VICENTINI; LUGLI, 2009).

Vicentini e Lugli (2009) exprimem que a ideia de um curso em nível superior na área educacional não é nova, entretanto, essa ideia só vem a se fortalecer quando a promulgação da LDB de 1996 passa a priorizar os cursos de nível superior para a formação de professores. Saviani (2005) analisa que, no artigo nº 62 desta lei, a formação de professores em todos os níveis da Educação Básica passaria a ser feita em nível superior. “Portanto, o espírito da nova LDB era considerar o nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos” (SAVIANI, 2005, p. 22).

Com a nova exigência, os cursos de Pedagogia começam a se destacar e se espalhar pelo Brasil. No decorrer dos anos, o Curso passa por diversas reformulações em suas finalidades, princípios, organização e currículo. A preocupação com a formação de professores sempre está presente nas discussões no âmbito educacional, tanto que o Plano Nacional de Educação⁴, sancionado em 2014 e com vigência até 2024, adota como Meta 15 –

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

É necessário destacar que, em se tratando de formação de professores, a implementação de um novo modelo de formação não desvalidava o anterior automaticamente, elas coexistem por bastante tempo. Os Estados brasileiros não apresentam condições homogêneas, em razão disso, levam tempos diferentes para se adequarem às novas normas, em especial, os Estados de

4 Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. “O Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024” (BRASIL, 2014).

urbanização tardia, como é o caso do Estado do Acre, ao norte do país, o qual será tratado na próxima sessão.

História da Formação de Professores em Rio Branco/Acre: um Panorama Geral

A área da História da Educação no Acre ainda é um campo muito amplo a ser explorado, entretanto, cada vez mais os pesquisadores locais têm se dedicado a esse ofício. Poucas ainda são as pesquisas que tratam da história das instituições educativas no Acre, nesse viés, também as que tratam da história da formação de professores. Dessa maneira, buscaremos, por meio da revisão bibliográfica em material produzido por pesquisadores locais, apresentar um panorama geral acerca da História da formação de professores em Rio Branco – Acre.

O Acre é um Estado de urbanização tardia, situado ao extremo norte do país, o Estado do Acre experimentou três configurações político-administrativas e cada uma refletiu na organização educacional do território, posto que a educação sempre esteve à mercê dos interesses políticos governamentais da administração do Território.

No ano de 1903, após a Revolução Acreana, o estado é incorporado ao Brasil e passa a ser organizado em Departamentos (Alto acre, Alto Purus, Alto Juruá e Alto Tarauacá), o Período Departamental dura entre os anos de 1903 a 1912. No ano de 1920, a organização passa a ser em um sistema Territorial Unificado, durando até o ano 1962, quando o Acre é finalmente elevado a Estado da federação.

A história da formação de professores no Acre se inicia na constatação da necessidade de aperfeiçoamento da instrução pública no território que durante a década de 1920, em razão, principalmente, dos movimentos entorno do ideário da modernidade que começava a se efervescer no recém elevado Território. Cabe destacar que não diferente do período Departamental, o período que se segue também adotou como

prioridade no campo educacional, o combate ao analfabetismo através da expansão do ensino primário.

Nesse período, as escolas presentes no território contavam com um corpo docente formado em sua grande maioria, por professores leigos ou diplomados vindos de outros estados. Além da carência de professorado especializado, a educação no território ressentia-se, também, da existência de prédios próprios a abrigar o ensino das primeiras letras, um método que desse conta de aplicar uma educação moderna e de um regulamento geral válido para todo o território.

Diante desse cenário, é expedido, através da resolução n. 27 de 1922, pelo governador Epaminondas Jácome, um Regulamento da Instrução Pública a válido para o território unificado. O regulamento determina “O ensino público é leigo e graduado, obrigatório e gratuito” (TERRITÓRIO DO ACRE, 1922), sendo organizado em ensino primário, secundário e profissional, ministrados nos grupos escolares, escolas agrupadas, escolas isoladas e particulares. O regulamento de 1922 não faz menção à formação de professores por meio do Ensino Normal, esse é apenas contemplado pelo regulamento expedido através da Resolução n. 5 de 1930, por Hugo Carneiro, sendo reforçado e detalhado no regulamento expedido em 1934.

Diante disso, cria-se, através do Decreto Nº 72, publicado na Edição Nº 0215, de 11 de fevereiro de 1934 do Jornal o Acre – órgão Oficial, a primeira Escola Normal do estado, situada em Rio Branco, capital do território. Tinha como finalidade formar professores primários, além de legalizar professores não diplomados, sendo organizada em

[...] duas partes de duas séries cada, a primeira destinada a preparar estagiárias de alfabetização em dois anos e a segunda de mais dois anos para a formação de professores do ensino primário. Quanto as disciplinas, essas seriam as mesmas do curso ginásial, com o acréscimo de: caligrafia, noções de literatura nacional, trabalhos manuais e economia doméstica, coreografia, educação moral e cívica e noções de pedagogia e psicologia infantil (SILVA, 2019, p. 28).

As décadas de 1930 e 1940 foram de movimentações em torno da construção de um prédio próprio para abrigar a Escola Normal e Ginásio Acreano, de maneira e expressar, também pelos edifícios, o nível de modernidade e civilidade que se almejava ter, de modo a também se adequar às exigências do Departamento Nacional de Educação, o qual definia que

[...] o edifício destinado a instalação de estabelecimento oficializado deve possuir cinco salas rectangulares medindo, no mínimo, 25 metros quadrados cada uma, um laboratório com área mínima de 50 metros quadrados, além de salas especiais para auditorio, biblioteca, professores, administração do Gymnasio, com área mínima de 60 metros quadrados além de área livre e cobertura medindo 200 metros quadrados. Edifício sem elevador deve ter no máximo 3 pavimentos, escada na largura mínima de metro e meio, caixa d'água, bebedouros automaticos, lavatórios, mictorios, bidets, water closets, pinturas de cores claras não brilhantes e janelas dispostas de madeira que a luz entre pela esquerda, caso a iluminação seja unilateral. Saudações cordiaes – Carlos Drumond, diretor do gabinete de Ministro da Educação (Fonte: Jornal O Acre – Órgão Oficial, n. 0335, de 28 de junho de 1936, disponível em: <http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>).

Passando a se chamar Escola Normal Lourenço filho em 1943, uma única Escola Normal era insuficiente para suprir a demanda de professores diplomados de todo o território, havia a preocupação com a formação dos professores primários dos municípios afastados da capital. Diante dessa necessidade, no final da década de 1940, são criados, nos municípios de Cruzeiro do Sul, Xapuri, Sena Madureira e Tarauacá, cursos normais regionais, em sua maior parte vinculados a institutos ou ordens religiosas, sendo responsáveis, mediante o que determinava a Lei Orgânica do Ensino Normal, por ministrar apenas o primeiro ciclo do ensino normal.

É necessário destacar que esses cursos funcionaram durante anos sem o devido reconhecimento e oficialização vindos do Ministério da Educação, acarretando na validação do diploma apenas no território do Acre. Em vistas disso, “Os anos finais da década de 1940 e iniciais da década de 1950 foram de intensas articulações entre as entidades territoriais com as nacionais tendo

em vista o reconhecimento e oficialização das instituições de ensino normal” (SILVA, 2019, p. 38).

As atividades na Escola Normal Lourenço Filho encerram-se no ano de 1974, com o advento da Lei 5692/71, que instituiu o Curso de Habilitação Específica para o Magistério, em razão disso e

[...] buscando atender ao que estava disposto na legislação quanto a nova estrutura do ensino, com a abrangência dos cursos que poderiam ser oferecidos em nível de 2º grau, o Estado, governado por Francisco Wanderley Dantas, por meio da Secretaria de Educação criou, através do Decreto 305, de 30 de dezembro de 1974, o Complexo Escolar de Ensino Médio – CESEME. Instalado no prédio da Escola Normal. Este complexo de ensino ganhou espaço e notoriedade, de modo que a Escola normal perdeu seu sentido de ser enquanto escola, sendo reduzida a um dos cursos de 2º grau ofertados pelo novo centro educativo, o Curso de Formação de Professores de 1º grau (1ª a 4ª série) (QUEIROZ, 2017, p. 70).

Foi criado então no ano de 1974 o Complexo Escolar de Ensino Médio – CESEME, funcionando de forma muito semelhante às CEFAMs, entretanto, nesse complexo, além dos cursos de magistério, foram implantados “cursos de Habilitações básicas em Agropecuária, Crédito e Finanças, Eletrônica, Construção Civil e Comércio” (QUEIROZ, 2017, p. 70). Visando a formação de professores, foi criado, ainda, o Instituto de Educação Lourenço Filho no ano de 1981,

[...] a partir do reconhecimento da importância da Escola Normal para formação de professores, foi criado o Instituto de Educação Lourenço Filho, através do Decreto N. 171, de 30 de dezembro de 1981, do então Governador Joaquim Falcão Macedo. Neste período também foi iniciada a construção do novo prédio para abrigar agora o IELF, localizado na Avenida Getúlio Vargas, obra concluída em 1990, ocasião em que houve a mudança para o novo prédio, permanecendo ali até o encerramento de suas atividades enquanto escola voltada para formação de professores na modalidade magistério, até o ano de 2000, em cumprimento às exigências da lei 9394/96, quanto a necessidade de formação superior em Pedagogia para atuação na Educação Infantil e primeiro ciclo do Ensino Fundamental (QUEIROZ, 2017, p. 72).

O modelo de formação de professores via Habilitação Específica para o Magistério perdura até os anos 2000, sendo extinto em atendimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/96, que determina a necessidade de formação em nível superior em Pedagogia para professores da Educação Infantil e primeiras séries do Ensino Fundamental. Nesse período, o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre já caminhava há algum tempo.

A história do Ensino Superior no Acre se inicia com a sua elevação a Estado da Federação. Em atendimento aos interesses da classe dominante, cria-se um modelo de Faculdades isoladas de Direito e Ciências Econômicas, respectivamente, nos anos de 1968 e 1968. Pode-se dizer que a criação desses cursos maraca o que vem a ser a Universidade Federal do Acre. Cresce, então, a necessidade de criação de uma faculdade de educação, posto que a carência de professorado especializado é imensa no estado (CARVALHO; GONÇALVES; SILVA, 2020).

Dessa maneira, a Faculdade de Educação foi criada em 1967

[...] como órgão integrante do Instituto de Educação (que nunca funcionou), pela Lei 140, a Faculdade de Educação é desmembrada desse Instituto em 1969, pela Lei 299, de 14 de novembro. Por sua vez, o Parecer 1, de 2 de dezembro de 1969, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Estadual de Educação, autoriza o funcionamento do Curso de Pedagogia com as seguintes possibilidades de formação:

- a) Curso de bacharelado em Pedagogia
- b) Curso de licenciatura plena em Pedagogia
- c) Curso de complementação pedagógica (CARVALHO; GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 151-152).

Sendo assim, o Curso de Pedagogia começa a funcionar no ano de 1970, ano esse que também marca a fundação do Centro Universitário do Acre, expandindo os cursos de nível superior em licenciaturas no Estado. Em 1974, o Centro Universitário do Acre foi federalizado e “posteriormente institucionalizada como Universidade Federal do Acre, pelo Decreto-Lei 74.706, de 28 de outubro daquele mesmo ano” (CARVALHO; GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 157). Em 1979, a UFAC passa a ser organizada em

departamentos acadêmicos. Segundo os autores, a Faculdade de Educação foi transformada em Departamento de Educação “mantendo sob sua vinculação acadêmica o Curso de Pedagogia”. Tem ainda a incumbência de gerir a formação pedagógica dos Cursos de licenciatura da Universidade Federal do Acre. “A criação dos primeiros cursos de licenciatura no Acre, em particular do Curso de Pedagogia, [...] pautou-se na política da Reforma do Ensino Superior (Lei nº 5.540/68) e na Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5.692/71) (CARVALHO; GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 158).

Em relação ao Curso de Pedagogia, Carvalho, Gonçalves e Silva (2020) exprimem que este foi

[...] inicialmente vinculado à Faculdade de Educação e, posteriormente, ao Departamento de Educação da UFAC, cumpre destacar que este foi organizado sob a determinação do Parecer 252/69, de autoria do professor Valdir Chagas. Decorrente da criação do Centro Universitário do Acre, o curso foi criado pela lei Estadual 318, de 3 de março de 1970, e autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, mediante o Decreto 68.567, de 29 de abril de 1971. O Parecer 4.009/75, do CFE e o Decreto Federal 76.851, de 17 de dezembro de 1975, reconheceram o funcionamento do curso com as seguintes habilitações: Magistério das Disciplinas Pedagógicas, Administração Escolar (1 a 2 grau), Orientação e Supervisão Escolar (1 e 2 grau) e Inspeção Escolar (1 e 2 grau), esta última nunca sendo implantada (CARVALHO; GONÇALVES; SILVA, 2020, p. 160).

Em 50 anos de história, o Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Acre se consolidou como sendo um dos cursos mais bem avaliados da instituição, formando professoras e professores para as primeiras etapas da educação básica do estado. É certo que, no decorrer de sua história, o curso tem passado por reformulações curriculares de forma a atender determinações previstas pela legislação e diretrizes educacionais que regulam os cursos de formação de professores e de forma a buscar, também, atender as necessidades do Estado, inclusive dos municípios afastados da capital.

Vale destacar, nesse viés, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR, programa criado diante

da necessidade de dar acesso ao ensino superior a professores da educação básica ainda não diplomados em nível superior, principalmente no interior do estado. O programa desenvolvido pela Universidade Federal do Acre, em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com o Estado e os Municípios, muito contribuiu para elevar o nível do magistério nos municípios acreanos.

É notório que apesar de ser um estado de urbanização e modernidade tardia, o Acre, mesmo que atendendo a interesses políticos dos mais diversos períodos históricos, buscou se adequar ao que determinava a legislação educacional vigente em relação à formação de professores para as primeiras etapas da educação básica.

Considerações Finais

O ofício de ensinar não é recente, desde os primórdios da humanidade a necessidade de transmitir os ensinamentos historicamente acumulados para as novas gerações se fez presente, claro que nem sempre foi feito de modo institucionalizado como se realiza nos dias atuais. Educação e sociedade funcionam de forma associada, em constante movimento e assim também a formação de professores.

A área da formação de professores está sempre em constante estudos e agrega uma infinidade de temas. A história da sua formação nos permite revisar o passado, levando-nos a compreender o que foi construído historicamente para o presente. Por ser dependente do período histórico em que se vive, é perceptível que a educação de professores sempre foi pensada de modo a atender as demandas sociais de cada período histórico.

É necessário destacar que o advento de um novo modelo de formação de professores não rompia imediatamente com o anterior, eles coexistiam de modo a melhor suprir a demanda de professorado especializado em cada região do país.

O surgimento das Escolas Normais foi o primeiro marco na formação de professores no Brasil e no Acre, apesar de estar sempre

sujeita a uma política de governo, esse modelo de formação cumpriu com maestria seu propósito de preparar o magistério das primeiras letras. Seguindo tendências tecnicistas do período na década de 1970, esse modelo de formação é substituído pelo curso de Habilitação Especifica para Magistério, sendo esse o segundo marco na formação de professores destacado neste estudo; criam-se também as CEFAMs, de modo a disseminar esse modelo de formação. Outro marco é implementado pela Lei 9394/96, que traz a necessidade de formação de nível superior para professores.

Em termos locais, apesar da urbanização tardia e das dificuldades, o estado do Acre contou com todos os modelos de formação determinados pela legislação educacional vigente. Possui uma Escola Normal e quatro Cursos Normais Regionais que muito contribuíram para a elevação do nível educacional do magistério acreano. Contou com o curso de Habilitação Especifica para o Magistério e, poucos anos depois da Lei 9394/96, passou a exigir e a formar seus professores em nível superior.

Referências

ARAÚJO, J.C.S; FREITAS, A.G.B; LOPEZ, A.P.C (orgs), **As Escolas Normais no Brasil: Do Império à República**. Campinas/SP, Editora Alínea, 2008.

BRASIL, Lei Orgânica do Ensino Normal. Decreto-Lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação** (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

CARVALHO, M. C. A., GONÇALVES, R. M., SILVA, A. R. X. A faculdade de educação do Acre no contexto de implantação do Ensino Superior: histórias e narrativas em diferentes tempos históricos. In: **Revista Amazônida**. Manaus: v.01, nº 01, 2020.

- COSTA, M. C. V. **Trabalho Docente e Profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- QUEIROZ, D. F. d. S. Escola Normal Lourenço Filho (1934-1974): Histórias e Memórias de professores em Rio Branco – Acre. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Universidade Federal do Acre, Mestrado Acadêmico em Educação. Rio Branco, 2017.
- SAVIANI, D. História da formação de professores no Brasil: três momentos decisivos. In: **Revista Educação UFSM**. Santa Maria: v.30, nº 02, p. 11-26, 2005.
- SILVA, S. M. M. d. ESCOLAS NORMAIS REGIONAIS NO TERRITÓRIO DO ACRE (1930 A 1950) **TCC (Graduação)** – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação Letras e Artes, Curso de Pedagogia. Rio Branco, 2019.
- TANURI, L. M. História da formação de professores In: **Revista Brasileira: 500 anos de Educação**. Editores Associados, nº 14, mai/jun/jul/ago, 2000.
- VEIGA, I. P. A.; ÁVILA, C. M. (org.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008.
- VICENTINI, P. P.; LUGLI, R. G. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

IMPORTÂNCIA DA ESCRITA DE SINAIS NA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS E A IMPLICAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Israel Queiroz de Lima (UFAC)

Alexandre Melo de Sousa (UFAC/UNEMAT/EDUCANORTE)

Considerações Iniciais

Este artigo parte da contextualização do Sistema de Notação¹ em palavras e da Escrita de Sinais, com o intuito de discutir como a escrita, de forma significativa, influenciou a política e a economia, além de ter assumido várias outras funções no decorrer de sua evolução. As principais legislações que contribuíram com a formação de professores de Libras direcionadas à Escrita de Sinais foram analisadas, com o intuito de apresentar um panorama geral sobre uma proposta de ampliação de metodologia e de produção de material didático-pedagógico.

Tais sugestões são direcionadas ao curso de Letras Libras, mas podem ser sugeridas e incluídas também em cursos de Pedagogia ou quaisquer outras licenciaturas que contemplem a formação de professores para atuarem na Educação Básica.

Portanto, o objetivo geral deste texto é destacar a importância do componente curricular Escrita de Sinais (acompanhado do Ensino de Libras) em cursos de formação de professores, em especial, o curso de Pedagogia. Para atingir tal objetivo, foram traçados os seguintes objetivos específicos:

¹ “Um sistema de notação é constituído por símbolos, os quais denotam pensamentos de determinado conhecimento, cujos incluem a matemática, a música, etc.” (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 62).

- a) contextualizar a história dos sistemas de notações e de Escrita de Sinais;
- b) compreender as várias funções da escrita durante a evolução da sociedade;
- c) analisar as principais políticas linguísticas que colaboram com a Educação Bilíngue de Surdos;
- d) propor a inclusão da Escrita de Sinais de forma simultânea ao Ensino de Libras, desde a tenra idade e em cursos de formação de professores, principalmente, nos Cursos de Pedagogia.

