

Universidade Federal Fluminense
Faculdade de Educação

Revista Querubim
Letras – Ciências Humanas – Ciências Sociais

Ano 16

Número 42

Volume 2 – Educação

ISSN –1809-3264

Aroldo Magno de Oliveira
(Org./Ed.)

Niterói - RJ

Ano
2020

Revista Querubim 2020 – Ano 16 nº42 – vol.2. – Educação – 106p (outubro – 2020)
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais
Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

Conselho Científico

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

Conselho Editorial

Presidente e Editor

Aroldo Magno de Oliveira

Consultores

Alice Akemi Yamasaki
Andre Silva Martins
Elanir França Carvalho
Enéas Farias Tavares
Guilherme Wyllie
Hugo Carvalho Sobrinho
Hugo Norberto Krug
Janete Silva dos Santos
João Carlos de Carvalho
José Carlos de Freitas
Jussara Bittencourt de Sá
Luiza Helena Oliveira da Silva
Marcos Pinheiro Barreto
Mayara Ferreira de Farias
Paolo Vittoria
Pedro Alberice da Rocha
Ruth Luz dos Santos Silva
Shirley Gomes de Souza Carreira
Vânia do Carmo Nóbile
Venício da Cunha Fernandes

SUMÁRIO

01	Geisy Anny Venâncio – Concepções epistemológicas e práticas pedagógicas: percepção docente	04
02	Gisele Elisandra Martins e Melissa Probst – Mediação das aprendizagens e inclusão de crianças com deficiência no contexto escolar	12
03	Janilson dos Santos Abreu – O ensino afro-brasileiro: uma reflexão sobre a formação do educador e sua relevância para a sociedade	19
04	João Hermínio Bandeira Filho e Aleksandre Saraiva Dantas – A pedagogia histórico-crítica e a formação humana integral: convergências e fundamentos teórico-metodológicos	25
05	José Junior de Oliveira Silva – Democracia e a educação: gestão escolar compreendida como prática que fomenta a participação da comunidade local	33
06	Josele Fogaça e Paloma Domingues Ferreira – Base Nacional Comum curricular para o ensino médio: apontamentos iniciais acerca dos itinerários formativos	38
07	Josivânia Sousa Costa Ribeiro e Maria José de Pinho – A importância da formação continuada de docentes da educação infantil em uma tessitura complexa e transdisciplinar	46
08	Juanita Nadine Bacchus et al – Formação continuada: espaço de reflexão e construção de novos saberes no contexto da educação 4.0	50
09	Kelly Souza de Lima e Angela Dillmann Nunes Bicca – Problematizando discursos educacionais acionados em escolas <i>rururbanas</i>	57
10	Leidiane Monteiro Duarte de Moraes – Medidas pedagógicas para garantir a inclusão escolar da pessoa surda	65
11	Leomar Campelo Costa – O professor e a construção da aprendizagem	71
12	Leomar Campelo Costa – Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA): desafios e possibilidades	77
13	Lucas Braga da Silva e Jocyléia Santana dos Santos – Desafios da prática docente no ensino superior: um estudo de caso no Tocantins	82
14	Lucas Visentini – Educação e reflexões autotransformativas: o paradigma da Biologia do Conhecer (BC) e da Biologia do Amar (BA)	98

CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PERCEPÇÃO DOCENTE

Geisy Anny Venâncio¹

Resumo

Este estudo apresenta um recorte analítico de práticas pedagógicas e seus direcionamentos de acordo com as concepções da Escola Tradicional, Escola Nova, Progressista, Tecnicista, Construtivista, Transdisciplinar e Histórico-Crítica. Realizou-se um breve levantamento com docentes para verificação de suas percepções em relação às práticas adotadas no contexto escolar, associadas à determinada concepção epistemológica. Os resultados apontam que a atuação docente está condicionada à visão que cada professor tem do estudante e o processo de construção de conhecimento é, muitas vezes, feito de forma inconsciente e/ou implícita; nesse sentido, a intenção desta síntese é instigar a promoção de debates sobre o tema.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Concepções epistemológicas. Ensino.

Abstract

This study presents an analytical clipping of pedagogical practices and their directions according to the conceptions of the Traditional School, Escola Nova, Progressive, Technician, Constructivist, Transdisciplinary and Historical-Critical. A brief survey was carried out with teachers to verify their perceptions in relation to the practices adopted in the school context, associated with a certain epistemological conception. The results indicate that the teaching performance is conditioned to the view that each teacher has of the student and the process of knowledge construction is often done unconsciously and / or implicitly; in this sense, the intention of this synthesis is to instigate the promotion of debates on the theme.

Keywords: Pedagogical practice. Epistemological conceptions. Teaching.

Introdução

A Epistemologia (direcionada à Teoria do Conhecimento) é reconhecida como um fenômeno real que surge no período da Modernidade, compreendido do século XVI ao XVII, destacando-se como consequência da formação do estado moderno a centralização do poder, a delimitação do território, a produção de aparato burocrático e a consolidação do capitalismo (burguesia).

Nesse período, o mundo aparece marcado pela industrialização, urbanização, desigualdade social, desequilíbrio ecológico, passando a se configurar da forma como hoje é conhecido.

¹ Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM, em Cooperação Técnica com o Instituto Federal de Educação de Minas Gerais (IFMG), Campus Santa Luzia. Mestre em Design pelo Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Especialista em Educação a Distância, com habilitação em Tecnologias Educacionais, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná - IFPR. Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da EaD, pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Bacharel em Desenho Industrial com habilitação em Projeto do Produto, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Linhas de pesquisa: Educação, Educação a Distância (EaD), tecnologias na educação, design instrucional, design, território.

Considerando-se tal contextualização histórica do surgimento da Epistemologia, é possível conceituá-la, segundo Melo *et al.* (2012), como sendo um termo que se refere à teoria do conhecimento e sua natureza, à relação entre sujeito e objeto, às formas de conhecer, à validade dos procedimentos científicos, à confiabilidade nos resultados, e, também, à forma como opera o ser humano para conhecer, e, portanto, à forma de comunicação do conhecimento. (MELO *et al.*, 2012, p. 10).

Descrição da Prática

Com base na definição anteriormente descrita sobre Epistemologia, para a realização deste estudo foram analisadas as práticas pedagógicas de professores de acordo com sete concepções: Escola Tradicional, Escola Nova, Pedagogia da Autonomia (Progressista), Epistemologia Tecnicista, Epistemologia Construtivista, Epistemologia Transdisciplinar e Pedagogia Histórico-Crítica.

Foi realizada uma breve pesquisa com 21 professores, atuando em diferentes níveis de ensino, com faixa etária de 16 a 45 anos, lecionando tanto em instituições públicas, como privadas, das regiões Norte, Sudeste e Sul do Brasil. Além de questões de gênero, faixa etária, localização geográfica, tipo de instituição e nível de ensino em atuação, os professores foram questionados a respeito de questões como: análise da prática pedagógica sob o ponto de vista epistemológico; corrente epistemológica adotada e sua autopercepção; procedimentos avaliativos e materiais utilizados.

Para garantir que os docentes questionados iriam indicar corretamente a concepção epistemológica com a qual mais se identificavam, o questionário apresentou um breve resumo, conforme descrição a seguir:

Tradicionalista: a educação é centrada no professor, o qual deve ter o domínio dos conteúdos.

Escolanovista: a aprendizagem parte da vivência do aluno. Privilegia situações-problemas tendo por base o interesse dos alunos.

Progressista (Pedagogia da Autonomia): educação como um diálogo e não apenas como transmissão de conteúdo por parte do educador.

Tecnicista: formação de mão de obra para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências da sociedade industrial e tecnológica.

Construtivista (Interacionista): “aprender a aprender”. Relação constante entre sujeito e objeto do conhecimento.

Transdisciplinar: integração de conhecimentos e abordagens e busca pela produção de um conhecimento ampliado do todo e das relações entre as partes.

Histórico-crítica: socialização dos conhecimentos. Proposta socialista e marxista com o intuito de superar a sociedade capitalista e fragmentadora.

Resultados

Os resultados da pesquisa são apresentados a seguir, em forma de gráfico, para posterior discussão dos dados levantados.

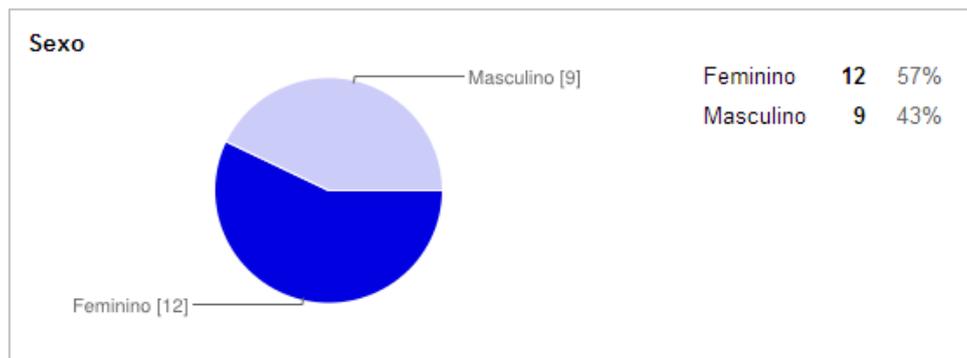


Figura 1: Sexo dos Participantes

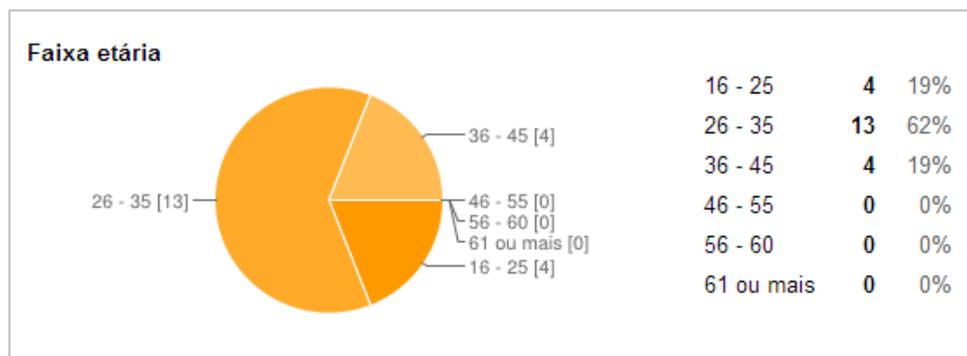


Figura 2: Faixa etária dos Participantes

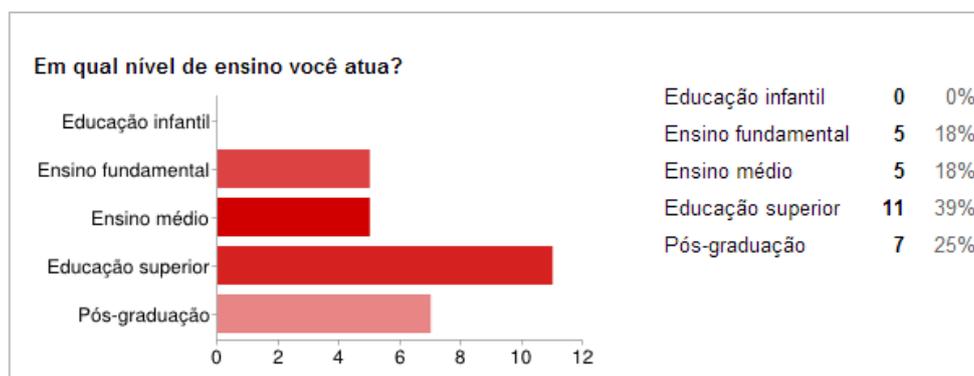


Figura 3: Nível de ensino atuante

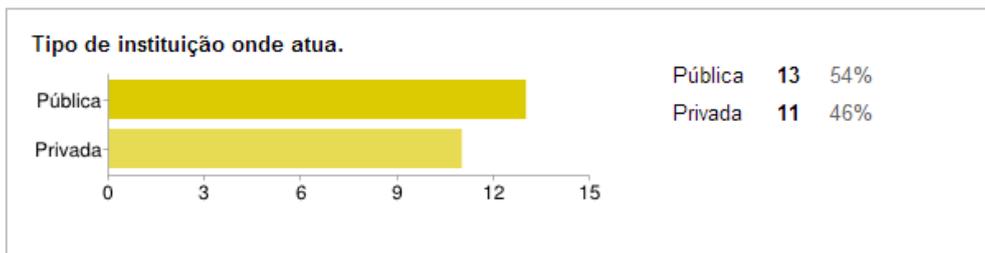


Figura 4: Tipo de Instituição

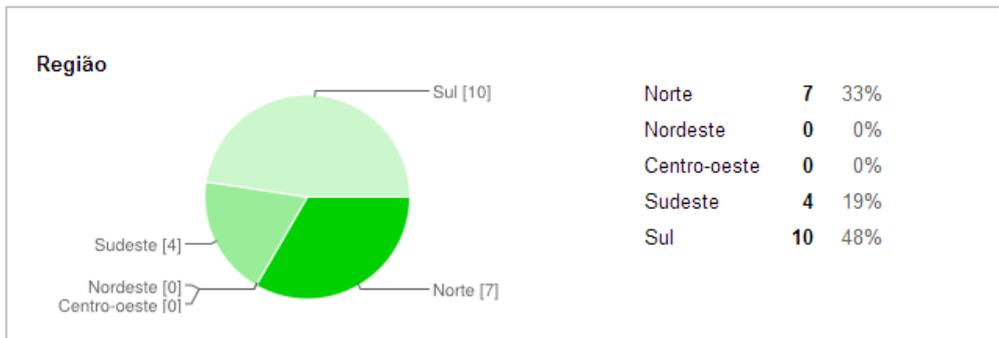


Figura 5: Localização Geográfica



Figura 6: Análise da prática pedagógica sob o ponto de vista epistemológico

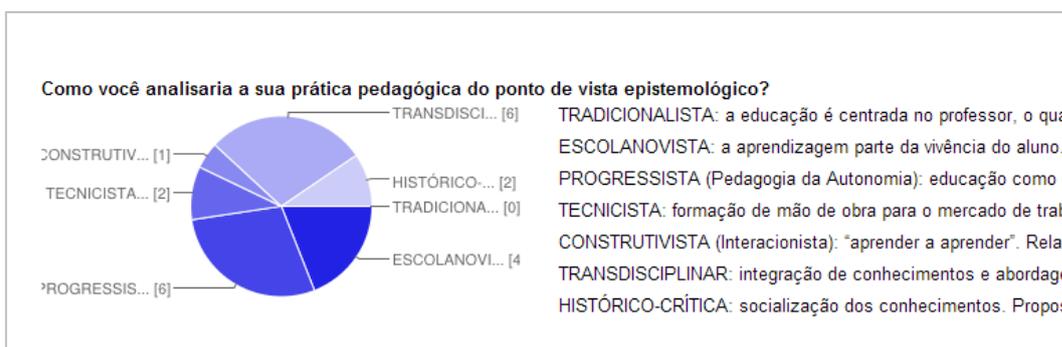


Figura 7: Corrente epistemológica adotada



Figura 8: Autopercepção sobre a adesão da corrente

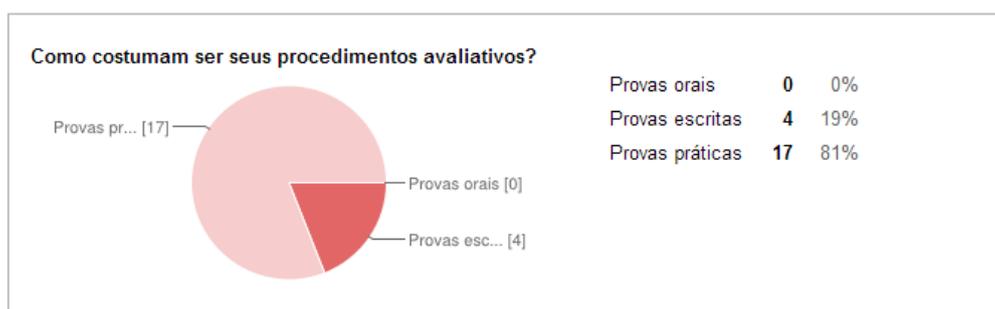


Figura 9: Procedimentos avaliativos

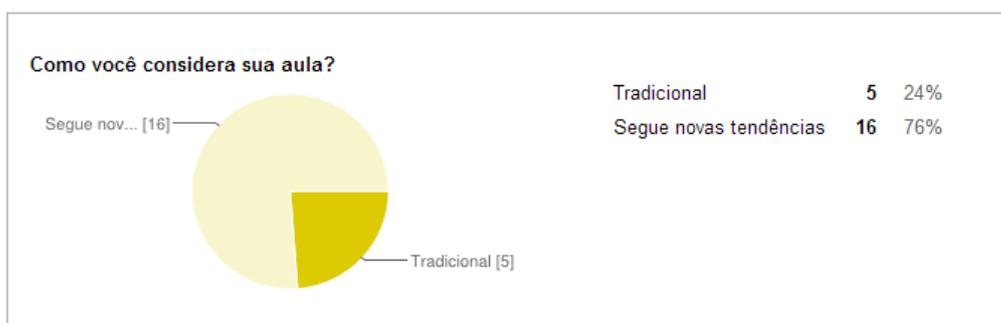


Figura 10: 'Modelo' de aula

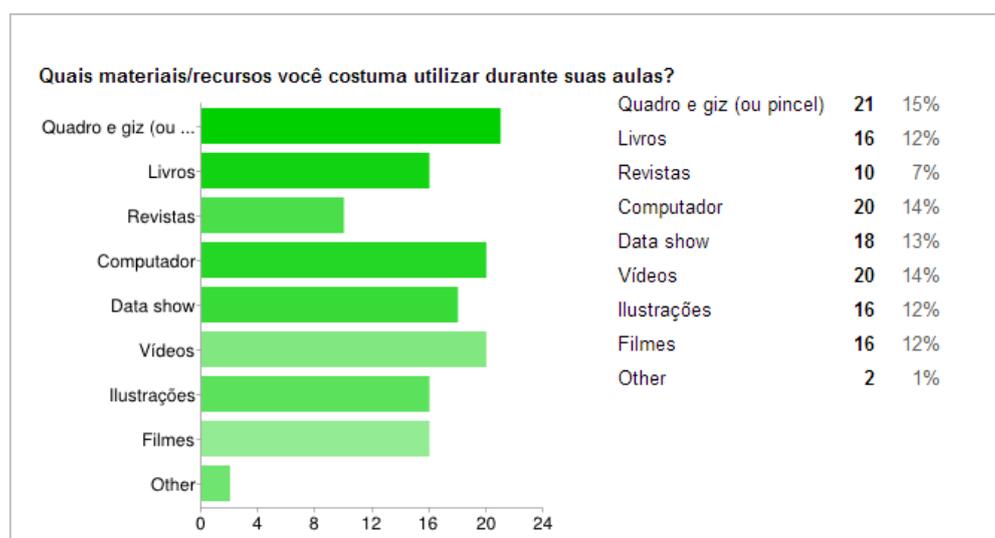


Figura 11: Materiais utilizados

Discussão dos Resultados e Análise Teórica

A partir dos resultados da breve pesquisa realizada é possível destacar as seguintes observações.

A maioria dos entrevistados (76%) acredita que sua prática pedagógica reflete a adesão a uma determinada corrente epistemológica. Do ponto de vista epistemológico, a maioria dos professores que responderam à pesquisa, acredita possuir uma prática pedagógica com concepção transdisciplinar e concepção progressista. Em seguida, aparece a concepção escolanovista, sucedida das concepções tecnicista, histórico-crítica e construtivista. Nenhum dos entrevistados apontou sua prática pedagógica como tendo uma concepção tradicionalista.

Também para 76% dos entrevistados, essa adesão é feita de forma consciente.

Acerca dos procedimentos avaliativos, 81% costuma adotar provas práticas, ficando as provas escritas em segundo plano (19%).

Os mesmos 76% que responderam às perguntas anteriores consideram que suas aulas seguem novas tendências ao invés de um modelo tradicional.

Considerando essas questões principais formuladas e seus resultados é possível analisar, a partir de fundamentos epistemológicos, que a concepção da Escola Tradicional, centrada no professor enquanto dominante dos conteúdos, aparece como algo retrógrado e sem adesão nos dias atuais, uma vez que, sendo representada por Johann Friedrich Herbart, teve seu auge somente até o ano de 1930.

A concepção construtivista (ou interacionista), que visa o “aprender a aprender” e a relação constante entre sujeito e objeto do conhecimento, foi apontada por um único professor, o que sugere, talvez, que poucos professores realmente acreditam na potencialidade de todos os alunos.

De acordo com Carvalho (2001) o discurso do construtivismo pedagógico, ao chegar no contexto educacional, ignorou totalmente o aluno, o professor e a própria escola, havendo, assim, certos problemas como consequência da apropriação, da transposição direta e da aplicação acrítica de conceitos, definições e perspectivas de resultados da psicologia do desenvolvimento e da epistemologia genética de Jean Piaget para a área educacional.

Já com relação à concepção histórico-crítica, que remete à socialização dos conhecimentos com proposta socialista e marxista e com o intuito de superar a sociedade capitalista, fragmentadora e alienante, ainda é possível afirmar sua prática nos dias atuais, o que pode ser justificado pelo fato de ser mais recente, fundada por Dermeval Saviani no início dos anos 1980.

Segundo Dozol (1986), a concepção popular crê que o espaço escolar tem como função produzir um saber de classe, original e autêntico, que sirva aos interesses das camadas populares e cujo eixo de abordagem seja determinado predominantemente pela problemática social mais ampla.

Em posição similar à da pedagogia histórico-crítica, a concepção tecnicista, pautada na formação de mão de obra para o mercado de trabalho, de acordo com as exigências da sociedade industrial e tecnológica, também aparece como uma tendência atual, embora tenha sido efetivada no Brasil, no final dos anos 1960.

Para Saviani (1984), a educação tecnicista pressupõe a organização racional dos meios, onde o professor e o aluno ocupam posições secundárias e são relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

A Escola Nova, que prevê a aprendizagem como parte da vivência do aluno e privilegia situações-problemas tendo por base o interesse dos alunos, apareceu, neste Estudo de Caso, em segunda posição, pois, embora tenha surgido no início do século XIX, por possuir como foco da relação pedagógica o aluno e sua aprendizagem, acaba por ainda ser uma tendência atual, uma vez que os professores têm adotado, cada vez mais, uma postura de facilitadores da aprendizagem, auxiliando o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno e criando condições para que aprendam.

Baptista (2008) aponta, com relação à Escola Nova, que:

o papel do professor se transforma, e ao professor cabe organizar o espaço escolar de modo a favorecer a espontaneidade da criança e despertar a sua atenção e a sua curiosidade. O objetivo da educação passa a estar centrado no desenvolvimento do homem integral constituído não só de razão, mas também de sentimentos, de emoções e de ação, através de uma metodologia ou pedagogia da ação, a escola ativa. (BAPSTITA, 2008, p. 27)

As concepções transdisciplinar e progressista, que prezam pela integração de conhecimentos e abordagens e busca pela produção de um conhecimento ampliado do todo e das relações entre as partes; e pela educação como um diálogo e não apenas como transmissão de conteúdo por parte do educador, respectivamente, são apontadas como as mais contemporâneas, provavelmente por reconhecer-se, de forma ascendente, a necessidade de integração entre várias áreas do conhecimento, bem como a autonomia do aluno, enquanto sujeito participante do grupo.

Considerações Finais

As práticas pedagógicas estão atreladas à visão que cada professor tem do aluno e o processo de construção de conhecimento é, muitas vezes, feito de forma inconsciente e/ou implícita, uma vez que é possível observar, inclusive por meio do breve estudo de caso aqui apresentado, que há uma diversidade de práticas pedagógicas sendo adotadas atualmente, o que nos leva a crer que, embora com temporalidade histórica distintas, diferentes concepções epistemológicas continuam sendo adotadas.

Supõe-se que o professor, em uma quantidade significativa de ocasiões, não possui entendimento exato acerca dos princípios que regem a sua prática pedagógica e, considerando-se que o processo de ensino-aprendizagem requer uma relação pedagógica em que as interações estão associadas a uma série de fatores envolvendo professores e estudantes e o contexto educativo a eles atrelado, acredita-se que há necessidade de uma maior discussão epistemológica diretamente ligada à prática docente.

Referências

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. **A concepção do professor sobre sua função social: das práticas idealistas à possibilidade de uma ação crítica.** Tese (Doutorado). Universidade Federal da Paraíba: João Pessoa, 2008.

CARVALHO, J. S. F. **Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DOZOL, Marlene de Souza. **Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras.** Revista ANDE; N. 11. UFSCAR, 1986.

MELO, Alessandro de (Org.) *et. al.* **Epistemologia: construção do conhecimento.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Onze teses sobre educação e política.** (Polêmicas do Nosso Tempo: 5). São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

MEDIAÇÃO DAS APRENDIZAGENS E INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Gisele Elisandra Martins²
Melissa Probst³

Resumo

O presente estudo objetivou compreender as deficiências infantis, não somente em suas fragilidades, mas também em suas potencialidades, para (re)pensar os processos educativos e o fazer docente. De cunho bibliográfico, o estudo partiu do pressuposto que as instituições escolares são espaços de singularidades e subjetividades, e absorvem dentro de si o mundo das diferenças humanas. Sabendo que a escola e seus profissionais deveriam estar preparados para receber e incluir as deficiências, o estudo propiciou reflexões que contribuem para o crescimento profissional e pessoal, pela da conscientização da multiplicidade de desafios, competências e compreensões que o trabalho na perspectiva da educação inclusiva exige.

Palavras-chave: Educação; Inclusão; Deficiência.

Abstract

The present study aimed to understand childhood deficiencies, not only in their weaknesses, but also in their potential to (re)think the educational processes and to make teachers. Bibliographic, the study started from the assumption that school institutions are spaces of singularities and subjectivities, and absorb within themselves the world of human differences. Knowing that the school and its professionals should be prepared to receive and include the deficiencies, the study provided reflections that contribute to the professional and personal growth, through the awareness of the multiplicity of challenges, competences and understandings that work in the perspective of inclusive education requires.

Keywords: Education; Inclusion; Deficiency.

Introdução

O renovar constante da vida traz consigo diferentes modos de olhar para o outro, para o mundo e para os conflitos sociais. Nesse contexto, mudar antigas práticas de ensino converge com o caminhar atual do processo inclusivo e do ensino/aprendizagem das crianças com deficiência que, historicamente pedem por um olhar mais humanizado e acolhedor nas instituições escolares.

A educação inclusiva vem tornando-se um tema cada vez mais atual, frente aos movimentos defensores de direitos humanos, elaboração de políticas públicas e aprovação de leis que priorizam a equidade para todas as pessoas. Desse modo, o tema escolhido para o presente estudo encontra justificativa na constante necessidade de formação continuada docente, e, aqui, especificamente acerca dos avanços legais e posturais construídos historicamente, objetivando o desenvolvimento cultural e a efetivação de um processo educacional mais inclusivo.

²Especialista em Educação Especial Inclusiva – Centro Universitário Leonardo da Vinci. Graduada em Pedagogia – Centro Universitário Leonardo da Vinci. Professora da rede municipal de ensino de Blumenau-SC.

³ Doutora em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Mestre em Educação pela Universidade Regional de Blumenau. Graduada em Pedagogia pela Universidade Regional de Blumenau e em História (licenciatura) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Acadêmica do Bacharelado em Filosofia pela UNINTER. Professora da rede municipal de ensino de Blumenau-SC.

No texto são abordados sucintamente alguns aspectos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem e inclusão de crianças com deficiência Física e Intelectual no contexto escolar da educação básica, objetivando refletir sobre alguns aspectos da legislação. Buscou-se também conhecer aspectos relacionados à caracterização das deficiências bem como (re)pensar sobre a função social da escola no processo de inclusão de crianças com deficiência.

Enquanto metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa, coletando dados de forma bibliográfica e documental, apresentado os resultados a partir de modo descritivo. Como fonte de pesquisa, o estudo encontrou ancoragem nos escritos de Abramowicz (1997), Fleury (2008) e Fávero (2009) entre outros. Além disso, a pesquisa se fundamenta na Constituição da República Federativa do Brasil (1988), no Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), Declaração de Salamanca (1994), Convenção de Guatemala (1999) dentre outros documentos.

Fundamentos legais da inclusão de estudantes com deficiência

Assistimos, atualmente, diversos movimentos que direcionam a sociedade, de modo geral, para a de inclusão social e educacional. Estes movimentos sustentam-se, em grande medida, nas políticas públicas e na obrigatoriedade legal. Segundo Fleuri et. al. (2008,p.7),

a obrigatoriedade legal [...] de acolhimento e inserção de pessoas com deficiência em instituições educacionais e empresariais resulta de lutas históricas de movimentos sociais pela garantia de cidadania e de igualdade de oportunidades para todos. Trata-se de uma estratégia política [...] com o objetivo de apoiar determinados setores e grupos socioculturais a desenvolver capacidades pessoais e coletivas para desempenhas papéis de cidadania que foram tradicionalmente marginalizados.

Neste contexto insere-se a inclusão escolar, que aparece como uma necessidade emergente de efetivação dos direitos sociais, pautados no princípio da equidade e igualdade de acesso aos bens culturais produzidos social e historicamente. Documentos internacionais importantes nortearam a construção das políticas públicas brasileiras para a inclusão, sendo que dentre eles podemos citar a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Declaração de Jomtien (1990), na qual se afirma:

Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (DECLARAÇÃO DE JOMTIEN, 1990, s/p.)

Além dos documentos já citados, faz-se preciso ainda mencionar a Declaração de Salamanca (1994), elaborada na Conferência Mundial sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas de Inclusão. Essa Conferência foi realizada na Espanha na cidade de Salamanca. O relatório resultante da Conferência é considerado o mais importante documento internacional de orientação para a educação inclusiva. A Declaração de Salamanca reafirma o direito à equidade educativa, tal qual exposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), e atualizando a garantia dada pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos da qual resultou a Declaração de Jomtien (1990).

[..] Cada criança tem o direito fundamental a educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem. Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias. Os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades. As crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades. As escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva constituem os meios mais capazes para combater as atitudes descri minatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo educação para todos [...] (DECLARAÇÃO DE SALANCA, 1994, s/p.).

Destacamos que, apesar da criação dessas leis, a sua efetivação nem sempre é uma realidade, pois as questões relacionadas à inclusão ainda encontram resistência / barreiras nas instituições sociais. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) clareia o conceito de barreiras para com outras pessoas ao determinar que:

[..] barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem com o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (BRASIL,2015, s/p.).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, conhecida como Convenção de Guatemala (1999), também contou com a participação do Brasil. Essa Convenção teve como objetivo gerar um documento que dispões sobre a eliminação de discriminação contra as pessoas com deficiência. No Brasil, a Convenção foi promulgada por intermédio do Decreto Nº 3.956 (2001). Esse decreto afirma que afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, reafirmando as questões de equidade entre as pessoas com deficiência e todas as outras pessoas.

Nesse contexto, inegavelmente a Declaração de Salamanca (1994) é reconhecida internacionalmente como um dos mais relevantes documentos em defesa da educação inclusiva. Ela foi (e ainda é) considerada inovadora, na medida em que propõe a educação especial dentro da estrutura de educação para todos, ou seja, rompe com a perspectiva de segregação. Assim é provocado o repensar de medidas políticas e orçamentais, para que se objetive a inclusão de todos no processo educacional e escola regular, independentemente de suas singularidades ou deficiências.

As políticas públicas brasileiras, para acompanhar estes movimentos foram sendo lançadas gradativamente, sendo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva um dos documentos mais recente nesta área. Esse documento foi elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007 e prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, objetivando “o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais [...]” (BRASIL, 2007, s/p). Tais prerrogativas convergem com o proposto na Constituição Federal (1988), e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

A inclusão, historicamente, já percorreu caminhos árduos e tortuosos, avançando em muitos aspectos. Já alcançamos a obrigatoriedade legal da inserção dos deficientes tanto no mercado de trabalho quanto nas instituições educacionais. Porém, inserir não significa, necessariamente ‘incluir’, o que aponta para o fato de que ainda temos muito o que avançar nesse sentido. No que concerne ao âmbito educacional, acreditamos e defendemos que os profissionais da educação precisam estar mais bem preparados (formação docente) para receber os estudantes com deficiência nas salas de aulas, ultrapassando, nas suas práticas, a lógica do processo de ‘integração’. Segundo Abramowicz(1997, p.9):

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo da estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, [...] mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, como os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos [...].

Em termos legais o Brasil e o mundo apresentam documentos oficiais suficientes para que os direitos inclusivos de pessoas com deficiência sejam respeitados, contudo, existe um distanciamento entre teoria/legislação e prática. Esse distanciamento é gerador de injustiças, indicando a necessidade de avanços significativos para que se efetivem, na prática, os direitos de acesso e participação de estudantes com deficiência no contexto escolar e estruturas educativas. Para Fávero et al (2009, p.49):

A legislação brasileira é avançada no que diz respeito às garantias de direito à educação na rede regular de ensino comum. O sistema educacional está gradualmente mudando sua política em relação a matricular e aceitar (talvez fosse melhor dizer tolerar?) estudantes com deficiência nas escolas públicas e privadas. Todavia, o momento atual é de transição, processo que inevitavelmente se caracteriza por lentidão, emergência de dúvidas, conflitos e resistências nas comunidades escolares, às quais cabe a tarefa de materializar os princípios da inclusão e desenvolver escolas comprometidas com a educação e o sucesso escolar de todos (as) os (as) estudantes. No atual momento histórico da educação brasileira, embora a legislação garanta os direitos das pessoas com deficiência à educação e muito se debata sobre inclusão educacional no Brasil, a maioria dos (as) educadores (as) ainda não possui clareza conceitual sobre o que quer dizer inclusão na esfera do cotidiano escolar e não possui conhecimentos relevantes e consistentes acerca dos direitos humanos e dos direitos das pessoas com deficiência que, com vimos, hoje representam um amplo conjunto de dispositivos legais e diretrizes.

Mediações pedagógicas e a função da escola

Independentemente do tipo de deficiência, transtorno, síndrome ou necessidade educativa especializada, é importante que os profissionais da educação estejam dispostos a conhecer os seus alunos, e compreender que todos somos diferentes, e que temos diferentes capacidades e habilidades. Esse conhecimento, que poderíamos chamar de avaliação diagnóstica ou simplesmente de ‘aproximação’, é importante para que saiba como conduzir as aulas, bem como estabelecer as estratégias de apoio e recursos pedagógicos que esses alunos necessitam para que possam se sentir ‘parte’ do processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim o trabalho comprometido com o desenvolvimento dos discentes que apresentam quaisquer tipos de deficiência ou transtornos, torna-se indispensável e urgente, principalmente nos estágios iniciais de aprendizagens, objetivando a formação integral desses estudantes. A partir disso podemos nos perguntar: como então mediar as aprendizagens e inclusão de crianças com deficiência no contexto escolar?; o que significa de fato incluir? Fleuri (2008, p. 43) também nos auxiliar fazer esta reflexão ao afirmar:

A inclusão assim, de pessoas com possibilidades e limites marcadamente diferenciados nos processos educativos, para além da atenção e do atendimento às suas necessidades individuais biopsicológicas, implica o desenvolvimento de linguagens, discursos, práticas e contextos relacionais que potencializem a manifestação polifônica e o reconhecimento polissêmico, crítico e criativo entre todos os integrantes do processo educativo. Neste contexto o educador terá a tarefa de prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e a circulação de informações entre sujeitos, de modo que se reconheçam e se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente sociocultural.

Oportunizar e estimular a expressão da diversidade de vozes que se pronunciam e se significam dentro das trocas sociais estabelecidas na escola, respeitar as diferenças humanas reconhecendo-as na multiplicidade de sentidos, é, portanto, imprescindível aos profissionais da educação, para que estes possam refletir sobre suas habilidades pedagógicas em relação à metodologia para a efetivação de ensino/aprendizagem de crianças com deficiência.

Faz-se preciso um olhar pedagógico atento para o desenvolvimento de cada estudante, para que se possa fazer as adaptações necessárias, objetivando a participação cada vez mais autônoma do seu processo de formação. Ademais, as relações de parcerias que se estabelecem com todas as pessoas que participam da vida social das crianças, família, colegas de trabalho também são de grande importância, pois a troca de informações e conhecimentos são construtivas, e contribuem para o avanço e desenvolvimento dos estudantes.

A escola é uma instituição de grande importância, visto que objetiva a formação para a cidadania, para a atuação social consciente. A escola é, ainda, mecanismo de (re)produção de saberes e condutas. Uma educação inclusiva deve prever, portanto, a atuação da escola no sentido de incentivar e promover ações fundamentadas no pensamento dialético, com criticidade, de forma a tentar superar a ideologia opressora e excludente que ainda assola não apenas os deficientes, mas grande parcela dos estudantes, de modo geral.

O desenvolvimento do espírito crítico que aparece como ideal e o compromisso educacional em todas as legislações sobre a educação não é algo que se possa ensinar por meio de metodologias didáticas autoritárias, não participativas ou como uma simples lição de uma determinada disciplina. Pelo contrario exige um compromisso de toda a instituição, uma filosofia de trabalho que impregne tanto o planejamento quanto o desenvolvimento e a avaliação dos projetos curriculares que nela se desenvolvem (SANTOMÉ, 2013, p.72).

Nesse contexto, a gestão escolar deve(ria) se comprometer com a elaboração de um projeto político pedagógico que efetive a participação coletiva da comunidade escolar, democraticamente, garantindo neste a equidade e o respeito a diversidade, a multiculturalidade e a pluralidade de sujeitos que compõe o espaço escolar, construindo sua própria história pautada no compromisso com a educação para todos

Saber instrumentalizar os educandos de forma que se tornem capazes de inferir as suas vivências reais às significações feitas na escola, é o que fará com que eles, realmente sejam sujeitos críticos e reflexivos acerca do que fazem e de como fazem nas diferentes esferas sociais em que se

inserir. O processo educacional não se limita a uma esfera de repasse de informações, mas em também e principalmente é responsável por construções sociais geradoras de autonomia que aborde e questione as realidades sociais historicamente vividas.

[...] entender como transmissão e apropriação do legado cultural da humanidade os conhecimentos que foram construídos ao longo do tempo e que foram dando configuração à compreensão do mundo e a sua transformação. Isso significa a possibilidade de acesso de todos os seres humanos a todos os tipos de conhecimento, assim como às diversas metodologias de abordagem dessa realidade. Oferecer conhecimentos não significa somente transmitir e possibilitar a assimilação dos resultados da ciência, mas também transmitir e possibilitar a assimilação dos recursos metodológicos utilizados na produção dos conhecimentos. Às jovens gerações não interessa apenas apropriar-se dos resultados dos entendimentos já estabelecidos pela humanidade. Interessa a elas também apropriar-se da forma de abordagem dessa realidade, para que adquiram um instrumento cognitivo que permita o aprofundamento dos conhecimentos existentes e a construção de novos entendimentos da realidade (LUCKESI, 2005, p. 84).

Considerações finais

O presente estudo nos permitiu questionar os (nem tão) antigos discursos em prol de uma aprendizagem homogênea, bem como questionar as metodologias de ensino e avaliação, nos provocando a ressignificar conceitos e pensar possibilidades para colocar em prática uma educação mais humana, inclusiva, que preconiza a valorização da diversidade e das condições igualitárias de acesso aos bens culturais produzidos historicamente. Assim, a pesquisa possibilitou a construção de novos conhecimentos, assimilando-os aos já existentes. Trouxe elucidação aos questionamentos iniciais, apresentando alguns empasses emergentes no sistema escolar referentes ao acolhimento e tratamento para com as crianças com deficiência, permitindo a percepção de que estes são os principais aspectos comportamentais presentes em uma sociedade inclusiva.

Conclui-se que é imprescindível o desenvolvimento profissional dos profissionais que trabalham com estudantes com deficiência. Esses profissionais devem buscar um olhar pedagógico gerador de uma prática educativa diversa da concepção de homogeneização de aprendizagens e construções sociais e que acima de tudo deixe pra traz velhas práticas assistencialistas e objetivem desenvolvimento, autonomia e aprendizagem de todos. Sabemos que a escola não pode ‘tudo’. Acreditamos, porém, que a escola pode fazer/ser mais.

Referências

- ABRAMOWICZ, Anete. **Para além do fracasso**. Campinas: Editora Papirus, 1997.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000.
- _____. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113105.htm>. Acesso em: 29 mar. 2020.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994.
- FÁVERO, Osmar et al. **Tornar a educação inclusiva**. Rio de Janeiro: Anped, 2009.
- FLEURI, Reinaldo Matias et al. **Fundamentos da educação inclusiva**. Florianópolis: Editora Duplic Digital, 2008.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOMÉ. Jurjos Torres. "Currículo, justiça e inclusão" In: SACRISTAN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Espanha, 1994.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

O ENSINO AFRO-BRASILEIRO: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DO EDUCADOR E SUA RELEVÂNCIA PARA A SOCIEDADE

Janilson dos Santos Abreu⁴

Resumo

Este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância da implementação da lei 10639/03 que dá por igual direito a todos os indivíduos. Investigar a carencia de profissionais preparados para lecionar a disciplina citada. Verificar falta de acervos no município de Viana-MA. Analisar como se trabalha a tematica em sala. Sendo assim, o estudo apresentado trata-se de uma pesquisa Descritiva porque visa descrever a realidade que se encontra o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições escolares públicas em Viana-Ma e bibliográfica em virtude da necessidade de se recorrer a diversas publicações que discutem sobre a temática abordada.

Palavras-Chave: Legislação. Africanidade. Paradidático.

Abstract

This work aims to demonstrate the importance of implementing law 10639/03 that gives equal rights to all individuals. Investigate the shortage of professionals prepared to teach the aforementioned discipline. Check for lack of collections in the municipality of Viana-MA. Analyze how thematic works in the classroom. Therefore, the study presented is a Descriptive research because it aims to describe the reality that is found in the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in public school institutions in Viana-Ma and bibliographic due to the need to resort to several publications who discuss the topic addressed.

Keywords: Legislation. Africanity. Paradidactic.

Introdução

É do conhecimento de todos que fazem parte da educação que no ano de dois mil e três por amparo da lei 10.639/03 se fez uma alteração nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei essa (Lei nº; 9.394/96), onde todas as escolas do nosso país tenham por obrigatoriedade o estudo da disciplina História e Cultura Afro-Brasileira, ou seja, as instituições escolares têm que começar a se acostumar com o novo decreto, dessa forma possibilitando uma forma de reorganizar os conteúdos ministrados encaixando os conteúdos que chegam para somar com o foco dessa lei que se instalou no currículo escolar, contribuindo para superar os preconceitos e esse posicionamento que de alguma forma discriminam os indivíduos por intermedio de métodos pedagógicos com significancia, de maneira que venha incluir os estudos instigando a cultura afro.

Nesse sentido, dada à carga ideológica que se reveste essa temática, implica-se a necessidade de um educador que esteja à altura, ou seja, esteja preparado com uma capacitação bem elaborada para está lecionando a disciplina de História afro de forma bem-sucedida a ponto de deixar os educandos bem informados de maneira que possam desenvolver o conhecimento diante da realidade que é e que foi a vida dos negros. É importante também que esse profissional esteja apto a ministrar a disciplina de forma lúdica mostrando aos educandos como se originou diversas danças, músicas e outras culturas trazidas pelos negros até a implantação no Brasil.

⁴ Graduado em Pedagogia pela Faculdade Latino Americana de Educação (FLATED). Pós-graduando em História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade FAVENI. Professor das séries iniciais na Escola Municipal Luís Carlos Guimarães.

Diante do que foi descrito, chegou se aos seguintes questionamentos: Como se encontra o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas do nosso município e quanto aos livros paradidáticos? Qual a importância da formação do educador de História Afro?

Embora a legislação atribua a áreas diversificadas de conhecimentos a responsabilidade de ensino dessa temática, de fato sabe se que o educador com a formação nessa disciplina específica de alguma maneira é quem está mais apto a enfrentar os conteúdos da mesma por está ligado ao seu perfil de historiador. De fato, creio que assim como em outros municípios temos uma grande carência de educadores com formação na temática abordada e sem contar que os materiais pedagógicos são raros, dificilmente se encontra acervos nas instituições escolares para que se possa ter um auxílio mais eficaz. Assim fica evidente que o ensino de História Afro em nosso município infelizmente ainda se encontra em construção, construção essa que trilha lentamente na formação quanto cidadão de educandos e educadores.

A pesquisa, ora apresentada, tem como objetivo analisar como se encontra o estudo de História Afro nas instituições escolares e especificamente do nosso município de Viana-MA. Discutir a importância da formação do educador e o preconceito em manter o respeito independente de qualquer que seja a religiosidade, cor ou nível social. Verificar a relevância que é a cultura e o ensino dentro do contexto de História Afro. Realizar um levantamento sobre a necessidade dos profissionais de educação estarem preparados com uma boa formação no intuito de formar cidadãos de bem e bem inteirados sobre a temática, assim como deixar nítido a necessidade de fazer uso do livro paradidático em seu auxílio.

Em meio a tantas falhas que o ensino tem apresentado, creio que é essencial saber a que ponto o ensino de História Afro tem influenciado na vida dos profissionais da educação assim como na vida dos educandos. Nossas instituições têm sido alvo de trabalhos não realizados por falta de acervos, falta de formação continuada para nossos professores. É válido ressaltar que é de extrema importância se tornar público nas instituições escolares a cultura, trazendo alegria, danças, músicas, arte, teatro dentre outras metodologias que possam expressar a vida no povo negro mantendo sua origem.

Este trabalho trata-se de uma pesquisa descritiva e bibliográfica. Descritiva porque visa descrever a realidade que se encontra o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas instituições escolares públicas em Viana Maranhão e bibliográfica em virtude da necessidade de se recorrer a diversas publicações que discutem sobre a temática do ensino Afro-Brasileiro.

História e cultura afro-brasileira: uma breve discussão

É de conhecimento de todos que os decretos na maioria das vezes ficam só no papel e só se formalizam diante da união entre educadores e educandos, que em casos de terem a formação que aborda o tema racial no ensinamento, visam buscar uma implementação para os conteúdos na aula ministrada, levando os educandos desde as séries iniciais a refletirem sobre o quanto é criminoso o ato de racismo, as diversidades étnicas, criando discursão, incentivando os devidos valores, maneira de se comportar, de respeitar e solidarizar com as demais culturas.

Ações desconectadas das necessidades e das expectativas da escola têm estreitado sua autonomia e dificultando a elaboração e a execução de uma proposta educativa, levando à desmotivação e à alienação progressiva de professores e alunos à exclusão de grande parte da população (ALBUQUERQUE, 2005, p. 50).

Diante da realidade, persistimos na implantação dessa temática por pura necessidade, desejando que seu foco primordial seja alcançado perante a lei que rege as instituições, que é superar essa atitude e pensamento pequeno de se achar superior aos demais indivíduos, iniciando desde muito cedo com os educandos, com os primeiros contatos com as instituições escolares, fazendo um elo entre as escolas para tentar suprir a necessidade que é o ensinamento do não preconceito, tentando assim levar esses temas até os currículos escolares.

Contudo, afirma Santos (2005, p.34) tornar esse estudo obrigatório “embora seja condição necessária, não é condição suficiente para a implantação de fato. A partir do momento em que a lei 10.639/03 foi aprovada no dia 09 de janeiro de 2003, todas as instituições escolares privadas e públicas tanto dos ensinos fundamentais e médios, tem que incluir nos seus planejamentos de ensino o estudo da disciplina História e Cultura Afro. Pois vindo por esse ângulo, percebemos que a intenção da lei consegue transmitir representativamente uma conquista para a sociedade do nosso país, pois consegue abranger um extenso espaço de um determinado período assim que se falava da cultura-Africana e a cultura Afro Brasileira, as instituições escolares e os educadores só relatavam o tema “escravidão”, de maneira que os negros tinham aparição somente como escravos submissos onde eram passivos ao povo branco.

Para (GOMES, 2005) assim o mito da “democracia racial” se relevou um instrumento extraordinariamente eficaz em manter os negros no lugar de subalternidade absoluta. Segundo esse mito, não há desigualdade racial no Brasil, existindo sim, uma harmonia racial entre negros e brancos desviando o olhar do problema do racismo e impedindo a luta por sua superação.

Por tanto, segundo documentários diversos e decreto acima citado, se fez a apresentação de um planejamento inovador que por sinal defende várias modificações a fim de proporcionar nova diretriz curricular para o ensino nas instituições escolares, e cabe ressaltar ainda que essas modificações tiveram como prioridade implantar o ensino de História Afro Brasileira e Africana.

Incluir o decreto (nº 10.639/03), nas instituições escolares é um encargo dos educadores, e estes têm que receber instruções para tal finalidade, embora seja um encargo cheio de dificuldades a ser encontrado no decorrer da execução, ainda assim, pode se tornar possível, sabe-se que essa nova implementação curricular chegou para auxiliar assegurando uma metodologia pedagógica diversificadora, que denuncia e combate ao racismo, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

O ensino e aprendizagem estão voltados, inicialmente, para atividades que os alunos possam compreender as semelhanças e diferenças, as permanências e as transformações no modo de vida social, cultural e econômico de sua localidade, no presente e no passado, mediante a leitura de diferentes obras humanas (1997, pag. 49).

Nessa perspectiva, incluir nas aulas os conteúdos de História Afro e trazer para a instituição escolar é está cumprindo com o imenso objetivo implementado pela novidade que é a lei, é levar o tema abordado “Cultura Afro” para que se possa está refletindo o que de fato pode ser o crime racial, dá valor as diversidades étnicas, criar diálogos, estimulando os valores e a maneira de se portar, de respeitar e se solidarizar.

Livros paradidáticos de História-Afro nas instituições escolares

Diante da lei que nos confere, deve se ir além da teoria no que se refere o ensino de História afro, mas para isso é essencial que as instituições escolares e os profissionais da educação tenham em mãos total acesso aos livros paradidáticos ou demais materiais pedagógicos que esteja totalmente adequada ao que propõe o decreto, indo mais além, cabe também às instituições

escolares buscar uma maneira de reorganizar as aulas a fim de incluir conteúdos que se faz exigência com as normas da lei.

Infelizmente com o estudo desta pesquisa pude concluir que realmente existe uma carência de produção de materiais de estudos que fale sobre “História e Cultura Afro dos povos negros do nosso país; com muita dificuldade tive acesso a uns livros “Culturas Africanas em Sala de Aula e O negro no Brasil.

Para atingir os objetivos, devemos organizar a nossa prática pedagógica. Com a nova lei 10.639/03 (sancionada pelo presidente Lula), os conteúdos curriculares de História terão que reorientar o ensino da História da África, dos Africanos e Afro-Brasileiros nos currículos de História, de Literatura e de Educação. Essa não será uma mudança qualquer. Ela exigirá uma revisão do livro didático, devendo contar com a contribuição dos educadores, dos autores, dos movimentos negros, dos editores e do governo. Uma questão fundamental para a redefinição desses novos conteúdos será a construção de um “novo olhar” sobre o negro. (NEVES, 2005, p. 51).

Tanto as instituições escolares quanto a biblioteca municipal do município de Viana Maranhão têm uma carência extensa de livros paradidáticos onde possamos está nos apoiando, nos aprimorando em conteúdos tão enriquecedores que conta um pouco da História-afro não só do nosso país mais do continente Africano em si.

O livro “Cultura Africanas e Afro-Brasileiras em Sala de Aula”, é rico em conteúdos que possa está sendo trabalhado em sala valorizando as riquezas que os negros nos ensinam até hoje com suas crenças, danças, músicas dentre outras manifestações que se pode está trabalhando junto aos educandos os levando a um mundo de reflexão sobre os valores e conquistas do povo negro perante a sociedade atual. Já o livro “O negro no Brasil”, se apresenta por um conjunto de autores que trazem a tona um pouco de várias fases da vida do negro ao nosso país, fazendo uma análise reflexível sobre suas descendências e está voltado para uma inquietação que é a formação e a construção do entendimento dos educadores e educandos diante de uma sociedade racista.

O livro didático representa hoje a principal ferramenta de ensino escolar utilizada pelos professores, especialmente, na educação básica, e se torna um instrumento de grande importância para a construção ou (des)construção de referências e imagens sobre os mais diversos temas. Por ser de tão grande importância, cabe aos manuais escolares. (FARIA, 2006, p.04).

Como é de conhecimento dos profissionais da educação, a lei obriga os mesmos a fazerem uma reforma nos currículos escolares, sabemos que por um longo tempo, os manuais educativos ficaram interpostos por uma história que era centralizada na Europa, de forma que deixa nítido que não leva em consideração a história das demais matrizes, africano-indígenas, que construíram a identidade nacional, salvando mínimas transformações que se notam atualmente.

No município de Viana Maranhão os educadores se encontram em uma situação onde os livros paradidáticos da disciplina no qual nos referimos é algo muito difícil de ter acesso, a maioria das instituições escolares nunca teve acesso a um livro desses com recurso próprio. Ainda bem que já temos a tecnologia a nosso favor e recorremos a pesquisas onde se reproduz foto copias dos conteúdos para auxiliar o trabalho em sala.

Sondagem da formação dos educadores de Viana – MA

Sobre o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira no município de Viana Maranhão, faz-se necessário formações que possam contribuir com os educadores de forma que possa trazer de forma clara e objetiva a intenção da lei que se instalou em todas as instituições escolares, lei essa que nos desafia com a nova visão de ensino e aprendizagem e convivência com todo tipo de indivíduo na sociedade, respeitando raça, cor e religião.

É notório que praticamente 80% dos educadores da rede de ensino deste município não possuem especialização na área de estudos afro-brasileiros e nunca participaram de fóruns, formação continuada ou qualquer outro curso referente a esta temática.

De acordo com Moreira (2008), é preocupante esse cenário da ausência de profissionais de educação estar atuando em sala de aula se pouco se aperfeiçoaram com disciplina História Afro, o educador tem que está por dentro da temática podendo assim saber lidar com as diversidades e como trabalhar alunos resistentes a essa lei que ampara os direitos da sociedade negra.

A formação é algo de sumo importância para os profissionais da educação, a atualização é constante na globalização e com isso sempre surge algo novo e os educadores devem estar sempre inovando também seus conhecimentos sobre a História afro de forma que se encontre formas mais lúdicas para se trabalhar a inclusão dentro e fora de sala de aula.

Para um adequado desenvolvimento das práticas da Lei 10.639/03 em sala de aula, os sistemas de ensino e os estabelecimentos de educação básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior, precisarão providenciar: inclusão de personagens negros, assim como grupos étnicos raciais, em cartazes e outras ilustrações sobre qualquer tema abordado na escola [...] (BRASIL, 2004, p. 24).