Os principais autores e marcos legais que contribuíram com este estudo foram: Sousa *et al.* (2021); Barreto e Barreto (2015); Lei de Libras nº 10.436/2002; Decreto nº 5.626/2005; Lei de Diretrizes e Base nº 9.394/1996; e Lei nº 14.191/2021.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa de Bogdan e Biklen (1994) e de Lüdke e André (1986). Esta investigação se deu por meio de análise documental, segundo Lakatos e Marconi (2001), uma vez que se trata da “forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja” (BERVIAN; SILVA, 2007, p.2). Tal abordagem contém um conjunto de questões, todas logicamente relacionadas com um problema central que, nesse caso, está relacionada à importância da Escrita de Sinais na formação de professores de Curso de Pedagogia que viabilizam a Educação Bilíngue de Surdos, com o Ensino de Libras, de Português Escrito e a proposição da inclusão do componente curricular Escrita de Sinais na Educação Básica, além de ser oferecido em cursos de formação de professores.

Contextualização da Escrita de Sinais

As Línguas de Sinais, por muito tempo, foram consideradas ágrafas, porém, muitos estudiosos vêm desmistificando tal crença, como Gesser (2009) e Quadros (2020). Essa crença se dava pela falta de informações e pela falta de conhecimento sobre os sinais gráficos como forma de registro fonético-fonológicos das

Línguas de Sinais (SOUSA *et al.*,2021, p.40). Uma hipótese que fortalece a crença de as Línguas de Sinais terem sido consideradas ágrafas ocorreu também pelo fato de as disciplinas de Libras terem sempre sido apoiadas na Língua Portuguesa (LP), por meio do sistema de transcrição para Libras.

Atualmente, os trabalhos acadêmicos demonstram como se produziram os principais sistemas e notações, de forma histórica. A má interpretação se dava pelo simples fato de os surdos serem sujeitos sinalizadores, ou seja, usavam as Línguas de Sinais face a face e por fazerem uso de Segunda Língua escrita do seu país.

Barreto e Barreto (2015) baseiam-se em outros autores para demonstrar uma distinção entre Sistema de Escrita e de Notações. Com base em estudos, os pesquisadores entendem que “um sistema de escrita é uma notação para representar a estrutura da Língua.” (MARTINS,2001 *apud* BARRETO; BARRETO, 2015, p.62). Já “os sistemas de notações são utilizados por uma pequena comunidade, geralmente por pesquisadores e cientistas com objetivo de analisar determinados aspectos, a forma de alguma expressão” (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 62-63).

Historicamente, para muitos surdos e ouvintes, o Sistema de Notação em palavras, elaborado por linguistas para registrar uma língua visual no papel, era considerado o único meio de escrever a Língua de Sinais. Um desses sistemas de notação foi elaborado por pesquisadores da Língua de Sinais no Brasil, e sua convenção possui 11 regras, as quais fazem uso de elementos da escrita da LP e de símbolos, como forma de registrar uma língua visual no papel. Aqui, serão apresentados somente três regras de convenção, segundo Felipe e Monteiro (2008):

1 - Os sinais da Libras, para efeito de simplificação, serão representados por itens lexicais da Língua Portuguesa (LP) em letras maiúsculas.

2 - Um sinal, que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa, será representado pelas palavras correspondentes separadas por hífen.

3 - Um sinal composto, formado por dois ou mais sinais, que será representado por duas ou mais palavras, mas com a ideia de uma única coisa, serão separados pelo símbolo ^ [...] (FELIPE, 2008, p. 24-27).

Em busca de se convencionar uma escrita para as Línguas de Sinais no decorrer da história, vários autores apresentaram suas formas de registro. Para Sousa *et al.* (2021, p. 44), devido ao fato de as Línguas de Sinais serem tridimensionais, houve uma maior dificuldade para representar simbolicamente as regras convencionadas da estrutura de uma língua, e que contemplasse todo os níveis linguísticos, os discursos, a literatura, a conversação, entre outros.

Para maiores esclarecimentos sobre a falsa crença de que as Línguas de Sinais são ágrafas, serão apresentados, a seguir, os sistemas de notações e de escritas criados no decorrer da história. Em 1822, o educador Francês, Roch Ambroise Auguste Bébian publicou um método denominado de *Notação Mimographie*. Para ele, “o registro das línguas de sinais era essencial para que se pudesse usar como vínculo para o ensino” (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 63). O pensamento de Bébian, no séc. XIX, não era diferente do que se pensa no séc. XXI, pois sabe-se que, para a aquisição de uma segunda língua, se faz necessário o uso de uma primeira língua, tanto na forma discursiva quanto na forma escrita.

William C. Stokoe (1960), da Universidade de Gallaudet, criou um sistema de notação fonética para as Línguas de Sinais denominado de *Notação de Stokoe*, que visava dois objetivos principais: “trazer as línguas de sinais que eram ignoradas e desconhecidas para a atenção dos linguistas e servir de instrumento durante análise ao descrever os sinais desta língua.” (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 64).

Em 1984, os linguistas da Universidade de Hamburgo, na Alemanha, com base no sistema de notação de Stokoe, criaram um sistema de notação fonética, que não é um sistema de escrita cotidiano, denominado de *Hamburg Notation System (HamNoSys)*, mas que se trata de um sistema de estudo de determinados

aspectos simbólico que ajudaria na representação da escrita de sinais por meio computacional utilizado por linguistas (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 64).

Paul Jouison (1990) ampliou o sistema de notação de Stokoe (1960) e criou um método denominado de *Sistema D'sign*, aplicado ao método da Língua de Sinais Francesa (LSF), porém, sua proposta não chegou a ser apresentada devido ao falecimento do autor (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 65).

Em 1996, um pesquisador da Universidade de Liège, na Bélgica, também, com base no sistema de notação de Stokoe (1960), criou um sistema de notação denominado de *Notação de Françoise Neve*, que foi realizado no computador. Eis a importância da informática, que contribuiu muito com as propostas de notações escritas, que eram realizadas em coluna, de cima para baixo (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 65-66).

Em 1997, a Dra. Mariângela Estelita Barros, da Universidade Federal do Goiás, criou um sistema de escrita de sinais denominado de *ELiS*, que foi aprimorado em 2008 e que também adotou os parâmetros identificados por Stokoe (1960). O uso desse sistema não é muito utilizado por não ser intuitivo e por ser muito complexo. Ele é utilizado, na maioria das vezes, por pesquisadores ou somente por aqueles que o criaram. Trata-se de um sistema linear, da esquerda para a direita, e isso não está de acordo com os sinais que são tridimensionais e simultâneos e que requerem muito treino para compreendê-los (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 66-67).

Valerie Sutton (1972) criou um sistema de notação em dança chamado de *DanceWriting*. Os pesquisadores das Línguas de Sinais, da Universidade de Copenhague, na Dinamarca, ficaram sabendo do registro de movimento para a dança por meio de uma publicação em um jornal local e convidaram Sutton para criar um sistema de escrita para as Línguas de Sinais. Assim, em 1974 surgiu o sistema de escrita de sinais denominado de *SignWriting*. Desde então, a comunidade surda passou a ter um sistema internacional por meio do qual se tornou possível escrever qualquer língua de sinais do mundo (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 71).

Registro escrito das línguas orais e da escrita de sinais

A história da escrita é um importante fator para a compreensão e evolução da sociedade, tendo em vista que a escrita contribui com outra forma de interpretar o mundo, com o registro histórico sobre eventos relevantes, como um meio de registrar o conhecimento, e como uma forma de ler e interpretar os pensamentos humanos.

De acordo com Sousa *et al.* (2021, p.43), “a escrita é um fato social que está na base de nossa civilização. [...]. A história da escrita se confunde com a história dos avanços do espírito humano.” Mesmo sabendo que a escrita se deu depois do surgimento dos homens, é inegável que os seres humanos, desde as cavernas, buscaram formas diferentes para se comunicarem até os dias atuais.

A escrita, no decorrer da história, foi entendida como um sinal de poder, pelo fato de que dividia as classes (SOUSA *et al.*, 2021). Os pesquisadores passaram a compreender que a escrita desenvolveu outras funções além de apenas registro, passando, de forma natural, a integrar a cultura e a ideologia locais.

A escrita assumiu um poder ideológico tão significativo que “As sociedades com escrita consideravam as sociedades sem escrita como inferiores, ou seja, a sociedade que escreve e lê pode levar conhecimento para outras gerações” (SOUSA *et al. apud* CALVER, 2011, p.123). Outro fato é que a divisão de classe passou a ser não somente uma questão econômica e política, mas passou a ser associado à aquisição de quem escreve e de quem não escreve, o que gerou problemas nas relações entre as classes sociais (SOUSA, 2021).

A escrita e a leitura estão relacionadas de forma intrínseca, pois tais habilidades levam os sujeitos a se envolverem a partir de imagens, de emoções e de experiências cotidianas. Segundo Barreto e Barreto (215, p.61), “A escrita alfabética aumenta a consciência fonológica das crianças, jovens e ou adultos ouvintes durante o processo de aquisição das línguas orais, pois há, de certa forma, uma continuidade entre o que a criança ouvinte pensa, fala e escreve.” Os pesquisadores

corroboram com outros estudiosos ao reconhecerem que este é um processo intuitivo que faz uso das propriedades fonológicas de sua fala interna em auxílio à leitura e escrita.

As habilidades de leitura e escrita desenvolvidas nas escolas pertencem às características das línguas orais, já que essas são fonológicas, ou seja, estão relacionadas a sons e a representações orais. Para as crianças surdas, esse processo intuitivo alfabético das línguas orais não ocorre da mesma forma, tendo em vista que as Línguas de Sinais não são fonoarticulatórias, mas de modalidade visual-espacial, sendo que sua produção se dá pelas mãos e sua recepção acontece pela visão. Barreto e Barreto (2015) também concordam com os ensinamentos de Quadros (2000) no que se refere à relação de significado entre a escrita das línguas orais e das línguas de sinais durante o processo de aquisição de L1 e de L2:

[...] a escrita da Línguas Orais não capta as relações de significado das Línguas de Sinais e, portanto, não consegue expressar a língua que a criança surda processa seu pensamento. Se o processo de aquisição for em sua Primeira Língua, a criança se desenvolverá muito mais e terá a oportunidade também de adquirir a escrita de sua Segunda Língua com mais facilidade (BARRETO; BARRETO, 2015, p. 61)

A citação acima defende a aquisição das Línguas de Sinais como primeira língua (L1) e a aquisição da segunda língua (L2) para surdos que, no caso, é a LP na modalidade escrita. Assim, ao se tratar da aquisição de L2, faz-se necessário pensar nas habilidades de qualquer língua que seja. Nesse caso, a habilidade da L1 e/ou de L2 envolvem: compreensão; leitura; fala; e escrita.

Segundo Sousa *et al.* (2021, p. 43), “a escrita seja qual for, tem objetivo primeiro a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os símbolos escritos em fala.” Além disso, os autores corroboram com Cagliari (2002) e afirmam que: “Quem escreve diferente, por exemplo, de quem desenha, pede ao leitor que interprete o que está escrito, não pelo prazer de fazê-lo, mas para realizar algo que a escrita indica” (SOUSA *et al.*, 2021, p. 43).

Para discutir as habilidades de compreensão, de leitura e de escrita para os surdos, abordaremos a escrita e o sujeito surdo diante do cenário educacional. Para tanto, apresentaremos uma breve análise das principais políticas educacionais que envolvem os sujeitos surdos.

Políticas linguísticas da Escrita de Sinais na Formação de Professores para a educação bilíngue de Surdos

Geralmente, as políticas educacionais para as pessoas surdas eram atreladas à Educação Especial mesmo com foco linguístico nos campos educacional e social. Aqui, serão tratadas as principais políticas linguísticas que colaboram com a educação de surdos. No geral, os documentos legais tratam do reconhecimento da Língua de Sinais, da formação de professores, da inclusão da disciplina de Libras na graduação e da atualização da legislação, que contribuem fortemente com a Educação Bilíngue para Surdos.

Ao analisarmos a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, observamos que nenhum dos cinco artigos tratam do Ensino da Escrita de Sinais. Porém, não se deve confundir sistema linguístico com habilidades da língua. A Lei de Libras, em seu art. 1º, parágrafo único, entende que:

A Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, art. 1º).

Nesse sentido, ao se reconhecer a Libras como língua das comunidades surdas do Brasil, se reconhece a habilidade e a competência da Escrita de Sinais, mesmo que de forma interpretativa. O Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Cap. II, art. 3º, trata da inclusão da disciplina de Libras:

A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2005, art. 3º).

A citação acima reconhece a Libras como disciplina nos cursos de formação de professores para atuar no Magistério, em Níveis Médio e Superior. Ao reconhecer essa disciplina em cursos de Nível Superior, um dos cursos que trata da Libras de forma bem mais específica é o Curso de Licenciatura em Letras-Libras, que possui, na sua grade curricular, a disciplina de Libras I até Libras VI, além de outras disciplinas que envolvem os aspectos histórico-identitário-culturais sobre a Escrita das Línguas de Sinais, sobre o ensino de Português como L2 para surdos e de outras disciplinas afins que se somam à identidade do futuro professor de Libras em processo de formação.

Ainda, conforme o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, Cap. III, que trata da formação do professor de Libras e do instrutor de Libras, no art. 4º e 5º, “os profissionais, para realizar o ensino de Libras na educação básica, desde a educação infantil, séries iniciais e finais do ensino fundamental, médio e educação superior devem ter formação adequada em curso de graduação.” Eis os artigos 4º e 5º:

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua; [...]

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005, arts. 4º e 5º).

Em qualquer nível de ensino, a Libras e a LP escrita são consideradas como línguas de instrução e visam uma formação

bilíngue tanto para os futuros profissionais quanto para os alunos surdos e ouvintes matriculados na Rede Comum de Ensino.

Os egressos do Curso de Licenciatura em Letras-Libras da UFAC irão atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, tendo como orientações de formação o Decreto nº 5.626/2005. Além do Letras-Libras, se faz necessário uma formação mais eficaz para os professores surdos e não surdos que ministram a disciplina de Libras e de Escrita de Sinais, como o Curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, que visa a Educação Bilíngue de Surdos. Nesse sentido, os professores ensinariam concomitantemente a Língua de Sinais e o registro gráfico dela proporcionando qualidade no ensino e aprendizado dos alunos surdos matriculados desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

Contudo, a educação bilíngue com foco nas línguas de instrução e no ensino de escrita de sinais durante a formação de professores ainda é uma utopia, porque o Curso de Pedagogia ainda não possui, em seus Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC), o componente curricular Escrita de Sinais.

Em 2021, depois de muita luta e discussões sobre a Educação Bilíngue de Surdos, finalmente, a LDB (1996) sofreu uma alteração no seu art. 3º, qual seja: a “ementa: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.”

Segundo a Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, art. 3º, a LDB (1996) passou a vigorar acrescida de mais um princípio, que diz: “XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.” A inclusão desse princípio é a base para a concretização e fundamentação ordenada de uma nova modalidade: a Educação Bilíngue de Surdos. A partir dela, quiçá outras alterações possam servir de base para outros documentos legais que norteiam o ensino, e que o ensino bilíngue e a inclusão da disciplina Escrita de Sinais sejam contemplados nos cursos de formação, já que, a partir de agora, as diversidades humana e linguística ganham força no sistema educacional de ensino.

Ainda em relação à Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, art. 3º, 60-B, parágrafo único, o que chama a atenção nesse *caput* é a formação de professores bilíngues em Nível Superior e em Cursos de Especialização que deve oferecer uma formação intercultural que atenda às reais necessidades dos egressos que irão atuar na Educação Bilíngue de Surdos, como podemos ver, a seguir:

Art. 60-B. Além do disposto no art. 59 desta Lei, os sistemas de ensino assegurarão aos educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas materiais didáticos e professores bilíngues com formação e especialização adequadas, em nível superior. **Parágrafo único.** Nos processos de contratação e de avaliação periódica dos professores a que se refere o *caput* deste artigo serão ouvidas as entidades representativas das pessoas surdas (BRASIL, 2021, art.3º).

Atualmente, a formação de professores, na maioria dos Estados, acontece ainda por meio do Curso de Letras-Libras, que foi implantado e implementado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), inicialmente, na modalidade de Ensino a Distância (EaD) e, posteriormente, por meio de polos presenciais pelo país. Neste contexto, será apresentada a disciplina de Escrita de Sinais na formação de professores de Libras (SOUSA *et al.*, 2021, p. 46).

Segundo Sousa *et al.* (2021, p. 47), “O curso de Letras-Libras passou a ser ofertado em 16 estados a partir de 2006.” Antes disso, houve uma tramitação legal na própria instituição, obedecendo as normas, leis e instâncias que aprovaram o referido curso. “Há 54 cursos de Licenciatura em Letras-Libras em todo o Brasil, em instituições públicas e privadas, tais cursos cumprem as orientações de inclusão de surdos nas escolas” (SOUSA *et al.*, 2021, p. 47). Para isso, se faz necessária uma formação adequada, com foco em ambas as línguas (oral e sinalizada), em uma educação bilíngue e intercultural tanto para futuros professores surdos quanto para os ouvintes, para o exercício profissional na Educação Básica e Superior (SOUSA *et al.*, 2021).

Em relação ao princípio do Curso Letras-Libras, Sousa *et al.* (2021) afirmam o seguinte:

[...] a relação entre teoria e prática está na base do princípio ação-reflexão-ação inerente ao desenvolvimento das competências e habilidades que permeiam a formação em Letras Libras, guiado pelo compromisso ético e a responsabilidade social que leva em conta metodologia e epistemologias adequadas e embasadas para as atividades que a atuação do professor prevê (SOUSA *et al.*, 2021, p. 47).

No que concerne ao componente curricular do Curso Letras Libras, Sousa *et al.* (2021) afirmam o seguinte:

A proposta curricular do curso, que deve assegurar o pluralismo de ideias e o acesso aos conteúdos nos âmbitos cultural, científico, histórico e político relacionado à Libras e a Língua Portuguesa escrita, à educação de surdos, às tecnologias de informação de um modo geral – sempre ressaltando as especificidades das línguas de sinais e dos surdos (SOUSA *et al.*, 2021, p.47).

Sousa *et al.* (2021, p.48) fizeram uma pesquisa e coletaram informações sobre o componente curricular Escrita de Sinais e verificou-se o período de oferta de componente curricular, sua carga horária, ementa e conteúdo programático. Foi feito um levantamento nas cinco Regiões do Brasil e foram identificados 54 cursos de Licenciatura em Letras-Libras². A Tabela 1 apresenta um panorama geral e quantitativo de Cursos de Letras-Libras no Brasil no ano de 2021.

Tabela 1 – Panorama geral e quantitativo dos Cursos de Letras-Libras no Brasil

Instituições públicas: 59,26% (32)	Instituições privadas: 40,74% (22)
Modalidade presencial em instituições públicas: 87,5% (28) e em EaD 12,5% (4)	Modalidade EaD em instituições privadas: 50% para cada modalidade
No Ensino público	
Região Nordeste: 50%	Norte: 28,58%

² Para maiores informações, ver artigo publicado pelos autores na **Revista Arqueiro**, nº 39, p. 38-55. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dVIySy9MmHbb6wxbFEn3gm0DVMrh3ZER/view>.