Infelizmente os educadores no município de Viana Maranhão trabalham as questões sobre a africanidade e étnico-raciais de maneira bastante esporádica, pois como foi citado anteriormente neste trabalho não se tem livros e com a falta de formações os mesmos se organizam como podem para levar até os alunos seus conhecimentos adquiridos por meios diversos. De fato é importante ressaltar que a qualificação do educador tem um peso em sua carreira profissional. Percebe-se que a formação pedagógica auxilia o profissional de forma que sua capacidade de buscar metodologias alternadas para ministrar suas aulas surge com mais facilidades quando se tem em mente um caminho a trilhar, a formação do educador é algo que faz parte do seu currículo e cabe ao mesmo correr atrás e se atualizar sempre.

Conclusão

Ao término deste trabalho, tivemos uma percepção mais abrangente de quão importante foi à implementação da lei nº: 10639/03 na movimentação social para assim combatermos o preconceito racial contra o povo negro do nosso país, pois ao implementar a referida lei torna-se obrigatório a inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira assim como a Africana nos conteúdos que deverão ser abordados no ensino e aprendizagem nas instituições escolares.

Neste sentido, chegamos à conclusão que o profissional da educação deve levar em conta esta temática no momento de elaborar seu planejamento pensando em como esta mesma tem a função de propor aos educandos o interesse que abra a mente e que se volta para a forma de tratar com boas maneiras as diversidades étnicas. Por isso, é importante que o professor trabalhe de forma clara, dinâmica e objetiva com os educandos na transformação da identidade.

Não pode esquecer-se de frisar de como os livros paradidáticos são ferramentas primordiais para o educador assim como para o aluno, de forma que o mesmo auxilia e fortalece o que se trabalha no cotidiano sobre a temática abordada nesta pesquisa, pode se comprovar que o livro paradidático deve ser levado em consideração no momento do estudo de forma que possa clarear a mente dos educandos por conter contextos que se firmam em pesquisas onde o leitor pode estar respaldado em grandes estudiosos da cultura africana.

Quanto à formação profissional, podemos dizer que um educador sem formação profissional é como um barco sem vela é praticamente impossível se mover, avançar sobre tudo o seu conhecimento sobre a temática abordada, para ser um bom profissional e ter êxito no seu trabalho é preciso buscar o novo e para isso não se pode conter-se no que está a um palmo da sua frente, é preciso ter visão e sair do comodismo para isso a formação profissional existe.

Por fim, concluímos que a lei acima citada já é um avanço, uma conquista, e é uma grande aliada na lapidação construtivista em relação ao preconceito da nova geração. Mas para isso ser levado adiante devem permanecer as lutas tendo em mente o importante objetivo de providenciar o material de apoio para os educandos e formação continuada para os educadores em nosso município.

Referências

- ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. **Gestão, projeto pedagógico e compromisso:** compartilhando saberes, in: ALBUQUERQUE, H. M. P.; MARTINS, M. A.V. (org) Fazendo educação continuada. São Paulo: Avercamp, 2005.
- BRASIL/MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, 1997.
- DANTAS, Mattos, Abreu. et al. (Org.). **O Negro no Brasil:** Trajetórias e lutas em dez aulas de história. 1ª. Ed. Rio de Janeiro, 2012.
- _____. **Lei nº: 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União de 10 de janeiro de 2003.
- _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília, DF: MEC, SEPPPIR, SECAD, INEP, 2004.
- FARIA, Kalyna Ynanhiá S. de. Abordagens e Representações da História da África nos livros didáticos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. In: **II Colóquio de pesquisas da História Arte, Poder e Sociedade.** UFG, GO, 2006.
- FELINTO, Renata. **Culturas africanas e afro-brasileira em sala de aula:** Saberes para professores, fazeres para alunos: religiosidade, musicalidade, identidade e artes visuais. 1ª. Ed. Belo Horizonte. MG. Fino Traço Editora Ltda, 2012.
- GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil. Uma breve discussão. **Educação anti-racista:** Caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília, p.21-37, 2005.
- MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **A discussão da identidade na formação docente.** XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. **Anais...** Recife. 2008. Disponível em: <http://www.educacao.ufr/artigos>. Acesso em: 01 de junho de 2020.
- NEVES, Gilberto. **A discriminação racial na educação brasileira.** In: Revista de Educação Popular, nº 4. Uberlândia: EDUFU, 2005.
- SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. **Educação anti-racista:** Caminhos abertos pela Lei Federal nº10.639/03. Brasília, p.21-37, 2005.
- Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL: CONVERGÊNCIAS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

João Hermínio Bandeira Filho⁵
Aleksandre Saraiva Dantas⁶

Resumo

A formação humana integral é uma concepção de ensino que abranger os vários aspectos da vida humana, a qual é estruturada em quatro dimensões - trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Este artigo visa analisar os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica e sua interlocução com formação humana integral. Os estudos concentraram-se em bibliografias relacionadas às tendências pedagógicas e a formação humana integral. Conclui-se que a pedagogia histórico-crítica se relaciona à proposição de formação humana integral, visto que ambas advogam uma educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, também pelo fato serem inspiradas no materialismo histórico-dialético, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada.

Palavras-chaves: Tendência pedagógica. Formação humana integral. Fundamentos teórico-metodológicos.

Abstract

Integral human formation is a teaching concept that encompasses the various aspects of human life, which is structured in four dimensions - work, science, technology and culture. This article aims to analyze the theoretical and methodological foundations of historical-critical pedagogy and its interlocution with integral human formation. The studies focused on bibliographies related to pedagogical trends and integral human formation. It is concluded that the historical-critical pedagogy is related to the proposition of integral human formation, since both advocate an education that meets the interests of the working class, also because they are inspired by historical-dialectical materialism, with social practice as a point of view. departure and arrival.

Keywords: Pedagogical trend. Integral human formation. Theoretical-methodological foundations.

Introdução

A formação humana integral é uma concepção de ensino que abrange os vários aspectos da vida humana, a qual é estruturada em quatro dimensões: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Inspirada na ideia de unir formação intelectual, educação física e instrução tecnológica (MARX, 1982), e da escola unitária, humanística e para todos (GRAMSCI, 2001), a formação humana integral é uma concepção de ensino que melhor atende aos anseios formativos da classe trabalhadora.

A efetivação de uma formação completa requer uma ação pedagógica comprometida com a transformação social das camadas populares, levando em consideração a prática social dos educado como ponto de partida e de chegada.

⁵ Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, pelo Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN – Campus de Mossoró - Brasil.

⁶ Mestre em Engenharia de Produção, pela Universidade Federal de Santa Catarina; Mestre em Matemática, pela Universidade Federal Rural do Semi-árido; Doutor em Educação, pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor Titular do Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN – Campus de Mossoró - Brasil.

Mas nos perguntamos: Teria a pedagogia histórico-crítica os aportes teórico-metodológicos (e político-pedagógicos) relação com a proposição de formação humana integral, cuja orientação política se alinha a filosofia da práxis?

Sem ter a pretensão de esgotar esse debate, este trabalho objetiva analisar os fundamentos teórico-metodológicos da pedagogia histórico-crítica e sua interlocução com formação humana integral, e as possíveis contribuições desta pedagogia para a concretização de uma concepção de ensino que se compromete com a formação integral dos educandos.

Para alcançar nosso objetivo fizemos uma pesquisa bibliográfica sobre as tendências crítico-reprodutivistas que surgiram como movimentos contra hegemônicos no período da Ditadura Militar, na década de 1970, os quais influenciaram a criação de pedagogias de esquerdas, sendo uma delas, a pedagogia histórico-crítica. Assim buscamos em Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, os criadores desta pedagogia, elementos que nos permita relacioná-la a formação humana integral.

Esta pesquisa contribui para a reflexão da prática docente, ao discutir a proposta teórico-metodológica da pedagogia histórico-crítica e suas contribuições para formação humana integral.

Formação humana integral: desafios e possibilidades

A formação disponibilizada aos trabalhadores é incompleta e fragmentada, limitando sua capacidade de força de trabalho e dificultando a progressão na carreira profissional. A superação desta tradição educacional é o ponto de partida para ampliar os horizontes da classe trabalhadora.

A ideia de formação politécnica, omnilateral e unitária, pode servir aos interesses formativos dos trabalhadores, uma vez que esta concepção de ensino tem relação com a forma de educação defendida por Marx (1982), onde ocorreria a integração entre educação intelectual, educação física e instrução tecnológica.

Marx desejava que:

[...] os trabalhadores voltem a ter o domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho e, dessa forma, tenham melhores condições para enfrentar a contradição entre capital e trabalho, visando à superação do modo de produção capitalista, pela via do aprofundamento de suas contradições internas (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1062)

Esta é a gênese da concepção de formação humana integral, uma educação que propicie aos trabalhadores os fundamentos científicos da técnica, integrando os conhecimentos da formação técnica e da formação intelectual, saberes essenciais para enfrentar as contradições entre capital e trabalho.

Gramsci, ao defender a ideia de escola unitária, gratuita e para todos, admite que este modelo de educação só seria possível numa futura sociedade, aquela em que os trabalhadores tenham chegado ao poder. Enquanto isso, é admitida a educação profissional e tecnológica integrada à formação intelectual.

Assim, a classe trabalhadora teria no ensino médio integrado, o ponto de partida para a concretização da escola unitária, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Da tendência crítico-reprodutivista à pedagogia histórico-crítica

O sistema educacional brasileiro é dualista e elitista, desde sua origem, justificando a preocupação dos profissionais da educação com relação ao modelo de escola e/ou concepção de ensino que atenda às necessidades formativas das classes populares, tendo em vista a equidade social.

Para compreendermos o desenvolvimento de correntes pedagógicas progressistas, comprometidas com a formação humanista da classe trabalhadora, dentre elas, a pedagogia histórico-crítica, fizemos um recorte temporal, que vai da década de 1970 até década de 1980.

A partir da década de 1970, a tendência crítico-reprodutivista ganhou espaço no campo educacional, gerando estudos significativos sobre a educação e pondo em evidência a função da política educacional implantada pelo Estado, que utilizava a educação para a manutenção do regime civil militar e a inculcação da ideologia dominante, cuja pretensão era atender aos interesses do sistema capitalista.

Os estudos realizados pela tendência crítico-reprodutivista tiveram como referência as “[...] teorias do sistema de ensino enquanto violência simbólica’, ‘teoria da escola enquanto aparelho ideológico do Estado’ e ‘teoria da escola dualista’” (SAVIANI, 2013, p. 393).

A primeira teoria foi desenvolvida por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, estes autores entendiam a ação pedagógica como a “[...] da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação)”, isto é, uma imposição da cultura dos grupos dominantes aos grupos dominados, reproduzindo a estrutura das relações de forças sociais (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 21).

A segunda teoria foi desenvolvida por Althusser, o qual descreve a escola como aparelho ideológico de Estado, cujo resultado culmina na “[...] reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas”; assim, a escola representa um instrumento de reprodução das relações do sistema capitalista (ALTHUSSER, 1970, p. 62).

A terceira teoria, a escola dualista, foi elaborada pelos autores Christian Boudierlot e Roger Establet, os quais apresentaram a escola com aparelho ideológico da burguesia, utilizando-a como um instrumento para inculcar sua ideologia à classe operária. Entretanto, constitui-se dualista por admitir a existência da ideologia da classe operária (BAUDELOT; ESTABLET, 1971).

A tendência crítico-reprodutivista destaca-se por colocar em discussão a política educacional do regime militar, que utilizava a escola como instrumento para manutenção do controle da sociedade e concretizar seu projeto de dominação.

Assevera Saviani (2013, p. 398) que:

É preciso, no entanto, considerar que o fato de as teorias que chamei de “crítico-reprodutivista” não apresentarem alternativas, isto é, não fornecerem uma orientação pedagógica para a prática educativa, não pode ser considerado, em seu sentido próprio, como um limite, uma vez que jamais tiveram esta pretensão. Conforme uma distinção sugerida por Luiz Antônio Cunha, trata-se de “teorias sobre a educação” e não de “teoria da educação”. O seu objetivo é, pois, compreender e explicar o modo de funcionamento da educação e não orientar a forma de realização da prática educativa.

Apesar de, no Brasil, a tendência crítico-reprodutivista ter concentrado seus estudos com o objetivo de entender e explicar o modo de funcionamento da política educacional do regime militar, não apresentou alternativas para superá-la, ou mesmo, em relação às práticas educativas nas escolas. Esta tendência lançou as bases do movimento contra hegemônico, que culminou em novos estudos e no desenvolvimento de várias concepções pedagógicas.

A pedagogia histórico-crítica: fundamentos teórico-metodológicos

A partir da década de 1980 começaram a surgir formulações pedagógicas contra-hegemônicas, com o objetivo de fazer oposição à pedagogia oficial; a pretensão era a defesa de uma escola comprometida com os interesses do povo brasileiro, definida pela maioria, partindo da sua própria prática, rumo à escola desejada: pública, de qualidade, democrática e para todos.

Simões (2010, p. 109), diz que “No conceito de hegemonia e contra-hegemonia, a escola reproduz as classes, mas, ao mesmo tempo, sofre a resistência das lutas dos jovens pertencentes à classe trabalhadora”. O autor ainda coloca que o sistema educacional é um produto do conflito dos interesses de classes, associando a expansão da escola à luta da classe trabalhadora por igualdade social.

A emergência das pedagogias contra-hegemônicas ocorreu no contexto do processo de redemocratização do país, quando forças antagônicas constituídas pelos grupos dominantes buscavam estratégias de conciliação para uma transição democrática, cujo objetivo era garantir seus privilégios e a ordem socioeconômica vigente.

Saviani (2013, p. 414) chama a atenção para a heterogeneidade de ideias pedagógicas contra-hegemônicas que se desenvolveram neste contexto, dividindo-as em duas modalidades: uma “centrada no saber do povo”, voltada para o exercício da autonomia popular, e outra “comprometida com o acesso à educação pelas camadas populares”, dando acesso ao conhecimento sistematizado.

Nesta última modalidade está a pedagogia crítico-social dos conteúdos, também conhecida como pedagogia histórico-crítica, a qual compreende a educação como meio para disponibilizar, à classe trabalhadora, os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Assevera Arroyo (1986), que a escola possível para os trabalhadores deve partir de um projeto de interesse da classe subalterna, rejeitando o projeto arquitetado pela classe burguesa e de seus pedagogos.

A pedagogia crítico-social dos conteúdos foi formulada por José Carlos Libânio e apresentada no livro *Democratização da Escola Pública*. Segundo esta tendência, a escola tem a função de oferecer aos alunos os conhecimentos científicos e universais, sendo estes apropriados pela classe trabalhadora, tornam-se essenciais quando confrontados com os saberes advindos das experiências pessoais, onde os discentes participam com suas experiências vividas e o professor com o conhecimento sistematizado (LIBÂNEO, 1985).

O processo de ensino e aprendizagem não é centrada, nem no aluno, nem no professor, o conhecimento é apreendido a partir de um movimento dialético entre as partes, ou seja, da compreensão da prática social confrontada pelo saber sistematizado, resultando numa síntese da realidade social; unidade entre teoria e prática, onde professor e aluno são sujeitos ativos no processo.

Em 1982, Demerval Saviani publicou um artigo na Revista *Ande*, na sua terceira edição, intitulado “Escola e Democracia: para além da curvatura da vara”, sendo considerada a primeira tentativa de sistematização da pedagogia histórico-crítica, “uma nova crítica não reprodutivista”. Esta concepção de ensino foi criada pela necessidade de conceber os condicionantes históricos sociais da educação, algo que as pedagogias tradicional, nova e tecnicista não faziam.

A pedagogia histórico-crítica recebeu a denominação “histórico”, porque, nesta perspectiva, a educação interfere na sociedade transformando-a, e “crítica”, pela consciência da determinação da sociedade sobre a mesma.

Os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, quanto aos aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais, partem das investigações feitas por Marx em relação às condições históricas de produção que culminaram na sociedade capitalista. Porém, a inspiração marxista dessa pedagogia leva em conta apenas a “concepção de mundo e de homem própria do materialismo histórico” (SAVIANI, 2013, p. 422).

A filosofia que fundamenta a pedagogia histórico-crítica é inspirada no materialismo histórico-dialético. O movimento dialético parte da realidade empírica (baseada na experiência, no real aparente), e através de abstrações (reflexões e problematizações), chega ao concreto pensado (compreensão do objeto-síntese). Desse modo, o método dialético se estrutura em três etapas, que são: prática-reflexão-prática.

Numa síntese bastante apertada, pode-se considerar que a pedagogia histórico-crítica é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a pedagogia histórico-cultural desenvolvida pela escola de Vigotski. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isto significa que a educação é entendida como mediação da prática social global. A prática social põe-se, portanto como ponto de partida e de chegada da prática educativa (SAVIANI, 2013, pp. 421-422).

A mediação da prática educativa busca a superação do senso comum e a formação de uma consciência filosófica, através do método dialético, partindo da prática social em articulação com os conteúdos sistematizados, resultando na apreensão da realidade concreta, e por fim, o ponto de chegada, a incorporação do conhecimento a vida dos alunos, apresentando-se como um método que possibilita a transmissão-assimilação dos conteúdos historicamente construídos, os quais, quando relacionados à sua prática social ganham significado, permitindo a apreensão da totalidade social.

A psicologia que norteia a pedagogia histórico-crítica é a psicologia histórico-cultural de Vygotsky, que compreende o homem como um ser histórico e social, que ao interagir com seus pares e com a natureza constroem conhecimento e história, sendo, portanto, um ser histórico, o que difere dos outros animais. É característica básica do comportamento humano, na interação com o ambiente, influenciar e ser influenciado por esta relação, que de forma consciente tem sob seu controle o resultado dessa interação por meio de signos (VYGOTSKY, 1991; VYGOTSKY, 2001).

O conhecimento na perspectiva histórico-crítica é construído na interação sujeito-objeto, homem-natureza, mediada por instrumentos e signos criados ao longo da história sociocultural da humanidade, num movimento dialético.

A pedagogia histórico-crítica e a formação humana integral

A prática docente nas escolas brasileiras é bastante variada, com o predomínio da pedagogia tradicional e da pedagogia nova, mas vale salientar que tais práticas pedagógicas, na maioria das vezes, não são frutos de uma escolha consciente, ou seja, não seguem uma concepção pedagógica predefinida.

A política educacional brasileira pode ser compreendida sob a ótica da visão essencialista e existencialista.

Essa pedagogia tradicional é uma pedagogia que se funda numa concepção filosófica essencialista, ao passo que a pedagogia nova se funda numa concepção filosófica que privilegia a existência sobre a essência (SAVIANI, 2012, p. 37).

Enquanto a pedagogia da essência defendia a liberdade e a igualdade social como formas de combate aos privilégios do clero no início da idade moderna, a pedagogia da existência vem justificar a desigualdade social, na atualidade.

Esta última concepção filosófica de educação, caracteriza o sistema educacional brasileiro, não atendendo aos interesses da classe trabalhadora, uma vez que privilegia a meritocracia.

A pedagogia histórico-crítica tem o aporte teórico-metodológico que pode contribuir para a efetivação da proposição de ensino comprometida com a formação humana integral.

Fundamentada na filosofia da práxis, esta tendência pedagógica é capaz de colaborar para a transformação social da classe trabalhadora, através de um processo de ensino e aprendizagem que tem como ponto de partida a realidade social dos educandos, cujas transformações ocorrerão na mediação com os conteúdos produzidos, histórico e coletivamente, pelos homens, resultando na compreensão da totalidade social.

Essa concepção de ensino parte do princípio que é na compreensão das partes no seu todo que os constructos particulares se fazem verdade, “uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar” (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62).

Os conhecimentos advindos da experiência, articulados ao saber sistematizado, constituem o processo de ensino integrado, o que permitirá a formação completa dos trabalhadores, transformando a realidade social de homens e mulheres.

[...] a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação) segue-se que uma teoria crítica (que não seja reprodutivista) só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados (SAVIANI, 2012, p. 41).

Assim, a formação humana integral pode concretizar-se nas condições históricas atuais, através de uma pedagogia cuja concepção de educação tenha, nos conteúdos de ensino, a utilidade social.

A concretização da proposição de formação humana integral, inspirada no materialismo histórico-dialético, permite a articulação dos saberes da prática social com os conteúdos sistematizados, numa relação parte-todo, conforme as proposições pedagógicas da pedagogia histórico-crítica.

Considerações finais

Ao analisarmos a fundamentação teórica da pedagogia histórico-crítica, nos seus aspectos filosóficos, históricos, econômicos e político-sociais, identificamos que a sua constituição está intimamente relacionada às investigações desenvolvidas por Karl Marx em relação às condições históricas de produção que culminaram na sociedade capitalista.

A concepção de ensino dessa pedagogia tem o seu aporte teórico-metodológico orientado pelo materialismo histórico-dialético, cujo processo de ensino ocorre a partir da prática social dos educandos, como ponto de partida, articulando os saberes da experiência, com os conteúdos sistematizados, oriundos da cultura geral. Estes saberes, ao serem problematizados, levam à apreensão da totalidade social, transformando a prática social da classe trabalhadora.

Os fundamentos teóricos-metodológicos da pedagogia histórico-crítica se alinham à proposição de ensino voltado para a formação humana integral, que advoga para a classe trabalhadora uma formação completa, integrando formação geral e formação técnica, desenvolvendo as capacidades cognitivas e socioemocionais, preparando-os para sua emancipação como sujeitos críticos e atuantes.

Entretanto, para que tenhamos uma escola comprometida com os interesses da classe trabalhadora, é necessário romper com as “velhas” e “novas” práticas pedagógicas defendidas pela pedagogia tradicional e pela pedagogia nova, a primeira fundamentada na filosofia da essência e a segunda, na filosofia da existência, ambas se colocando, historicamente, a serviço da classe dominante.

A formação humana integral requer uma pedagogia que seja orientada pela filosofia da práxis, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada, e o compromisso político de uma formação completa, promovendo a emancipação e a autonomia do educando.

A pedagogia histórico-crítica tem uma proposta político-pedagógica e uma fundamentação teórico-metodológica que pode contribuir com a concepção de formação humana integral.

Referências

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelho ideológico de Estado**. Lisboa, Editorial Presença, 1970. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos
- ARAÚJO, R. M. L; FRIGOTTO, G. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015. Disponível em: < <https://tinyurl.com/rw8l3q9> > Acesso em: 20/02/2020.
- ARROYO, M. G. (org.). **Da escola carente à escola possível**. São Paulo. Loyola, 1986.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'École capitaliste en France**. Paris: Librairie François Maspero, 1971.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1975). **A reprodução: elementos para uma pura teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro, Francisco Alves. 1975.
- GRAMSCI, A. Caderno 12. **Os intelectuais. O princípio educativo**. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. Disponível em: <https://tinyurl.com/rj4ekuc> Acesso em: 11/03/2020.

LIBANEO, J. C. **Democratização da Escola Pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.

MARX, K. **Instruções para os delegados do Conselho Geral Provisório**. As diferentes questões. Lisboa: Avante Edições, 1982. Disponível em: <https://tinyurl.com/txdqqt3> Acesso em: 11/03/2020. OK

MOURA, D. H; LIMA FILHO, D. L; SILVA, M. R. Politecnicia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20, n. 63, out-dez. 2015. Disponível em: < <https://tinyurl.com/tkgtkft> > Acesso em: 03/03/2020. OK

RAMOS, M. **Possibilidade e desafios na organização do currículo integrado**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.) **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56. Disponível em: < <https://tinyurl.com/wslahwz> > Acesso em: 20/02/2020.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 42ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2013 – (Coleção memórias da educação). OK

SIMÕES, C. A. **Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores**. In: MOLL, J. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 96-119.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Livraria Martins Fonte Editora Ltda. São Paulo – SP, 1991. 4ª edição brasileira.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. Livraria Martins Fonte Editora Ltda. São Paulo – SP, 2001 Tradução: Paulo Bezerra.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

DEMOCRACIA E A EDUCAÇÃO: GESTÃO ESCOLAR COMPREENDIDA COMO PRÁTICA QUE FOMENTA A PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE LOCAL

José Junior de Oliveira Silva⁷

Resumo

O gerenciamento escolar encontra-se intrinsecamente vinculada ao cumprimento da função política e social da educação escola. Justifica-se o conteúdo, pois a democratização dos processos na escola implica a aprendizagem, diálogos interacionistas para a tomada de decisões coletivas. Assim, o objetivo central é apontar possíveis caminhos na construção de uma prática democrática de administração escolar coerente com a função essencial da unidade de ensino. Esta pesquisa é caracterizada como bibliográfica e qualitativa. Conclui-se que a participação da sociedade nas decisões do processo educativo, democratizam-se as relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aprimoramento de sua ação administrativa e pedagógica.

Palavras-chaves: Gestão Escolar. Democracia. Processo educativo.

Abstract

School management is intrinsically linked to the fulfillment of the political and social function of school education. The content is justified, since the democratization of processes at school implies learning, interactionist dialogues for collective decision-making. Thus, the central objective is to point out possible paths in the construction of a democratic school management practice consistent with the essential function of the teaching unit. This research is characterized as bibliographic and qualitative. It is concluded that the participation of society in the decisions of the educational process, the relations that develop in the school are democratized, contributing to the improvement of its administrative and pedagogical action.

Keywords: School Management. Democracy. Educational process.

Introdução

A gestão escolar compreendida como prática que fomenta a participação é um dos elementos decisórios para que se efetive democraticamente a organização do trabalho pedagógico na escola. A reflexão tem como ponto de partida a seguinte colocação: como se caracteriza a relação entre gestão escolar e prática pedagógica na educação básica?

No presente estudo, pretende-se apontar possíveis caminhos na construção de uma prática democrática de administração escolar coerente com a função essencial da unidade de ensino (PARO, 2002). Neste sentido, desenvolve-se uma reflexão sobre como a gestão escolar pode ser considerada como um fator de combate à seletividade, discriminação e desqualificação do ensino, evidenciado na escola.

Justifica-se que a afirmação de que o gerenciamento escolar constitui-se em condição da possibilidade de uma prática pedagógica progressista e que o seu surgimento se caracteriza como processo educativo historicamente necessário. No íterim dessa reflexão, acredita-se ser necessário

⁷ Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional (FVC). Professor da Faculdade Multivix Nova Venécia – ES (MULTIVIX NOVA VENÉCIA).

ter clareza do significado da administração escolar na construção e consolidação de uma escola democrática, em cuja trilha procura-se avançar. Acredita-se que a discussão em torno de uma nova forma de administrar o colegiado abrange questões teóricas e históricas do fazer educativo. (OLIVEIRA; MENEZES, 2018).

Tal perspectiva privilegia a apropriação da produção do saber como condição indispensável a uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Entendida assim, a educação no dizer de Saviani (1996, p.120), "é uma atividade mediadora no seio da prática social." Pela perspectiva histórico-crítica, a educação e sociedade se relacionam de maneira constitutivamente dinâmica. Nestes termos, o processo de administração colegiada surge como condição transformadora no processo de ensino.

Conforme esta abordagem, os fenômenos educativos se transformam em função da especificidade de cada momento histórico e/ou segundo as formas em que se manifestam as relações socioeconômicas. Esse enfoque exige pensar o fenômeno da administração colegiada como processo de natureza histórico-cultural, ou seja, contextualizado na dinâmica de relações sociais dadas. Logo, a mudança do processo de tomada de decisão, no interior da escola, depende da criação de uma vontade coletiva organizada, pois, como sustenta Gramsci (1981), o conceito de necessidade histórica está estritamente ligado ao conceito de regularidade e de racionalidade.

Em relação aos procedimentos metodológicos, o presente artigo científico é caracterizado como bibliográfica e qualitativa (GIL, 2017).

A democracia e a cultura organizacional

Sabe-se que em toda instituição de ensino existe uma cultura organizacional e esta é formada por dois polos distintos, o que é estabelecido dentro de uma organização e compõe a estrutura instituída e o que ainda não foi codificado e incorporado pelo sistema. Com base em Almeida (2003),

A organização educativa, embora considerada por alguns autores como produto de determinantes históricas e políticas, um mecanismo para perpetuar a dominação, é também um lugar de encontro de pessoas concretas. Estes encontros constroem vínculos e definem objetivos significativos para suas vidas, cujas histórias se desenrolam neste universo organizacional (ALMEIDA, 2003, p. 86).

Para Almeida (2003), a Gestão Educacional é produto da ação humana e não pode ficar presa a paradigmas da Teoria da Administração empresarial, pois como organização social ela é dinâmica e lida com pessoas. Isso significa que a escola pode ter autonomia, tanto na definição de seu projeto pedagógico, como na condução de seu destino, deixando de ser apenas subordinada ao sistema, mas tendo-o como parceiro e colaborador.

Ao partir desse pressuposto, Santos (2002) menciona que:

A mudança deve ser embasada nas modernas teorias de administração com ênfase na liderança, na tomada de decisões, nas estratégias e na flexibilidade e autonomia da escola. O humanismo organizacional, a gestão de qualidade e a liderança situacional podem provocar as mudanças necessárias no interior da escola. No novo tipo de gestão, devem prevalecer a liderança, a participação, a criatividade, a iniciativa, a cooperação e a motivação. A educação escolar é algo muito sério para ser administrado com autoritarismo, improvisação, o que leva a estagnação e ao conformismo (SANTOS, 2002, p. 27).

Neste âmbito, espera-se que um diretor seja articulador de sua proposta pedagógica, o que exige competência, conhecimento, experiência, habilidade de relacionamento, comunicabilidade e iniciativa. Dessa maneira, nota-se que as organizações sociais se modificam sob pressões externas, oriundas da insatisfação das pessoas com a ordem pré-estabelecida.

De maneira geral, a sociedade tem demonstrado sua insatisfação no que tange ao trabalho desempenhado pelas instituições educacionais. No documento “Por uma Política Nacional de Educação”, entre outras propostas, a gestão pública da educação mereceu especial atenção, sobretudo, pelo fato de estar sendo redigida a nova Constituição que foi publicada em 1988, na qual aparece pela primeira vez a gestão democrática, como um dos mais importantes princípios da escola pública, na forma da lei (Inciso VI do Artigo 206 - Capítulo III – Da educação, da Cultura e do Desporto).

Cada instituição tem autonomia para determinar a melhor ação, por meio de um projeto político pedagógico específico, levando em consideração que “autonomia” não significa “soberania”, já que a escola faz parte de um sistema educacional e como tal deve seguir suas diretrizes e bases para a educação básica.

Ao analisar as relações sociais, descobre-se que a educação ocupa espaços e situações sociais diversos, haja vista que alça voos além dos muros escolares e ancora-se nas relações sociais. Dayrell (1996, p. 2) defende que:

São as relações sociais que verdadeiramente educam, isto é, formam, produzem os indivíduos em sua realidade singular e mais profunda. Nenhum indivíduo nasce homem. Portanto, educação tem um sentido mais amplo, é o processo de produção de homens num determinado momento histórico.

As classes sociais, no entanto, a diversidade cultural nem sempre pode ser explicada pelas dimensões firmadas na formação das classes sociais; existe a convivência de uma diversidade de tradições que são consideradas "fruto da coexistência, harmoniosa ou não de uma pluralidade de tradições, cujas bases podem ser ocupacional, étnica, religiosa etc" (PRAIS, 1996, p.16).

Entende-se que, para demonstrar o possível compromisso da administração colegiada alicerçada em uma pedagogia transformadora, faz-se necessário admiti-la enquanto processo determinado e determinante de uma pedagogia progressista visando formar um tipo de homem socialmente definido para desempenhar um papel na luta pela transformação histórica.

A função da administração escolar e o seu papel pedagógico

No que tange ao sentido pedagógico da gestão assinala-se também a ênfase conferida ao trabalho cooperativo e solidário. “Se a administração colegiada visa desenvolver um projeto educacional único e solidário, então sua essência é a cooperação” (BARROSO, 1997, p.56).

Nessa perspectiva, o gerenciamento educacional encontra-se intrinsecamente vinculado ao cumprimento da função política e social da educação escolar, que se materializa na formação de um cidadão crítico, responsável, criativo e participativo, através da socialização e transmissão da herança cultural acumulada.

Para tanto, Prais (1996) cita que a sustentação da hipótese de que a administração colegiada constitui condição de possibilidade de uma prática pedagógica progressista permite concluir que esta prática administrativa contribui para a recuperação da função da escola pública, enquanto popular.

Oliveira e Menezes (2018, p. 880) destacam que “o princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos”. É exatamente este espaço que poderá ser conscientemente explorado pelas camadas sociais mais simples, em prol de seus interesses, consolidando seu contra hegemonia através de uma proposta de escola progressista, com vistas à construção de uma nova ordem social.

Assim, a prática pedagógica torna-se efetivamente prática social e o educador encontra possibilidade de se assumir enquanto intelectual orgânico comprometido com os interesses das camadas populares. De acordo com Ghanem (1998), essa tarefa do educador implica, em primeiro lugar, que ele compreenda que seu trabalho se estende ao compromisso com a totalidade do processo escolar, não se restringindo, por conseguinte à sala de aula. Pois, “compromissado com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações” (OLIVEIRA; MENEZES, 2018, p. 880).

Quanto à preparação para o exercício da cidadania, é preciso que o educador ofereça condições para que seja desenvolvida a consciência da responsabilidade social e política do aluno. Para tanto, “deve ter como meta conseguir que seus alunos na elaboração de seus conhecimentos passem de uma visão sincrética e, portanto, desorganizada de mundo para uma visão sintética e, portanto, organizada” (PRAIS, 1996, p.83).

Contudo, essa concepção não aparenta ser próxima da realidade, “lamentavelmente muitos diretores se refugiam nas [tarefas] que têm menor relevância educacional” (SANTOS, 2002, p. 170).

Esse é um ponto importante na discussão sobre a natureza do trabalho do diretor escolar. Trata-se de uma primeira contradição que se apresenta na função do diretor entre a face administrativa e a pedagógica da função. Ou colocada de outra forma: é o diretor um coordenador pedagógico geral ou o diretor é o administrador escolar, no sentido mais estrito? Se para existir uma contradição é necessário o reconhecimento de que uma dada lógica anteriormente existente ou esperada não existe mais, qual era a lógica esperada ou uma vez existente na definição entre a face pedagógica e a administrativa do trabalho do diretor?

O objetivo desta tarefa é fazer com que os alunos se transformem e também a realidade histórico-social na qual estão inseridos – “o princípio da gestão democrática inclui a participação ativa de todos os professores e da comunidade escolar como um todo, de forma a garantir qualidade para todos os alunos” (OLIVEIRA; MENEZES, 2018, p. 880).

Logo, o educador não esgota seu papel na transmissão e elaboração do saber sistematizado, cabendo a ele preparar a classe trabalhadora para assumir o papel de classe dirigente, antes de tornar-se governante.

Considerações finais

Nas últimas duas décadas do século XX, grandes transformações ocorreram nas áreas sociopolítica, econômica, cultural, científica e tecnológica, transformando de maneira profunda toda uma sociedade.

A necessidade de pensar em uma educação que leve o indivíduo a integrar-se na sociedade e a abordar e exigir qualidade de vida para si, remete à busca de uma educação libertadora, que estimula o sujeito à visão crítica do meio ao qual está inserido, com atuação ativa na vida pública, tendo competência para defender seus direitos, ostentar responsabilidades sociais e possuir performance ética.

Nesse contexto, a função do currículo escolar nesta distribuição de poder está intrinsecamente ligada à socialização, já que ele não é estático, é um produto das relações sociais. Assim, a escola cria e reconstrói significados e identidades sociais e individuais de indivíduos que direta ou indiretamente se envolvem com ela.

Ao permitir a participação da sociedade nas decisões do processo educativo, democratizam-se as relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aprimoramento de sua ação administrativa e pedagógica. Se o colegiado é entendido como instância de análise e decisão de questões relativas ao processo educacional, torna-se evidente que ao mesmo competem as deliberações a respeito da proposta educativa a ser concretizada pela escola.

Nesse sentido, faz-se necessário discutir amplamente as questões básicas do trabalho escolar, como por exemplo, priorização de conteúdos, adequação metodológica, avaliação do rendimento escolar e relação professor-aluno, entre outros. Discussão esta que só terá sentido se vinculada à análise histórico-social da escola e de sua função política numa sociedade de classes.

Referências

- ALMEIDA, Júlio Gomes. **A intervenção (im) possível no cotidiano de uma escola**: relato de um diretor de escola na rede pública municipal. Tese (doutorado) São Paulo, USP, Faculdade de Educação, 2003.
- BARROSO, J. **Autonomia e gestão das escolas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1997.
- DAYRELL, J. A escola como espaço sócio cultural. **Múltiplos olhares sobre Educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- GHANEM, E. **Democracia, uma grande escola**: alternativas de apoio à democratização da gestão. São Paulo: Ação Educativa, 1998.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, Sept. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000300876&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11 Aug. 2020. <https://doi.org/10.1590/198053145341>.
- PRAIS, M. L. M. **Administração colegiada na escola pública**. 4. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: 2002.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.
- BRASIL. **Educação para todos**: A Conferência de Nova Delhi. Ministério da educação e do desporto: Brasília, 1994.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: APONTAMENTOS INICIAIS ACERCA DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS⁸

**Josele Fogaça⁹
Paloma Domingues Ferreira¹⁰**

Resumo

Este artigo analisa a formulação dos itinerários formativos, os interesses envolvidos em duas novas legislações que alteram aspectos significativos da estrutura da educação brasileira, e o binômio Novo Ensino Médio e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), sugerido por meio da Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) estabelecendo uma mudança na estrutura do Ensino Médio por meio da BNCC que orienta a construção dos currículos, neste caso em específico do Ensino Médio. Assim como, traz uma breve discussão sobre os impasses para a construção do currículo das escolas de nível médio no que diz respeito à oferta dos itinerários formativos. O presente artigo originou-se de pesquisa qualitativa a partir da análise de fontes bibliográfica e documentais em que se discutiu a implantação da BNCC na perspectiva da Reforma do Ensino Médio.

Palavras-chave: Itinerários Formativos. BNCC. Ensino Médio

Resumen

Este artículo analiza la formulación de los itinerarios formativos, los intereses involucrados en dos nuevas leyes que alteran aspectos significativos de la estructura de la educación brasileña, y el binomio Nueva Escuela Secundaria y Base Nacional Común Curricular (BNCC), sugerido por la Ley N ° 13.415 / 2017 la cual modificó la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9.394 / 96 (LDB) estableciendo un cambio en la estructura de la Educación Secundaria a través de la BNCC que orienta la construcción de los currículos, en este caso específico de la Educación Secundaria. También, trae una breve discusión acerca de los impasses para la construcción de los currículos de las escuelas secundarias en lo que respecta a la oferta de los itinerarios formativos. El presente artículo se originó de una investigación cualitativa a partir del análisis de fuentes bibliográficas y documentales en las que se discutió la implementación de la BNCC en la perspectiva de la Reforma de la Escuela Secundaria.

Palabras clave: Itinerarios formativos. BNCC. Escuela secundaria.

Introdução

O campo educacional sempre foi um lugar permeado de disputas entre diferentes esferas e, sobretudo, com interesses antagônicos. Ultimamente, os conflitos que envolvem o campo educacional têm se intensificado no contexto das políticas neoliberais e nos interesses do setor privado. O cenário que se apresenta conduz a formação do cidadão por caminhos adversos à emancipação do sujeito, do mesmo modo que a formação crítica e emancipatória do sujeito perderam espaço no campo educacional. Em contrapartida, a formação de indivíduos que atendam aos interesses do mercado tem se consolidado aceleradamente. Nessa conjectura e diante da crise do capital, urge para os grandes empresários a reforma educacional, mas desde que atenda aos seus interesses.

⁸ Estudo apresentado oralmente na VI Semana Integração Ensino, Pesquisa e Extensão, evento promovido pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura (PROEC), Pró-Reitoria de Ensino (PROEN) e Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós- Graduação (PROPESP) da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Campus de Irati- PR.

⁹ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro- Oeste (UNICENTRO).

¹⁰ Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Centro- Oeste (UNICENTRO).

Nesse contexto situa-se a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio, tendo suas bases na Lei nº 13.415/2017, na participação de organizações financeiras, instituições nacionais e internacionais e do empresariado nas discussões, debates e tomadas de decisões. Dessa forma, com a participação de diferentes esferas que não pertencem ao campo educacional, fica evidente que a implantação da BNCC não tem como função principal a resolução de problemas da educação e nem a melhoria da qualidade do ensino, mas mostra-se intimamente relacionada aos interesses políticos e às demandas econômicas.

Assim sendo, a partir desta reforma e da homologação da BNCC, os estudantes terão uma formação geral com determinada carga horária e uma parte flexível composta pelos itinerários, os quais também contam com uma carga horária definida pela legislação. Dessa forma, o artigo tem como objetivo compreender o conceito de itinerário formativo sugerido por meio da Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) estabelecendo uma mudança na estrutura do Ensino Médio, e por meio da Nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que orienta a construção dos currículos, nesse caso em específico, do Ensino Médio.

Essa nova configuração do Ensino Médio é objeto de estudo de muitas pesquisas que discorrem e analisam as fragilidades que essa organização curricular pode trazer, dentre elas, a própria oferta de itinerários em escolas onde não há estrutura e/ou profissionais capacitados. Para tanto, esta pesquisa consiste em um estudo bibliográfico, tendo como referencial teórico os autores cujos estudos discutem a Base Nacional Comum Curricular e a temática dos itinerários formativos para o Ensino Médio.

Itinerários formativos para o Ensino Médio

Itinerário, como o próprio nome sugere, significa: “caminho a se seguir, roteiro, estrada, e formativo indica algo que forma, que contribui para a formação ou para a educação de alguém”. (TEIXEIRA *et al.*, 2018, p. 03). Assim, itinerário diz respeito ao eixo temático pelo qual o estudante poderá optar a partir de seu interesse, discurso este fortemente utilizado nas atuais reformas do denominado “Novo Ensino Médio”, sob a justificativa de que a organização curricular do Ensino Médio anterior à reforma por meio da Lei nº 13.415/2017 era composta por muitos componentes curriculares e que, além disso, não despertavam o interesse dos jovens.

A proposta de aderir a itinerários formativos não se configura como uma proposta nova nas reformas educacionais. A Resolução nº 6 de 20 de setembro de 2012 trouxe a seguinte concepção ao Ensino Médio Profissionalizante:

§ 2º Os cursos e programas de Educação Profissional Técnica de Nível Médio são organizados por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais, observadas as normas do respectivo sistema de ensino para a modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. § 3º Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas. (BRASIL, 2012, p. 01).

Neste contexto já ficava evidente que “os itinerários formativos são colocados como formas diferenciadas da própria organização curricular, possibilitando opções de escolha aos estudantes.” (TEIXEIRA, *et al*, 2018, p. 6). No entanto, há uma preocupação com a definição do perfil profissional que se espera, visto que o itinerário formativo é projetado pela instituição educacional.

Em 2017, a Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB 9394/96 sugeriu que os currículos do Ensino Médio fossem compostos pela Base Nacional Comum Curricular e pelos itinerários formativos, sendo o currículo orientado por uma formação básica geral contendo 1.800 horas determinadas pela BNCC e outra parte contendo 1.200 horas destinadas aos itinerários formativos. Esses itinerários “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017, p. 467).

Os currículos do ensino médio precisarão levar em conta a formação integral dos estudantes, de modo a adotar um trabalho voltado para a construção de seu plano de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Esses currículos serão compostos pela BNCC e pelos itinerários formativos, os quais deverão ser organizados de modo a oferecer diversas disposições curriculares (também ponderadas como áreas do conhecimento), de acordo com a importância para o contexto local e a possibilidade de oferta por parte dos sistemas de ensino.

Nesse sentido, cada estudante poderá cursar, conforme a Lei 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017, mais de um itinerário formativo dentro do ensino médio ou então vários itinerários de forma concomitante ou sequencial. Assim sendo, a organização curricular poderá ser feita por meio de cinco eixos, são eles: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional (BRASIL, 2017, p. 468). Ou seja, as escolas não serão obrigadas a oferecer todas as cinco áreas, mas terão que ofertar ao menos um dos itinerários formativos.

A mudança da organização curricular disciplinar por itinerários formativos específicos, com evidência em cinco áreas do conhecimento, mas sem a obrigatoriedade da área de ciências sociais, atende ao formato de uma formação voltada para o mercado de trabalho, deixando de inserir a função de formação para a cidadania, prevista em legislações precedentes. Quanto à oferta do novo ensino médio, o parágrafo 6º do art. 35 (BRASIL, 2017b) estabelece que, a critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

A inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional; a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017b).

Ou seja, esse tipo de reforma tem interesse de submeter e alinhar ainda mais a educação aos processos de desenvolvimento econômico, ao mercado de trabalho e ao sucesso e desenvolvimento pessoal de alguns poucos cidadãos, aqueles que buscarão uma formação mais qualificada em instituições que contarão com uma educação básica preparada e integral. Assim sendo, os piores reflexos dessa reforma são: a fragilização do currículo e da formação dos jovens, profissionalização precoce e desobrigação de imprescindíveis bases técnicas, científicas e humanas na educação básica.

No parágrafo 11º, VI, do mesmo artigo, presume que as exigências curriculares do ensino médio poderão ser atendidas por cursos realizados por meio do ensino a distância ou educação presencial por intermédio das tecnologias, conforme aprovado na Comissão Bicameral da BNCC do Conselho Nacional de Educação. Cabe ressaltar que o objetivo de mercantilizar o Ensino Médio, transferindo a parte flexível do currículo e até mesmo componentes da BNCC para a iniciativa privada, através da educação a distância, é exigência dos maiores apoiadores da BNCC, entre eles o Sistema S (SESC, SENAI, SENAC, SESI, etc.). Além disso, a mercantilização e a privatização do Ensino Médio, fomentadas pela Reforma, caminham em sintonia com a Emenda Constitucional n. 95, a qual congela por 20 anos os investimentos públicos em políticas sociais, inclusive na educação.

De acordo com Marsiglia et. al. (2017), a elaboração da BNCC foi uma reivindicação dos organismos internacionais, da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e de três das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Durante o processo de elaboração, reuniu membros diferentes associações representativas de diversas áreas do conhecimento de Universidades públicas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) e, necessariamente, representantes de empresas privadas, que compõem a Organização Não Governamental (ONG) Movimento pela Base Nacional Comum. Além disso,

Os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate indicam os envolvidos no processo de elaboração da Base, instituições financeiras e empresas como: Itaú (Unibanco), Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação LEMANN, CENPEC, Todos pela Educação e Amigos da Escola. A autora considera que essa rede, que se formou de sujeitos políticos não públicos, não pode ser ignorada (BRANCO, *et. al.* 2018, p.57).

Assim, ao ver essas organizações e empresas que apresentam tanta influência sobre os assuntos educacionais, percebe-se o quão propício é enfatizar que a interferência de organizações externas, nacionais e internacionais na elaboração das políticas educacionais, assim como na organização curricular das escolas, não é prática recente. Fundações ligadas a instituições financeiras, como as citadas acima, além de outras, têm buscado meios para adquirir poder de decisão e suprir suas demandas do mercado. Zanatta (2017, p. 324) diz que:

[...] em função dessa regulação social, promovida entre os poderes público e privado, as discussões que permeiam as políticas públicas educacionais se tornaram mais complexas. Isto porque o Estado vem perdendo seu papel central como autor da regulação e os empresários, através de suas organizações, (instituições filantrópicas, ONGs, fundações), vão se consolidando como protagonistas das políticas educacionais.

Assim sendo, as ações do mercado de trabalho na esfera pública, servem para atender aos interesses da iniciativa privada. Dessa forma, além dos organismos internacionais que tem atuado na organização das leis brasileiras, os grandes empresários também vêm se fortalecendo, principalmente pelo fato de terem representatividade no campo da política. Tratando-se de currículos educacionais,

[...] as finalidades da educação escolar, bem como da organização curricular e pedagógica, devem ser objeto permanente de reflexão das escolas e dos professores, e não somente dos órgãos do sistema de ensino como o MEC, as Secretarias de Educação, o Conselho Nacional e os Conselhos Estaduais e Municipais de Educação. O currículo oficial ou escrito materializa-se por meio da prática dos professores; por essa razão, eles devem ser envolvidos

permanentemente em sua formulação e em suas estratégias de execução, em benefício do conjunto dos alunos, sobretudo dos que mais necessitam da escola (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012, p. 259).

No entanto, as decisões acerca da reorganização curricular, como a estabelecida pela BNCC, não tiveram a participação dos principais representantes da comunidade escolar, como professores, alunos e pais, pelo menos não de maneira satisfatória, que na verdade, na prática serve apenas para legitimar o que já foi decidido. Por trás das grandes decisões estão os grandes financiadores, que direcionam a educação para os seus interesses na sociedade e no mercado, buscando manter e fortalecer suas ideologias.

As modificações no ensino médio apresentam aberturas profundas com a LDB nº 9.394/96, enfatiza-se ainda o currículo com a instituição da BNCC do ensino médio, aprovada em 2018 no Conselho Nacional de Educação, seguindo o mesmo protocolo aligeirado para aprovação, sem debate e sem acolhimento de críticas feitas por alguns segmentos da sociedade, assim como foi a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, aprovada em dezembro de 2017.

A BNCC do ensino médio, tal como ocorreu com a da educação infantil e a do ensino fundamental aprovada em 2017, teve problemas de legitimidade, visto que não trouxe nenhum debate coletivo ou de consulta a entidades especializadas, da mesma forma como ocorreu a reforma do ensino médio, que foi originada de uma Medida Provisória (MP) aprovada a toque de caixa, desprezando esforços e ignorando totalmente diversos segmentos da sociedade brasileira interessados nessa temática. Contudo, nesse período, houve um discurso contraditório do Ministro da Educação daquela época, Mendonça filho, onde ele diz que: “A BNCC é um documento plural e contemporâneo, resultado de um trabalho coletivo inspirado nas mais avançadas experiências do mundo” (BRASIL, 2017, p. 5).

Fica evidente o discurso contraditório do Ministro, porque o documento foi elaborado por especialistas e não pelo consenso com a sociedade e as entidades educacionais e científicas, e é ainda pior quando essas aprovações se dão no “apagar das luzes” de um governo impopular e sem legitimidade. Em segundo lugar, as audiências públicas que o CNE tentou discutir com a sociedade foram suspensas ou recheadas de críticas à proposta do MEC, que foi referendada pelo conselho. Muitas entidades educacionais e científicas, como a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), fizeram sugestões e críticas que foram ignoradas.

A BNCC justifica a reorganização curricular mencionando que, para atender às demandas do Ensino Médio é preciso repensar o seu currículo onde se excedem componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes das culturas juvenis e tidas como atrasadas ao mundo contemporâneo (Cf. BRASIL, 2017). No entanto, na visão de Teixeira *et al* (2018, p. 02), essa forma de organização por itinerários formativos, sugeridos na BNCC, não leva em consideração o processo histórico que incluiu os componentes curriculares no currículo escolar do Ensino Médio e a sua devida importância, tomando-o como “pobre, frágil e incompleto”.

A grande problemática está no fato de que não estão sendo consideradas, nas reformas educacionais, as dificuldades que uma mesma escola poderá ter para ofertar diferentes opções de itinerários formativos. A orientação é a de que cada município ofereça mais de um itinerário formativo (Cf. LOPES, 2019, p.66). Sendo assim, a falta de condições físicas, materiais e profissionais nas escolas farão com que se busquem parcerias entre instituições públicas e privadas, transferindo os recursos que poderiam ser aplicados nas instituições públicas, para as instituições privadas. Ou então, quando em determinado município não houver condições de oferecer mais de um itinerário formativo, será necessário realizar parcerias entre municípios compartilhando transporte.

Com esta organização do currículo, a parte orientada pela BNCC para o ensino médio afirma que em “lugar de pretender que os jovens apenas aprendam o que já sabemos, o mundo deve lhes ser apresentado como campo aberto para investigação e intervenção (...)” (BRASIL, 2018, p. 463). Em contrapartida, a proposta de metas comuns de aprendizagem através das competências e de itinerários formativos contraria essa afirmação exatamente por conta da ideia de que os “jovens devem aprender o que já sabemos, pois apenas o que já sabemos pode ser pré-definido por nós como competências e habilidades para serem avaliadas por meio dos exames centralizados.” (LOPES, 2019, p.70). A outra parte mencionada pelo documento como sendo flexível será a dos itinerários formativos em que se percebe, por meio do texto, a ênfase no protagonismo juvenil (Cf. LOPES, 2019). Assim,

Considerar que há muitas juventudes implica organizar uma escola que acolha as diversidades, promovendo, de modo intencional e permanente, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. É mais, que garanta aos estudantes ser protagonistas de seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem. Significa, nesse sentido, assegurar-lhes uma formação que, em sintonia com seus percursos e histórias, permita-lhes definir seu projeto de vida, tanto no que diz respeito ao estudo e ao trabalho como também no que concerne às escolhas de estilos de vida saudáveis, sustentáveis e éticos (BRASIL, 2017, p. 463).

No entanto, essa relevância vinculada ao papel dos estudantes, poderá não se efetivar, uma vez que estará sempre condicionada à escolha do itinerário formativo que de fato esteja sendo possível de ser ofertado em determinado município, escola ou instituições mais próximas de onde residem esses jovens (Cf. LOPES, 2019).

Além disso, há um grande risco de que o ensino médio seja desqualificado ainda mais, devido à extinção de disciplinas nessa fase de formação dos jovens. Compreendemos que precisam, sim, de disciplinas científicas como Física, Química, Biologia, Sociologia, Filosofia e outras para desenvolver uma base científica na sociedade. Os cinco itinerários são vagos, sem detalhamentos sobre os elementos curriculares necessários para orientar as escolas e sistemas de ensino. É uma proposta curricular vaga e que fecha os olhos para tudo, flexibiliza tudo e obriga apenas as disciplinas de Português e Matemática.

Constatou-se por meio desse estudo a partir do conceito de itinerário formativo nas atuais reformas educacionais a nível médio, em especial na Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB e a BNCC do Ensino Médio, que embora a proposta de currículos nesses moldes tenha um discurso de que a juventude precisa ser protagonista das suas escolhas, se configura como contraditório à medida que não considera a estrutura das escolas, falta de materiais, laboratórios e, principalmente, professores capacitados para atuar em determinadas áreas.