Sudeste: 10,71%	Centro-Oeste: 7,14%
Sul: 3,57%	
No Ensino Privado	
Sul: 54,54%	Sudeste: 36,36%

Fonte: Adaptado de Sousa *et al.* (2021).

Sousa *et al.* (2021) organizaram esse panorama geral sobre o Curso de Letras-Libras para poderem adentrar, de forma mais específica, no componente curricular Escrita de Sinais. A Tabela 2 apresenta a oferta dessa disciplina nos Cursos de Letras-Libras:

Tabela 2 – Oferta da Escrita de Sinais nos Cursos de Letras-Libras

Componente curricular Escrita de Sinais I	
4º período: 18,52%	2º período: 12,95%
3º período: 7,41%	5º, 6º e 7º período: 5,56% (igual valor nas optativas)
Com informações não disponíveis: 33,33%	
Componente curricular Escrita de Sinais II	
18,51% não há oferta nos cursos	5º período: 14,82%
3º período: 12,96%	
Componente curricular Escrita de Sinais III	
Não há oferta em 55,55% dos cursos	4º e 8º período: 3,71%

Fonte: Adaptado de Sousa *et al.* (2021).

Sousa *et al.* (2021), depois do resultado quantitativo sobre a oferta do componente curricular Escrita de Sinais no curso de Letras-Libras, corroboram com outros autores quando afirmam que a Escrita de Sinais deve ser ofertada em todos os níveis linguísticos das Línguas de Sinais, pois “a aprendizagem dos sistemas linguísticos ocorre ao mesmo tempo escrevendo os sinais, para que se fale ‘sobre’ a língua com a própria língua.” (SOUSA *et al.*, 2021, p. 50).

Sousa *et al.* (2021) acreditam que o Ensino da Escrita de Sinais deve ocorrer de forma concomitante ao ensino da Libras, desde o primeiro contato com a Língua de Sinais (formação) até o término do Curso de Letras-Libras, para que se possa aprofundar na gramática, na pragmática, no textual, com o intuito de desenvolver

a representação da Escrita das Línguas de Sinais de forma equitativa (SOUSA *et al.*, 2021).

Em seguida, será apresentada, na Tabela 3, a carga horária da Escrita de Sinais no país:

Tabela 3 – Carga horária da Escrita de Sinais nos Cursos de Letras-Libras

Escrita de Sinais I	Carga horária: 60 horas - 29,63%
Escrita de Sinais II	Carga horária: 60 horas - 24,07%
Escrita de Sinais III	Carga horária: 70 horas - 7,41%
Não oferta para as disciplinas Escrita de Sinais I, II e III	7,41%, 20,38%, 55,55%

Fonte: Adaptado de Sousa *et al.* (2021).

Em relação à carga horária, o que se percebeu foi a pouca importância dada a esse componente curricular. Depois desse resultado quantitativo, Sousa *et al.* (2021) reforçam e defendem o ensino da Escrita de Sinais concomitantemente à prática da língua, no que se refere aos estudos descritivos das Línguas de Sinais durante o processo de formação, desde o início do Curso de Letras-Libras. Tabela 4 apresenta o conteúdo dos Projetos Pedagógicos e das Emendas do Curso de Letras-Libras no país:

Tabela 4 – Conteúdo dos Projetos Pedagógicos e das Ementas do Curso de Letras-Libras

Estrutura da Escrita de Sinais	25,89%
Leitura e compreensão em Escrita de Sinais	18,82%
Dicionários, <i>softwares</i> , aspectos histórico-culturais	14,12%
Produção textual em Escrita de Sinais	9,41%
Tipos de Escritas de Sinais e educação de surdos	4,70%
Conteúdos direcionados e literatura surda	2,36%

Fonte: Adaptado de Sousa *et al.* (2021).

Sousa *et al.* (2021, p. 53), com base na análise acerca da oferta de disciplinas, carga horária, ementa e conteúdos referentes à Escrita de Sinais, sugerem um “estudo sobre metodologia de ensino de escrita de sinais e/ou materiais didáticos pedagógicos para trabalhar com a escrita de sinais.” Tais sugestões podem contribuir com a formação de professores de Escrita de Sinais nos

aspectos metodológicos, didático-pedagógicos necessários para os egressos atuarem na Educação Básica e no Ensino Superior, no que diz respeito à aquisição da Escrita de Sinais na Educação Bilíngue de Surdos no sistema nacional de ensino.

Espera-se que as sugestões voltadas ao componente curricular Escrita de Sinais de Letras-Libras se estenda à “formação de docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental em cursos de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue” (BRASIL, 2005, p. 1), obedecendo às diretrizes e às orientações presentes no Decreto nº 5.626/2005, no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), além da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996), atualizada em 2021. Como bem destacaram Lima *et al.* (2019, p. 305):

O ensino do sistema escrito da língua de sinais é extremamente importante para os estudos linguísticos, pois dá possibilidades de conhecer as regras usadas e convencionadas pela comunidade surda do Brasil, de conhecer um sistema funcionalmente significativo, de observar o nível de fluência a partir desse sistema adotado pela comunidade linguística e compreender a representação sistemática sobre a estrutura fonológica, morfológica, sintática, semântica e pragmática.

Então, ao pensarmos na importância da Escrita de Sinais para o letramento do aluno surdo, destacamos a necessidade da inclusão deste componente curricular na Educação Básica e na formação dos professores que atuam no Educação Básica, como um todo, mas, em especial, os que lecionam em turmas bilíngues (Libras e Português escrito).

Considerações Finais

Com base no que discutimos até aqui, sugerimos a ampliação e/ou a inclusão da Escrita de Sinais como componente curricular nos cursos de formação de professores, em especial o curso de Pedagogia, que viabilizem a Educação Bilíngue de Surdos

concomitante ao Ensino de Escrita de Sinais, desde os primeiros contatos com a Língua de Sinais. Nesse sentido, a formação de professores de Escrita de Sinais para exercer o Magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental que necessita de uma formação intercultural e linguística, metodológica e didático-pedagógico rumo à educação de estudantes surdos, desde sua tenra idade. Também foi constatada a importância de discutir os aspectos históricos que tratam dos Sistemas de Notações e de Escrita de Sinais, com o objetivo de desmistificar que a Língua de Sinais é uma língua ágrafa.

Em relação aos mecanismos e aos registros da Escrita de Sinais, descobriu-se que o processo intuitivo alfabético das línguas orais não ocorre da mesma forma em crianças surdas, tendo em vista que as Línguas de Sinais são fonoarticulatórias, de modalidade visual-especial, sendo que sua produção ocorre com as mãos e sua recepção acontece pela visão.

Foi realizada uma análise das principais políticas educacionais que envolvem os sujeitos surdos entrelaçadas à Escrita de Sinais como parte da Educação Bilíngue de Surdos, além de fazer um panorama geral e de oferecer sugestões e ampliações de metodologias e material didático-pedagógico, conforme estudos publicados por Sousa *et al.* (2021). É necessários que tal sugestão se estenda aos cursos de formação de professores no Curso de Pedagogia, para atuarem na Educação infantil e nos anos iniciais da Educação Básica, já que a LDB (1996) sofreu alteração com a inclusão de um novo princípio e de uma nova modalidade – Educação Bilíngue de Surdos –, e que tais mudanças ocorram em outros documentos que sustentam o sistema educacional de ensino, além de que seja proposto em tais cursos de formação insiram o componente curricular Escrita de Sinais concomitantemente ao Ensino de Libras, desde a tenra idade para crianças surdas, durante o processo de escolarização, tornando-as sujeitos habilitados à leitura e à escrita por meio de texto em Libras e de textos escritos pelo sistema de escrita da Libras, o *SignWriting*.

Referências

BARRETO, M.; BARRETO, R. **Escrita de Sinais sem mistério**. Salvador: Libras Escrita, 2015.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. 4. ed. 2020. Brasília, DF. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/572694/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, 22, de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília – DF, 23 de dezembro 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 24 ago. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRASIL. **Poder Legislativo**. SEMESP. Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.semesp.org.br/wp-content/uploads/2021/08/LEI-No-14.191-DE-3-DE-AGOSTO-DE-2021.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

FELIPE, T. A. **LIBRAS em Contexto: Curso Básico - Livro do Estudante/Cursista**. CDU. Brasília: MEC - SEESP - Programa Nacional Interiorizando a Libras, 2004- 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. d. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LIMA, I. Q.; SANTOS-JUNIOR, J. R.; SOUSA, A. M. d.; GARCIA, R. Materiais de ensino para surdos: produções de atividades com Escrita de Sinais (SignWriting). **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 20, n. 2, p. 295-306, outubro-dezembro de 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.13102/cl.v20i2.4896>.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

QUADROS, R. M. Alfabetização e Ensino de Língua de Sinais. **Revista Textura**, Canoas, v. 1, n. 3, p. 53-61, 2º semestre de 2000.

SOUSA, A. Melo de; LIMA, Israel Queiroz; GARCIA, Rosane. A Escrita de Sinais nos cursos de Letras-Libras. **Revista Arqueiro**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 39, jan./jan. 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1dVIySy9MmHbb6wxbFEn3gm0DVMrh3ZER/view>. Acesso em: 25 ago. 2021.

O PAPEL DO TRABALHO DOCENTE NA PRODUÇÃO-FORMAÇÃO DO SER HUMANO

Elizabeth Miranda de Lima (UFAC)

Izaac Lobo de Mesquita (UFAC)

Considerações Iniciais

Tendo em conta a grande relevância do trabalho pedagógico para a formação humana, é preciso ponderar sob que perspectiva tem-se essa atividade. Ora, o magistério é sobretudo uma profissão, é um trabalho realizado por uma pessoa natural, exercido com onerosidade, pessoalidade e habitualidade, e que requer uma formação específica para sua realização. Nesse sentido, assentando-se principalmente na teoria Marxiana e nas contribuições de José Paulo Netto e Marcelo Braz (2006), Newton Duarte (2008) e Ricardo Antunes (2004), busca-se esclarecer a concepção de trabalho como categoria teórica na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético, ou seja, parte-se da visão antropológica de que o homem é um ser social e resultado de sua relação com o trabalho.

Grande parte dos Estados modernos, incluindo o Brasil, declara exaltar os valores sociais do trabalho como principais fundamentos de seu ordenamento constitucional. A importância do exercício livre do trabalho vincula-se, assim, à própria democracia, mas também possui profunda relação com a dignidade da pessoa humana e, numa perspectiva mais socialista, com aquilo que se entende por homem.

Não espanta o fato de que o tema do trabalho esteja frequentemente nos debates públicos, na mídia e também entre as grandes preocupações dos cidadãos. As notícias acerca do

desemprego, direitos trabalhistas, trabalho escravo, trabalho infantil, ascensão da mulher no mercado de trabalho, dentre outros, são notoriamente manchetes consideradas relevantes e que dão o tom às principais políticas públicas, impactando inclusive nos demais pilares do debate político, como educação e segurança.

Daí a importância de se compreender o conceito de trabalho como uma categoria teórico-filosófica, pois, no âmago da concepção de trabalho, residem implícitos os valores e princípios que norteiam o fazer humano. Desse modo, com base nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, é preciso lançar luzes sobre a forma como o modelo econômico capitalista tem paradoxalmente anunciado a exaltação da importância do trabalho para os homens e para o Estado, mas produz uma ambiência de desvalorização do trabalho e empobrecimento do trabalhador.

O citado empobrecimento não se resume apenas ao aspecto financeiro, pois, esclarecida a visão antropológica inerente à percepção de homem como ser social, como único ser que trabalha e como produto de sua prática laboral, da alienação do produto e do processo do trabalho, resulta também na alienação de si mesmo.

De forma mais rasa e mecanicista, poder-se-ia simplesmente definir o trabalho como uma série de ações coordenadas e empregadas por uma pessoa com objetivo preestabelecido e independentemente de finalidade lucrativa. Entretanto, uma definição tão trivial e despreziosa em nada contribui na busca filosófica pela elucidação das principais questões humanas, entre elas, o questionamento sobre quem somos. Ora, o trabalho é uma categoria evidentemente humana, não se relaciona apenas à produção de riquezas, está adstrita ao que somos, seres sociais, produtores de cultura. “Em sua essência o trabalho é a atividade que os seres humanos realizam para transformar o mundo, produzindo tudo aquilo de que é necessário à vida humana. Ocorre que a própria vida em sua forma especificamente humana é também produzida a partir do trabalho” (DUARTE, 2008, p. 72).

Segundo Antunes (2004, p.13), a categoria do trabalho é elemento essencial à vida humana de tal modo que, em certo

aspecto, pode-se afirmar que aquela é geradora desta. A fim de entender melhor como a categoria do trabalho se relaciona com a formação humana é preciso, antes, compreender qual a importância que a atual sociedade dá ao trabalho e quais valores se relacionam à noção capitalista de trabalho.

A sociedade capitalista e o trabalho humano

Passemos, então, ao exame do primeiro ponto citado, qual seja, sobre a importância da categoria do trabalho para a sociedade atual. Para tanto, lancemos nossa atenção a uma conhecida máxima popular que pode nos auxiliar nessa tarefa. É verdade que as ciências contemporâneas, com seus rigorosos métodos de análise e comprovação dos fatos, não costumam se fundar em aforismos presentes no senso comum. Mesmo as ciências sociais, cientes da enorme carga de subjetividade de seus temas e objetos de pesquisa, inclinam-se ao encontro da objetividade e da solidez dos discursos. Entretanto, dado o objeto “trabalho”, há um dito popular que se faz constar no eixo central da presente discussão: *“O trabalho dignifica o homem”*. Esse brocardo popular carrega em si não uma teoria filosófica, mas uma noção moral, antropológica e ontológica que se fazem necessárias mencionar.

É compreensível que quando as pessoas ensinam aos seus filhos que “o trabalho dignifica o homem”, apresentando os que não trabalham como “vagabundos” e “párias sociais”, querem, sobretudo, lhes afirmar a importância moral do labor, buscam imprimir em seu caráter o gosto pelos seus afazeres, tornando-os capazes de vencer as naturais inclinações ao lazer e ao descanso. Não se tem aqui o intuito de reprovar tal visão, muito pelo contrário, é preciso buscar a verdade filosófica nela presente, especialmente diante do materialismo histórico-dialético e de uma moderna compreensão de homem.

É certo que não é de sempre que o trabalho foi socialmente valorizado no ocidente, pois, somente com o humanismo renascentista, com o mercantilismo e com a maior possibilidade de

mobilidade social, que ocorreram mudanças substanciais da concepção de trabalho. Entre os gregos, romanos e nas comunidades feudais da idade média era comum compreender o trabalho, especialmente os manuais, como algo indigno de homens livres. A compreensão difundida era a de que os homens de valor elevado não deveriam trabalhar e quanto a isso basta lembrar o que narrava a mitologia antiga. No mito de Pandora, por exemplo, dentre os inúmeros males que são liberados com a abertura da terrível caixa, está o trabalho, que se apresenta, desse modo, como uma desgraça. Outro exemplo está na gênese do mundo segundo a concepção judaico-cristã. Trata-se de uma perspectiva que vincula o trabalho às punições dadas por Deus ao homem em razão de sua desobediência.

É, portanto, na modernidade, quando a mitologia e a religião passam a exercer menor influência sobre a vida social, a interpretação da realidade, o conhecimento científico e filosófico, que o trabalho passa a ter maior valor e é evidente que isso se deve especialmente as inúmeras transformações sociais e novas teorias econômicas que aí se originam. É evidente também a relevância do capitalismo nesse processo de valorização social do trabalho, fato esse, a propósito, que contrasta com o contexto de precarização do trabalho que esse mesmo modelo econômico capitalista tende a promover.

Antagônico é o fato de que o citado brocado popular esteja tão difundido no senso comum e tão perfeitamente acolhido e alardeado pela lógica da economia clássica, mas não se mostra minimamente verdadeiro na sociedade industrial sustentada por essa mesma teoria liberal. Perceba-se que a presunção do valor do trabalhador está no cerne da economia clássica, pois é pelo trabalho que se produzem as riquezas, entretanto esse mesmo trabalhador é rebaixado ao status de produto, objeto. Aquele que produz as riquezas perde a dignidade de homem, é reduzido a coisa, enquanto aquele que nada produz, o detentor da propriedade, acumulador do capital, estabelece-se como valoroso. Daí que Marx constata como conclusão lógica dos pressupostos da economia nacional aquilo que seria parte central de

sua teoria, qual seja, a divisão da sociedade em duas classes, dos proprietários e dos trabalhadores.

A partir da própria economia nacional, com suas próprias palavras, constatamos que o trabalhador baixa à condição de mercadoria e à de mais miserável mercadoria, que a miséria do trabalhador põe-se em relação inversa à potência (*Machi*) e à grandeza (*Grösse*) da sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação de capital em poucas mãos, portanto a mais tremenda restauração do monopólio, que no fim a diferença entre o capitalista e o rentista fundiário (*Grundrentner*) desaparece, assim como entre o agricultor e o trabalhador em manufatura, e que, no final das contas, toda a sociedade tem de decompor-se nas duas classes dos proprietários e dos trabalhadores sem propriedade (MARX, 2004, p. 79).

Apura-se daí que na sociedade capitalista não há verdadeiro valor no trabalho enquanto atividade humana, uma vez que o trabalho é meio e que o verdadeiro valor permanece ligado ao capital, finalidade da produção. “Nesse processo o capitalismo socializou, pela grande indústria, o processo de produção, o trabalho, mas manteve privada a propriedade dos meios de produção e dos produtos do trabalho” (SAVIANI, 2008, p. 244).

Por isso também que em mais de um sentido Marx acerta ao dizer que “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz” (MARX, 2004, p. 80). O empobrecimento do trabalhador está tanto no seu ter, quando nos efeitos econômicos da produção que não lhe pertencem; quanto no seu ser, quando ele próprio se torna mercadoria e finda expropriado de sua dignidade. Em ambos os casos se evidenciam as contradições da economia clássica.

Desde as primeiras grandes civilizações, o homem tem sido produtor de uma riqueza que não lhe pertence, uma riqueza da qual não pode usufruir, sendo expropriado do produto de seu trabalho. Afinal, “toda essa inestimável riqueza que se incorporou ao patrimônio da humanidade foi produzida numa sociedade construída sobre a base da escravidão” (DUARTE, 2008, p. 74). Sendo assim, é possível compreender que as atuais sociedades estão estruturadas e erguidas sobre a miséria humana, sempre presente, fruto da alienação do trabalho. A escravidão citada por

Duarte, certamente não se restringe ao modelo escravista formal, mas a sutil escravidão que se percebe ainda hoje nas relações trabalhistas modernas.

A arte é sempre muito assertiva em demonstrar intuitivamente e com base na subjetividade humana, as complexas questões sociais. Nesse ponto, ao falarmos dessa escravização inerente às relações laborais modernas, pode-se citar, por exemplo, diversas obras que fazem referência ao processo contemporâneo de alienação do trabalho. “O canto dos escravos”, de Tia Doca da Portela, Geraldo Filme e Clementina de Jesus, obra de 1982, nos lembra que as dores e sofrimentos cantados nos vissungos ainda se fazem presentes. Em canções como “Pedro pedreiro”, “Construção” e “Cotidiano”, Chico Buarque apresenta as angustias do operário resultantes desse ambiente de exploração. Essas obras são atemporais em razão do grau de abstração própria da categoria do trabalho, elas nos elevam e auxiliam a compreender inclusive a segunda espécie de empobrecimento do trabalhador, o empobrecimento de seu Ser.