Desta forma, as escolas nem sempre terão disponíveis os itinerários formativos desejados pelos estudantes, logo, estes alunos estarão condicionados a cursar o que lhes for oferecido, independentemente da sua vocação ou interesse, ou então, terão que buscar parcerias com instituições privadas para a oferta dos itinerários. Isso implicará o repasse de recursos financeiros públicos a agentes terceirizados, sendo que poderiam estar sendo investidos nas escolas públicas. Assim fica clara uma preocupação implícita sobre o perfil profissional que se espera com a conclusão do Ensino Médio projetado e planejado pela instituição educacional (Cf. TEIXEIRA; *et.al*, 2018).

Considerações Finais

Em síntese, partir da análise das reformas ocorridas no âmbito da educação, do processo de implantação da BNCC para o Ensino Médio, cabe aqui explicar que a reforma do Ensino Médio não foi amplamente discutida com a comunidade escolar e intelectual, visto que elas desconhecem o posicionamento dos professores, dos pesquisadores e profissionais de educação, dos estudantes e da comunidade escolar. Além disso, é nítido, tanto o favorecimento de interesses do empresariado, quanto que as políticas neoliberais continuam presentes, influenciando direta ou indiretamente a legislação educacional e o sistema de ensino brasileiro e, conseqüentemente, o papel da escola na formação do cidadão. Assim, percebe-se nitidamente seu caráter autoritário e o exímio fracasso na formação de jovens suscetíveis a exercerem plenamente suas funções sociais e profissionais.

Fica evidente, ao analisar a Reforma do Ensino Médio, uma BNCC que padroniza as práticas pedagógicas e limita a integração e progredimento das habilidades específicas dos professores. Dessa forma, dificulta-se a formação integral do estudante, direcionando-o para a formação do mercado de trabalho com habilidades técnicas e profissionais limitadas até mesmo para a adaptação e qualificação continuada, uma vez que não apresenta uma formação crítica e autônoma.

Concluimos que, com a reforma do ensino médio, ao estabelecer o itinerário de formação técnico-profissional, extingue-se a maneira que a LDB trazia do ensino médio como etapa final da educação básica. A precoce formação profissional técnica e a entrada do estudante no mundo de trabalho têm como objetivo diminuir a demanda pela educação superior. Assim como a falta de estrutura, principalmente ao se analisar o quadro contraditório em que o mesmo contexto político acaba de aprovar por 20 anos o congelamento dos investimentos na área da educação, colocando em xeque a realização da proposta. Além disso, a inclusão do ensino profissionalizante como um caminho possível aos estudantes, previstas no novo Ensino Médio, tende a direcionar os jovens com menor renda para carreiras de subemprego, enquanto os das classes sociais mais favorecidas são direcionados para áreas socialmente mais valorizadas.

Referências

- BRANCO, Emerson Pereira. et.al. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. **Debates em Educação**. Vol. 10. nº. 21. Maio/Ago. 2018.
- BRASIL. Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 13 ago. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 jul. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. LEI nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017.
- LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01 jun. 2020.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 544 p. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio Debates em Educação | Vol. 10 | Nº. 21 | Maio/Ago. | 2018. 69 LINO, Lucília

Augusta. As ameaças da reforma: desqualificação e exclusão. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 75-90, jan./jun. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. **Itinerários Formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projeto de vida juvenis**. Brasília, 2019.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista. et al. Concepções de Itinerários Formativos a partir da Resolução nº 06/2012 e da Lei nº 13.415/2017. *Educere*, 2018.

ZANATTA, Shalimar Calegari. A implantação de uma Base Nacional Comum Curricular – BNCC no contexto do progresso ensino e aprendizagem de Física. In: NEVES, Marcos Cesar Danhoni; ZANATTA, Shalimar Calegari; TROGELLO, Anderson Giovanni (Orgs.). *Conhecimento público, educação tutorial e outras reflexões sobre o ensino de Ciências*. Maringá: LCV-UEM, 2017. p. 311-330.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA TESSITURA COMPLEXA E TRANSDISCIPLINAR

Josivânia Sousa Costa Ribeiro¹¹
Maria José de Pinho¹²

Resumo

Este artigo é um recorte da Dissertação de Mestrado intitulada “ A Formação Continuada de Docentes do Centro Municipal de Educação Infantil Carrossel: na perspectiva da complexidade e da Transdisciplinaridade” e teve como objetivo principal contextualizar a formação continuada dos docentes do CMEI Carrossel, verificando se a iniciativa contemplava os fundamentos epistemológicos da complexidade e da transdisciplinaridade. Neste recorte apresentaremos a importância do processo formativo na educação infantil para compreensão das demandas emergentes que surgem na sociedade contemporânea. Portanto, evidenciou-se alguns aspectos necessitam ser ampliados ao processo formativo com vista a uma educação mais integrada e humana.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação docente. Complexidade e Transdisciplinaridade.

Abstract

This article is an excerpt from the Master's Dissertation entitled "The Continuing Education of Teachers of the Municipal Center for Early Childhood Education Carousel: in the perspective of complexity and Transdisciplinarity" and its main objective was to contextualize the continuing education of the teachers of CMEI Carousel, verifying if the initiative contemplated the epistemological foundations of complexity and transdisciplinarity. In this section, we will present the importance of the formative process in early childhood education to understand the emerging demands that arise in contemporary society. Therefore, it became evident that some aspects need to be extended to the training process with a view to a more integrated and humane education.

Keywords: Early Childhood Education. Teacher training. Complexity and Transdisciplinarity.

Justificativa

A sociedade contemporânea requer uma educação que contemple as situações complexas e transdisciplinares, ou seja, uma educação que interliga os conhecimentos, que valoriza os sujeitos em todas as suas multidimensionalidades. Neste sentido, os docentes precisam libertar-se da visão newtoniana cartesiana, linear, reducionista e fragmentada que persiste em permanecer em alguns processos de formação docente.

É fundamental que os docentes que atuam na educação infantil possam conhecer o processo de desenvolvimento da criança pequena, como se dá a sua aprendizagem, como as crianças pequenas interagem, como planejar e organizar as atividades pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças, compreender as demandas do contexto contemporâneo. Esses elementos são possibilitados por meio da reflexão e atuação nos processos de formação continuada.

¹¹ Mestra em Educação pela Universidade Federal do Tocantins-UFT, graduada em Pedagogia. É membro do Grupo de Pesquisa Rede Internacional Investigando Escolas Criativas no Tocantins.

¹² Doutora em Educação- PUC/SP. É membro da Rede Internacional de Escolas Criativas: construindo a escola do século XXI (RIEC Coord. UB/Espanha), sendo coordenadora do grupo de pesquisa no Tocantins.

Propiciar a formação continuada dos docentes na perspectiva da complexidade e da transdisciplinaridade revela-se de suma importância dado à docência desenvolver atividades complexas e demandar dos educadores uma postura formativa comprometida com o contexto social.

A formação docente na educação infantil na perspectiva complexa e transdisciplinar

A formação continuada dos docentes deve possibilitar uma visão global dos processos, rompendo com os modelos de formação arraigados em meios segmentados e fragmentados e buscar um novo paradigma que vislumbre a religação dos saberes e uma formação que prestigie os sujeitos em suas multidimensionalidades para uma construção educacional mais humana e integrada ao contexto contemporâneo. Segundo Imbernón (2015) uma nova formação deve estabelecer “mecanismos para desaprender e, então voltar a aprender. Devemos nos introduzir na teoria e na prática de formação sob novas perspectivas: as relações entre os docentes, às emoções e atitudes, a complexidade docente, a autoformação, a comunicação [...]” (IMBERNÓN, 2015, p. 77).

Partindo dessa premissa, é perceptível que a concepção docente para atuar no século XXI, modificou-se substancialmente: antes o docente era considerado o detentor do saber e da experiência, atualmente ele é considerado o mediador do processo ensino aprendizagem – docente e estudante são protagonistas do processo educacional não há uma relação verticalizada ambos compartilham conhecimentos e experiências.

Desta forma, é imprescindível que o processo formativo tenha uma concepção de construção coletiva que se dá por meio da dialogicidade, da escuta sensível, da relação com outro, com os pares, enfim, que todos possam apreender compartilhando experiências e vivências no âmbito. Assim, é preciso abolir o isolamento profissional e valorizar a participação de todos que inclui os saberes docentes e dos estudantes para uma tessitura que promova uma educação harmônica e integrada.

A formação docente é necessária não apenas para o aprimoramento da ação profissional ou a melhora da prática pedagógica, mas como também a formação é defendida por Kramer (2005, p. 128) “como um direito de todos os professores: formação como conquista e direito da população, por uma escola pública de qualidade”. Entretanto, as implementações devem dialogadas e realizadas em conjunto, a partir das práticas vivenciadas no contexto da educação infantil.

A ciência moderna ¹³permeou-se em uma concepção de educação tradicional em que o ensino é preconizado com base na fragmentação e na especialização do conhecimento. No entanto, a complexidade nasce em tempos de crise e desafios, ensinando a conviver com as incertezas, as contradições e a ampliar o olhar incluindo os sujeitos. A epistemologia da complexidade compreende a realidade como sendo multidimensional dada sua constituição complexa. A esse respeito Morin (2000) esclarece que “*complexus* significa o que foi tecido junto: de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constituídos do todo” e acrescenta “há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso, a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade” (MORIN, 2000, p. 38).

¹³ Segundo Nicolescu (1999, p. 14) a ciência moderna nasceu de uma ruptura brutal em relação à antiga visão do mundo. Ela está fundamentada numa ideia, surpreendente e revolucionária para a época, de uma separação total entre indivíduo, conhecedor e a realidade, tida como completamente independente do indivíduo que a observa.

A transdisciplinaridade transcende as fronteiras disciplinares conforme conceitua Nicolescu (1999): *A transdisciplinaridade* como o prefixo ‘trans’ indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina. Seu objetivo é a *compreensão do mundo presente*, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, p. 53, *grifo do autor*).

Aclarados os conceitos epistemológicos da complexidade e da transdisciplinaridade educar crianças pequenas nestas perspectivas é possibilitá-las a trilhar um caminho em que as vivências sejam interativas, cooperativas, solidárias e criativas. Neste contexto de ensino-aprendizagem a criança possa ser protagonista do seu processo, no entanto, este processo deve haver espaços/planejamento para que as crianças questionem, investiguem, problematizem e juntos possam construir hipóteses, conhecimentos.

A educação infantil pautada na transdisciplinaridade de acordo com Pujol (2008) não reduz a forma de aprender “ao conhecimento demonstrativo, mas estão entre, através e além do conceito disciplinar” (PUJOL, 2008, p. 336). Portanto, vale proporcionar e considerar outros saberes além do estabelecido pelas disciplinas que visam integrar, religar e garantir uma aprendizagem integral das crianças, dando sentido ao saber constituído.

O papel do docente como mediador e provocador instigando os estudantes a religarem os saberes e a vivenciarem as experiências cognitivas, sensitivas, amorosas e solidárias em que valorizem a si próprio, o outro, as relações, a natureza e se reconheça como um ser vivo capaz de cuidar, preservar e construir um mundo mais humano para todos. Neste sentido, a formação docente continuada é considerada determinante para compreensão e disseminação de práticas formativas em que contemplem ações complexas e transdisciplinares.

Metodologia

Para a tessitura metodológica da pesquisa realizada no Centro Municipal de Educação Infantil Carrossel, elegeu-se o tipo de pesquisa estudo de caso, com natureza exploratória e abordagem qualitativa, por considerar pertinente ao estudo proposto. Os participantes da pesquisa foram os 28 docentes e 3 profissionais do Suporte Pedagógico que atuavam no CMEI no período compreendido entre o segundo semestre de 2017 e o primeiro de 2018. Para tanto, evidenciaram-se duas amostras; a primeira compreendida do universo de docentes e suporte pedagógico, sendo pesquisada por meio da técnica de observação nos momentos de planejamentos e formação continuada. A segunda amostra foi realizada pela técnica de entrevista que teve a participação de 9 docentes e 3 profissionais que compõem o Suporte Pedagógico do CMEI.

Considerações

Este trabalho propôs a reflexão sobre relevância da formação continuada dos docentes da educação infantil – primeira etapa da educação básica - na perspectiva dos fundamentos epistemológicos da complexidade e da transdisciplinaridade.

Os dados apresentados na presente pesquisa, evidenciou-se que a formação continuada dos docentes ainda é arraigada por características do paradigma tradicional elencados por meio das narrativas dos docentes, evidenciou-se que o fato preponderante apresentado pelos docentes é o sentimento de exclusão ao denominá-los como objeto do processo formativo. Contudo, a epistemologia da complexidade e da transdisciplinaridade resgata e integra o sujeito esquecido pelas epistemologias tradicionais e considera-os como protagonistas do processo.

Parte desta insatisfação decorre da invisibilidade dos docentes ao não serem consultados quanto aos seus anseios, dificuldades e necessidades em relação à proposta curricular e metodológica da formação ofertada aos docentes.

Nesse sentido, vislumbra-se uma educação mais integrada, pautada na religação dos saberes e na valorização da subjetividade e no protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem em detrimento a uma educação arraigada pelo paradigma tradicional em que concebe os docentes/estudantes como meros receptores do conhecimento sem possibilidades criativas ao desconsiderá-los como sujeitos capazes de criar, de contextualizar, de transformar, de inovar, enfim, de propor melhorias para si, para o contexto local e concomitantemente para o planeta.

É preciso compreender a educação permeada pela formação continuada baseada nos fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos da complexidade e da transdisciplinaridade, aqui apresentadas como um caminho possível ao entrelaçamento dos saberes e a integração dos seres em sua inteireza e uma construção coletiva de melhorias e mudanças que visem a harmonia, a tolerância, a solidariedade, a cultura da paz e a cidadania planetária.

Referências

- IMBERNÓN, Francisco. Novos desafios da docência no século XXI: a necessidade de uma nova formação docente. In: GATTI, Bernadete Angelina (Org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 75-82.
- KRAMER, Sônia. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, Maria Lucia de A. **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 117-132.
- Edgar Morin. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; UNESCO, 2000.
- NICOLESCU, Barasab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- PUJOL, Maria Antonia. A transdisciplinaridade na Educação Infantil. In: TORRE, Saturnino de la (Dir.); PUJOL, Maria Antônia; MORAES, Maria Cândida (Coord.). **Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação**. Tradução Suzana Vidigal. São Paulo: TRION, 2008.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

FORMAÇÃO CONTINUADA: ESPAÇO DE REFLEXÃO E CONSTRUÇÃO DE NOVOS SABERES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO 4.0

Juanita Nadine Bacchus¹⁴

Lucas Portilho Nicoletti¹⁵

Rosangela Duarte¹⁶

Resumo

A temática formação de professores tem suscitado muitas discussões nas ambiências educacionais, direcionando olhares para a prática docente voltada ao uso de metodologias inovadoras e, nesse cenário, os docentes são submetidos a um processo de busca por formação permanente. O objetivo desse estudo é propor uma discussão acerca da importância dos espaços de formação continuada como *locus* de reflexão da prática pedagógica e de construção de novos saberes. Para isso, foram utilizadas fontes bibliográficas correlatas ao tema, a fim de abordar as concepções acerca do desafio de relacionar teoria e prática, caracterizando o trabalho docente.

Palavras-chave: Formação Continuada. Reflexões. Construção de Saberes.

Abstract

The theme of teacher training has sparked many discussions in the educational environment, focusing on teaching practice aimed at the use of innovative methodologies and, in this scenario, teachers are subjected to a process of seeking permanent training. The aim of this study is to propose a discussion about the importance of spaces for continuing education as a place for reflection on pedagogical practice and the construction of new knowledge. For that, bibliographic sources related to the theme were used, in order to approach the conceptions about the challenge of relating theory and practice, characterizing the teaching work.

Keywords: Continuing Education. Reflections. Knowledge building.

Introdução

Vivenciamos momentos de grandes transformações impulsionadas pela Quarta Revolução Industrial, também conhecida como Indústria 4.0, que tem estabelecido novos paradigmas mundiais e, influenciando as formas de como os processos de ensino têm se desenvolvido na educação (FÜHR, 2019). Mediante as transformações, que inevitavelmente atingem as instituições escolares, viu-se a necessidade de repensar mecanismos que orientem e contribuam para a formação de profissionais que já estão em atuação nas escolas.

As instituições escolares têm sido desafiadas a incorporar em suas práticas, metodologias inovadoras sob a esteira dessa revolução industrial e, os cursos de formação continuada se apresentam, nesse cenário, como espaços favoráveis para socialização de práticas e aprendizagem de novos conceitos, preparando profissionais capazes de atuar nessa sociedade pós-moderna.

¹⁴ Mestranda do Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima – UERR. Boa Vista, Roraima, Brasil.

¹⁵ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima – UERR. Boa Vista, Roraima, Brasil.

¹⁶ Docente do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Roraima – UERR. Boa Vista, Roraima, Brasil.

A partir disso, a escolha do tema surgiu durante as discussões na disciplina de Formação e Trabalho Docente: Tendências e Abordagens, do curso Mestrado Acadêmico em educação da Universidade Estadual de Roraima – UERR, em que se percebeu a necessidade de repensar o fazer pedagógico em sala de aula. O objetivo desse trabalho é propor uma discussão acerca da importância desses espaços de formação como ambiência de reflexão da própria prática docente e construção de novos saberes.

Propiciar um ambiente de interação e conhecimentos, auxilia o professor no aprimoramento de suas práticas pedagógicas e desenvolve nesses profissionais motivação para que suas aulas se tornem mais significativas aos alunos. E para evidenciar a importância desses espaços, a pesquisa se deu por meio de estudos bibliográficos correlatos ao tema com o intuito de relacionar a formação continuada com a reflexão da *práxis* visando à produção de novos saberes diante do contexto de inovação tecnológica.

Formação de professores no Brasil: As práticas de ensino através dos tempos

A formação de professores é uma temática que tem sido muito discutida por pesquisadores e estudiosos da educação no intuito de compreender como as práticas de ensino se desenvolveram através dos tempos. Isso porque as diversas concepções pedagógicas influenciaram fortemente as formas de como a educação é concebida atualmente.

Segundo Aranha (2006), os jesuítas formaram os primeiros professores do Brasil e, mesmo com toda polêmica quanto aos métodos e sistemas de ensino, não podemos negar sua influência na formação do homem culto e polido de acordo com a sociedade aristocrática da época. Os jesuítas eram orientados pela *Ratio Studiorum*, que era um instrumento de organização e planos de estudo com regras que norteavam as ações pedagógicas, ou seja, já existiam indicações pedagógicas de como atuar nos processos de ensino.

Com a vinda da família real ao Brasil, houve a necessidade de ampliar a educação, mas, pouco se investiu em construção de escolas, remuneração de professores e incentivo à formação profissional fazendo com que o ensino no Brasil se tornasse precário. E, com o intuito de tentar sanar o problema da formação de professores, foram fundadas as primeiras escolas normais onde atendiam, exclusivamente, os homens e somente 30 anos depois é que as mulheres puderam ingressar nessas instituições.

Com o golpe militar de 1964, os reflexos desse acontecimento foram sentidos nas escolas, através de um controle do regime militar, o que contribuiu para que muitos professores fossem perseguidos e mortos, culminando em uma reforma educacional autoritária. As consequências dessas ações contribuíram para o fechamento de muitas escolas normais, sendo reabertas tempos depois, mas com certas restrições como, por exemplo, excluindo-se as disciplinas de filosofia e psicologia.

Assim, as pedagogias conservadoras se fortaleceram no Brasil, sendo seus reflexos percebidos nos últimos cinquenta anos, sustentando a ideia de que, como afirma Libâneo (1990), a preparação das pessoas para o trabalho na sociedade era de responsabilidade da escola.

Para mudar essa concepção da função da escola é preciso definir claramente o papel do professor, e isso se inicia na formação acadêmica e continua na sua caminhada pedagógica, como aponta Neves (2017, p. 10), “[...] sua formação não se esgota na graduação, mas é um processo contínuo [...]”. Assim, a formação permanente é caracterizada por promover um espaço de discussões e compartilhamento de realidades num processo de troca experiências e conquista de novos conhecimentos acerca da educação.

Espaços de formação continuada: O que se espera dessas ambiências?

Os desafios que as instituições educacionais enfrentam, atualmente, é motivar seus professores a atualizar suas práticas pedagógicas e, isso perpassa por iniciativas de incentivo de formação em serviço e/ou fora dela. As formações continuadas são garantidas por Lei para que o professor se qualifique profissionalmente. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação a Lei 9394/96 dispõe em seu Art. 63º, no Título VI que trata Dos Profissionais da Educação, que:

Os institutos superiores de educação manterão:

III-programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Art. 67º. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

II-aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

V-período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

A legislação traz subsídios legais para que o profissional da educação busque um aperfeiçoamento de suas práticas de ensino. Mas, o interesse precisa partir do próprio professor que está diretamente relacionado com o fazer pedagógico em sala de aula. Nesse sentido, o que se espera e o que encontramos de fato nesses espaços de formação continuada?

Segundo Neves (2017), exige-se dos professores do século XXI aperfeiçoamento constante alinhando a teoria com a prática em sala de aula priorizando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Há uma necessidade de despertar nesses profissionais a motivação para a qualificação profissional, pois, há um desânimo percebido na adesão em cursos de capacitação.

Quando lhes são facultados a sua participação, a opção é não fazê-lo, quando são exigidos pelas escolas, os professores as realizam a contragosto, além de outros fatores desestimulantes como as infrequências e a pouca interação entre os participantes, tornando esse momento tão importante, em algo enfadonho.

Podemos perceber que as ambiências de formação continuada não têm exercido sua função de contribuir para a reflexão da prática docente e aprendizagem de novos conceitos para serem trabalhados nas escolas, mas se tornam apenas meros formalismos exigidos pelas instituições de ensino.

Como aponta Nóvoa (2013, p. 2), “Há *excesso de discursos*, redundantes e repetitivos, que se traduz numa *pobreza de práticas*.” Nesse sentido, a formação continuada se apresenta desarticulada com a realidade escolar, carregadas de teorias desconexas das vivências pedagógicas, o que desanimam os professores no momento de sua capacitação.

Os espaços de formação continuada acabam se tornando verdadeiros martírios para esses docentes. É preciso resgatar o interesse desses profissionais na busca por novos conceitos e metodologias alinhando novas teorias com suas práticas cotidianas. Os cursos oferecidos precisam ser atrativos e próximos às vivências em sala de aula promovendo momentos de reflexões da própria prática pedagógica.

Os professores estão diante do desafio de ampliar suas experiências se preparando para as transformações que tem acontecido na sociedade, principalmente, em virtude da Quarta Revolução Industrial. Em relação a isso, os autores evidenciam que,

O mundo moderno requer um docente que promova discussões nas aulas, que estimule o protagonismo dos alunos e seja o mediador de crianças e jovens, os quais ensinam a si mesmos e uns aos outros. Se há algo que precisa ser dito é que os professores devem investir na sua formação e ampliar os horizontes. Não podemos continuar fazendo mais do mesmo. É preciso inovar. Motivar. Encantar. Inspirar. (BACICH; NETO; TREVISANI, 2015, p. 91)

Os professores carregam consigo um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54), portanto, esses profissionais têm muitas contribuições a serem socializadas e refletidas nos espaços de formação continuada. E, diante desse cenário tecnológico, os professores são desafiados a ampliar seus saberes para atuar nessa sociedade da informação e comunicação que tem ditado novos paradigmas educacionais, exigindo desse profissional uma adaptação de metodologias e posturas.

Entretanto, é importante evidenciar que, mesmo sob a influência da cultura digital, é preciso nos assegurar de que não devemos nos tornar meros consumidores fortalecendo a indústria capitalista, mas, compreender que essas transformações do mundo contemporâneo podem contribuir para o desenvolvimento de aulas mais interessantes e atrativas atendendo ao novo perfil de aluno que se configura atualmente.

Refletindo a prática num contexto de sociedade da informação e comunicação

De acordo com o que foi abordado anteriormente, os espaços de formação continuada não têm tido a utilidade a qual se destina, necessitando resgatar as concepções da importância desses ambientes. Não podemos negar as imensas contribuições dessas ambiências como *locus* de socialização de experiências do fazer pedagógico.

Os espaços de formação continuada deve suscitar uma reflexão crítica da própria prática alinhando-se às teorias construindo, assim novos saberes. Freire (1996) traz essa concepção de professor-reflexivo como ponto chave no desenvolvimento do trabalho docente, ele disserta da seguinte forma:

Por isso, é que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O principal discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996. p. 39)

Assim, diante dessa concepção de formação para reflexão e construção de novos conhecimentos, estamos diante do desafio de aprimorar as práticas pedagógicas relacionando-as às necessidades atuais.

Com o advento das tecnologias digitais impulsionado pela indústria 4.0, termo utilizado pelo fundador do *World Economic Forum* - Fórum Econômico Mundial – FEM, Martin Klaus Schwab ocorrido em Davos na Suíça, para designar uma sociedade “[...] caracterizada por uma internet mais ubíqua e móvel, por sensores menores e mais poderosos que se tornaram mais baratos e pela inteligência artificial [...]” (SCHWAB, 2016, p. 16), as escolas passaram a direcionar ações no intuito de incentivar os profissionais da educação a buscar cursos de capacitação que atenda ao novo paradigma que se configura. Como bem aponta,

A reflexão a respeito da necessidade da inserção crítica de todos nós na sociedade tecnológica e da responsabilidade da escola e do professor para que este processo se concretize vem demonstrar a preocupação com um tipo de formação que capacite o professor a enfrentar os novos desafios que a dinâmica desta sociedade traz. (SAMPAIO; LEITE, 1999 p. 13)

Os autores nos trazem uma reflexão acerca da necessidade de se criar ambientes que contribuam para o desenvolvimento de novos conhecimentos e socialização de experiências. Mas isso depende do próprio interesse do professor em se qualificar e, de um trabalho articulado entre o incentivo das instituições escolares e políticas públicas para a formação continuada contribuindo, assim para a inserção desse profissional na cultura digital. Palma (2009) enfatiza a respeito disso ao afirmar que,

Se as informações estão disponíveis para todas as camadas da população e são acessadas vias, meios tecnológicos, a escola, como instituição socialmente condicionada e condicionante, precisa estar sintonizada com essas mudanças para que possa adequar suas formas de trabalho às novas circunstâncias contemporâneas. (PALMA, 2009 p. 23)

E diante dessa geração de nativos digitais, “O professor defronta-se ainda com o desafio de enfrontar-se minimamente com as novas tecnologias, quase sempre em grande desvantagem frente aos jovens. ” (DEMO, 2009, p. 32). Isso é refletido no cotidiano escolar em que os alunos já dominam muito bem as tecnologias digitais ao ponto de, muitas vezes, ensinar seus professores em situações corriqueiras.

Apesar da autonomia dos alunos em relação ao uso desses instrumentos tecnológicos, a intenção é trazer um olhar pedagógico para o uso dessas ferramentas. E para isso a formação continuada é um espaço de ampliação desse horizonte trazendo perspectivas diferenciadas e reflexões quanto às formas pelas quais têm se desenvolvido a prática docente, buscando obtenção de novos conceitos e metodologias inovadoras.

Um professor preocupado em desenvolver um trabalho significativo com seus alunos, tende a despertar a motivação para refletir sua prática, deixando velhos hábitos e reconstruindo novas posturas diante das necessidades que lhes são postas. Como disserta o autor,

Mas para quem pretende viver aprendendo, reflexão crítica e autocrítica significa a habilidade infinda de desconstrução e reconstrução das próprias ideias, valendo também como signo de construções sempre abertas, capazes de aprender de outras visões e teorias. (DEMO, 2009, p. 57)

Assim, vemos que a busca por novos conhecimentos traz melhorias para os professores que se aprimoram em suas teorias e, conseqüentemente em suas práticas, também, traz benefícios para os alunos que sentem maior significação no processo de aprendizagem culminando em uma educação de qualidade como sendo a prioridade numa sociedade.

Considerações finais

Diante das análises feitas aqui, podemos evidenciar que a formação continuada é a busca por novos saberes necessários à prática docente realizada durante toda a vida educacional desse profissional. Diante de uma geração de crianças e adolescentes conectadas, percebe-se a necessidade de buscar mecanismos inovadores para desenvolver aulas que integre esse dinamismo que já faz parte do cotidiano desse público.

A formação continuada, para ser útil ao professor, precisa atender as especificidades desses profissionais, relacionando às suas vivências, sendo-lhes significativo. Precisa ser um espaço de falas múltiplas e trocas de experiências, pois, os professores precisam expressar-se para que se compreendam as realidades de cada escola.

Entretanto, é sabido que as deficiências na programação das formações têm gerado desinteresses por parte desses profissionais que entendem que essas formações em nada contribuem para o desenvolvimento de suas práticas. Não podemos pensar em formação permanente como um manual de primeiros socorros para sanar todas as mazelas educacionais, mas, como um alinhamento dos pressupostos teóricos com a prática pedagógica.

Nesses espaços, os professores têm a oportunidade de compreender que a teoria e a prática estão alinhados no fazer pedagógico e, que não deve existir uma dicotomia entre elas. A teoria contribui na compreensão da sua própria prática e, conseqüentemente, a prática é reconhecida dentro de uma teoria, num processo horizontal e contínuo.

Dentro desse contexto tecnológico, a urgência por conhecimentos que atendam às exigências atuais traz pressões e desconfortos em muitos profissionais, que veem nesse processo desafios que parecem difíceis de serem superados, principalmente para aqueles profissionais que tiveram uma formação tradicional e que estão diante de um cenário inovador que exige certas habilidades tecnológicas. Para esses profissionais a busca por formação continuada precisa ser encarada de maneira positiva no intuito de construir novos conceitos que se alinhem à cibercultura.

É importante salientar que a educação não deve servir para atender as exigências do sistema econômico vigente, e nem a formação desses profissionais como preparação empresarial. Mas, esse processo deve acontecer de forma reflexiva e autocrítica da própria prática, despertando nesses profissionais o interesse em aprender sobre o uso das tecnologias e os mecanismos de promoção desses conhecimentos entre os alunos e trabalhando neles a autonomia na aprendizagem.

Essa realidade será diferente a partir da postura do professor em buscar os um aprimoramento de suas práticas pedagógicas por meio das formações permanentes, fazendo desse espaço um *locus* de reflexão do seu fazer pedagógico, aproveitando e descartando hábitos e posturas que não são mais úteis e, assim, construir novos saberes.

Assim, a importância dessas ambiências está na ideia de socialização dos saberes pedagógicos, partindo de reflexões da própria prática e a construção de novos conceitos contribuindo para que esse profissional exerça um papel transformador na educação.

Referências Bibliográficas

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre, Penso, 2015.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- DEMO, Pedro. **Educação hoje: “novas” tendências, pressões e oportunidades**. São Paulo: Atlas, 2009.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FÜHR, Regina Candida. **Educação 4.0 nos impactos da quarta revolução industrial**. 1. ed. Curitiba: Apris, 2019.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.
- NEVES, Regiane Souza. **A formação de professores no Brasil: a história através dos tempos**. 2. ed. Souza & Neves edições. São Paulo, 2017.
- NÓVOA, António. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Lisboa: 2013. Disponível em: <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/dam/jcr:31ae829a-c8aa-48bd-9e13-32598dfe62d9/re35009por-pdf.pdf>. Acessado em: 16/11/2019.
- PALMA, Márcia Silva Di. **Formação inicial do pedagogo: contribuições das tecnologias como mediadoras do processo pedagógico**. Curitiba UTP, 2009. 151 p. (série Dissertações; 8).
- SAMPAIO, Marisa Narciso; LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização tecnológica do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SCHWAB, Klaus. **A quarta revolução industrial**. Tradução de Daniel Moreira Miranda. São Paulo: Edipro, 2016.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020

PROBLEMATIZANDO DISCURSOS EDUCACIONAIS ACIONADOS EM ESCOLAS RURURBANAS

Kelly Souza de Lima¹⁷
Angela Dillmann Nunes Bicca¹⁸

Resumo

A partir do campo dos Estudos Culturais em Educação, de vertente pós-estruturalista discutimos, neste texto, os discursos educacionais acionados por professoras que atuam em escolas situadas em zonas de forte imbricamento entre o rural e o urbano (zonas rururbanas) para narrar sua atuação profissional. Para realizar a pesquisa entrevistamos seis professoras que trabalham em escolas situadas em zonas rururbanas no município de Jaguarão, no Rio Grande do Sul. Ao abordarem seu trabalho nessas escolas, as professoras acionaram discursos educacionais voltados a articular a “realidade” dos alunos/as e os currículos escolares.

Palavras-chave: Estudos Culturais, Discursos educacionais, Zonas rururbanas.

Abstract

From the perspective of the poststructuralist Cultural Studies in Education, we have discussed education discourses by teachers working in schools between rural and urban areas to depict their jobs. We have interviewed six female teachers working in rural and urban schools in Jaguarão, Rio Grande do Sul. By depicting their work in these schools, the teachers used education discourses to combine the students’ ‘reality’ with school curriculums.

Keywords: Cultural Studies; Education discourses, Rural and urban areas.

Introdução

Áreas rurais do Brasil têm passado por importantes mudanças neste início de século XXI ao mesmo tempo em que as cidades vêm expandindo seus limites físicos sobre as áreas rurais, reorganizando os modos de vida das pessoas. Há algum tempo atrás, a vida urbana e rural eram mais facilmente distinguíveis, mesmo que interdependentes. Nesse sentido, cada vez mais se pode colocar em dúvida a existência de um limite urbano/rural inequivocamente identificável. Uma questão que impacta, entre outras situações, o funcionamento das escolas.

Aliás, discussões em torno das relações e interseções entre o “urbano” e o “rural” têm produzido novos termos, tais como rururbano ou rurubano, para nomear o que ocorre em locais onde a mescla é acentuada. O termo rururbano (ou rurubano) tem sido usado, como apontaram Gerardi e Carvalho (2006) e Wanderley (2000), para indicar uma forma de distribuição do espaço físico aos seus habitantes que não está implicado em distinções categóricas entre campo e cidade.

Desta forma, a partir dos Estudos Culturais em Educação de vertente pós-estruturalista, buscamos problematizar os discursos educacionais que são acionados pelos/as docentes que atuam em escolas situadas em espaços de intensa mescla entre o rural e o urbano (rururbanas) no município de Jaguarão, Rio Grande do Sul.

¹⁷ Mestre em Educação pelo Instituto Federal Sul Rio-grandense. Professora substituta no Curso de Licenciatura em Pedagogia, na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA.

¹⁸ Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Curso de Licenciatura em Computação e do Programa de Pós-graduação em Educação Instituto Federal Sul-rio-grandense.

Estratégias metodológicas

Uma análise desenvolvida sob a perspectiva pós-estruturalista exige um processo minucioso e detalhado que visa “esmiuçar” o que for tomado para análise. Assim realizamos entrevistas com docentes que atuam em escolas rurubanas compreendendo que ela é um evento discursivo que não diz respeito apenas a quem entrevista e a quem é entrevistado/a, mas inclui as expectativas e as representações que circulam durante o momento em que interagem. A entrevista compreende uma arena de significados ou [...] um jogo interlocutivo em que um/a entrevistador/a ‘quer saber algo’, propondo ao/à entrevistado/a uma espécie de lacunas a serem preenchidas (SILVEIRA, 2002, p.139).

Portanto, a fim de desenvolver este estudo, realizamos entrevistas com seis professoras que atuam em duas escolas da rede municipal do município de Jaguarão: Escola Municipal Ceni Soares Dias e Escola Municipal General Antônio de Sampaio. As professoras entrevistadas foram todas aquelas que atenderam ao convite realizado e que concordaram em assinar um termo de Consentimento Informado sobre sua participação na pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente ao longo do mês de abril de 2014. A interlocução se deu nas dependências das escolas em salas destinadas à orientação e à direção, conforme disponibilidades das mesmas. Esse trabalho exigiu a nossa presença em cada uma das escolas por dois dias consecutivos para que fosse possível conversar com todas as professoras que se dispuseram a participar da pesquisa. No início de cada encontro abordamos os propósitos do trabalho informando as entrevistadas sobre a gravação e posterior transcrição das entrevistas bem como realizamos esclarecimentos com relação ao compromisso de manter a identidade de cada entrevistada em sigilo. Participaram da pesquisa um total de seis professoras (todas mulheres), sendo que três atuam na Escola General Antônio de Sampaio e três atuam na Escola Ceni Soares Dias. Por isso, a transcrição das entrevistas não nomeia cada uma das professoras, mas as com as letras A, B, C, D, E, F.

O tempo de duração de cada uma das entrevistas variou de 4 a 24 minutos, conforme a vontade e disponibilidade de cada entrevistada. Cabe destacar que preferimos a modalidade de entrevistas com um roteiro básico de temas que abrangeu os seguintes pontos: rotina da escola, eventos e/ou momentos importantes da escola, localização e entorno da escola, acesso e transporte, professores, funcionários e alunos, currículo escolar. Além disso, facultamos a cada entrevistada abordar temática de sua livre escolha

Após a realização dos encontros com as professoras, as entrevistas foram transcritas para fins de análise. O material resultante das transcrições possibilitou a seleção dos excertos que foram examinados a partir da noção de discurso de Michel Foucault.

Essa forma de análise possibilita buscar efeitos de verdade que os discursos produzem a medida em que articulam poderes e saberes. Foucault (2004, p. 8) compreende poder algo que “[...] produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Uma acepção de poder que difere de qualquer outra que aponte ser o poder algo que não age apenas para dizer não, paralisando as ações, coagindo ou restringindo o que pode ser feito. Dizer que o poder é produtivo por induzir ao prazer e produzir saber implica compreender a sua inseparabilidade do saber que, aliás, é o que faz com ele se mantenha e produza seus efeitos. Assim, o poder articulado ao saber é tratado como “[...] um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre ação, sobre ações eventuais ou atuais, futuras ou presentes” (FOUCAULT, 1995, p. 287).

Portanto, articulando poderes e saberes os discursos produzem efeitos de verdade. Isso é apontado porque, segundo essa perspectiva, não existem verdades fora de tal articulação. Assim, não há “[...] um conjunto de coisas verdadeiras a descobrir ou fazer aceitar” (FOUCAULT, 2004, p. 13). A verdade depende sempre dos processos e dos sistemas de poder implicados no seu estabelecimento.

Valer-se dessa forma de abordagem sobre discurso exige compreender que ele não é o projeto de um falante individual e autônomo (DIAZ, 1998). Não há, portanto, um sujeito pedagógico que possa ser posicionado como enunciador do discurso, ele é sempre constituído e controlado pelo discurso. Não estamos buscando um discurso “das professoras” que atuam em escolas rururbanas. Estamos considerando, isto sim, que o que elas dizem o que é possível ser dito em função de sua inserção em determinados discursos educacionais. Discurso, portanto, não é tomado como a fala de um indivíduo e sim como “[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (FOUCAULT, 2009, p.55). O que implica dizer que o discurso não se constitui em uma ação da linguagem que “reflete” as coisas do mundo mas, isto sim, como uma prática que constitui o mundo na articulação dos poderes e saberes nele implicados.

Ao dizer isto, buscamos esclarecer que a análise desenvolvida nesse texto não visa a busca de uma origem dos discursos bem como não está em torno de apontar o que poderia ser classificado como certo ou errado nas falas das professoras entrevistadas ou o que suas palavras poderiam esconder ou distorcer. A análise visa problematizar os discursos para compreender os efeitos que produzem ao fazerem funcionar o que é tomado como verdadeiro.

Discursos educacionais validados por professoras de escolas situadas em zonas rururbanas

Ao abordarem sua atuação como docentes de escolas rururbanas as professoras entrevistadas recorreram a discursos educacionais que apresentam o esforço de adequar os currículos a uma suposta “realidade” dos/as estudantes como necessário ao trabalho docente.

Nem todos currículos estão de acordo com a realidade, a gente já conversamos com a Secretaria de Educação e procuramos, já pedimos pra eles fazer uma reorganização dos conteúdos, pra ver o que que tem de bom o que que não tem, pra a gente ver como é que ficaria melhor. (Professora C)

[...] quanto ao conteúdo, eu trabalho com o 2º ano e procuro sempre né colocar coisas que eles tão acostumados, que eles conheçam, claro que eles também ter que ter uma noção do mundo, mais de uma maneira que não fique difícil deles entenderem de que estamos falando. Eu trabalho com português nas outras séries, séries finais do fundamental, utilizando também textos que contemple na realidade deles sempre [...]
(Professora A)

Quanto ao currículo eu procuro trabalhar de acordo com a realidade da turma. [...] vem o currículo lá, conteúdo e tu tem que seguir. Eu não levo muito a sério, sinceramente não levo, eu pulo, eu vejo o que é melhor pra eles, mais relevante, o que eles vão precisar mais, eu pulo, pulo mesmo, deixo de lado e dou o que é mais interessante, vejo o que eles precisam mais, aproximando do real, e dou o que eles precisam mais, junto, aproximado e dá certo. (Professora E)

Não tá de acordo, inclusive hoje tem uma reunião na educação pra ver os conteúdos do 3º ano, pra rever, não não tá de acordo. Eu acho que isso é um pouco que faz o desinteresse dos alunos, que o conteúdo não tá de acordo com a realidade deles. (Professora G)

Bom, os conteúdos nós já recebemos prontos, então alguns se adaptam, tem a ver, outros nós procuramos adaptar à realidade dos alunos [...] também não tem como tu receber o conteúdo pronto e simplesmente passar sem levar em conta a realidade que a gente vive com os alunos que nós temos, então adapta-se sempre. (Professora F)

Nas falas dessas professoras aparecem considerações sobre uma suposta distância entre a “realidade” dos alunos/as e os currículos dessas escolas, alegando que seria correto ou ideal buscar dar conta das peculiaridades da vida em áreas de forte imbricamento entre o rural e o urbano. As professoras indicam que necessitam ajustar o currículo escolar da rede municipal de ensino de Jaguarão, cobrando da própria instituição e, também, da Secretaria Municipal de Educação as reformulações que consideram necessárias para gerar mais interesse dos/as alunos/as pela atividade escolar. Reformulações essas que não tem se efetivado, segundo as entrevistadas, sem o aval da Secretaria de Educação ou sem subverter, de alguma forma, a programação de conteúdos que é estabelecida para todas as escolas do município. Situação que mostra diferenças entre o que a Secretaria de Educação do referido município lista como conteúdos a serem trabalhados e os conteúdos que as professoras consideram pertinentes para as escolas rururbanas. Diferenças que só podem existir em função da possibilidade de questionar-se sobre quais saberes são relevantes na composição da listagem de conteúdos de uma determinada escola e de quem os define a partir dos discursos educacionais vigentes.

Ao fazerem tais considerações as professoras entrevistadas, produzem, reproduzem e fazem circular determinadas compreensões sobre escola, currículo, docência e aluno/a que só possuem sentido em função dos discursos educacionais (DIAZ, 1998) que acionam. Assim, podemos compreender que determinados discursos educacionais estariam controlando e regulando a produção dos currículos escolares, a ação dos/as alunos/as bem como a ação docente que, por sua vez, se produz nos poderes e saberes articulados nos discursos educacionais.

A referência à necessidade de direcionar o currículo escolar para a “realidade” dos/as alunos/as, nos permitem compreender como elas são sujeitos de discursos educacionais bastante conhecidos no Brasil, em especial os que se alinham à teoria crítica. Um dos pontos destacados nesses discursos diz respeito à necessidade de que a escola inclua em suas atividades os saberes cotidianos dos/as educandos/as, a sua “realidade” e o seu cotidiano para que se produza uma educação transformadora e que promova a conscientização dos/as estudantes. Trata-se de uma educação cujo propósito é problematizar, com os/as alunos/as, a “realidade” em que estão inseridos para transformá-la. Uma educação transformadora, como Freire (1981, p. 90) explicou, busca tornar “[...] o homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente, ou com acento cada vez mais de racionalidade”.

Segundo Traversini, Balem e Costa (2007) muitos/as professores/as, ao abordarem sua prática pedagógica, validam discursos educacionais que enfatizam o aprender fazendo e a relação do conteúdo com a “realidade” do/a aluno/a, destacando as práticas pedagógicas que interditam a pedagogia tradicional. Assim, segundo essa discursividade, a pedagogia necessita ser centrada no aluno e no processo de aprendizagem, conferindo destaque para a necessidade de estabelecer o diálogo entre os sujeitos escolares.

Além de atentar para a chamada “realidade do/a aluno/a, Freire (1970) aponta ser o diálogo um elemento fundamental para a conscientização, em que todos procuram pensar e agir criticamente partindo de uma “realidade concreta”. O diálogo e a conscientização, para os discursos educacionais críticos, seriam formas de “libertar” os sujeitos de ações de poder. Porém, a noção de poder (FOUCAULT, 2004) referida acima, segundo a qual o poder não apenas age restringindo ações mas, também, produzindo saberes, indica que há, no diálogo e na conscientização, formas sutis de ações de poder. Aliás, é relevante lembrar que o poder que só pode persistir porque ele está implicado com o saber, não sendo possível acionar discursos educacionais sem que funcione alguma articulação entre saber e poder.

Não se trata, portanto, de uma ação violenta que impede, interdita ou força, mas de “[...] um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas que age sobre sua própria ação. Uma ação sobre ação, sobre ações eventuais ou atuais, futuras ou presentes” (FOUCAULT, 1995, p. 287). Trata-se de articulações entre poder e saber que faz funcionar o que pode ser referido como uma estratégia de governo, entendendo-se governo segundo a significação que possuía no século XVI e que não o restringia às estruturas políticas e à administração dos Estados para designar “[...] a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

A ação de poder implicada com os discursos educacionais críticos “[...] é menos da ordem do afrontamento entre dois adversários, ou do vínculo de um com relação ao outro, do que da ordem do ‘governo’ (FOUCAULT, 1995, p. 244). Uma ação que se produz associada à práticas pedagógicas que colocam o/a aluno/a no centro do processo de aprendizagem, levando-o/a mesmo/a a ser crítico, consciente, autônomo e questionador. Práticas pedagógicas que instigam o/a aluno/a a ser ativo em função de sentir-se interpelado pelas ligações entre o que estuda na escola e o que compreende ser sua realidade cotidiana e não em função de coerções postas pelo ensino tradicional.

Freire (1981), dessa forma, reforçou a necessidade do/a professor/a atentar para os conhecimentos que adquire ao longo de sua prática profissional, os chamados “conteúdos acumulados”. Essa indicação aponta que uma das tarefas mais importantes da prática crítica-educativa é propor condições para que os/as alunos/as sejam levados a assumir-se como sujeito cultural, social e histórico, pensante, transformador, criativo. O que, como já argumentamos, aponta a ação de poder como ação sobre ações, como governo.

Assim é possível dizer que a perspectiva assumida pelas entrevistadas estaria em consonância com discursos pedagógicos muito valorizados por professores/as quando estes/as tratam de metodologias de ensino que articulam poderes e saberes ao enfatizarem a necessidade do uso de “materiais concretos” e de “trabalhar a teoria na prática”. Na fala transcrita a seguir, uma das professoras entrevistadas aborda a necessidade de reunir o abstrato e o concreto como forma de promover o bom trabalho educativo, esforço que implica uma importante interlocução com a “realidade”.

*[...] O ideal seria sempre formar, fazer sempre um projeto, que desse pra **aproximar o abstrato com o concreto**, só que aí nem sempre é possível, mas nessa feira de conhecimentos e essa é a nossa meta, **mostrar a realidade pra eles**. Se matemática existe, ela tá aqui também ela faz parte do nosso cotidiano, aproximar o abstrato do concreto. Essa última feira de conhecimentos, feira cultural mesmo, o meu trabalho foi sobre construção civil, a temática foi construção civil, nós saímos, nós fomos ali nas construções novas, **tomamos uma aula fantástica de um pedreiro**, ele deu os passos de como construir, qual é os primeiros passos até chegar a conclusão que tudo que a construção civil envolve com a matemática. (Professora E).*

Neste excerto, portanto, é enfatizado que os/as alunos/as aprendem melhor em situações que os/as coloca diante de temas que fazem parte do seu dia a dia. Esse é, segundo a entrevistada, um momento muito valorizado do trabalho escolar por que seria capaz de promover aprendizagem em função de estar bem articulado com a “realidade” do/a aluno/a. Dessa forma, a prática pedagógica significada como capaz de gerar aprendizagem tem forte relação com os discursos educacionais críticos que, por sua vez, enfatizam a necessidade de contemplar a “realidade” do/a estudante, fazendo funcionar as redes de poder e saber articuladas nos discursos.

Associada à noção de contemplar a “realidade” do/a alunos na escola está a compreensão de que os saberes escolares têm que ter conexão com o que é “concreto”, ou seja, com o seu uso prático.

*[...] o professor tem que tá próximo do aluno [...] E geografia, ah pra que que eu quero saber onde fica a África, tu não precisa saber do rio lá da África, **mas o aluno tem que saber pra que que serve aquele rio lá pra eles, então pra que não tratar aqui de Jaguarão, pra que que serve o nosso rio, pra que serve a enfermaria que está sendo reconstruída, o que ela foi, mostrar também o que é real nosso aqui e até dentro no bairro que a gente trabalha, sempre que possível, tem coisas que não dá pra entender [...] Agora junta os dois tá, realidade e abstrato que dá certo, nunca mais o aluno esquece. (Professora B)***

*[...] o professor não é mero conhecimento, não é transmissor de conhecimentos, tu aprende junto com o aluno todos os dias. Eu tô com 22 anos de serviço e todos os dias eu aprendo algo novo com eles, todo dia. **Tu aprende mais na prática do que na teoria não tenho dúvida, o professor diz que teoria e prática andam de mãos dadas, eu não concordo muito, eu acho que a teoria é uma coisa e a realidade é outra. (Professora E)***

As professoras entrevistadas enfatizam a busca em aproximar os temas escolares da vida cotidiana, alegando buscar unir a teoria à prática ou, até mesmo, valorizando mais a prática do que a teoria. Nesses excertos é indicado que o trabalho docente deveria recorrer a projetos de ensino que visem levar os/as alunos/as a relacionar o conhecimento escolar com as atividades do dia a dia. Esses saberes qualificados como práticos e/ou concretos, aliás, seriam os que poderiam promover aprendizagens de melhor qualidade porque estão relacionados à “realidade” vivida pelo/a estudante.

Um dos pressupostos mais valorizados nos discursos pedagógicos diz respeito a necessidade de valorizar os saberes dos/as estudantes e de suas comunidades, por isso há a recomendação de que a prática pedagógica precisa “partir da realidade” na qual o/a aluno vive e trabalha. Outros saberes, em troca, entrariam na escola apenas de forma descontextualizada porque não ofereceriam possibilidades de articulação com o cotidiano dos/as alunos/as. Problematizando esse “partir da realidade”, Traversini (2004) ressaltou que com tal objetivo a escola pode capturar saberes cotidianos para torná-los escolares. O que pode implicar em uma forma de motivar os/as alunos/as para a aprendizagem e, depois, enquadrar esse saber na lógica escolar que tendem a unificar e homogeneizar os modos como as pessoas veem e pensam o seu fazer cotidiano, pois “[...] qualquer saber que é trazido para a escola precisa encontrar seu lugar dentro dela!” (TRAVERSINI, 2004, p. 3). Assim, ao “partir da realidade”, pode estar ensinando uma noção específica de “realidade”, constituída a partir da cultura escolar, sistematizada em consonância com a ciência moderna e que serve como argumento para viabilizar determinadas formas de compreender e de resolver problemas.

Outro ponto relacionado ao ato de “partir da realidade”, diz Traversisni (2004), é que a “realidade” não é trazida para a escola na sua totalidade, mas é apreendida aos pedaços, interessadamente selecionados. Aquilo que é recortado do mundo e referido como “a realidade” não é nunca algo natural, fixo e imutável.

É interessante pontuar que a compreensão de que a aprendizagem acontece desde que sejam propostas atividades de acordo com a “realidade” do/a aluno/a, que o/a aluno/a aprende fazendo, que o prazer de aprender se verifica quando o/a aluno/a relaciona os conteúdos escolares com suas experiências e vivências pessoais perpassam fortemente as produções brasileiras sobre a educação do campo. Atentar para esse aspecto pareceu-nos relevante porque em vários momentos das entrevistas as professoras apontaram a necessidade de contemplar a “realidade” como forma de levar em consideração no seu trabalho as peculiaridades de escolas situadas em locais cuja mescla entre o rural e o urbano são acentuadas.

Considerações finais

Considerando a inserção das escolas em zonas de forte imbricamentos entre o rural e o urbano, as professoras entrevistadas acionaram discursos educacionais da linha crítica em enunciações perpassadas pela necessidade de contemplar a “realidade” dos/as alunos/as nos currículos escolares. O que se efetivaria a partir da inserção do que tem sido configurado como práticos e/ou concretos na atividade escolar.

A problematização que realizamos não busca desconsiderar os esforços das professoras em realizar com afinco o seu trabalho nem tecer críticas aos supostos erros cometidos em sua ação. Mas mostrar que o esforço de promover qualquer adequação de saberes levados da “realidade” dos/as alunos/as de escolas rururbanas para a escola, esses passam a ser organizados conforme o que preconizam, em especial, os discursos educacionais críticos. Discursos esses pautados na interdição do que é considerado tradicional em educação, que colocam o estudante no centro do processo educativo e que posicionam o/a professora/a como aquele/a que apoia, orienta e estimula a aprendizagem. Criando, por essa via, uma forma sutil de ação do poder articulada e sustentada pelo poder.

Referências

- DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz (org). **Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 14-29.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 1995, p. 273 – 295.
- FOUCAULT, Michel. Verdade e Poder. In: MACHADO, Roberto (org). **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2004. p. 1 – 14.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- GERARDI, Lucia Helena de Oliveira; CARVALHO, Pompeu Figueiredo de (Org.) **Geografia: Ações e reflexões**. Rio Claro: AGETEO, 2006.
- SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo et. al (Org.) **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119 – 142.
- TRAVERSINI, Clarice Salette. Partir da realidade. Será que algum dia voltaremos? In: **IV Simpósio Nacional de Educação: Políticas de Formação de Professores no Brasil**, 2004. Frederico

Westphalen. Anais do IV Simpósio Nacional de Educação: Políticas de Formação de Professores no Brasil, Frederico Westphalen: URI, 2004.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BALEM, Nair; COSTA, Zuleika. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? In: **V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes**, 2007, São Leopoldo. Anais do V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes, São Leopoldo: UNISINOS, 2007.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas: o rural como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, n.15, p. 87 – 145, out. 2000.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

MEDIDAS PEDAGÓGICAS PARA GARANTIR A INCLUSÃO ESCOLAR DA PESSOA SURDA

Leidiane Monteiro Duarte de Moraes¹⁹

Resumo

Apresento como objetivo: refletir sobre o papel do Coordenador Pedagógico para garantir a inclusão escolar de pessoas surdas. Como objetivos específicos: 1) identificar o perfil e funções desempenhadas pelo Coordenador; 2) delinear as especificidades dos alunos surdos no ambiente escolar; 3) propor abordagens desempenhadas pelo Coordenador Pedagógico para garantir a inclusão dos surdos. A metodologia adotada baseou-se em uma pesquisa bibliográfica. Os resultados da pesquisa apontam que diante de um complexo contexto educacional, o Coordenador assume um papel crucial como mediador entre os diferentes sujeitos que compõem o contexto escolar buscando estratégias que considerem a inclusão educacional dos surdos.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Educação inclusiva. Surdos.