Empobrece-se o homem enquanto tal quando ele próprio (em sua força produtiva) é coisificado na estrutura capitalista, pois, como se disse, a alienação não se limita aos produtos do trabalho, mas se estende ao processo de produção por completo. “Nesse contexto, os primeiros teóricos a retomar o conceito de alienação tiveram igualmente o grande mérito de colocar novamente a questão do conteúdo da produção capitalista, e não somente da distribuição de seus frutos” (JAPPE, 2019, p. 6).

O trabalho é atividade necessariamente humana e se dá na interação da sociedade com a natureza, transformando-a em produtos que atendem às suas necessidades, não somente biológicas, mas necessidades de ordem mais elevada. Todos os seres vivos buscam sua sobrevivência na natureza, mas a atividade de sobrevivência animal é determinada por herança genética, então é um processo estritamente natural.

O fazer humano, a atividade chamada de trabalho é, portanto, própria do homem, o diferencia da natureza e o afasta dela, rompe

com o padrão do fazer natural dos animais, apresentando características próprias, conforme se vê:

- Em primeiro lugar porque o trabalho não se opera com uma atuação imediata sobre a matéria natural; diferentemente, ele exige instrumentos que, no seu desenvolvimento, vão cada vez mais se interpondo entre aqueles que o executam e a matéria;
- Em segundo lugar porque o trabalho não se realiza cumprindo determinações genéricas; bem ao contrário, passa a exigir habilidades e conhecimentos que se adquirem inicialmente por repetição e experimentação e que se transmite mediante aprendizado;
- Em terceiro lugar porque o trabalho não atende a um elenco limitado e praticamente invariável de necessidades, nem as satisfaz sob formas fixas; se é verdade que há um conjunto de necessidades que sempre deve ser atendido (alimentação, proteção contra as intempéries, reprodução biológica etc.), as formas desse atendimento variam muitíssimo e, sobretudo, implicam o desenvolvimento, quase sem limites, de novas necessidades (NETTO, 2006, p. 30-31).

José Paulo Netto e Marcelo Braz apresentam, assim, três características que fazem do trabalho humano um fazer único, distinto do fazer puramente natural, quais sejam, 1) a utilização de instrumentos; 2) a exigência de habilidades e conhecimentos adquiridos e transmitidos ao longo da vida; 3) e o atendimento a necessidades de outras ordens, ou seja, para além do fisiológico. Não estando o homem adstrito exclusivamente às necessidades de primeira ordem, podemos então entendê-lo como um ser que transpõe as determinações naturais, cria seus valores, constrói uma cultura, projeta novas necessidades. Tais necessidades são de outras ordens, como as de socialização, reconhecimento, estima, realização pessoal e etc.

A conclusão lógica desse entendimento é a de que o trabalho humano possui finalidade, é teleológico, não aos moldes essencialistas da filosofia aristotélica, mas “conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito” (NETTO, 2006, p. 32), visto que o homem precisa antes idealizar o propósito de seu trabalho e com quais meios chegará ao seu objetivo de modo mais adequado. Na mesma linha está o entendimento de Duarte, no que segue:

Com a evolução das espécies e o surgimento do gênero Homo desde os Australopitecos até o Homo sapiens, ocorreu a grande transformação caracterizada pelo desenvolvimento da atividade, vindo a constituir-se o trabalho, caracterizado como atividade teleológica (dirigida por finalidades conscientes), que produz e emprega meios (ferramentas e linguagem), além de se efetivar de maneira fundamentalmente social (DUARTE, 2008, p. 74).

Assim, tanto a finalidade quanto os meios a serem empregados no exercício laboral não se limitam às determinações naturais, conforme Netto (2006, p. 33), especialmente por três motivos: as escolhas feitas pelo homem são fruto de sua avaliação e valoração da realidade, o trabalho efetivado passa a ter uma existência autônoma à existência do trabalhador, e, em terceiro lugar, o trabalhador carece de conhecimento sobre a natureza a fim de atingir seus objetivos com os meios empregados.

Para tanto, segundo Netto (2006, p. 33), faz-se necessária ainda uma linguagem articulada que possibilite um sistema de comunicação que vai além do natural, mas que conceitua e dá significado às coisas. Essa necessidade prática presente na execução do trabalho coletivo, essa necessidade de comunicação, é necessidade de troca, de construção comum, de formação de cultura humana. Nesse ponto é preciso refletir sobre o que coloca Antunes:

Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta mas firmemente, mediante modulações que produziam por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após outro (ANTUNES, 2004, p. 18).

É preciso muita cautela ao analisar o fragmento acima a fim de esclarecer sobriamente as impropriedades dessa colocação. Esse esclarecimento haverá inclusive de auxiliar na compreensão de nossa afirmação inicial, partilhada também pelo autor, qual seja, a de que o trabalho é categoria criadora do homem enquanto ser social. Ora, aceitando as teorias de Darwin sobre a seleção natural das espécies, não podemos afirmar que “a necessidade cria o

órgão”, mas sim que os organismos mais adaptados a um determinado ambiente sobrevivem. Ou seja, com o passar do tempo os indivíduos com atributos mais apropriados passam essas características adiante, gerando novas espécies. Essa percepção não contraria a compreensão do trabalho como formador da vida humana, ao contrário, a reafirma. Afinal se o homem é o único ser que possui para com o trabalho uma relação que se estabelece para além de suas necessidades fisiológicas, se os atributos humanos necessários ao trabalho, como é o caso da linguagem, são os mesmos que o permitem se constituir como ser social, gerador e consumidor de cultura, se o trabalho é elemento constitutivo da sociedade humana, então, podemos afirmar que o trabalho é categoria formadora do homem enquanto tal.

A importância da linguagem, de acordo com Netto (2006, p. 34) está no fato de que o trabalho é sempre coletivo. É preciso transmitir o conhecimento, passando o aprendizado adiante, organizar tarefas, distribuir funções e, mais que isso, convencer ou obrigar os outros a realizar essas atividades. Então, há uma natureza coletiva no trabalho, seu caráter social, referente à vinculação entre os membros de uma espécie.

O trabalho não é apenas uma atividade específica de homens em sociedade, mas é, também e ainda, o processo histórico pelo qual surgiu o ser desses homens, o ser social. Em poucas palavras, estamos afirmando que foi através do trabalho que a humanidade se constituiu como tal (NETTO, 2006, p. 34).

Daí se afere que há uma relação dialética do homem com seu trabalho, pois, na medida em que o homem transforma a natureza, objetivando-se nela, o trabalho transforma também o homem, fazendo dele um ser social. Transforma-se a natureza e também o sujeito.

O homem constrói a si mesmo através do trabalho, uma vez que é o ser que livremente trabalha e, por consequência, é o único ser que de fato trabalha. O ser humano trabalha livremente porque o faz para além de suas necessidades fisiológicas, mas por iniciativa autônoma. Conforme Duarte (2008, p.68), a origem da liberdade se dá no momento em que “o ser humano começou a ser capaz de

produzir os meios de satisfação de suas necessidades e, nesse processo, começou a produzir novas necessidades”. Uma vez que, conforme colocado anteriormente, o animal também produz. “Constrói para si um ninho, habitações, como abelhas, castor, formiga etc. No entanto, produz apenas aquilo de que necessita imediatamente para si ou sua cria” (MARX, 2004, p. 85). O fazer dos animais não pode ser, portanto, equiparado ao fazer humano, uma vez que o trabalho é elemento distintivo da humanidade. O trabalho constitui o homem naquilo que este é, constitui a concepção que o homem produz de si mesmo e o modo do homem se relacionar com o mundo ao seu redor.

É em razão do trabalho que o homem, portanto, torna-se um ser social, gerador de cultura, qualitativamente distinto da natureza. Para Netto (2006, p. 34), diante da natureza orgânica e inorgânica, a vida surge como um salto evolutivo, assim como são os animais em relação aos vegetais, os mamíferos primatas em relação às outras espécies e assim como é o homem em relação a tudo mais. É o trabalho o fio condutor desse salto evolutivo.

O homem não deixa completamente de ser parte da natureza, uma vez que ainda pode ser classificado como animal, mas há um distanciamento, uma distinção. Para compreender melhor isso podemos tomar como exemplo o modo como o homem passa a se relacionar com suas necessidades, buscando satisfazer não somente as primárias, mas também necessidades de outra ordem. A alimentação, nessa linha, que em animais está adstrita à saciedade da fome, no homem ganha uma dimensão social, humana, até religiosa em alguns casos.

O lobo ataca o cordeiro e o devora sem qualquer cerimônia, sem se preocupar com o que morde, sem se interessar por qual corte de carne tem melhor sabor, sem se questionar se é ético ou não ceifar uma vida animal para sua alimentação. Os homens por sua vez pautam sua conduta em regras morais, éticas e etiquetas sociais, os homens preparam o alimento que pretendem consumir, fazem um bolo para celebra a vida, ceiam a fim de comungar com o divino, se reúnem ao redor de uma mesa para fortalecer os laços

familiares. O alimentar-se para o homem não é só saciar a fome, é um ato que compreende valores e que se destina a suprir necessidades de socialização, afetivas, espirituais... enfim, necessidades de ordem mais elevada.

Esse desenvolvimento supõe as estruturas naturais, supõe a naturalidade do homem (seu corpo etc). O desenvolvimento do ser social não a suprime – o homem terá sempre uma naturalidade que indica a sua condição originária de ser da natureza. Constituindo-se a partir dela, o desenvolvimento do ser social faz com que ela perca, cada vez mais, a força de determinar o comportamento humano: o que é próprio do desenvolvimento do ser social consiste, sem eliminar a naturalidade do homem, em reduzir o seu peso e a sua gravitação na vida humana – quanto mais o homem se humaniza, quanto mais se torna ser social, tanto menos o ser natural é determinante em sua vida (NETTO, 2006, p. 38).

O trabalho é elemento constituinte do ser humano, de modo que o fazer humano é capaz de produzir não somente uma mercadoria externa ao homem, mas necessariamente produz também o próprio homem. Trata-se, portanto, de uma autoprodução. Por isso, falou-se que, no contexto capitalista, o homem empobrece a si mesmo quando o trabalhador é reduzido à posição de mercadoria. Dialeticamente o homem produz e é produzido pelo seu trabalho.

O trabalho, desse modo, é objetivação humana, mas que se apresenta estranhada ao seu produtor, dado que o trabalhador não é detentor da efetivação de seu trabalho, o trabalhador se torna, ao contrário, servo de seu produto, é criatura dominando o criador. Não somente o produto do trabalho, mas ainda o próprio trabalho deixa de pertencer ao trabalhador e passa a pertencer a outro ser, necessariamente a outra pessoa (física ou jurídica).

Mesmo em épocas mais remotas onde a ideia de serviço aos deuses era forte, os deuses nunca foram realmente senhores do trabalho, mas, sim, outros homens que proclamavam falar em nome destes deuses. Pois, conforme Marx (2004, p.86), “apenas o homem mesmo pode ser este poder estranho sobre o homem”. O homem que aliena e o homem que é alienado coexistem e se desumanizam

mutuamente no instante em que a mercadoria passa a deter o valor que deveria estar na humanidade. Esse estranhamento, contudo, é ocultado pela economia nacional, pois esta não considera a imediata relação do trabalho, que é a que se dá entre trabalhador e produção.

Marx elenca quatro formas de estranhamento: do produto, da produção, do homem enquanto ser genérico e do homem pelo próprio homem. Entretanto, é possível concluir que todas essas hipóteses de estranhamento são na verdade uma só, vista sob diferentes dimensões. Afinal, não é possível entender nenhuma dessas formas de estranhamento desprendida das demais, nenhuma está independente das demais. Se o produto é alienado, é porque antes o trabalho o foi e, por consequência, o trabalhador também é estranhado de si, enquanto pessoa física e enquanto ser genérico. As duas primeiras se relacionam ao trabalho, seja a atividade ou sua efetivação, e as duas últimas se relacionam à natureza humana. Direcionemo-nos nesse momento ao trabalho em si, objeto dessa pesquisa.

Examinemos o ato do estranhamento da atividade humana prática, o trabalho, sob dois aspectos. 1) A relação do trabalhador com o produto do trabalho como objeto estranho e poderoso sobre ele. Esta relação é ao mesmo tempo a relação com o mundo exterior sensível, com os objetos da natureza como um mundo alheio que se lhe defronta hostilmente. 2) A relação do trabalho com ato de produção no interior do trabalho. Esta relação é a relação do trabalhador com a sua própria atividade como uma [atividade] estranha não pertencente a ele, a atividade como miséria, a força como impotência, a produção como castração (MARX, 2004, p. 83).

Segundo Marx, portanto, o fenômeno do estranhamento não se verifica somente no produto do trabalho, ou seja, na sua efetivação, mas também, e principalmente, no ato da produção, com a consequente perda de autonomia do trabalhador. Deste modo, a alienação tem seus efeitos também da prática profissional, fenômeno que se verifica muito facilmente nas atuais relações laborais, sendo possível citar, por exemplo, a atividade do professor. A alienação do trabalho, muitas vezes, nem sequer chega a ser percebida pelo

trabalhador que, ao não refletir sobre sua atividade, muitas vezes acredita piamente ser senhor de seu fazer. De acordo com Cunha (2010a, p. 24), “muitas vezes, o professor crê que, ao fechar as portas da sua sala de aula, está exercendo a sua autonomia”, acredita possuir o domínio de sua classe, pois se vê como autoridade maior sob seus alunos. É preciso perceber-se na condição de trabalhador, flexionar-se sobre sua real condição, a fim de enxergar até que ponto se é possível definir suas próprias práticas.

A atividade produtiva não pertence ao trabalhador, este não se vê ou se afirma no trabalho, de modo que o operário somente se sente junto a si quando está fora do trabalho. O trabalho é obrigatório, forçado, um meio para satisfazer suas necessidades. A sensação de liberdade somente se faz presente no homem quando na satisfação de suas necessidades fisiológicas, já quando no trabalho, quando está naquilo que deveria fazê-lo humano, sente-se prisioneiro.

Compreende-se a grande importância do conceito teórico-filosófico de trabalho e da reflexão a respeito desse tema, especialmente diante das novas formas de organização sociais, gradativo aumento automação da produção, esfacelamento das unidades produtivas e das instâncias do trabalho, precarização das relações laborais, crescimento do desemprego, fragmentação das forças sindicais e da organização classista do proletariado.

Diante desse panorama complexo, é inicialmente forçoso aprofundar-se no conceito de trabalho para além de conceituações rasas, buscando o seu real significado para o homem. Nota-se que o trabalho se constitui como elemento essencial para a vida humana, sendo, por esse motivo, exaltado nos discursos do homem moderno, inclusive, na teoria liberal que sustenta o modelo econômico capitalista.

Contudo, a presunção do valor do trabalho que reside no núcleo do atual modelo econômico é na prática por ele negada, visto que o verdadeiro valor permanece ligado ao capital. O trabalhador resta empobrecido não apenas no que tange ao aspecto financeiro, mas também no que se refere ao seu ser.

O citado fenômeno não se apresenta como uma exclusividade da sociedade moderna, embora aí se intensifique, mas está presente nas relações sociais desde as civilizações mais antigas, visto que o homem tem sido produtor de uma riqueza que não lhe pertence, uma riqueza da qual não pode usufruir. O homem é reificado, instrumentalizado e alienado de si mesmo a medida em que é expropriado no trabalho, atividade necessariamente humana e dele constituinte.

Nisso reside a visão antropológica presente nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, ou seja, na compreensão de que o homem constrói a si mesmo através do trabalho, uma vez que é o ser que livremente trabalha e, por consequência, é o único ser que de fato trabalha. O homem é visto nisso como um ser qualitativamente distinto da natureza, mais evoluído, não por estar mais adaptado ao meio como na perspectiva de Darwin, mas por ser o único capaz de produzir e modificar cultura, o único ser verdadeiramente social.

Discutida a questão geral da categoria do trabalho humano, importa ainda lançar luzes sobre o trabalho docente, investigando sua natureza enquanto práxis educativa situada historicamente numa instituição social e parte constitutiva do sistema capitalista. Parece claro que para a construção de uma educação de qualidade, humanizadora e democrática, a profissão docente carece de professores que dominem o seu fazer, dominem seu trabalho, que gozem de autonomia didática.

E, embora, no cotidiano escolar, circunstâncias exteriores e coercitivas ao professor possam ajudar a explicar a perda da autonomia deste para com o processo de ensino-aprendizagem, considere-se que a natureza da profissão docente, exercida em sala de aula, onde decisões precisam ser tomadas rapidamente e onde os professores permanecem normalmente como autoridade dirigente, permitem a esse profissional, mesmo diante de certos limites, o domínio sobre seu processo produtivo. Não estamos aqui obviamente a culpar o professor pelo sempre citado fracasso escolar, ao contrário, tenha-se em mente que essa postura diretiva,

catedrática, tradicionalista, é também uma imposição das políticas educacionais centradas na figura do professor, direcionadas para resultados quantitativos e que desvalorizam a participação do aluno na práxis educativa. Nesse sentido, veja-se o que bem coloca Azzi:

O professor tem um espaço de decisões mais imediato – a sala de aula. Tal espaço precisa ser ocupado ou mesmo percebido pelo professor. Este, muitas vezes, apresenta um comportamento pragmático-utilitário, não como decorrência da divisão do trabalho na escola, mas por limitações vinculadas à sua qualificação e às condições de desenvolvimento de seu trabalho, impostas por uma política educacional que desvaloriza o professor e desrespeita o principal elemento da educação – o aluno (AZZI, 2005, p. 36).

Advirta-se para o fato de que não se pode ter uma visão segmentada, focada em apenas um determinado elemento, sujeito ou aspecto da estrutura educacional, pois não é possível alcançar uma educação de qualidade por meio de investimentos isolados, sejam eles voltados à formação e qualificação do professor (embora isso seja essencial), à estrutura física ou à democratização do ensino. Mas também é preciso atentar para as possibilidades que o professor detém em suas mãos, as possibilidades de, dada a natureza de seu fazer, exercitar um papel ativo e transformador frente ao processo de aprendizagem, um papel crítico e problematizador do mundo. E é claro que para isso há enorme importância na política de valorização e formação de professores. Os professores planejam, organizam e executam suas atividades, escolhem os textos que devem ser lidos, conduzem os debates, incentivam ou limitam a participação dos alunos, elaboram e aplicam avaliações, alteram a organização da sala, questionam e respondem a questionamentos. Não se pode negar que, compreendidas as limitações, os professores exercem sua profissão com certa liberdade e não se deve subestimar o valor do espaço escolar, em especial do espaço da sala de aula para a práxis educativa, percebendo-se como sujeito ativo do processo.

Conforme colocamos ao tratar da categoria do trabalho de um modo mais geral, o trabalho é uma objetivação humana e, portanto,

o trabalho docente, como espécie do gênero trabalho, também o é. O trabalho docente surgiu e se transformou na história, como um fenômeno social, perfazendo-se hoje como profissão e não como vocação. O homem cria a história, a cultura e o mundo, se objetiva na no exercício profissional, inclusive o docente, construindo também a si mesmos.