Abstract

I present as an objective: to reflect on the role of the Pedagogical Coordinator to guarantee the school inclusion of deaf people. As specific objectives: 1) to identify the profile and functions performed by the Coordinator; 2) outline the specificities of deaf students in the school environment; 3) to propose approaches taken by the Pedagogical Coordinator to guarantee the inclusion of the deaf. The adopted methodology was based on a bibliographic research. The results of the research show that in the face of a complex educational context, the Coordinator assumes a crucial role as a mediator between the different subjects that make up the school context, seeking strategies that consider the educational inclusion of the deaf.

Keywords: Pedagogical Coordinator. Inclusive education. Deaf.

Introdução

Este trabalho pode ser caracterizado como uma reflexão sobre a ação e as intervenções do Coordenador no cotidiano escolar, sabendo que as vivências que acompanham a sua atuação, dentro das instituições educacionais, são desafiadoras. Neste caso, a discussão recorrente nesse trabalho aborda argumentações acerca das Medidas Pedagógicas em Garantia da Inclusão Escolar do Aluno Surdo.

O papel do Coordenador é de suma importância dentro do ambiente escolar, já que a sua principal função é mediar, coordenar e estimular as ações fazendo a interligação de todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar. Sabemos que fazer essa condução entre o pedagógico e o administrativo não é uma tarefa fácil, torna-se desafiador a busca da garantia do direito de aprendizagem de todos os estudantes.

Nessa perspectiva, apresento como problema de investigação: quais medidas devem ser aplicadas pelo Coordenador Pedagógico em busca da garantia da inclusão escolar das pessoas surdas? Assim, objetivamos neste estudo: Descrever as medidas que devem ser aplicadas pelo Coordenador Pedagógico em busca da garantia da inclusão escolar das pessoas surdas. E de modo específico: 1) identificar o perfil e funções desempenhadas pelo Coordenador Pedagógico; 2)

¹⁹ Graduada em Pedagogia na Universidade Federal do Pará – UFPA. Pós-graduada em Libras na Educação Inclusiva; Psicopedagogia e Supervisão Escolar.

delinear as especificidades dos alunos surdos dentro do ambiente escolar; 3) propor abordagens desempenhadas pelo Coordenador Pedagógico para garantir a inclusão dos surdos.

Dentro da abordagem proposta, temos o desafio específico de incluir aqueles alunos que possuem alguma deficiência, mais especificamente os alunos surdos, não apenas como parte do processo, ou seja, um indivíduo que possui a sua trajetória escolar paralela aos demais indivíduos, mas como parte integrante, que deve se desenvolver enquanto cidadão capaz de adquirir competências e habilidades dentro da sua necessidade e potencial que lhe trarão autonomia e segurança no meio social.

O estudo em questão compreende uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, na qual se empregou os seguintes procedimentos metodológicos foram a coleta de dados, através da aplicação da técnica de Análise de Dados

O papel do coordenador pedagógico em vista da inclusão

Dentro do contexto escolar existem vários sujeitos como: diretor, professores, alunos, secretários, que desenvolvem seus papéis para contribuir no desempenho da educação, dentre eles está o Coordenador Pedagógico, que por sua vez, deve construir uma função integradora dentro desse ambiente, promovendo ações de parcerias entre os membros escolares, bem como trabalhar em equipe e facilitar os diálogos dentro da escola. Na comunidade escolar, o Coordenador deve ter ações concretas valorizando relações necessárias, como partilhar a responsabilidade, confrontar a si mesmo tornando sua prática crítica e reflexiva. É necessário o Coordenador ter um olhar cuidadoso e atento.

Sabe-se que a atuação do Coordenador Pedagógico na escola é desafiadora, pois se trata de funções complexas que acontecem em parceria com o professor, sendo resultado do tipo de relação que é estabelecida entre o Coordenador e o grupo de professores. Para Libâneo (2002, p. 35) o Coordenador Pedagógico é descrito como “um agente de mudanças, facilitador, mediador e interlocutor”. Deste modo, o Coordenador é considerado um profissional competente a realizar a mediação entre os alunos, professores, direção escolar e todos os indivíduos que compõe de forma direta e indireta na comunidade escolar. Seu foco principal seria contribuir para o desenvolvimento integral dos educandos.

Neste aspecto, a existência de um ambiente estruturado com profissionais qualificados, acompanhados pedagogicamente de forma eficaz é fundamental para que esse processo da inclusão escolar aconteça com qualidade dentro das instituições escolares.

Segundo o dicionário Aurélio (2009), uma das definições de incluir é “envolver”. Trazendo para o contexto escolar significa, envolver-se com comprometimento todos os sujeitos no ambiente escolar, ou seja, para a inclusão acontecer é necessário o empenho dos professores, alunos, funcionários, comunidade, enfim todos os sujeitos envolvidos, para o aluno com deficiência não esteja apenas presente no ambiente escolar, mas, fazer com que este aluno permaneça na escola, fazendo-o se sentir parte integrante do meio educacional, proporcionando ao mesmo conviver e se desenvolver como sujeito.

Em garantia da inclusão, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 40) demanda uma “reestruturação do sistema educacional, ou seja, uma mudança estrutural no ensino regular, cujo objetivo é fazer com que a escola se torne inclusiva, um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os educandos”. Neste ponto de vista, a escola deve estar preparada para receber todos os educandos sem distinção de raça, classe, gênero características pessoais ou necessidades especiais.

Ao falar, sobre a escola se adequar ao aluno, não se restringe apenas ao espaço físico e a presença de equipamentos, para escola se tornar um ambiente inclusivo é necessária uma transformação de pensamentos e concepções, envolvendo todo o corpo técnico e docente da escola, pois a inclusão escolar não pode ser compreendida somente como um direito garantido na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) ou em outras que integram a legislação brasileira no âmbito da inclusão. Mas precisa ser compreendida muito além, ou seja, como um direito enquanto cidadão de receber uma educação de qualidade que garanta a autonomia e seu desenvolvimento, social e cognitivo.

Enquanto Coordenador Pedagógico, seu papel a ser desempenhado é fazer um acompanhamento próximo aos professores e a família. As ações a serem desempenhadas não podem ser estáticas como uma fórmula para todos os alunos com necessidades especiais, já que o educando deve ser compreendido como um ser único, que possui suas próprias especificidades. Entretanto, alguns direcionamentos serão apresentados para nortear as ações pedagógicas, as quais de acordo com cada caso devem ser revistas e reelaboradas pelos profissionais que compõem o ambiente educacional, mais especificamente o docente, já que é este quem fica maior parte do tempo com os educandos.

Segundo Souza *et al.* (2017,p. 407) “para a escola atingir bons resultados na aprendizagem dos educandos, são necessários planejamento, avaliação e aperfeiçoamento das suas próprias ações pedagógicas, a fim de que o processo educacional seja qualitativo”. Dessa forma, o Coordenador Pedagógico é o responsável em estar acompanhando tais ações para promover medidas pedagógicas em garantia da inclusão. Seguem algumas sugestões de medidas que contribuirão para desempenho acadêmico do aluno com deficiência:

- I. **Conhecer o Aluno** – para compreendermos as necessidades e dificuldades do aluno, é importante conhecer a sua história de vida, a sua realidade, pois a partir de suas experiências conseguimos compreender o aluno em sua totalidade. Muitas das dificuldades dos alunos são reflexos de suas experiências anteriores. Quando conhecemos o aluno, conseguimos pensar em metodologias e soluções de acordo com aquele caso específico, para que que promova a autonomia na vida escolar e até mesmo pessoal;
- II. **Aproximação da Família** – a escola deve estar aliada a família para que possam desenvolver um trabalho conjunto e contínuo. É através da família que a escola terá acesso as informações que serão essenciais para a elaboração de processos e ações para o desempenho do aluno. Além disso, algumas ações devem ser realizadas na escola e serem prosseguidas no ambiente familiar para reforçar as metodologias desenvolvidas em sala de aula;
- III. **Planejamento Institucional** – os sujeitos (gestores, professores, funcionários, alunos e família) devem interagir no espaço escolar e terem a liberdade de expor seus desejos e necessidades. De acordo com Souza *et al.* (2017) é no planejamento escolar que se deve fazer a elaboração de um conjunto de atividades, como orçamento específico e práticas pedagógicas de acordo com o anseio dos sujeitos envolvidos na instituição, pois é a partir do planejamento institucional que se definirá quais práticas pedagógicas a escola deverá seguir, ou seja, se formará a identidade da escola;
- IV. **Formação Continuada** – a equipe pedagógica deve promover palestras, oficinas e seminários que tratem da atuação dos profissionais frente as necessidades dos educandos. Muito se fala da formação continuada com os professores, no entanto, todos os profissionais que fazem parte da escola devem ter acesso às informações que diz respeito a inclusão, pois uma escola inclusiva requer que todos estejam conscientes e preparados para lidar com cada estudante.
- V. **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** – conforme a LDB (Lei 9.394/96) A educação especial deve ser oferecida em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. O atendimento educacional especializado (AEE) disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. O AEE

tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela;

VI. **Integração do professor regular e professor do AEE** – o trabalho de ambos os profissionais é essencial para o desenvolvimento do aluno e se tratado de forma participativa, um profissional pode ampliar e complementar o trabalho do outro. Nesse contexto, a observação de sala de aula, o auxílio nas adequações de atividades e feedback de ações faz toda a diferença, pois o desenvolvimento do educando deve ser o foco de todas as ações. O Coordenador Pedagógico deve realizar as mediações e fazer os encaminhamentos necessários a serem desenvolvidos pelos profissionais;

VII. **Tecnologias Assistivas** – não se pode deixar de falar do uso das tecnologias dentro dos ambientes escolares, principalmente aqueles que auxiliam nos procedimentos e metodologias inclusivas. As tecnologias facilitam e incentivam os alunos a utiliza-las. Os educadores devem acompanhar as evoluções tecnológicas e fazer usos das mesmas como ferramenta nas metodologias do dia a dia.

A inclusão escolar é um tema que deve ser sempre discutido em todas as áreas profissionais, mais especialmente na área da educação. Todos os dias, enfrentamos novos desafios e devemos repensar se as ações metodológicas estão sendo desenvolvidas com eficiência, se os direitos desses indivíduos estão sendo respeitados e efetivados. Para isso, todos do campo educacional devem estar envolvidos nesta causa e cabe ao Coordenador exercer a importante missão de intermediar entre todos os sujeitos buscando as melhores soluções, direcionando para os novos desafios, sempre com olhar sensível para as especificidades de cada sujeito.

O surdo e suas especificidades dentro do ambiente escolar

A escola considerada como um espaço inclusivo deve estar preparada para receber todos os alunos independente de suas limitações ou dificuldades. Ao se tratar do aluno surdo, apresento uma especificidade em especial devido a língua utilizada por alguns, ser diferenciada da sociedade brasileira, ou seja, a língua de sinais. Para Paterno (2007, p.20) muitas vezes a surdez é considerada “um conceito clínico e tem como modelo a normalidade ouvinte”, ou seja, a surdez é embasada no modelo ouvinte, onde se restringe apenas ao grau de perda auditiva (decibéis), não levando em consideração os sujeitos, mas sim rotulando o surdo como aquele que tem capacidade de ouvir, como aquele que possui uma deficiência.

Paterno (2007) ressalta que devido à repetição de ‘rótulos’ às pessoas surdas, o que seria a descrição de uma realidade acaba assumindo um caráter pejorativo, pois atribuímos aos surdos uma identidade estigmatizada e a nós ouvintes, assumimos a identidade normal, ou seja, a idealizada. Paterno (2007) explica que os surdos se veem de uma forma diferenciada com relação aos ouvintes, tendo um conceito sobre si específico, já que grande parte dos surdos são sinalizantes (se comunicam através de sinais) e ouvintes através da fala oral.

A perda de audição se divide em quatro graus, que podem ser classificados em: leve, moderada (a pessoa é considerada parcialmente surda), neste caso pode classifica-la como deficiente auditiva, já nos graus severo e profundo a pessoa é considerada surda, pois o som da fala não é audível em som natural. Podemos observar que conforme varia o grau de surdez, varia a comunicação do sujeito e também o tipo de tratamento²⁰. Para as crianças que nascem surdas, é mais dificultoso a aquisição da língua oralizada, sendo natural à comunicação através de sinais.

²⁰ Caso haja interesse do sujeito em tratar através de implantes cocleares ou uso de aparelhos auditivos - AASI.

As diferentes identidades surdas

O sujeito surdo não pode ser limitado, definindo-se o tipo de comunicação utilizada pelo mesmo, devemos compreender que a sua comunicação está intimamente ligada as suas experiências de vida, condições financeiras ou suas escolhas pessoais. As diferentes identidades surdas são bastante complexas e diversificadas que podem ser constatadas na divisão por identidades. Sobre esta temática Perlin (1998), aborda sobre as diferentes identidades surdas que podem ser:

- I. **Identidade Política** - trata-se de uma identidade frequentemente nas comunidades surdas, pois se utiliza da língua de sinais e luta por seus direitos como cidadãos surdos;
- II. **Identidade Híbrida** - são surdos que nasceram ouvintes e utilizavam o português falado e devido algum motivo, como doenças, acidentes, dentre outros, se tornaram surdos.
- III. **Identidade Flutuante** – que não possuem contato com a comunidade surda, não utilizam Libras, pois aprenderam a oralizar fazendo uso de aparelhos ou implantes cocleares, identificando-se com o mundo ouvinte;
- IV. **Identidade Embaçada** - é a representação estereotipada da surdez na qual são considerados incapacitados de se desenvolverem com autonomia, dessa forma são coibidos de aprenderem tanto a língua de sinais quanto a língua falada;
- V. **Identidade de Transição** - são surdos oralizados que tiveram experiências apenas com o mundo dos ouvintes e que tardiamente conhecem a comunidade surda, e passam a se identificarem com a comunidade surda, passando do mundo auditivo para o visual. Da mesma forma o surdo que faz parte da comunidade surda e por algum motivo opta em se afastar da mesma, utilizando a oralização.
- VI. **Identidade de Diáspora** - estão presentes entre os surdos que passam se deslocam de um país a outro ou de um estado a outro.
- VII. **Identidade Intermediária** – são surdos que possuem suas experiências no mundo ouvinte, utilizam aparelhos auditivos ou implante cocleares fazendo uso da oralização. Tem contato com a comunidade surda, entretanto não compreende a importância dos intérpretes e da utilização da língua de sinais, posicionando-se contra ambos.

Conforme Paterno (2007, p. 27) “ao se referir a um grupo cultural surdo, pode-se analisar aspectos desse grupo que possibilita em falar-se de um Povo surdo”, fazendo-nos compreender que os surdos não compõem apenas grupos isolados, mas sim um Povo, os quais construíram sua própria história, sua própria cultura, e principalmente onde eles se reconhecem como parte integrante deste Povo. Além disso, pode-se observar como ocorre o processo de formação de identidade e conseqüentemente de cultura dos surdos, que podem ser concebidos de formas diferentes entre os surdos e ouvintes e que nós (ouvintes), devemos priorizar e valorizar a forma a qual o próprio surdo se vê, enquanto sujeito no meio social.

Medidas pedagógicas para os alunos surdos

Não há dúvidas que o educando deve ser visto em primeiro lugar, tendo suas particularidades consideradas, como a linguagem utilizada a qual depende da aquisição de uma língua e somente a partir de então, adquirir uma cultura e a outras línguas. Segundo Paterno (2007) cada identidade surda se fortalece quando os mesmos se relacionam com os seus pares, ou seja, a partir das interações sociais, que também podem ser compreendidas como multiculturalismo.

A partir do momento em que compreendemos essa diversidade de identidades, deve ser observado que tipos de comunicações que esses indivíduos fazem uso e assim estabelecer uma comunicação mais adequada. Com relação aos alunos surdos oralizados é essencial:

- **Falar de frente** – o surdo que realiza leitura labial precisa visualizar os lábios da pessoa com quem se fala para compreender a mensagem. Mesmo aqueles que utilizam aparelhos auditivos ou implantes cocleares necessitam desses cuidados;
- **Evitar deslocamentos durante a fala** – é muito desgastante para o surdo fazer leitura labial com uma pessoa que se desloca enquanto fala, pois, dependendo da posição em que a pessoa se encontrar será até impossível do surdo compreender o que o outro falou;
- **Repetir a fala** – muitas vezes o surdo não consegue compreender o que foi falado e pede para se repetir a fala. Deve-se ter a sensibilidade e estar atento se o surdo está compreendendo o que foi falado ou mesmo se este pede para que a fala seja retornada;
- **Ambientes iluminados** – alguns eventos no ambiente escolar exigem que se apaguem as luzes, como na apresentação de *slides*, seminários e etc. No entanto não podemos nos esquecer dos alunos surdos que precisam visualizar os lábios do locutor, necessitando de um pouco de luz neste local e um lugar privilegiado, ou seja o mais perto possível das pessoas que estão se apresentando;
- **Vídeos com legendas** – mesmo os vídeos que são nacionais necessitam da legenda. Vale ressaltar que mesmo que o aluno surdo seja oralizado, realize leitura labial e compreenda grande parte do que se é falado, ele precisa receber alguns cuidados que são básicos para a garantia de seu desenvolvimento cognitivo e social. Outrossim, seguem algumas sugestões de atuação com os alunos surdos que utilizam Libras:
- **Utilização da Língua de sinais** – sabemos que grande parte da sociedade desconhece a Libras, apesar de ser reconhecida como a segunda língua oficial do Brasil pela Lei N° 10.436/02. Todavia, os surdos que utilizam a língua de sinais devem ter os seus direitos garantidos, comunicando-se através da sua língua. A escola deve promover cursos de libras para todos que fazem parte do ambiente escolar para que promova a autonomia desse indivíduo;
- **Intérprete de Libras** – mesmo se os funcionários, gestão, alunos e professores souberem Libras, é necessário a presença do intérprete de Libras em sala de aula ou eventos escolares. Uma das especificidades da Língua de Sinais é que ela não deve ser oralizada e sinalizada simultaneamente, pois compromete a comunicação, caracterizando-se como uma comunicação bimodal a qual não é adequada de acordo com a comunidade surda.
- **Ambientes iluminados** – assim como o surdo oralizado é necessário não se apaguem todas as luzes, como na apresentação de slides, seminários e etc. A diferença é que o surdo precisa visualizar o intérprete de libras para transmitir a mensagem do locutor. Para isso, também é necessário um lugar privilegiado, ou seja, o mais perto possível do intérprete;
- **Vídeos com legendas** – todos os vídeos necessitam ter a legenda.

O grande desafio dos profissionais da educação inclusiva é justamente fazer a articulação do que ele tem que ensinar com o que o aluno já possui de conhecimento e com a maneira mais adequada para o estudante aprender. Para isso, deve ser respeitada a singularidade de cada sujeito e promover um ambiente inclusivo, onde todos estão comprometidos na construção de uma sociedade mais democrática, desmistificando conceitos estereotipados que foram abordados por muito tempo.

Cabe ao Coordenador Pedagógico assumir o compromisso juntamente com a gestão, professores e funcionários de garantir o pleno desenvolvimento do educando. Construir uma autoestima mais positiva e autônoma, inserindo cada vez mais integralmente no espaço escolar, se torna a cada instante um desafio. Sabemos que através das experiências positivas no ambiente escolar, conseguiremos prepará-lo para o exercício da cidadania e de sua qualificação para o trabalho, porquanto todos somos iguais em direitos e devemos ser respeitados por nossas diferenças.

Considerações finais

Diante da importância do Coordenador Pedagógico nos ambientes escolares é de suma importância a clareza da função deste profissional e ser reconhecido por seus colegas de trabalho. Para o Coordenador Pedagógico exercer seu trabalho com eficácia é preciso que o profissional tenha um norte para as tarefas realizadas ou seja, o planejamento diário, pois sem este planejamento não conseguirá ter uma visão total diante das questões problematizadoras do dia a dia e assim possa cumprir suas rotinas, considerando sempre as suas urgências as quais são inevitáveis no âmbito escolar.

O Coordenador Pedagógico no cotidiano escolar deve promover a ideia e a manutenção de um ambiente favorável, o que contribui no processo social escolar dos funcionários, gestores, professores, alunos e responsáveis em suas tomadas de decisões para melhores resultados que compartilhem ideias e conhecimentos e construam o seu papel na escola, tornando assim a ligação fundamental, esboçando o seu caminho transformador, formador e articulador. A educação tem que caminhar em direção ao respeito às diferentes identidades surdas, se desprendendo de grandes números de preconceitos, dentre eles o de querer fazer do surdo um ouvinte.

Então é de grande relevância a discussão sobre a atuação do Coordenador Pedagógico, para além de ampliar o conhecimento dos profissionais da educação, estimular esses a buscar estratégias para um melhor desenvolvimento dos alunos que apresentam alguma necessidade especial, mais especificamente os surdos. Dessa forma, buscamos compreender e transformar as ações cotidianas realizadas na escola e assim teremos um tempo vindouro cheio de possibilidades dentro do ambiente escolar. Logo, é importante salientar que todas as pessoas são diferentes e é necessário respeitá-las como surdas, ouvintes, negras, brancas... permitindo que os surdos construam sua identidade, ultrapassem seus limites e recebam o atendimento não de forma crítica, mas de uma forma mais humanitária e solidária.

Referências

- BRASIL. Parecer CNE/CEB Nº 17/2001 - *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 26 de fevereiro de 2020.
- _____. **LEI Nº 10.436/02**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm; Acesso em: 25 de fevereiro de 2020.
- CARNEIRO, Moaci Alves. *LDB Fácil: Leitura; Crítico-compreensivo; Artigo a Artigo*. 24ª. Ed. Vozes, 2017.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa*. 4. ed. – Curitiba, PR: Ed. Positivo; 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos para quê?* 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PATERNI, Uéslei. *A Política Linguística da Rede Estadual de Ensino em Santa Catarina em Relação à Educação de Surdos*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFSC. Florianópolis, 2007.
- PERLIN, G. *Identidades Surdas*. In: SKLIAR (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- SOUZA, Mariana et al. *Desafios da supervisão escolar: o papel do Coordenador Pedagógico no planejamento participativo-escolar*. Conjectura: Filos. Educ., Caxias do Sul, v. 22, n. 3, p. 482-499, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/4278>. Acesso em: 21 de fevereiro de 2020.
- Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020

O PROFESSOR E A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM

Leomar Campelo Costa²¹

Resumo

O presente artigo tem por objetivo descrever o papel do professor frente ao processo de ensino-aprendizagem e de que forma essa relação tem ocorrido no âmbito escolar. Quando se pensa em construção de conhecimento como uma relação recíproca entre as ações desenvolvidas pelo professor e o conhecimento internalizado pelo aluno, passamos a entender o conhecimento como resultado de ações concretas entre os sujeitos envolvidos no ato de ensino-aprendizagem.

Palavras-chaves: Ser professor. Ensino. Aprendizagem

Abstract

This article aims to describe the role of the teacher in the teaching-learning process and how this relationship has occurred in the school environment. When thinking about knowledge construction as a reciprocal relationship between the actions developed by the teacher and the knowledge internalized by the student, we come to understand knowledge as a result of concrete actions between the subjects involved in the teaching-learning act

Keywords: Being a teacher. Teaching. Learning

Introdução

Diante do cenário educacional cada vez mais “efervescente” no que tange aos aspectos de construção de conhecimento, é imprescindível que professores e alunos construam de forma dialógica, participativa e direcionada, as aprendizagens que permeiam suas práticas. A cada momento novas descobertas, a cada dia inúmeras informações chegam nas mãos de professores e alunos, fato este que nos leva a perceber a necessidade de professores e alunos, construir canais de comunicação dentro e fora da escola de forma a sanar as lacunas que por vezes são deixadas pela rapidez com que os fatos ocorrem.

É necessário que a todo instante, o professor reflita sobre sua prática docente de modo a proporcionar ao aluno mudanças de comportamentos em relação a construção de sua própria aprendizagem. Este estudo por sua vez, nos leva a uma reflexão sobre a importância do professor na construção da aprendizagem, destacando ainda a necessidade do professor está sempre em busca do aprimoramento profissional.

No que se refere a metodologia adotada, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, onde levou-se em consideração materiais impressos e digitais que discorrem sobre a temática do professor, formação continuada e da aprendizagem. Sendo assim, esta pesquisa poderá servir para refletirmos sobre o papel do professor na construção do processo de aprendizagem.

O professor

Que a sala de aula é por natureza um laboratório para o professor, não temos dúvidas, porém o que não pode é o professor acreditar que será no transcorrer da aula, no fazer docente que

²¹ Licenciado em Física pela UEMA e em História pela FACIG, especialista em Gestão Educacional pela Faculdade de Tecnologias de Alagoas-FAT, especialista em Novas Tecnologias na Educação e em História do Brasil e Mestrando em Gestão pela Universidade Atlântica-Portugal. Professor da rede pública municipal de Cajari-MA e Pedro do Rosário-MA.

o mesmo irá realizar a essência da prática pedagógica. É preciso contudo, que o mesmo estabeleça metas a partir daquilo que planejou para executar em sua sala de aula. Sem esse planejamento, que não só norteia a prática do professor mas que representa a realidade da sala, o professor não conduzirá com êxito a sala de aula. Para Luckesi (2018, p.206):

para atuar em sala de aula, importa que o educador assuma algumas posturas. Necessita ir para a sala de aula e relacionar-se com seus estudantes, despedido de todo e qualquer preconceito, com o objetivo claro de que vai ensinar e todos os estudantes, sob seus cuidados pedagógicos, irão aprender.

Não basta apenas ao professor o domínio da matéria que o mesmo leciona, é necessário contudo que o professor disponha de métodos de ensino que levem os alunos a manifestarem seus interesses pela disciplina trabalhada. De acordo com Campos (2014, p. 112):

A prática da docência não se limita a ações prescritivas. A docência não se limita a transmissão de conteúdos e avaliação. Implica em estudar, conhecer, refletir, analisar, investigar e avaliar. Na docência se formula a realização da pessoa, naquilo que lhe é mais profundo: a humanidade.

Além da agilidade na divulgação da matéria é necessário técnicas para conduzir com perfeição o trabalho. O bom professor motiva, tem segurança no que faz, domina sua área de conhecimento, possui uma linguagem clara e acessível à compreensão dos alunos.