A professora Sandra Azzi, objetivando construir o conceito de trabalho docente não somente para entender em que aspectos a docência participa da categoria do trabalho, mas principalmente para entender em que aspectos a docência se diferencia do gênero, parte de alguns pressupostos que merecem ser citados, quais sejam:

- O trabalho docente é uma práxis em que a unidade teoria e prática se caracteriza pela ação-reflexão-ação;
- O trabalho docente só pode ser compreendido se considerado no contexto da organização escolar e da organização do trabalho no modo de produção, no caso, o capitalista;
- A compreensão do trabalho docente só pode ocorrer no processo de elaboração de seu conceito, que emerge após o estudo de sua gênese, de suas condições históricas gerais (o trabalho como forma histórica) e particulares (o cotidiano da ação docente) (AZZI, 2005, p. 38).

Considerações finais

Entender o trabalho docente como uma práxis é entendê-lo como atividade essencialmente humana, uma prática social, diferida da ação instintiva dos animais, construída historicamente, que se dá no cotidiano escolar, transformadora, que objetiva resultados ideais por meio da construção teórica, que consiste na afirmação do indivíduo no mundo, no desenvolvimento da consciência e de uma postura ativa. E que, conforme concorda Frigotto (2001, p. 81), “expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação”. Obviamente, é preciso que aos professores seja ofertado tempo e espaço para essa reflexão sobre o seu trabalho, condições concretas

para que o professor possa se qualificar e adquirir consciência sobre o seu fazer e sobre a sua realidade.

Por outro lado, destaque-se que o trabalho docente não pode ser compreendido isoladamente, sem a devida atenção para com as circunstâncias nas quais se insere, sem considerar que o trabalho docente afeta seu contexto e é por ele afetado. Portanto, a fim de compreender o trabalho docente, será preciso perceber a instituição, o cenário local e nacional. Será preciso compreender se tais profissionais recebem da instituição algum tipo de orientação sobre processos de planejamento, metodológicos ou avaliativos.

De que modo as instituições de ensino na qual se inserem tem auxiliado os professores na implementação de uma concepção de ensino humanista. Se sentem alguma pressão das instituições ou mesmo dos próprios alunos para prepará-los para os exames nacionais. O que tais profissionais identificam como principais obstáculos para implementação de um ensino humanista. Ademais, em um contexto macro, a fim de melhor compreender os modelos teóricos que orientam a prática pedagógica dos professores, é que se busca compreender as limitações e o avanço exponencial do paradigma da racionalidade técnica.

Contudo, uma das principais distinções que se pode apontar entre a categoria geral do trabalho e a categoria específica do trabalho docente está no objeto de trabalho. Ora, tem-se que o objeto de trabalho do professor é o próprio aluno, é a formação do indivíduo que é, ao mesmo tempo, sujeito desse processo e que, portando é ativo. O objeto de trabalho do construtor é material de construção, do alfaiate é o tecido, do juiz é o ordenamento jurídico, todos objetos inanimados, passivos.

Mas o professor trabalha para a formação de pessoas, sujeitos ativos, singulares, o que confere especificidade e grande complexidade à atividade docente. Uma educação humanizadora é aquela que leva em conta esse aspecto essencial da práxis docente, rompendo com o modelo de educação bancária e se estabelecendo na parceria professor-aluno. Ambos sujeitos ativos, reflexivos e transformadores.

Outra distinção relevante se evidencia diante do processo de segmentarização do trabalho. O fenômeno da divisão social do trabalho nas sociedades modernas, conforme denunciado por Marx (2011), é caracterizado pela especialização e fragmentação das atividades laborais desenvolvidas pelos homens. Entretanto, no caso da atividade docente, ainda que os professores não acompanhem os alunos durante todo o processo formativo e ainda que lecionem apenas algumas disciplinas, permanece inteiro o trabalho docente, pois apresenta o extrato do seu saber técnico/científico e pedagógico, e tendo em conta que “o ato de ensinar, mesmo sendo composto por atividades diversas e podendo ser decomposto metodologicamente, só pode ser desenvolvido em sua totalidade” (AZZI, 2005, p. 42).

Por isso, o professor não pode ser entendido como um mero executor de tarefas, alguém que repassa pré-mastigadas informações, mas detém um saber pedagógico e reflete sobre sua atividade. O professor é um sujeito que encontra circunstâncias peculiares, ímpares, é desafiado constantemente a ler a realidade e dar respostas rápidas para tais questões, deste modo, intervindo sobre as circunstâncias. É essa característica da práxis docente, o fato de não ser fragmentada, o fato de ser desenvolvida em sua totalidade, que lhe confere capacidade transformadora dos sujeitos e da realidade.

Por fim, importa destacar que, distintamente da ação instintiva animal, dada a potência criativa do trabalho humano, como práxis, a docência deve possuir finalidades, intencionalidades educativas. E, uma das principais demandas para a construção de uma nova concepção de formação universitária, é a mudança nos objetivos do trabalho docente, de modo que “a organização da prática do ensino não mais estivesse assentada na transmissão de conhecimentos, mas na interação entre professor/aluno/conhecimento” (ALMEIDA; PIMENTA, 2014, p. 25). Daí que, diante dos avanços das ideologias tecnicistas, desvalorizadoras do trabalho docente, perpassadas pelo mito da neutralidade pedagógica, surge a necessidade de se discutir acerca o paradigma da racionalidade técnica e seus desdobramentos no trabalho docente.

Referências

ALMEIDA, M. I. d.; PIMENTA, S. G. Pedagogia universitária: Valorizando o ensino e a docência na universidade. *Rev. Port. de Educação* [online]. 2014, vol.27, n.2, pp.7-31. ISSN 0871-9187. ANPED Sul, 2012. p. 1-13. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/966/126>>. Acesso em: 18/10/2019.

ANTUNES, R. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, R. (org.). **A Dialética do Trabalho: escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

AZZI, S. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: Pimenta, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p. 35-60, 2005.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010.

DUARTE, N. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. d. M. **Pedagogia Histórico Crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações 2008.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, p. 69-90, 2001.

JAPPE, A. Alienação, reificação e fetichismo da mercadoria. **Revista Limiar**, 1(2), 4-29, 2014. v1.9275. Disponível em: <https://doi.org/10.34024/limiar>. Acesso em: 28/07/2019.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. **O Capital**: Crítica da economia política. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2011.

NETTO, J. P.; BRAZ, M. **Economia Política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. d. M. **Pedagogia Histórico Crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando Publicações, 2008.

INTERFERÊNCIA CAPITALISTA NA EDUCAÇÃO: REESTRUTURAÇÃO DA ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E A COMERCIALIZAÇÃO NA ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19

Diego Correia Machado (UFAC)

Considerações Iniciais

O presente trabalho diz respeito a uma abordagem aos mecanismos de interferência impressos por modelos gerencialistas e tecnicistas que o mercado neoliberal passou a empregar nas formas de gestão e organização do trabalho na escola através de reformas postas em curso, de forma mais sistemática, a partir da década de 1990, em que se possibilitou uma abordagem dos mecanismos de interferência e regulação que os reformadores empresariais exercem sobre a Educação, evidenciando de que forma os processos de comercialização foram intensificados com o período pandêmico causado pela covid-19.

Tendo por objetivo analisar os reflexos deixados pelas reformas educacionais da década de 1990, este estudo aborda de forma crítica as modificações para o trabalho educativo com a reestruturação do cotidiano escolar a partir da interferência capitalista e comercialização escolar, discutindo a reconfiguração da docência e a condição da realidade educacional de professores e alunos frente ao cenário pandêmico ocasionado pela covid-19.

O trabalho docente sofre grandes consequências com a interferência capitalista na Educação através da regulação das políticas educacionais públicas, corroborando para o processo de comercialização e reestruturação da organização pedagógica,

colocadas em curso por meio do fornecimento de livros didáticos e literatura educacional, formação inicial e continuada de professores, avaliações centralizadas, projetos em parcerias entre a escola e o setor privado, desresponsabilizando o Estado pela organização e financiamento da educação pública, que se intensificou a partir da pandemia da covid-19, mas que apenas retratam a concepção de grupos empresariais de que a Educação pode ser comercializada tal como uma mercadoria.

Estabelecemos como escopo principal para nossa pesquisa a seguinte problemática: qual a atual situação da condição docente frente à reestruturação da organização do trabalho docente promovida pelas reformas educacionais, com os processos de comercialização, regulação e interferência impostos pelos reformadores, movimentos esses intensificados pelo cenário pandêmico da covid-19 iniciado no ano de 2020 com a suspensão das atividades escolares de forma presencial?

O processo de reformas educacionais se intensificou a partir da década de 1990, momento no qual se apresenta um contexto de reestruturação do trabalho pedagógico e do sistema educacional, tendo grande impacto sobre os processos de flexibilização e precarização, passando a ser intensificado, com desprofissionalização e proletarianização do magistério a partir da interferência de grupos empresariais.

A organização do trabalho pedagógico fora reestruturada de acordo com os interesses mercadológicos e influências neoliberais sobre a educação, expressas, em grande parte, por processos de responsabilização e avaliação externas que interferem no cotidiano escolar e na rotina da sala de aula.

O cenário pandêmico causado pelo coronavírus tem intensificado o trabalho docente, considerando as demandas que esse novo cenário exige, atribuindo aos professores novas responsabilidades. A suspensão das atividades escolares durante o isolamento social exigiu que as práticas educativas fossem reorganizadas e transferidas para o ambiente virtual, o que acaba por reforçar a comercialização que o mundo capitalista realiza na

educação através do ideário de globalização, com a utilização de dispositivos tecnológicos e plataformas digitais para o desenvolvimento do ensino remoto.

Como caminho metodológico, nosso trabalho se desenvolve a partir de uma revisão bibliográfica de alguns escritos de autores que abordam a temática escolhida, destacando a regulação e interferência que os reformadores capitalistas exercem sobre a educação, além do movimento de comercialização que se intensifica com o cenário de pandemia da covid-19. A leitura do material coletado se baseia na análise de conteúdo, fornecendo-nos os dados necessários para abordar nossa problemática central, com destaque para os estudos de Freitas (2014), Oliveira (2004; 2006; 2010), Lima e Castro (2020), Gonçalves (2018), dentre outros.

O presente estudo está estruturado em três seções, além das considerações iniciais já apresentadas, a fim de abordar as formas pelas quais o mundo capitalista interfere na organização do trabalho pedagógico escolar através de grupos empresariais. Na primeira seção direcionamo-nos a abordar o movimento de reformas que se intensifica no período de 1990 e nos anos subsequentes e de que maneira a educação passa a ser atrelada ao mundo capitalista. Partindo para uma análise acerca do processo de interferência e regulação que os reformadores empregam na educação, a segunda seção aborda de que forma a mercantilização no interior do sistema educacional se efetiva. Por fim, na terceira seção, debruçamo-nos sobre questões da comercialização escolar durante o período de pandemia da covid-19, dando ênfase aos processos que reforçam o argumento de viabilidade da Educação a Distância.

Educação e Capitalismo: o processo de reformas

O processo de reformas educacionais se intensificou a partir da década de 1990, contexto em que se deu o alinhamento da educação a políticas públicas que visavam maior controle dos processos pedagógicos da escola e da própria sala de aula, em que vemos embates constantes para reestruturação curricular e

flexibilização de suas políticas, postulando a educação como mecanismo de aumento da produtividade e de competitividade das empresas em um cenário de globalização e internacionalização dos mercados, com intensa atuação de forças liberalconservadoras.

Tal como nos aponta Freitas (2014, p. 1088), “a implantação das avaliações externas à escola seguidas de processos de responsabilização” são marcas características das formas de organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola propostas pelas políticas neoliberais que passaram a vigorar especialmente após Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, com grandes consequências para as práticas educativas e o trabalho docente. A organização pedagógica passa a ser concebida de forma intimamente atrelada ao mercado de trabalho, em que vemos a associação do trabalho docente a partir da regulação e interferência capitalista, com articulação de novas tecnologias educativas, responsabilização, meritocracia e privatização dentro dos sistemas escolares.

No que diz respeito à macrorrealidade dos sistemas educacionais e o cotidiano escolar, é evidente que os processos mais recentes de mudança na organização de políticas curriculares e educacionais, de forma geral, vêm repercutindo em mudanças mais profundas na natureza do trabalho escolar, intensificando o trabalho docente, precarizando as condições de trabalho, flexibilizando o currículo em detrimento de interesses exclusivamente particulares de grupos empresariais, proletarizando e desvalorizando o magistério, marcado pela desqualificação e desprofissionalização de professores (DUARTE, 2011; OLIVEIRA, 2004; GONÇALVES, 2018).

No processo de reformas educacionais inaugurado durante a década de 1990, “a educação passa por transformações profundas nos seus objetivos, nas suas funções e na sua organização, na tentativa de adequar-se às demandas a ela apresentadas” (OLIVEIRA, 2004, p. 1128) com vistas a atender as demandas da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da

produtividade empresarial, o que reforça a sua força enquanto fator de regulação e interferência nas formas de organização pedagógica.

O que se pode destacar nessa dinâmica, então, é que as transformações na organização e na gestão da educação pública advindas das reformas educacionais dos anos de 1990 se direcionam a atender as demandas de mão de obra do mercado de trabalho, o que significa dizer que a educação teria por objetivo formar indivíduos para o emprego, para atender as exigências do mundo capitalista, deixando de lado a educação em uma perspectiva formativa e humana em detrimento do aumento produtivo de empresas que passam a exercer de forma mais evidente sua força política e econômica nos sistemas escolares, com maior controle da organização do trabalho pedagógico da sala de aula e das escolas (FREITAS, 2014).

Os reformadores empresariais da educação buscavam ter maior controle ideológico sobre toda a estrutura educacional, processo que se intensificou com as reformas educacionais dos anos de 1990 e que se traduziram em medidas como os Parâmetros Curriculares Nacionais e, por último, pela Base Nacional Curricular Comum. Tais medidas expressam a tentativa de padronizar a cultura escolar, articulada através da avaliação externa e as políticas de responsabilização, em que veremos o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) convertido em uma agência nacional de avaliação para assegurar um padrão cultural (FREITAS, 2014).

As reformas educacionais subsequentes a esse período se realizam a partir do controle da organização e gestão das redes públicas de ensino exercidas através da regulação das políticas de financiamento e planejamento da educação, trazendo para o campo pedagógico as orientações das teorias administrativas sob uma perspectiva de produtividade, eficácia, excelência e eficiência para o desempenho não apenas dos alunos, mas do trabalho docente de forma geral, deixando fortes reflexos nos processos de desvalorização e proletarianização do professorado, seja pelo viés da intensificação de seu trabalho ou mesmo pela sua desqualificação (OLIVEIRA, 2004).

Na busca de uma padronização dos processos pedagógicos que pudessem atender as demandas dos interesses neoliberais, as

reformas que se seguiram desde os anos de 1990 expressam o controle os processos de organização do sistema educacional, traduzidas através de estratégias de gestão e financiamento da educação, em que veremos aberturas para parcerias entre instituições escolares e o setor privado a fim de se obter uma complementação orçamentária para custar o desenvolvimento das práticas educativas cotidianas de professoras (FREITAS, 2014).

O trabalho docente e os processos pedagógicos da sala de aula acabam por ficar sobrecarregados pelo contexto de interferência neoliberal em sua gestão e organização a partir das muitas reformas que se seguiram no período de 1990, seja com os PCNs, Cadernos de Orientações Curriculares e exigência de formações para a sua execução no cotidiano escolar, processo esse que se segue até as décadas subseqüentes no interior dos sistemas escolares, interferindo e regulando o trabalho docente, em que vemos uma maior reestruturação do trabalho pedagógico trazido pelo momento histórico em que vimos (MACHADO; SANCHES, 2022), considerando que o período pandêmico não foi suspenso ainda devido aos constantes casos de infecção, felizmente a vacinação continua.

Dessa forma, percebe-se um fomento à comercialização no interior do ambiente escolar, não apenas pelas próprias políticas educacionais que se aplicam na organização do ambiente escolar, mas também pela utilização de dispositivos tecnológicos e plataformas digitais que se exige diante das demandas educacionais do período caótico vivenciado de forma abrupta, caracterizado essencialmente desmonte da organização, planejamento e financiamento de incentivos a Educação, colocando em ameaça a educação pública (MACHADO; OLIVEIRA, 2022).

Neste sentido, o processo de desmonte da Educação pública realizado ao passo que as reformas educacionais são implementadas evidencia a noção capitalista de que a Educação é uma mercadoria, ocorrendo a interferência nos processos pedagógicos, no cotidiano escolar, na autonomia docente, nas matrizes curriculares e outras formas em que se percebe a

influência exercida por grupos empresariais que atuam no setor educacional. Destarte, as parcerias público/privado são as grandes alegorias das ações do setor privado nas questões públicas de Educação, o que reforça o argumento de que o ramo educacional se tornou uma veia aberta para que um grande conglomerado exerça seus objetivos, alavancando seus lucros.

A Educação como mercadoria: entre regulação e interferência capitalista

A interferência expressa por grupos empresariais a fim de regular os objetivos finais da educação se dá a partir dos processos de regulação de políticas de gestão e financiamento, em que os reformadores passam a disputar a agenda e controle da organização do trabalho docente. Na onda neoliberal que atinge a educação a partir da década de 1990, a comercialização dentro dos sistemas escolares se intensifica, seja através da introdução de novas tecnologias ou venda de pacotes pedagógicos, formação continuada para professores, dentre outras formas que expressam a presença capitalista na regulação do trabalho docente.

A interferência que os reformadores exercem sobre a educação torna-se ainda mais evidente com a reestruturação do trabalho docente a partir das reformas colocadas em vigor nas últimas décadas, intensificando o trabalho dos professores, precarizando e desvalorizando o trabalho docente e a rede pública de ensino principalmente, com sistemas de avaliação em larga escala que se voltam a atender às prescrições curriculares dos reformadores, trazendo entraves para se ter matrizes formativas mais alargadas, com processos de responsabilização e proletarização do professorado, com precárias condições de trabalho, sobrecarga de carga horária. Esse movimento de regulação e interferência de grupos reformadores sobre a educação e mais intimamente sobre a organização do trabalho docente atinge de forma mais enfática a identidade de professores, causando desgastes na categoria (OLIVEIRA, 2006).

As transformações ocorridas nas políticas públicas educacionais no Brasil postas em curso de forma mais evidente com as reformas trazem, como espectro de ação, a gestão das redes públicas de ensino, tendo por objetivo exercer maior controle sobre a escola, com a manutenção das desigualdades sociais, em que veremos a insistência na ideia de que a educação seria a fórmula que resolveria todos os problemas a partir de conceitos como eficácia, competência e produtividade. Nessa perspectiva, Lopes (2018) nos diz que é importante debater:

[...] a insistência em um vínculo imediato entre educação e desenvolvimento econômico, a valorização do caráter salvacionista da educação (quase todos os problemas sociais são supostos como resolvidos com mais educação), a redução da educação a níveis de aprendizagem e ao fornecimento de garantias sociais de que todos os alunos e as alunas terão credenciais/padrões de aprendizado uniformes, a restrição da crítica teórica à BNCC ao registro ideológico (sob certo registro depreciativo da ideologia), a suposição de que os docentes não sabem o que fazer nas escolas sem uma orientação curricular comum (LOPES, 2018, p. 23).

Consoante às reflexões da autora, podemos destacar de que forma se efetivam processos regulatórios para a educação e, conseqüentemente, para a organização do trabalho pedagógico, com o esvaziamento do debate crítico acerca das proposições de políticas curriculares. Ou, como nos diria Freitas (2014, p. 188), qualquer preocupação que não fosse com a reestruturação produtiva e com a promoção do aumento da produtividade empresarial a partir de uma gestão eficaz do trabalho docente seria apenas “pedagogês’ desprovido de consequências práticas”, o que demonstra claramente os processos de regulação e interferência que os grupos empresariais impõem fortemente sobre a educação, com a introdução de tecnologias e mecanismos de controle de qualidade externos, reformas curriculares visando um currículo nacional e modelos gerencialistas.

O processo de comercialização dentro da educação pode se dar a partir da interferência de grupos empresariais que pode ser traduzida em livros didáticos e literatura educacional, formação inicial e

continuada de professores, avaliações centralizadas, projetos em parcerias entre a escola e o setor privado, desresponsabilizando o Estado pela organização e financiamento da educação pública. Dessa forma, a subordinação do sistema educativo ao mercado se intensifica, ao passo que as finalidades da educação se transformam, colocando-a como mera formadora de mão de obra para a empregabilidade, tal como veremos nas proposições de Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), ao abordarem a respeito das políticas educacionais e dos elementos das políticas neoliberais para a educação e suas consequências para o trabalho docente:

[...] a) um sistema de avaliação (pela incapacidade do sistema operar suas funções) baseado em provas nacionais, com a decorrente classificação das escolas (uma espécie de ranking); b) projetos de reformas visando uma organização curricular central (nacional ou regional); c) organização de programas rápidos de formação e atualização docente (p.ex., Educação a Distância, Magistério Superior); d) gestão financeira descentralizada com a crescente desobrigação do Estado com a educação pública (adoção de escolas por empresas, amigos da escola, terceirização da administração políticopedagógica pública, p.ex.) (HYPÓLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 103).

Paralelo a essa dinâmica de intervenção educacional realizada por reformadores empresariais, podemos destacar que existe um processo de complexificação do trabalho docente, ao passo que o professorado se vê obrigado a desenvolver atividades que estão além de sua formação, em que os processos de responsabilização os obrigam a se envolver no planejamento, na elaboração de projetos, na discussão coletiva do currículo e da avaliação, apesar de que essas medidas reforçam as teses de desvalorização e desqualificação do trabalho docente (OLIVEIRA,2004).

A mercantilização da educação como marca característica das reformas dos de 1990 e das demais que se seguiram após esse período se efetiva com os mais variados mecanismos, mas que colocam essencialmente a responsabilidade do sucesso educacional sobre a escola e os profissionais docentes, além do próprio alunado, em que a meritocracia se torna elemento fundamental do funcionamento do processo de exclusão, com a ideia de que tudo depende do seu

empenho. Seguindo essa perspectiva, podemos destacar que a educação enquanto mercadoria se baseia no funcionamento do processo de exclusão promovido pelas desigualdades sociais, elemento esse não focado nos movimentos de reformas.

No tocante à regulação promovida pelas políticas neoliberais, é de capital importância, abordarmos a respeito do movimento de interferência que a centralização dos processos de avaliação do sistema de ensino e de controle do trabalho pedagógico trazem como impacto sobre o trabalho docente, com perda de autonomia, sobrecarga de funções para os professores, desvalorização de sua formação, proletarianização de sua categoria, desqualificação de seu trabalho. Em tais condições de trabalho, o profissional docente se vê sobrecarregado, com uma autointensificação de seu trabalho, com implicações para sua carreira e remuneração docente (OLIVEIRA, 2006).

A compreensão apresentada aqui é de que a interferência e a regulação promovidas por grupos reformadores baseadas em concepções neoliberais intensificam o processo de mercantilização da educação, com acirramento das desigualdades sociais. Defendemos, dessa forma, que o controle técnico sobre o currículo das escolas, a desprofissionalização e proletarianização do trabalho docente com a exigência de especialização e atualização de seus conhecimentos, mostram-se como mecanismos de controle do processo educativo, com interferência quanto a questões políticas e ideológicas e sem discussão quanto às relações sociais causadoras de desigualdades.

Consoante a essa dinâmica, podemos ver que uma educação ampla, pautada em uma formação humana, como um processo dinâmico e em constante transformação está longe dos interesses dos reformadores. Estes, por outro lado, anseiam pelo controle dos processos pedagógicos que ocorrem na escola e nas salas de aula, com uma visão restrita de qualidade educacional baseada em conceitos de competência, produtividade e eficácia, colocando a escola e os professores como formadores de mão de obra para as suas necessidades comerciais, sendo eles sujeitos passivos e de formação básica, com mera transmissão de conteúdos e produção de resultados em exames.

A padronização do ensino imposta pelos reformadores, seja através de reformas curriculares ou de exames em larga escala, deixa de lado as diferenças sociais que existem em todo o sistema educacional, regulando o trabalho docente e organização pedagógica, selecionando conteúdos, definindo matrizes formativas, enfim, transformando as finalidades da educação, esquecendo que:

Educação se remete à cultura, aos processos de identificação imprevisíveis e incontroláveis, à constante dinâmica incomensurável entre permanência e mudança (só se produz algo novo, com base em uma tradição; só se constrói uma tradição, pela mudança de seus sentidos) (LOPES, 2018, p. 26-27).

Assim, podemos destacar que o trabalho docente não apenas se transforma, mas também se intensifica, tal como nos apontam Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), além de que o cotidiano escolar exige dos professores *bricolagens*¹ em seu fazer pedagógico, seja para resistir às regulações dos processos reformadores ou para se adaptar diante das novas configurações impostas pelas reformas educacionais, concebendo a escola como espaço de disputa, de tensão e de imposição de interesses (GONÇALVES, 2018).

De acordo com as reflexões de Hypólito, Vieira e Pizzi (2009), o trabalho docente sofre grande influência das políticas de reestruturação educativas, provocadas, principalmente, pelas políticas neoliberais que objetivam ter a educação atrelada ao universo capitalista, direcionando demandas externas sobre o trabalho docente e imprimindo pressões cada vez mais fortes que os professores devem dar conta em um curto espaço de tempo e em condições salariais e ambientais inadequadas.

É importante destacar, ainda, que o processo de mercantilização da Educação apresenta como base os conceitos de competência, produtividade e eficácia que o mundo capitalista utiliza como forma

1 O termo *bricolagens* utilizado aqui se baseia nas reflexões de Gonçalves (2018), apresentadas em sua tese de doutoramento, apesar de não nos aprofundarmos em seus estudos a respeito do cotidiano e as configurações do trabalho docente a partir das transformações em sua rotina diária.

de controle e regulação de resultados de investimentos, em que os modelos gerencialistas se valem de avaliações externas para a subordinação do trabalho pedagógico de professores e comunidade escolar das mais diferentes realidades em uma tentativa de padronizar as matrizes curriculares (aqui vale ressaltar que não é uma discussão que se faz presente em nosso estudo, apesar de não podermos deixar de lado) (MACHADO; SANCHES, 2022).

Outro ponto a ser analisado diz respeito à mercantilização da Educação a partir da reconfiguração do cotidiano escolar ocasionado pela covid-19, uma vez que o período pandêmico corroborou com o uso ostensivo de ferramentas tecnológicas, utilizando o ciberespaço através das plataformas digitais como viável para dar continuidade às atividades escolares diante da necessidade do isolamento social e da suspensão das práticas educativas presenciais.

Com a utilização cada vez mais constante de dispositivos eletrônicos e rede digital para o desenvolvimento das práticas escolares, percebe-se uma tentativa de atrelamento do sistema educativo ao mercado, não se resumindo ao consumo de insumos de novas tecnologias, mas também conta com a venda de livros didáticos e literatura educacional, fornecimento de pacotes pedagógicos prontos, mas que não levam em consideração a realidade dos professores e alunos, especialmente em um momento difícil pelo qual passamos; vemos, ainda, a introdução de formação inicial e continuada de professores para o uso das tecnologias de informação.

Tendo a comercialização escolar como marca do processo de desmonte da educação pública, entram nessa dinâmica diversos elementos dos quais o setor privado se vale para realizar seus empreendimentos, tal como o Estrado mínimo e o controle das políticas educacionais, tendo a privatização da Educação como fórmula mágica para solucionar as lacunas para as quais o setor público há muito protela a solução, assim, entendemos que:

De fato, podemos constatar que o processo de privatização da Educação brasileira tem como principal característica a disputa pela hegemonia do

controle das políticas educacionais, em que sua trajetória apresenta questões que perpassam a demanda trazida pela sociedade, mas também pela sua gestão, o que significa dizer que as interferências nas políticas educacionais impostas por grupos empresariais reformadores fazem parte de todo um movimento que vem acontecendo desde as primeiras reformas educacionais [...]” (MACHADO; OLIVEIRA, 2022, p. 9).

Nesse cenário, o que se evidencia é que a mercantilização da Educação, enquanto responsabilidade do setor público, possibilita que se consolide o desmonte das políticas educacionais voltadas a uma formação humanista e filosófica, direcionando-se aos interesses de grupos que visam manter a hegemonia e controle das políticas educacionais, passando a gerenciá-las a partir do modelo empresarial.

A pandemia da covid-19 e a comercialização escolar

Como já abordado anteriormente, o processo de reformas educacionais vem intensificando o trabalho docente, com o processo de complexificação de sua formação, de seus saberes e de suas ações dentro do processo de escolarização do alunado, seja pelo processo de responsabilização que se impôs ou pelo movimento de desqualificação e desvalorização de sua categoria. Fato é que a educação e os professores se veem encurralados pela interferência exercida pelos reformadores neoliberais, assim como estudos de Tumolo e Fontana (2008) nos apontam, considerando esses processos regulatórios do trabalho docente.

A partir da interferência que os reformadores expressam não apenas através de reformas, mas também com diversos dispositivos regulatórios, podemos dar ênfase à presença ostensiva de diversas tecnologias para a execução das atividades escolares, abrindo maiores possibilidades para que um controle sobre os profissionais da educação seja colocado em prática, intensificando a luta pelo controle do processo pedagógico das escolas. A utilização de tecnologia no ambiente educacional, em especial durante o cenário pandêmico, exige uma reestruturação do

cotidiano para que as atividades escolares possam ser realizadas através dos dispositivos tecnológicos e plataformas digitais, considerando o isolamento social como medida de contenção do avanço do vírus da covid-19.

O vínculo entre a docência e o aspecto comercial se dá a partir da interferência em diversos fatores, como o currículo, o financiamento, planejamento e avaliação, tal como nos aponta Freitas (2014), ao discutir a respeito do avanço que os reformadores empresariais empregam sobre o cenário educacional nacional:

[...] visa abrir o campo educacional para “empresas educacionais confiáveis” do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação, venda de tecnologia, organização de big data entre outras, que operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem nas redes e escolas processos de gestão verticalizados[...] (FREITAS, 2014, p. 1092).

Esse conjunto de ações se acirra com o cenário de pandemia ocasionado pelo coronavírus a partir de 2020, com a suspensão das atividades educacionais presenciais, em que se exige que as atividades sejam realizadas na modalidade remota, uma vez que a pandemia trouxe grandes transformações para a rede de ensino pública:

Em termos de realidade educacional, os impactos da pandemia foram drásticos, afetando o funcionamento das redes de ensino, da escola à universidade, a vida das famílias, o percurso escolar dos alunos, a qualidade da educação escolar pública e o trabalho dos professores. A pandemia acentuou o quadro já existente de cortes no orçamento e diminuição do financiamento da educação pública no Brasil, sob a égide de políticas de austeridade e de desmonte de políticas públicas (LIMA; CASTRO, 2020, p. 40).

Nessa conjuntura, o cotidiano do trabalho docente se transforma, com novos padrões das relações pedagógicas, com novos métodos para se realizar as práticas educativas, considerando que, durante o cenário pandêmico, as atividades escolares se dão “sem o encontro e o contato físico, intelectual e emocional com colegas e professores” (LIMA; CASTRO, 2020, p. 41). A reconfiguração se dá também quanto às práticas educativas dos professores, considerando que seu trabalho teve de ser adequado

para o ambiente virtual, exigindo dos profissionais docentes novos saberes e domínios para a utilização das ferramentas tecnológicas, além do próprio currículo, que passa a ser flexibilizado em nome de não se perder o ano letivo que estava em curso.

Assim, as realidades concretas em que se encontram os professores e alunos exigem adaptações e adequações para o desenvolvimento das atividades escolares, em que as ações cotidianas dos docentes expressam as *políticaspráticas* que produzem as noções a respeito de currículo posto em prática por eles em seu fazer pedagógico, legitimando e construindo conhecimentos em seu dia a dia (GONÇALVES, 2018). Dessa forma, a reconfiguração do ambiente escolar para o ensino remoto transforma as rotinas escolares, com uma tessitura de *bricolagens* necessárias para o exercício do processo de escolarização criadas pelos docentes para que o processo de ensino-aprendizagem pudesse ser mantido via novos meios, através dos dispositivos eletrônicos e a rede digital.

O movimento de comercialização dentro da educação se intensificou com o período pandêmico, considerando que o setor privado busca ter o controle dos processos pedagógicos que ocorrem na escola, controlando os objetivos, o conteúdo e até os métodos que a escola utiliza para o desenvolvimento de suas funções através da regulação da organização do trabalho pedagógico, em que a comercialização da tecnologia digital durante a pandemia da covid-19 passa a representar o avanço capitalista sobre questões educacionais, como é o caso da Educação a Distância (EAD), corroborando com o argumento de que as atividades pedagógicas podem ser realizadas por meio virtual, com a modalidade do ensino remoto.

Nessa perspectiva, veremos que as forças sociais liberal-conservadoras ganham maiores espaços, ao mesmo passo em que as desigualdades sociais se acirram com a necessidade de utilização de dispositivos eletrônicos com acesso à rede digital, tendo em vista que o acesso aos meios tecnológicos afeta a viabilização das aulas remotas, uma vez que nem todos os alunos têm condições

básicas para dispor de equipamentos necessários para o ensino remoto (LIMA; CASTRO, 2020).

O processo de comercialização, que já vinha em curso no interior do sistema educacional, se intensificou durante a pandemia do coronavírus, ao passo que a implementação do ensino remoto exigiu maior acesso a equipamentos eletrônicos por parte dos alunos e professores, como computadores, *notebooks*, *smartphones*, *tablets*, além da compra de planos de dados adequados para suportar os conteúdos quando não se tinham acesso à internet regularmente. Nessa conjuntura, fica visível o fato de que professorado vem sofrendo um processo de precarização das suas condições de trabalho, com uma intensificação de seu trabalho, assim como nos apontam Lima e Castro, ao abordarem as condições docentes durante esse período: “[...]Tiveram que arcar com a aquisição dos equipamentos de trabalho, destinando quantia significativa do próprio salário para a aquisição de planos de dados de internet e compra de dispositivos” (2020, p. 44).

A concepção de globalização traz para a educação uma reconfiguração do tempo e do trabalho, em especial com a introdução das Tecnologias de Comunicação e Informação no trabalho pedagógico. Obviamente, não se pode negar a contribuição que as novas tecnologias trazem para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas a implantação da lógica do mercado na educação traz severas consequências, como Hypolito, Vieira e Pizzi (2009) nos indicam:

O recente processo de globalização do mercado tem no neoliberalismo o modelo político e econômico que vem sendo implantado em todos os lugares e realidades. As mudanças no desenvolvimento tecnológico impulsionadas pelo capitalismo têm provocado modificações profundas na organização do trabalho e na sociedade (HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009, p. 106).

Por esse motivo, a reestruturação da educação promovida pelas reformas dos anos de 1990 atinge a organização da educação e da escola, em termos como característica a lógica de mercado controlando a educação e a escola, com seus objetivos e finalidades

guiadas segundo os preceitos do neoliberalismo. Tendo a escola regulada pelas regras do mercado e da economia, veremos o processo de comercialização colocado em ação de forma mais visível e intensificado, a partir critérios técnicos de eficiência e produtividade para se oferecer pacotes pedagógicos, ferramentas tecnológicas, livros didáticos, dentre outros meios, provocando uma redução da autonomia da educação, da escola e, por fim, do trabalho docente (FREITAS,2014; HYPOLITO; VIEIRA; PIZZI, 2009).

A comercialização que o setor privado realiza na educação pública se baseia no ideário de globalização que a sociedade atual tem como égide da vida cotidiana, onde os interesses mercadológicos do capitalismo empresarial acarretam a interferência econômica para o financiamento das questões educacionais em âmbito nacional. A partir do ensino remoto, veremos um processo de intensificação da comercialização no cotidiano escolar, haja visto que a realidade escolar se transformou, a partir do ano de 2020, com a necessidade do ensino remoto e do desenvolvimento das atividades escolares através de plataformas digitais.

Considerações Finais

O processo de reformas educacionais inaugurado durante a década de 1990 não é nenhuma novidade no contexto de globalização das relações sociais, com a internacionalização políticas educacionais públicas e principalmente a introdução de novas tecnologias na Educação, promovendo interferências e regulações na organização do trabalho pedagógico da escola e dos docentes.

Hoje é fato visível que a educação está submetida a movimentos de controle de seus processos pedagógicos com a regulação que os preceitos neoliberais realizam em sua organização, interferindo e regulando as finalidades da educação, os conteúdos e métodos que a escola deve utilizar para a jornada formativa de crianças e adolescentes. O que vemos com essa dinâmica de reforma é uma perda de autonomia tanto da escola quanto dos professores, haja vista que a lógica de organização de

seus trabalhos está intimamente atrelada aos preceitos do neoliberalismo, a partir de modelos tecnicistas.

Por conseguinte, a reforma educacional colocada em andamento incentiva formas gerencialistas de gestão escolar, em termos a submissão da escola pública às regulações do mercado, com o ideário de competência, eficiência, eficácia e produtividade que é típico do mundo capitalista. Dessa forma, os reformadores imprimem seus interesses através da regulação educacional, em que a educação passa a ser submetida, regida e avaliada por critérios empresariais, perdendo gradativamente sua autonomia em relação à economia.

É importante enfatizar, ainda, que a comercialização realizada na educação é marca do avanço capitalista no interior da escola, em que pacotes pedagógicos, implantação de equipamentos eletrônicos, livros didáticos, computadores e outras tecnologias são oferecidos em nome de se obter maiores resultados em exames de larga escala, além dos processos avaliativos internos da escola, sob a égide neoliberal de qualidade a partir da definição de currículo padronizado e muitos outros mecanismos de submissão da educação e, principalmente a escola pública, aos preceitos mercadológicos capitalistas.

Embora já colocado anteriormente, o processo de reforma educacional expressa uma reestruturação do trabalho docente, exigindo que a organização da educação e da escola se adeque aos modelos empresariais impostos pelas reformas, em que o cotidiano escolar passa a ser diretamente afetado pelas regras do mercado e da economia. Sendo assim, os professores se veem diante de um grande desafio quando abordamos questões relacionadas às suas condições de trabalho, valorização da categoria, intensificação de seu trabalho, perda de autonomia, levando-os a realizar bricolagens curriculares em seu cotidiano para resistir ou se adaptar às interferências e regulações dos reformadores.

Por fim, cabe-nos dar ênfase, também, aos reflexos que a pandemia da covid-19 trouxe para a educação, considerando a reconfiguração necessária do cotidiano escolar para o ambiente

virtual com a suspensão das atividades presenciais, dinâmica essa responsável por processos de intensificação do trabalho docente e de movimentos de comercialização no interior da escola. Fica claro, então, a ação capitalista sobre a escola e o trabalho docente, com regulações, interferências e avaliações do desempenho de professores e alunos.

Referências

DUARTE, A. Políticas educacionais e trabalho docente na atualidade: tendências e contradições. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (orgs.). **Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

FREITAS, L. C. d. **Os Reformadores Empresariais da Educação e a disputa pelo controle do Processo Pedagógico na Escola**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1085-1114, out. - dez., 2014.

GONÇALVES, R. M. **Bricolagens praticadas e políticaspráticas de currículos nos cotidianos escolares**. Tese (Doutorado) – Universidade do estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2018.

HYPÓLITO, Á. M.; VIEIRA, J. S.; PIZZI, L. C. V. Reestruturação Curricular e Auto-intensificação do Trabalho Docente. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.2, pp.100-112, Jul/Dez 2009.

LIMA, E. M. d.; CASTRO, F. C. d. Aulas remotas e condição docente: entre cliques e telas ou como manter as 'normalidades' pedagógicas em tempos de pandemia. In: PESSOA, V. F.; ÁUSTRIA, R. B.; JESUS, C. R. d. (orgs.). **Linguagem, ensino e interculturalidade**. – Rio Branco: Nepan Editora, 2020.

LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. d. S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018. p. 23-28.

MACHADO, D. C.; OLIVEIRA, O. C. d. O processo de privatização da educação: entre o desmonte da educação pública e os movimentos de precarização pelo viés de reformas educacionais. In: **Anais do X Seminário Nacional EDUCA PPGE/UNIR**. Anais. Porto Velho (RO) UNIR, 2022. Disponível em: www.even3.com.br/anais/XSEMINARIOEDUCA. Acesso em: 22 de junho de 2022.

MACHADO, Diego Correia; SANCHES, Williane da Silveira Sousa. Educação e capitalismo: a comercialização escolar durante a pandemia do Covid-19. In: **Anais do X Seminário Nacional EDUCA PPGE/UNIR**. Anais...Porto Velho (RO) UNIR, 2022. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/XSEMINARIOEDUCA/458417-EDUCACAO-E-CAPITALISMO--A-COMERCIALIZACAO-ESCOLAR-DURANTE-A-PANDEMIA-DO-COVID-19>>. Acesso em: 22 de junho de 2022.

OLIVEIRA, D. A. d. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004.

OLIVEIRA, D. A. Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. especial 1, p. 17-35, 2010.

OLIVEIRA, D. A. Regulação educativa na América Latina: repercussões sobre a identidade dos trabalhadores docentes. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 209-227. dez. 2006.

TUMOLO; P. S.; FONTANA, K. B. **Trabalho docente e capitalismo**: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

A SALA DE AULA PARA ALÉM DA FORMA ESCOLA: ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ASAS DA FLORESTANIA- AC

Bruna Lalinny Magalhães da Silva (UFAC)
Tatiane Castro dos Santos (UFAC/EDUCANORTE)

Considerações iniciais

A perspectiva de um currículo multicultural já foi abordada por diversos autores, ao observamos e relacionarmos a multiculturalidade dos contextos sociais e educacionais representados por suas especificidades e necessidades e o currículo da educação básica, nos deparamos com a dicotomia entre as bases educacionais e a realidade do chão da escola. Nesse sentido, temos a organização curricular pautada na disputa de poder, refletindo na seleção, organização e padronização de um ensino que acaba não abordando todas as peculiaridades que a escola carrega consigo.

Falar de multiculturalismo na educação brasileira é remeter a um ensino que leva em consideração as facetas culturais de cada comunidade. Ao colocarmos em foco a educação do campo, teremos a presença de diferentes realidades representadas no campo, nas águas e nas florestas, ao relacionarmos o tipo de ensino ofertado nessas realidades, temos uma dicotomia na qualidade entre ensino do campo e ensino urbano.

Estudar a educação do campo significa compreender a importância dos movimentos sociais e da luta de classe das comunidades campesinas, tendo em vista que movimentos como o dos trabalhadores da reforma agrária propiciaram a seguridade do ensino para o campo.

O *Programa Asas da Florestania* foi uma iniciativa da fundação Roberto Marinho em parceria com o instituto Dom Moacyr e governo do Estado do Acre, iniciada no ano de 2005, e visava o atendimento de comunidades de difícil acesso, em todas as modalidades de ensino da educação básica. No estado do Acre, o programa foi iniciado com a metodologia do Telecurso 2000; no ano de 2013 tiveram somente o apoio do governo do estado e do Banco Mundial.

O *Asas* se fez presente nas comunidades de difícil acesso na Amazônia acreana até o ano de 2020, com metodologia própria atendeu às comunidades ribeirinhas, do campo - “ramais” e seringais. Antes de apresentarmos a organização de aulas no programa, iremos debater sobre a formação de um ensino para o campo, bem como sobre as dificuldades nela encontradas.

Estudos como os de Silva (2018) apresentam a educação do campo como uma forma de reafirmação de uma identidade social, ou seja, a educação do campo encontra-se além das demandas do capitalismo, baseadas na lógica neoliberal. A educação para o campo apresenta-se além do ensino formal, ela assegura às comunidades uma transformação social. Sabemos que o campo e os alunos que ali vivem constituem raízes e simbologias com o território em que habitam, no mesmo lugar que temos uma cultura, temos o lugar de moradia, o local de trabalho e as relações familiares.

Quanto à educação voltada a sua função social, Bueno (2001, p.07) afirma que a escola não se limita a uma instituição de acesso à cultura socialmente valorizada, falamos, no entanto, de um ambiente que fomente a formação cidadã, atribuída de conhecimentos que correlacionem as vivências sociais dos alunos.

Levando em consideração o ambiente do campo, não qualquer campo, mas especificamente o campo que é formado nos entremeios da Floresta Amazônica, teremos uma educação que se apresenta totalmente relacionada à identidade cultural, ancorada na valorização das crenças, dos ritos, dos costumes e dos modos de sua comunidade. Dessa forma, trazemos a seguinte reflexão, *a organização da aula no Programa Asas da Florestania no estado do Acre abrange as necessidades formativas dos alunos do campo, das águas e florestas?* Para responder tal

problemática, faremos um levantamento bibliográfico sobre as diretrizes relacionadas ao ensino do campo e autores que retratem a organização na sala de aula.

Como base bibliográfica para realizar a análise, nos apoiaremos em Veiga (2008); Aranha (2014) e Silva (2018), que tratam da organização pedagógica da aula; Resende (2013), por meio da perspectiva multicultural do projeto político pedagógico, Bueno (2001), com a função social da escola e Arroyo (2000), debatendo as influências da lógica do mercado para a educação. Também tomamos como base leis e documentos oficiais que regem a educação para o campo, além dos documentos pessoais da pesquisadora.

Quanto à educação para o campo, teremos, de cunho nacional, o Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica com a resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. O documento tem consigo uma significação importante na luta pelo reconhecimento da educação voltada para o campo, principalmente ao vincular a identidade da escola do campo à realidade dos estudantes:

artigo 2º: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p.1).

Além das diretrizes operacionais, o Pronacampo, regido pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, em seu artigo nº 01 é definido como “A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo” (BRASIL, 2010, p. 01), incentivando a formação continuada e projetos políticos pedagógicos para a educação do campo.

Quanto à educação para o campo, analisaremos especificamente dois documentos oficiais, o primeiro referente ao Plano Estadual de Educação do Acre, nele teremos a Lei n. 2.965, de 2 de julho de 2015, tendo entre suas metas a garantia à escolarização aos alunos do campo. Para o estudo do Programa Asas da Florestania, usaremos o caderno de orientações curriculares do programa Asas da Florestania (2012), além de outros materiais complementares.

Programa Asas da Florestania

A educação no estado do Acre passou por reformas desde o ano de 2000, assim, com o objetivo de realizar a implementação de diretrizes públicas na educação, teremos a Lei n. 2.965, de 2 de julho de 2015, Art. 1º no qual “Fica aprovado o Plano Estadual de Educação de que trata o art. 199, da Constituição Estadual de 1989, para o período decenal 2015-2024”. No que se refere à educação do campo, estabeleceu-se o foco na garantia da escolarização de nível fundamental multisseriado do 1º ao 5º ano; para o ensino médio, inicialmente teríamos o programa para jovens e adultos intitulado PEM/PORONGA.

Ao nos reportarmos à educação do campo no contexto do estado do Acre, vamos nos deparar com uma realidade educacional deficitária, como a presença de crianças, jovens e adultos fora da sua faixa etária educacional, frente a essas demandas o governo do estado do Acre implementou alguns programas educacionais, como o *Asinhas da Florestania*, voltado à educação infantil e *Asas da Florestania*, para alunos do ensino fundamental II e ensino médio, além da escola ativa e educação para jovens e adultos.

Objetivando o desenvolvimento educacional do estado do Acre e o acesso a todos, seja no contexto urbano quanto do campo, teremos no Plano Estadual de Educação do Acre, a implementação da Lei nº 2.965, de 2 de julho de 2015, representado por 17 metas, abrangendo cada área da educação. As metas tinham como objetivo elevar a qualidade do ensino dos alunos do campo, garantir a

educação para todos, erradicar o analfabetismo, valorizar a carreira docente e implementar a cultura de que todos são capazes de aprender (ACRE, 2015, p.54). Com relação ao atendimento especializado para as regiões de difícil acesso, a Meta 11 destaca:

Meta 11: Assegurar a universalização da Educação Básica com qualidade para a população rural de quatro a dezessete anos e assegurar a escolaridade obrigatória até o final da vigência deste plano.

A diretriz estratégica e fundamental para o desenvolvimento da educação como eixo das transformações produtivas é, sem dúvida, a ampliação substancial da escolaridade média das populações, especialmente daquelas historicamente excluídas, com ênfase na universalização do acesso e conclusão da Educação Básica (do infantil ao médio), e na formação das pessoas para um mundo do trabalho marcado pelos requisitos de inovação e empreendedorismo técnico-científico e de flexibilidade para acompanhar a velocidade nas mudanças tecnológicas, informacionais e no padrão civilizatório (ACRE, 2015, p. 177).

Tomando como pauta a meta 11, tendo como objetivo a qualidade do ensino e sua seguridade às comunidades do campo, abordaremos como se deu a aplicação do programa nas escolas do campo no estado do Acre. O *Asas da Florestania* foi iniciado no ano de 2005, com objetivo de atender os moradores que viviam distantes da cidade, sejam eles nos seringais, nos ramais ou em localidades de difícil acesso. O programa foi apresentado por meio do Parecer nº 051/2006 que tem como base a Lei nº 9.394/1996, especificamente no art. 28, que trata sobre:

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.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Ressaltamos que o programa inicialmente visava o segundo ciclo do ensino fundamental, atualmente conhecido como fundamental II, quanto ao modelo vigente de sala de aula e à organização, seria baseado na didática das classes multisseriadas, em virtude da discrepância entre idade e nível de escolaridade. As salas eram divididas, juntando duas séries em um mesmo ambiente, em alguns casos, os alunos em um ano adquiriam notas de dois níveis de ensino.

Ao observarmos como se deu a organização do programa e das aulas, dos professores, do tipo de material utilizado sendo este dividido em 10 módulos, logo relacionamos aos modelos utilizados no telecurso 2000. Ao buscarmos historicamente a formação do programa no estado do Acre, que tinham como base curricular o Telecurso 2000, constatamos suas origens na instituição Roberto Marinho, em consonância com o Banco Mundial.

De acordo como Pinheiro (2017), “o telecurso 2000 esteve presente em diversas localidades brasileira, a autora infere que o discurso empregado nessas instituições seria a valorização cultural voltados aos valores e saberes da localização” (p. 53), um dos exemplos que podem ser associados a essa valorização cultural se encontra no próprio nome dos programas implementados, como o próprio *Asas da Florestania* e o *Poronga* (fazendo alusão à ferramenta de trabalho dos seringueiros).

Segundo o caderno de orientações curriculares do professor Acre, (2012, p. 08) os objetivos/capacidades, conteúdos/saberes e as formas de avaliação devem ser incluídas nas propostas de atividades, a maneira como serão trabalhados os conteúdos relacionam-se ao método de resolução de problemas ou aprendizagem baseada nos problemas como apresentado nas orientações.

Ao trazermos o debate sobre o hibridismo cultural e o multiculturalismo e suas presenças nos currículos, não poderíamos deixar de fora os questionamentos trazidos por Veiga Resende (2013) que retrata “os chamados diferentes, que não se incluem nos padrões e códigos da modernidade (...) ficam excluídos do processo de

globalização e imersos na crescente massificação que desconfigura suas referências identitárias” (VEIGA; RESENDE, 2013, p. 35).

Quando discutimos a descaracterização da identidade das comunidades isoladas, reforçados pelo viés do neoliberalismo, refletimos sobre até que ponto os alunos do *Asas da Florestaria* sofrem com a exclusão social. Conseqüentemente, torna-se necessário analisar se a organização da aula e os conteúdos que nela estão incluídos afirmam suas identidades sociais.

A organização da aula no *programa Asas da Florestania* carrega consigo a individualidade que o próprio contexto apresenta, as florestas da Amazônia acreana. As escolas que recebem o programa estão em lugares de difícil acesso, muitas não possuem saneamento básico, energia ou até mesmo os itens básicos para o ensino de qualidade, como, por exemplo, o tipo de alimentação oferecida aos alunos, em virtude do não acesso à energia de algumas localidades.

Uma das pesquisadoras deste artigo teve a oportunidade de lecionar no programa no ano de 2018, podendo observar os principais desafios encontrados na educação para o campo. A seguir, poderemos observar, por meio das fotografias, como são organizadas as estruturas das escolas, a organização das salas, os caminhos e seus desafios para chegar até elas.

Figura 01 – Escola Canto do sabiá



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Na imagem acima, podemos compreender a realidade estrutural de muitas das escolas do programa *Asas da Florestania*. No contexto da Amazônia, ao nos remetermos à educação do campo, devemos levar em consideração os meios pelos quais essa educação se efetiva. Entre os caminhos dos rios e florestas, a diferença é dada no seu isolamento. Ao compararmos os demais contextos de campo, no Brasil, podemos identificar escolas distantes dos centros da cidade em poucos quilômetros, esta não seria a realidade das escolas do *Asas da Florestania*.

Falar do ambiente social é ressaltar a identidade constituída da cultura própria da comunidade, entre os principais desafios, temos o acesso dos professores a essas comunidades. Mesmo não sendo o foco desta pesquisa, vale ressaltar que os profissionais que abraçam o programa, em muitos casos, deixam seus lares, passando semanas ou até meses sem contato com suas famílias.

Figura 02 –Entre os caminhos da Amazônia



Fonte: arquivo pessoal, 2018.

Apresentar a organização da aula na educação do campo do estado do Acre não compreende falar somente de seu aspecto metodológico, mas de todos os processos desafiadores que essa educação carrega no seu berço histórico, quando retratamos a individualidade local e cultural de cada contexto, significa

valorizar os conhecimentos que estão nos entremeios do campo e da floresta.

Quando nos detemos na educação do campo no estado do Acre, retratamos um ensino que está entre os caminhos da floresta, entre as descobertas e os desafios que uma caminhada até a escola pode revelar, os caminhos que mostram crianças dispostas a ir além dos conhecimentos atribuídos em meio a varadouros desconhecidos e a entidades alheias ao local, conhecidas somente pelos indivíduos pertencentes à comunidade (tão valiosos quanto aqueles que iriam aprender na educação formal). Como, por exemplo, na imagem acima, a discente ensinando a professora o caminho percorrido diariamente por ela até a escola no meio da Floresta Amazônica .

A seguir, apresentaremos a organização da aula no programa *Asas da Florestania*, observando os processos metodológicos e como eles se efetivam no ambiente da sala e na participação dos alunos. Sendo assim os objetivos pedagógicos são assegurados pela Lei, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no que traz, em seu parágrafo único: “A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros” (BRASIL, 2002, p. 01).

A Organização da Aula no *Asas da Florestania*

Apresentar o processo de construção dos saberes na escola significa compreender sua constituição por meio das vivências e das relações entre os sujeitos envolvidos, o reconhecimento de uma escola constituída de diferentes culturas seria o primeiro passo. Segundo Veiga e Resende (2013), ao citarem a perspectiva de Candau (1997), retratam o foco do currículo voltado à cultura, apontando alguns vieses para a organização de um currículo que leva em consideração os conhecimentos intrínsecos dos alunos,

apresentando: “1. A colocação da cultura como foco central; 2. A sustentação da linguagem como eixo central da identidade social; 3. A busca de articulação entre currículo e experiências vivenciadas pelos alunos” (VEIGA; RESENDE, 2013, p. 38).

A universalização do ensino tem como objetivo o acesso à educação para todos, independentemente da comunidade, sabemos que o ensino de qualidade se constitui no reconhecimento dos alunos enquanto sujeitos. Ao abordarmos a organização do trabalho escolar, especificamente a organização da aula, dentro dessas comunidades, devemos levar em consideração os contextos nos quais esses saberes serão repassados.

Aranha (2014) apresenta a individualidade formada em diferentes comunidades, trazendo a crítica acerca das dificuldades encontradas nos setores populares. Ao relacionarmos essa realidade ao meio do campo no estado do Acre, podemos encontrar essas problemáticas, nesse sentido, a universalização do ensino não constitui a permanência desses alunos na escola.

Quanto à organização da aula, o autor citado acima explica que se deve iniciar por meio do valor epistemológico do saber que os alunos detêm, ou seja, os saberes na sala de aula devem partir dos conhecimentos trazidos pelos indivíduos socioculturais - nossos alunos. A perspectiva de Arroyo (2000) aborda uma educação que supere a lógica do mercado, readaptando e ressignificando os conteúdos para o contexto social, cultura e cognitivo com o objetivo de desenvolver o aluno em seu aprendizado e não somente passar as “migalhas do saber” pela lógica do mercado como apresenta o autor.

Dessa forma, podemos afirmar que a organização da aula não significa repassar conhecimentos socialmente valorizados, mas propiciar meios de criação de uma cultura no cotidiano da sala de aula, reconhecendo a importância do conhecimento do campo, relacionados à realidade do aluno. Seguindo essa linha de valorização cultural dos programas e em consonância com a Lei 9.394/1996, no art. 28, teremos como objetivos e habilidades,

segundo o caderno de orientações curriculares do programa *Asas da Florestania* (2012), os seguintes eixos:

- Identificar, em diferentes momentos do processo de produção textual, a necessidade de:
- substituir elementos característicos da linguagem oral ou inadequados à situação comunicativa por algum outro motivo;
- eliminar informações redundantes ou contraditórias e introduzir informações ausentes;
- empregar procedimentos discursivos (narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos ou conversacionais) mais eficazes;
- fazer ajustes variados quanto à coesão (referencial e sequencial); corrigir inadequações referentes às convenções escritas.
- Estabelecer relações entre os aspectos gramaticais e o sentido do texto (com a ajuda do professor).
- Monitorar a própria escrita passo a passo (autocorreção ao longo do processo de produção textual).
- Usar recursos e materiais que permitam adequar o texto aos padrões normativos.
- Empenhar-se na elaboração de novas versões do texto até considerá-lo de boa qualidade.
- Valorizar a cooperação e o respeito mútuo nas situações de produção em grupo como fatores que contribuem para a qualidade da produção.
- Dispor-se a submeter seu texto à leitura crítica do outro e a apreciar a produção dos colegas.
- Respeitar a produção do outro no que se refere às ideias e ao estilo do escritor.
- Colaborar, no papel de revisor, para o contínuo aprimoramento da produção escrita do outro.
- Reconhecer a importância da leitura integral do texto pelo autor antes de considerar concluído o processo de produção textual (ACRE, 2012, p. 21).

Para Veiga (2008), a organização da aula deve ser “significativa resultando um contexto integrador entre a instituição educativa e o contexto social, efetivado de forma colaborativa pelos professores e alunos” (p. 267), sendo o objetivo a reflexão baseada na prática ao longo da aula. Segundo o caderno de orientações para professores do *Asas da Florestania* (ACRE, 2012), os encontros se distribuem em 5 aulas diárias, totalizando 40 aulas por componente curricular, as etapas pedagógicas são divididas da seguinte forma:

Quadro 01 – Descrição da aula

Organização da aula no Asas da Florestania- Acre

1.1. Acolhida	Atividade inicial organizado pelo grupo, apresentação de um texto ou dinâmica contextualizando o conteúdo que será estudado.
2.2. Formação dos grupos	A turma é dividida em 4 equipes, cada grupo ficará responsável por uma atividade durante a aula, serão revezados semanalmente, (socialização, coordenação, síntese e avaliação).
3. Problematização/Motivação	Momento de instigar os alunos sobre os conteúdos já conhecidos. Considerado o momento mais importante da aula.
4. Atividades em grupo ou individual	Os alunos devem interagir com os demais sobre os conteúdos das aulas, pesquisando no material didático, revistas, livros ou os materiais impressos pelos professores.
5. Socialização das aprendizagens	Levantamento do que os alunos aprenderam na aula, compartilhando as respostas das atividades.
2.6. Atividade complementar (lição de casa).	São tarefas para serem feitas após as aulas.
3.	
4.7. Avaliação da aula	A avaliação é realizada pela equipe responsável da semana, crítica sobre atividades realizadas durante o dia.

Fonte: elaborado pela autora.

O trabalho de divisão dos grupos responsáveis por todas as etapas da aula é escolhido semanalmente, tal ação tem como papel a valorização do aluno na organização da aula, a maneira como são divididos os grupos está intrinsecamente ligada às vivências da sala de aula no programa *Asas da Florestania* como método de ensino. Os alunos organizam-se sozinhos e colocam seus nomes no painel com a divisão de suas funções durante a semana. As orientações para a divisão dos grupos podem ser encontradas no Caderno de Orientação do Professor do Programa Asas.

Figura 03: - Quadro de divisão das equipes.



Fonte: Arquivo pessoal, 2018.

Entre os objetivos encontramos, a valorização do aluno, o empoderamento, a integração dos alunos, a organização do tempo das atividades, o desenvolvimento da escrita e oralidade, ocorrendo por meio da escrita da síntese das aulas nos memoriais de classe (caderno da turma), possibilitando aos discentes a criação do senso crítico quanto ao seu aprendizado, de modo geral teremos a seguinte divisão: 1. Equipe de socialização (responsável pela dinâmica), 2. Equipe de coordenação (organiza os materiais das aulas, organiza a sala e o tempo das atividades), 3. Equipe de síntese (responsável pela escrita das ações realizadas na aula no caderno da classe) e, por último, 4. Equipe da avaliação (os alunos são responsáveis por avaliar o desempenho da turma e didática do professor, geralmente ocorre oralmente no final da aula).

Quanto à importância da organização das etapas da aula, Veiga (2008) afirma que a aula é uma construção histórica que tem os significados em diferentes momentos, perpassa a concepção da transmissão de conhecimentos, ela se constitui em um trabalho colaborativo, como podemos constatar, a aula na vivência do

campo só pode ser construída com a participação dos alunos em todos os processos de aprendizagem, desde o início ao fim da aula.

Para Veiga (2008, p.269), uma boa organização da aula deve seguir os seguintes princípios:

- Colaboração envolve as formas de relações colegiais entre o professor e alunos.
- A contextualização da aula tem como referente o contexto social mais amplo, (...) bem como as características e peculiaridades do conjunto de alunos, suas necessidades cognitivas, afetivas, psicomotoras e socioculturais.
- A coerência com o projeto político- pedagógico.
- A diversidade a fim de atender às diferentes origens dos alunos, aos diferentes valores morais e éticos, às diferentes culturas.
- A flexibilidade permite uma organização leve, flexível e possível de ser ajusta de acordo com as necessidades detectadas.
- Qualidade da aula é fundamental para autonomia, na criatividade, na criticidade, na ética, na solidariedade e na colaboração.

Podemos inferir que, nesse processo de colaboração entre professores e alunos, temos a constituição de uma aula, ao levarmos em conta os pontos apontados pelo autor citado acima e relacionarmos aos objetivos tratados tanto na Lei n. 2.965, de 2 de julho de 2015, que apresenta o plano de educação de ensino do estado do Acre, quanto na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 voltada às diretrizes operacionais da educação do campo. Desse modo, identificamos relações entre elas quanto ao objetivo de ensino e organização da aula e os objetivos tratados nas orientações do Programa *Asas da Florestania*.

Tomando como referência principal o Caderno de orientações dos professores do Asas, não poderíamos deixar de fora a organização do tempo, como fator importante na estruturação da aula, quanto a esse aspecto, o documento apresenta as etapas do ensino e o tempo destinado a cada uma. Vale ressaltar que o tempo na educação do campo é estruturado de acordo com o exposto no quadro 02, podemos observar que ele se distancia da forma de organização do ensino da cidade.

Outra característica marcante do Programa diz respeito a sua estruturação curricular, em virtude da falta de professores formadas nas áreas de conhecimento específicos que estejam dispostos a assumir as dificuldades da escola do campo, o corpo docente é menor. Para atender todas as áreas de conhecimento que o currículo objetiva, a Secretaria de Educação do Estado do Acre-SEE trabalha com o método de rodízio.

Quadro 02 --: Estruturação do tempo

Acolhida	15 min
Organização dos grupos / Trabalho com a lição de casa	20 min
Problematização	20 min
Atividades – Bloco 1	60 min
Intervalo	15 min
Atividades – Bloco 2	60 min
Socialização das aprendizagens	15 min
Atividade complementar	20 min
Avaliação da aula	15 min
Total	240 min

Fonte: Caderno de orientações Asas, 2012.

Ao todo, a carga horaria para o professor do Programa *Asas da Florestania* é de maneira singular, bem mais desgastante quando comparada ao ensino regular no ensino público. Uma vez que o professor permanece na mesma classe durante 4 horas diárias, em muitos casos, o docente necessita lecionar outras áreas de conhecimento que são alheias à sua área de formação, motivo pelo qual se justifica a falta de professores no programa. Outro fator característico na organização das aulas refere-se ao rodízio de professores, a cada 3 meses o docente finaliza sua carga horária com a turma e lota-se em outra escola.

Podemos, no entanto, inferir que a organização da aula no programa analisado apresenta características únicas de estruturação da aula. Compreendemos que a educação do campo no contexto amazônico é, por si, singular. Como citado, a definição

de um conteúdo voltado para a educação do campo foi possível somente após a definição de diretrizes operacionais para educação do campo no ano de 2011, ressaltando sua identidade social e cultura, enfatizando, ainda, que a organização da aula compreende apenas parte do processo de aprendizado dos alunos, sendo necessário identificar e analisar se os conhecimentos atingem as necessidades dos alunos do campo.

Considerações finais

Compreender a organização da aula significa levar em consideração, inicialmente, a realidade que a cerca, Veiga (2008) defende que o professor, ao organizar sua aula, precisa atentar-se às necessidades formativas de seus alunos, assim, analisar a realidade do educando passa a ser crucial. Por esse viés, podemos inferir que uma realidade sendo problematizada na organização dos processos de aprendizagem e na seleção de conteúdos tem, em suas raízes, a valorização do que se apresenta na Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e, em seu parágrafo único, afirma, “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação com as questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade de seus próprios saberes (...)” (BRASIL, 2002, p. 01).

Quanto às diretrizes nacionais operacionais sobre a educação do campo ao contexto da educação do campo no estado do Acre, especificamente no Programa *Asas da Florestania*, podemos observar que as questões inerentes à realidade dos alunos são levantadas somente em algumas etapas da aula, como, por exemplo, no processo de socialização de ideias. Ao continuarmos a nossa análise, baseados no documento de orientação disponibilizado pelo estado Acre (2012), não foi possível encontrar conteúdos que sejam totalmente relacionados ao contexto de ensino, o campo.

No livro *Organização do trabalho pedagógico no campo*, de Silva (2018), por meio das análises realizadas, encontramos que a educação do campo fora do contexto amazônico, em sua organização, não somente estrutural e metodológica, inclui também conteúdos e práticas que possam ser aplicadas no dia a dia da comunidade.

Silva (2018) retrata uma formação plural, na qual sejam incorporados os conhecimentos da terra e os conhecimentos da agricultura aos conhecimentos “tradicionais”, conhecimentos estes que estejam relacionados à transformação da vida no campo, no sentido de possibilitar o conhecimento que ultrapasse os muros e cercas da escola.

Quanto a essa pluralidade no ensino, incluindo um ensino que esteja relacionado à vivência desses alunos e de sua comunidade, temos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que traz em seu artigo 13 reafirmando a importância da diversidade do ensino.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, p. 3).

Veiga (2008) apresenta elementos essenciais para a estruturação da organização didática da aula, a saber: “para quê? Para quem? O quê? Conteúdo cultural, que? Professor? Como? Metodologia, com quem? Recursos didáticos, onde? Espaço, quando? Tempo e avaliação” (p. 275). O material disponibilizado

pela Secretária do Estado do Acre (SEE) aponta todas as etapas para o desenvolvimento da aula no Programa *Asas da Florestania*, contemplando, dessa forma, os elementos necessários para a participação efetiva dos alunos.

A educação do campo traz consigo as lutas para a democratização do conhecimento, não se referindo somente ao acesso à educação, mas à educação que esteja totalmente ligada à emancipação e à modificação da realidade do campo, no sentido da não imposição de conhecimentos que estejam voltados à lógica do mercado, e, sim, um conteúdo que seja carregado de significados e processos identificatórios com a comunidade na qual ela se efetiva.

De modo geral, mas não conclusivo, por meio da pequena análise realizada sobre a estruturação da aula no *Programa Asas da Florestania* no estado do Acre, temos um programa que ressalta a interação dos alunos nas práticas educativas, sendo ela entre professor e aluno, aluno e comunidade. Quanto à reflexão da prática educativa como formadora do cidadão, não somente a formação do educando baseada na lógica capitalista, o programa deve primeiramente compreender as necessidades formativas dos alunos do campo, não incluindo somente os mesmos conteúdos apresentados no ensino regular da escola urbana, mas incluir no seu currículo os saberes para o campo e no campo, ou seja, saberes que auxiliem os alunos a modificarem sua realidade.

Referências

ACRE. **Constituição do Estado do Acre. Lei n. 2.965, de 2 de julho de 2015.** “Aprova o plano estadual de educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências.” Rio Branco, Acre, 2 de julho de 2015. Disponível em: <<https://shortest.link/KBv>>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

ARANHA, A. V. S. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos espaços de aprendizagem. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora

Monteiro (org.). **Gestão Educacional**: novos olhares, novas abordagens. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. **Experiências de aceleração**: estamos inovando? In: OLIVEIRA, I. R. (org.). Contemporaneidade e Educação – Cidadania e Direitos Humanos. Instituto de Estudos da Cultura e Educação Continuada, n.8, 2000.

BRASIL, decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** - PRONERA. Brasília, 4 de novembro de 2010. Disponível em: <https://shortest.link/MBA>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

BRASIL. Resolução cne/ceb 1, de 3 de abril de 2002. **Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. MEC, 2002. Disponível em: < <https://shortest.link/KBV>>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. São Paulo: Saraiva, 1996.

BUENO. J. G. S. B. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. Educar, Curitiba, n. 17, p. 101-110. 2001.

RESENDE, L. M. G. A perspectiva multicultural no projeto político pedagógico. In: VEIGA, Ima Passos A.; RESENDE, L. M. G. (orgs.). **Escola**: espaço do projeto político pedagógico. São Paulo: Papirus, 2013.

SILVA, J. P. M. (org.). **Organização do trabalho pedagógico na educação do campo**. Santa Maria, RS: UFSM, 2018.

SILVA, M. L. P.; BARIGCHUM, S. S. **Material didático para escolas rurais Asas da Florestania, língua portuguesa – guia do professor – ensino fundamental**. Acre: Instituto Abaporu de educação e cultura, 2017.

PINHEIRO, S. d. S., **Asas da florestania**: o “distante” e o “difícil” o discurso da educação para os povos da cidade/floresta. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Centro de Educação,

Letras e Artes, Programa de Pós-graduação do Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade. Rio Branco, 2017.

VEIGA, I. P. A. (org.). **Aula:** gênese, dimensões, princípios e práticas. São Paulo: Papirus, 2008.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (orgs.). **Escola:** espaço do projeto político pedagógico. São Paulo: Papirus, 2013.

AUTORAS E OS AUTORES

Adriana Leite Limaverde Gomes

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade de Educação e do programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Ceará (UFC)

E-mail: adrianalimaverde@ufc.br

Adriana Ramos dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: adriana.santos@Ufac.br

Adriana Ribeiro dos Santos Quintanna

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre.

E-mail: adriana.santos.quintanna@Ufac.br

Afonso Celso Scocuglia

Doutor em História pela UFPE, com Pós-Doutorado em Ciências da Educação (Université de Lyon, França, 2009) e Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação (Unicamp, 2010). Autor e apresentador do Programa Paulo Freire Vivo na TVUFPB. Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

E-mail: acscocuglia@gmail.com

Alexandre Melo de Sousa

Doutor em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) com Pós-Doutorado em Linguística Aplicada/Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professor do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-

Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Professor do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado (EDUCANORTE).

E-mail: alexandre.sousa@ufac.br

Alisson Lima Damião

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre. Professor da Secretaria Municipal de Educação de Cruzeiro do Sul – Acre.

E-mail: aldczs@gmail.com

Alonso Bezerra de Carvalho

Doutor em Filosofia da Educação (2002) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), com pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade Charles de Gaulle, Lille, França. professor adjunto no Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP.

E-mail: alonsobc@assis.unesp.br

Anselmo de Jesus Damasceno

Mestre em Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: damascenoufac@gmail.com

Bruna Lalinny Magalhães da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Acre (SEE).

Email: lalinnybruna@gmail.com.

Diego Correia Machado

Graduação em História (Licenciatura) pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: diegoc18.dcm@gmail.com

Ednaceli Abreu Damasceno

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: ednaceli.damasceno@Ufac.br

Elizabeth Miranda de Lima

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Titular da Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: Elizabeth.lima@ufac.br

Giane Lucélia Grotti

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: giane.grotti@ufac.br

Israel Queiroz de Lima

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC) e Professor de Libras do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA)

E-mail: israel.lima@ufac.br

Izaac Lobo de Mesquita

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: izaaclobo@hotmail.com

João Francisco de Lima

Doutor em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com Pós-Doutorado em Ciências da Educação na Universidade do Porto/Portugal. Professor do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: jfrancisco.lima@ufac.br

João Renato dos Santos Junior

Mestre em Educação (2002) pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor de Linguística Aplicada à Libras na Universidade Federal do Acre.

E-mail: joao.santos@ufac.br

Jozelia Araújo Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Professora da Rede Municipal de Ensino em Feira de Santana – Bahia.

E-mail: jozeliaraaujo@gmail.com

Lenilda Rego Albuquerque de Faria

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE/USP). Professora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: lenildafaria@uol.com.br

Marcello Pereira Tamwing

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Professor do Centro de Estudo de Línguas (CEL/AC) e professor substituto do magistério superior na Universidade Federal do Acre.

E-mail: marcello.tamwing@ufac.br

Maria Adriane da Silva Barrozo

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: adria.barrozo@gmail.com

Maria do Socorro Moraes Rodrigues

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutoranda em Educação pela mesma instituição. Professora da Educação Básica de Fortaleza e Caucaia (CE).

E-mail: professorasocorro@gmail.com

Maria Elisangela Martins da Silva Mendonça

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Senador Guiomard e da Secretaria de Educação do Estado do Acre (SEE).

E-mail: elyspsdb@hotmail.com

Maria Jeane S. Jesus Silva

Mestre em Educação pela Universidade Do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Rede Municipal de Ensino no Município de Monte Santo - BA.

E-mail: jeanymped@gmail.com

Nádson Araújo dos Santos

Doutor em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).). Professor do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: nadson.santos@ufac.br

Naiara de Souza Fernandes

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Assessora pedagógica no Centro de Educação Profissional e Tecnológico do Juruá - CEPT CEFLOLA.

E-mail: naiaraleticia2@gmail.com

Natanael Oliveira da Silva

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: natanael.oliveira@sou.ufac.br

Neidyana Silva de Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutoranda em Educação pela mesma instituição. Professora da Educação Básica de Fortaleza.

E-mail: anaydien@gmail.com

Sileide Maria Maia da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Rio Branco (SEME).

E-mail: sileide.silva@ufac.br

Sulamita Rosa da Silva

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Doutoranda em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Coordenadora da MulherAções: Rede de formações para mulheres negras, afroindígenas e indígenas do Acre pelo NEABI/UFAC.

E-mail: sulaczs.sr@gmail.com

Ozana Costa de Oliveira

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora da Secretaria Estadual de Educação do Acre.

E-mail: ozana.oliveira@sou.ufac.br

Renata Cristina Lopes Andrade

Doutora em Educação/Filosofia da Educação pela Universidade Estadual Paulista - UNESP. Professora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: renata.cristina@ufac.br

Tânia Mara Rezende Machado

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Professora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Acre (UFAC) e do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFAC.

E-mail: tania.machado@ufac.br

Tatiane Castro dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Acre (UFAC). Professora do Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia – Doutorado (EDUCANORTE).

E-mail: tatiane.santos@ufac.br

Tatyana Sá de Lima

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC). Coordenadora e professora do curso de Jornalismo da Universidade Federal do Acre (Ufac).

E-mail: tatyana.lima@ufac.br

Williane da Silveira Sousa Sanches

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (UFAC).

E-mail: williane.sanches@sou.ufac.br

A obra *Organização do Trabalho Pedagógico e Formação de Professores* reúne trabalhos de pesquisadores nacionais que discutem temas relacionados com os sujeitos, os espaços, o tempo e o trabalho do professor em sala de aula. Desse modo, assuntos como a educação bilíngue, a educação do campo, os projetos pedagógicos e a alfabetização são colocados em evidência no intuito de apresentar o panorama educacional brasileiro (em um recorte amazônico). Este trabalho encontra inspiração nas palavras de Paulo Freire: “Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”. Boa leitura!