O aluno é por excelência um bom avaliador. Basta a eles um primeiro contato com os professores que os mesmos já são capazes de emitir uma opinião quanto ao conhecimento do professor e sobretudo de sua forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto mais preparado é o professor, menores serão as dúvidas dos alunos diante do que está sendo ensinado e maior será o reconhecimento dos mesmos quanto a competência do professor. Para Luckesi (2018, p. 207) “ensinar, antes de tudo, significa ter certeza de que somos capazes de ensinar e que, em consequência de nossa ação pedagógica eficiente, nossos estudantes aprenderão aquilo que ensinarmos”. Ainda segundo o autor “o educador, como gestor da sala de aula, ensina e, simultaneamente, avalia; e, enquanto avalia, compreende se há necessidade de intervir mais e mais, na aprendizagem de seus estudantes”. (LUCKESI, 2018, p.113)

Convém destacar que quando pontuamos a necessidade do professor está preparado para que possa ensinar de forma mais eficaz, estamos pensando em uma formação que não se resume ao processo de cursar um nível superior e por conseguinte uma pós-graduação. Nóvoa (1995, p.25), aponta que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

A ideia perpassa o sentido da formação continuada e sobretudo da formação em serviço, onde a cada instante o professor vai construindo a ideia de ensino como condição não só de informação, mas de formação do sujeito da forma mais integral possível. Convém destacar contudo que:

A formação de professor ainda é um grande desafio para a educação brasileira. O termo “formação” traz em seu significado a possibilidade de, verdadeiramente, educarmos o ser humano para a vida. Formação não se limita a treinamento ou capacitação; é um processo de constante transformação a que nos submetemos para, como seres humanos, darmos conta de outros seres humanos. Educar o educador para educar seres humanos, formando-os para a vida. (CAMPOS, 2014, p. 140-141)

Desse modo, o professor não é mero transmissor de informação. É antes de tudo construtor de saberes imprescindíveis para a formação humana. Segundo Campos (2014, p. 142) “para essa missão temos que formar docentes reflexivos, críticos, investigadores, despertando, assim, a permanente curiosidade do novo na perspectiva do futuro”.

Sem a didática na condução do ensino, a aprendizagem não se efetiva. O saber lecionar, o saber dá aula é condição *sine qua non* para que a aprendizagem ocorra na prática.

A aprendizagem

Cabe ao professor, enquanto agente facilitador do processo de aprendizagem, possibilitar ao aluno o direito de aprender, ou seja, para que os alunos possam adquirir uma compreensão mais significativa de aprendizagem é necessário contudo que os professores ministrem suas aulas de modo a proporcionar resultados de aprendizagens mais eficazes. Segundo Libâneo (1994, p. 91) “O processo de ensino, ao contrário, deve estabelecer exigências e expectativas que os alunos possam cumprir e, com isso, mobilizem suas energias. Tem, pois o papel de impulsionar a aprendizagem e, muitas vezes, a precede.”

É de suma importância que o professor busque valorizar as experiências que os alunos trazem consigo para que se pense em uma educação que verdadeiramente transforme a realidade dos mesmos, levando-os a agir diante do “novo” como possibilidade de transformação de suas próprias vidas, dando o suporte necessário para que o aluno alcance as aprendizagens. É necessário contudo, que o professor possa “refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências. Estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010, p.43). Se faz necessário, que os professores possam sempre refletir sobre sua prática de ensino de modo a garantir a efetiva aprendizagem dos alunos.

A medida que compreendemos a aprendizagem como resultado de uma conduta eficaz da prática docente, passamos a entender que a mesma provoca mudanças não só nos alunos mas também no próprio professor que a partir da verificação da aprendizagem dos alunos o mesmo reorienta sua prática docente visando assim construir condições favoráveis de aprendizagem. Segundo Campos (2018, p.29):

“O conceito de aprendizagem pela experiência submete a xeque a ação do professor. Nessa perspectiva, cabe ao professor, reconhecendo os alunos como sujeitos ativos, fazer uso de experiências diferenciadas que vão enriquecer as possibilidades como opções diante do que pode aprender”.

Assim, percebe-se que é sob orientação do professor que a aprendizagem torna-se eficiente. Convém destacar que não basta saber apenas o que se deseja ensinar, é necessário saber como o aluno aprende. Ou seja, é preciso que o professor possua métodos diferenciados de modo que dê condições para que a aprendizagem ocorra na prática. Ainda segundo Campos (2018, p.29) “a ação docente sob a óptica da aprendizagem consiste na seleção de atividades que permitam aos alunos experiências que viabilizem atingir os objetivos educacionais estabelecidos no planejamento”.

Convém destacar que quando o aluno compreende a aprendizagem como algo prazeroso e significativo, o mesmo passa a ter uma atitude mais direcionada quanto a sua aprendizagem e passa a compreender a aplicabilidade daquilo que aprende na escola com seu cotidiano. Ao professor compete entender que “ensinar é cuidar para que os educandos efetivamente aprendam o que necessitam aprender e, pois adquiram a capacidade de expressar seu desempenho com qualidade plena”. (LUCKESI 2014, p. 102)

É de responsabilidade do professor definir quais caminhos seguir, quais métodos utilizar para que possa tornar a aula mais atrativa, proporcionando assim ao aluno, desejo em aprender. Porém, convém destacar que o ato de ensinar não é uma tarefa fácil, pois segundo Tardif (2002, p.17):

saber-ensinar, é importante na medida em que exige conhecimento da vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, do seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão.

Ainda que o professor seja o canal real e facilitador da aprendizagem do aluno, mas cada aluno aprende de forma diferente, assim é necessário que o professor disponha de instrumentos, técnicas e metodologias que possam se adequar às singulares formas de aprendizagens dos alunos. O enriquecimento da prática docente está condicionada também à utilização de métodos diversificados.

Ao levarmos em consideração a geração conectada que se tem em sala de aula, e a efervescência com que essas tecnologias adentram o ambiente familiar e escolar é necessário contudo um plano de trabalho que contemplem essa clientela e seus reais anseios. Não se concebe uma sala de aula que não atenda a essa realidade.

Quando se faz uso desses recursos tecnológicos em sala de aula as condições de aprendizagem acabam por se tornarem mais factíveis. Convém destacar contudo que o uso desses recursos não é por si só, condição para que a aprendizagem ocorra, é necessário o conjunto de ações a serem pensadas e executadas pelos professores.

Embora a aprendizagem seja algo próprio de cada indivíduo, mas cabe ao professor buscar das melhores estratégias de ensino para que a aprendizagem possa se tornar algo atrativo e que proporcione ao aluno motivação em aprender. Pois o objetivo da escola é ensinar “para que os estudantes efetivamente aprendam” e, dentro da escola, o papel do professor é proceder essa mediação de tal forma que todos os seus estudantes aprendam” (LUCKESI 2018, p. 212)

Nesse sentido, o professor como responsável direto, dentro do âmbito escolar, pela aprendizagem dos alunos devem sempre buscar efetivar o real papel da escola que é ensinar para que os alunos consigam de fato aprender.

Considerações finais

A presente pesquisa nos leva a uma reflexão diante da prática docente ao destacar o professor como sujeito ativo na construção do conhecimento dos alunos e da necessidade da busca constante por parte do professor de uma melhor qualificação profissional para que possa atuar de forma a proporcionar aos alunos o direito de aprender, ficando assim evidente a função do professor como canal entre o conhecimento teórico e sua aplicabilidade na vida cotidiana dos alunos.

Diante dos escritos buscou-se proporcionar ao professor a necessidade do mesmo fazer uma reflexão da sua prática pedagógica na busca pela melhoria no processo de ensino e consequentemente da aprendizagem.

Referências bibliográficas

- CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Gestão escolar e docência**. 4 ed. São Paulo: Paulinas, 2014.
- _____. **Didática: ferramenta para o trabalho docente em sala de aula**. 2ª reimpressão. Fortaleza: Editora Caminhar, 2018.
- IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- LIBÂNEO, J. C. **O processo de ensino na escola**. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2014.
- _____. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.
- Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020

SISTEMA ESTADUAL DE AVALIAÇÃO DO MARANHÃO (SEAMA): DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Leomar Campelo Costa ²²

Resumo

O trabalho ora descrito, visa analisar o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA) descrevendo assim os desafios de um sistema próprio de avaliação e como esse sistema pode servir como mecanismo de reconhecimento da realidade educacional do estado, contribuindo assim para que a educação maranhense apresente-se em elevados patamares nos resultados das avaliações externas nacionais. A pesquisa é de cunho bibliográfico e buscou descrever sobre o sistema de avaliação e quais as contribuições que o mesmo trará para o processo de acompanhamento dos avanços educacionais no estado do Maranhão.

Palavras-Chave: Avaliação em Larga Escala; Rede Estadual. SEAMA.

Abstract

The work now described, aims to analyze the State Evaluation System of Maranhão (SEAMA) thus describing the challenges of its own evaluation system and how this system can serve as a mechanism for the recognition of the educational reality of the state, thus contributing to education in Maranhão present itself in high levels in the results of national external evaluations. The research is bibliographic and sought to describe the evaluation system and what contributions it will bring to the process of monitoring educational advances in the state of Maranhão.

Keywords: Large Scale Evaluation; State network. SEAMA

Introdução

As reformas educacionais no mundo foram retomadas a partir dos anos de 1980. Inúmeros países vêm desenvolvendo a aplicação de avaliações em larga escala, sendo que estas ocorrem sempre com testes padronizados e, muitas vezes, não retratavam o sentido próprio do que de fato é avaliar. No Brasil, somente a partir de 1990, vivenciou-se uma reforma decisiva no âmbito educacional voltada para a renovação dos sistemas escolares considerando o foco na avaliação educacional em larga escala de forma sistemática.

Este artigo busca destacar a importância das Avaliações em Larga Escala e como o Maranhão tem se organizado na institucionalização de um sistema próprio de avaliação. O estudo tem como fundamentação as bibliografias referentes à avaliação educacional, às avaliações em larga escala e às referências da rede estadual do Maranhão que descrevem sobre o Sistema Estadual de Avaliação-SEAMA.

A estrutura do artigo é constituída por uma visão geral das avaliações em larga escala e de uma descrição do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão pontuando os desafios e as possibilidades de se estabelecer um sistema próprio de avaliação.

²² Licenciado em Física pela UEMA e em História pela FACIG, especialista em Gestão Educacional pela Faculdade de Tecnologias de Alagoas-FAT, especialista em Novas Tecnologias na Educação e em História do Brasil e Mestrando em Gestão pela Universidade Atlântica-Portugal. Professor da rede pública municipal de Cajari-Ma e Pedro do Rosário-Ma

A avaliação em larga escala

No Brasil, as pesquisas sobre avaliação, tiveram início a partir de 1930, e se sustentaram em duas vertentes: uma referente à visão oficial, outra referente a uma perspectiva crítica. No primeiro, que vai especialmente de 1930 a 1970, persistindo de forma acentuada nas décadas seguintes, a ênfase recai nos testes padronizados para a medição das habilidades e aptidões dos alunos, tendo em vista a verificação da eficiência e da produtividade do sistema de ensino. A partir da década de 1980, em consonância com uma visão sociocrítica, emergiu um modelo avaliatório que leva em conta tanto os aspectos qualitativos quanto as questões de poder e de conflito envolvidas no currículo, a fim de pôr em questão o que e para que se avalia (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2012).

A partir do ano de 2019, todas as avaliações externas passaram a ser identificadas como Saeb o que levou as até então Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, também conhecida como Prova Brasil, a terem suas nomenclaturas modificadas. Ainda dentro dessas mudanças, temos a inclusão de Avaliação para a Educação Infantil.

Convém destacar que com a mudança no fim do ciclo da alfabetização estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o 3º ano que era avaliado pela até então Prova Ana, deixou de ser avaliado, ficando assim em seu lugar o 2º ano.

Uma das novidades do SAEB de 2019 foi a inserção em forma de teste, das disciplinas de Ciências da Natureza e de Ciências Humanas para os alunos do 9º ano. Ainda no campo das mudanças, é mister salientar que todas as avaliações da Educação Básica serão aplicadas nos anos ímpares.

Percebe-se que a avaliação externa trata-se de uma estratégia que o poder público utiliza para aferir a real situação da qualidade do ensino nas escolas. Segundo Luckesi, “essas avaliações do sistema nacional de educação destinam-se a investigações sobre a qualidade da educação brasileira nos diversos níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior e a pós-graduação.” (LUCKESI, 2011, p.430).

As avaliações em larga escala, por sua vez, podem servir como um importante instrumento de controle e verificação por parte dos gestores escolares acerca da realidade de suas escolas, servindo assim também, como um instrumento de monitoramento das ações em vista às tomadas de decisões acerca do processo de ensino ofertado pela escola. Estas têm por objetivo assegurar a qualidade da educação, fortalecendo o direito a um ensino de qualidade a todos os alunos.

A avaliação externa não termina com a divulgação dos resultados das provas e indicadores, pois esta “envolve a sociedade, escolas, comunidades e poder público nos debates sobre esses resultados [...] abrindo caminho tanto para adensar e dialogar com as avaliações internas [...] quanto no âmbito das secretarias de educação”. (BLASIS, FALSARELLA E ALAVARSE, 2013, p.39),

Trabalhar os resultados das avaliações no contexto escolar possibilita as escolas planejarem estratégias relevantes na busca de melhorias da qualidade do ensino ofertado. Nessa perspectiva, a avaliação em larga escala passa a assumir um papel importante no contexto escolar, pois, uma vez que há uma contextualização dos resultados, estes por sua vez, geram um entendimento do contexto em que a escola está inserida.

O Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão (SEAMA)

Em 2013, o Maranhão estava na penúltima posição no ranking no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) em relação aos demais estados brasileiros. Em 2015, com as primeiras ações que vem buscando reverter essas posições tão baixas na educação, o estado saltou para a 19ª colocação, com resultados significativos: obteve o melhor desempenho da série histórica desde 2005; conseguiu reverter forte tendência de queda; cresceu bem mais que a média nacional em relação a 2013, alcançando o segundo maior crescimento (0,3) entre as redes estaduais do país; reduziu as taxas de reprovação e abandono e melhorou a proficiência no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em Língua Portuguesa e Matemática. (CAMARÃO 2018, p. 61)

Na busca por melhores índices educacionais e na necessidade de verificar qual a real qualidade da educação ofertada pelas unidades escolares, o governo do maranhão estabeleceu metas para toda a rede de ensino e buscou construir um sistema próprio de avaliação. Por meio da Secretaria de Estado da Educação-SEDUC, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade de Juiz de Fora, o governo do maranhão criou no ano de 2019 o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão-SEAMA, cujo objetivo é implementar uma política de acompanhamento das escolas, seus indicadores educacionais e melhoria na aprendizagem dos discentes, ou seja, busca fornecer subsídios às escolas, para o redirecionamento de seus projetos e ações pedagógicas, visando maior eficácia de suas intervenções.

Como ação inédita no estado do Maranhão, o SEAMA surge como mecanismo de verificação da qualidade educacional no estado, ou seja, busca revelar como está o processo de ensino-aprendizagem nas redes municipais e estaduais. O mesmo se interliga com as ações da SEDUC, especialmente o Programa Mais IDEB e o SIAEP e todo o trabalho se dá em conjunto com a Universidade Federal de Juiz de Fora, através do CAED;

Em sua primeira edição o público-alvo do SEAMA foi de 214.368 alunos avaliados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e contou com uma equipe formada por profissionais das redes municipais de todos os 217 municípios além claro de profissionais da rede estadual.

Na busca por resultados significativos de um IDEB de 4.0, o governo do maranhão estabeleceu uma série de ações para o ano de 2019, como exemplificado abaixo:

- 1) Simulados MAIS IDEB:
- 2) Aulões aos sábados:
- 3) Terceirão não tira férias:
- 4) Sequências Didáticas:

A construção do Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão, ação integrante do Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem e do programa Mais IDEB, parte do princípio de garantir uma das principais metas da política estadual de educação que é a elevação da qualidade do ensino e, conseqüentemente, dos indicadores educacionais, visando à garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes da rede pública maranhense.

Os resultados dessas avaliações redirecionam o processo de planejamento das ações educativas, o que acaba por proporcionar às escolas um acompanhamento mais sistemático e preciso do desempenho de cada aluno, haja vista que o sistema de avaliação oferece resultados do índice de aprendizagem dos alunos em cada descritor que compõe a matriz de referência da avaliação SEAMA.

Convém destacar que os desafios diante da implantação de um sistema próprio de avaliação vão além das questões financeiras e de logísticas, pois é importante que cada escola possa se apropriar dos resultados e pense em estratégias que visem a melhoria dos indicadores. É mister salientar que a avaliação por si só não garante a qualidade da educação ofertada pela rede, porém, é o canal sinalizador de ações sistêmicas e direcionadas na busca de resultados satisfatórios, pois não se cria um sistema de avaliação sem darmos subsídios aos alunos que serão submetidos às avaliações. De acordo com Maranhão (2018, p. 44) ao abordar sobre o SEAMA e suas reais proposições, o mesmo descreve que: “ como um sistema de avaliação em larga escala, ele se destina a produzir informações sobre a rede de ensino como um todo, coletando, no processo, informações sobre as escolas e sobre os estudantes”.

Não podemos negar que a partir dos resultados das avaliações, cada escola, cada sistema de ensino, dispões de dados que possibilitam a construção de novos comportamentos na busca pela melhoria dos resultados educacionais, uma vez que os dados coletados ilustram se o que está sendo ensinado está sendo aprendido. Os resultados das avaliações são um” termômetro” para que a rede de ensino pense nas ações que desenvolvem e de que forma o que está desenvolvendo tem impactado na aprendizagem dos alunos. Um outro aspecto importante de um sistema próprio de avaliação que os dados ofertados pelas avaliações, permitem que a rede possa agir em casos pontuais pois é possível sabermos em quais escolas as dificuldades têm sido maiores.

Considerações finais

O propósito deste artigo foi analisar e compreender a Avaliação em Larga Escala e descrever o Sistema Estadual do Maranhão como mecanismo de monitoramento e acompanhamento do processo educacional no estado, pois entendemos que a avaliação externa não termina com a divulgação dos resultados das provas e indicadores, pois com os dados coletados as escolas podem trabalhar planejem estratégias relevantes na busca de melhorias da qualidade do ensino ofertado.

A pesquisa possibilitou-nos um maior aprofundamento sobre as avaliações externas e suas interferências no ambiente escolar. Nesse sentido, este estudo é uma contribuição para o aprimoramento do trabalho de outras pessoas que assim desejarem aprofundar seus conhecimentos sobre as avaliações externas e claro sobre o sistema de avaliação da rede estadual do Maranhão.

Referências bibliográficas

BLASIS E., FALSARELLA A. M., ALAVARSE O. M. **Avaliação e Aprendizagem: Avaliações externas: perspectivas para a ação pedagógica e a gestão do ensino.** São Paulo: CENPEC: Fundação Itaú Social, 2013.

CAMARÃO, Felipe Costa. **Escola digna: o caminho da política de transformação social na educação do Maranhão.** São Luís, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estruturas e organização.** 10ª Ed, São Paulo: Cortez, 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 22ª edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **SEAMA – 2019** Entrada / Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd. V.3 (2019), Juiz de Fora – Anual.

Enviado em 31/08/2020

Avaliado em 15/10/2020

DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NO TOCANTINS

Lucas Braga da Silva²³
Jocyléia Santana dos Santos²⁴

Resumo

A pesquisa objetivou diagnosticar os desafios dos tecnólogos em logística no ingresso na docência do ensino superior no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins em Porto Nacional, Estado do Tocantins. A coleta de dados foi realizada no período de outubro a dezembro de 2017 por meio do método de história oral, que possibilitou a realização de entrevistas estruturadas, na sede da instituição, com amostragem de três professores. Os dados coletados retratam que os desafios estão relacionados: a receptividade dos colegas de profissão, a superação das expectativas dos alunos em relação às aulas, a conquista da confiança, a ausência de saberes didático-pedagógicos, o não comprometimento dos alunos quanto as atividades propostas, as dificuldades na redação dos textos e a percepção dos alunos. Os resultados demonstram que os saberes técnicos por si só não são suficientes para o aprendizado dos conteúdos, mas a formação didático-pedagógica é fundamental para o exercício da docência. Portanto, faz-se necessário investimentos em capacitações técnico-didático-pedagógicas a fim de contribuir tanto para o ensino quanto para a aprendizagem.

Palavras-chave: Docência no ensino superior, tecnólogos em logística, história oral.

Resumen

La investigación tuvo como objetivo diagnosticar los desafíos de los tecnólogos en logística al ingresar a la enseñanza superior en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Tocantins en Porto Nacional, Estado de Tocantins. La recolección de datos se realizó de octubre a diciembre de 2017 utilizando el método de historia oral, lo que permitió realizar entrevistas estructuradas en la sede de la institución, con una muestra de tres docentes. Los datos recogidos retratan que los retos están relacionados: la receptividad de los compañeros profesionales, la superación de las expectativas de los estudiantes en relación a las clases, el logro de la confianza, la ausencia de conocimientos didáctico-pedagógicos, el no compromiso de los estudiantes con respecto a las actividades propuestas, dificultades en la redacción de textos y percepción de los estudiantes. Los resultados demuestran que el conocimiento técnico por sí solo no es suficiente para el aprendizaje de los contenidos, pero la formación didáctico-pedagógica es fundamental para el ejercicio de la docencia. Por tanto, las inversiones en formación técnico-didáctico-pedagógica son necesarias para contribuir tanto a la enseñanza como al aprendizaje.

Palabras clave: Docencia en educación superior, tecnólogos en logística, historia oral.

²³ Mestre em Comunicação e Sociedade pela Universidade Federal do Tocantins. (PPGCOM/UFT- Palmas). Professor convidado do Instituto Tocantinense de Educação Superior e Pesquisa (ITOP) no curso de Tecnologia em Logística e na Faculdade São Marcos (FASAMAR) no curso de Administração.

²⁴ Pós- Doutora em Educação pela UEPA, Doutora e Mestre em História pela UFPE, Coordenadora do Mestrado em Educação - UFT. Professora do Doutorado em Educação da Amazônia (PGDEA/UFT) - Doutorado em Rede

Introdução

Esta pesquisa originalmente foi desenvolvida na disciplina História, Memória e Educação (HME) no Mestrado em Educação da UFT, na qual fui aluno especial no ano de 2017. Posteriormente outras leituras foram realizadas e discutidas no contexto institucional. Nas últimas décadas, o cenário do ensino superior no Brasil modificou-se, significativamente. O conhecimento científico, com o advento da globalização, passa a ser compartilhado não somente entre universidades, mas também com organizações do terceiro setor, empresas públicas, privadas, e inclusive, a sociedade civil (MASETTO, 2009). Dando continuidade, Becker (2001) afirma que na atualidade, o ensino superior está caminhando para uma flexibilização de cursos, tempos, espaços, gerenciamento, interação, metodologias, tecnologias de informação e comunicação e avaliações dos mais variados tipos.

De acordo com Costa (2008), a docência pode ser definida como uma ação educativa que se constitui no processo de ensino-aprendizagem, na pesquisa, na gestão de contextos educativos e na perspectiva da gestão democrática. Masetto (2008), por sua vez, define a docência no ensino superior como um domínio de conhecimentos específicos em uma determinada área a serem mediados por um professor para os seus alunos.

Por se tratar da educação e do ensino superior, enfatiza-se, de acordo com Moreira (2013), que este primeiro termo se refere a um conjunto de hábitos e valores dispostos em uma série de regulamentos, normas e legislações, já o segundo, ao conhecimento historicamente acumulado e que é ensinado aos discentes.

Para Veiga (2006, p. 468), a docência tem uma acepção formal, ou seja, ela é “[...] o trabalho dos professores”. Paralelamente a isso, Marcelo García (1999) declara que:

Parece dado que o ensino e a docência, são uma profissão. Entretanto, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional (MARCELO GARCÍA, 1999, p. 22).

Para lecionar no ensino superior, o professor deve “saber ensinar” e ter consciência de que não basta apenas os conhecimentos específicos, mas também os saberes pedagógicos, metodológicos e didáticos (BARROS, 2012).

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina um 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, 2002).

Destarte, a atividade docente, que sempre esteve associada aos desafios envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem, sob a égide das relações sociais capitalistas, vem se caracterizando pela sobrecarga de tarefas, cuja execução demanda, cada vez mais, níveis de especialização elevados, longas e intensas jornadas de dedicação, múltiplos empregos e precarização das condições de trabalho e dos vínculos contratuais (MASCARENHAS, 2010).

Entretanto, a formação docente, conforme Libâneo (2010) é um processo permanente e que se deve envolver a valorização identitária e profissional dos professores. Exige-se ainda, que se recorra à pesquisa, à prática de formação e ao próprio significado do papel do professor na sociedade. O tema objeto de estudo são os desafios dos tecnólogos em logística no ingresso na docência do ensino superior. O local de pesquisa foi o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO em Porto Nacional. Sendo que esta foi realizada no período de outubro a dezembro de 2017.

Partindo da ideia de que o ensino superior deve ser inventado ou reinventado constantemente, com práticas docentes ativas, novos espaços, contextos, metodologias, recursos favoráveis tanto à docência quanto a aprendizagem, levantou-se a seguinte questão de pesquisa: Quais são os desafios enfrentados pelos tecnólogos em logística no ingresso de sua prática educativa no ensino superior do IFTO Porto Nacional?

Uma das justificativas norteadoras para a realização da pesquisa foi contribuir com os estudos realizados nos cursos de bacharelado em administração. E, muitas das vezes, se esquece de que a logística também faz parte da área de gestão e negócios. Para tal, escrever sobre os desafios dos professores tecnólogos em logística, poderá motivar outros pesquisadores a estudar a respeito.

A escrita deste trabalho também se justifica pela necessidade de refletir sobre a formação pedagógica do docente do ensino superior. Isso porque essa reflexão possibilita pensar a formação de profissionais que atuam em uma área específica do conhecimento. Este pensar envolve desde as metodologias adotadas na prática de ensino, a formação de quem atua nessa etapa da educação, e, também, pela exigência de um perfil profissional docente com outras atitudes, posturas e competências (MASETTO, 2009).

Diversas são as situações em que a carreira docente é submetida, dentre elas aquelas que não encoraja a mudanças, Brzezinski (2002) aponta o prestígio da profissão que é muito baixo, altos índices de doenças físicas e psicológicas, insatisfação no exercício da docência, ausência de projetos que interconecte escola e sociedade e a necessidade de mais professores atuando em sala de aula.

Diagnosticar na prática, os desafios enfrentados por estes docentes, viabiliza o entendimento da situação profissional desses, permeado por diversas responsabilidades, desde o deslocamento da sala dos professores a sua chegada na sala de aula e a condução da mesma, ao qual envolve condições adversas que os professores estão sujeitos.

A pesquisa poderá contribuir para que a gerência de ensino e a coordenação de curso:

- a) tenham ciência dos desafios enfrentados por estes profissionais docentes;
- b) invistam em formação inicial e continuada, contemplando aspectos específicos da área de formação e também os didáticos e pedagógicos;
- c) instiguem o docente que a sua atuação deve levar ao aprendizado do aluno;
- d) disponibilizem cursos que possibilitem o professor conhecer novas técnicas de ensino, aprendizagem e avaliação;
- e) promovam momentos para o docente refletir sobre sua prática educativa.

De acordo com a ideia defendida por Freitas (2007) é preciso um investimento massivo por parte do Estado, para que as políticas educacionais contemplem de forma articulada e prioritária as condições de trabalho, os salários, as carreiras, a formação inicial e continuada de professores tanto da educação básica quanto superior.

Enfatiza-se que o objetivo foi diagnosticar os desafios dos tecnólogos em logística no ingresso na docência do ensino superior no IFTO Porto Nacional, verificando os motivos que os levaram a recorrer à docência como profissão, as dificuldades no início do exercício dessa profissão e as perspectivas para formação didático-pedagógicas. O método de pesquisa adotado foi a história oral temática (entrevista) e a amostragem com professores da área de tecnologia em logística. De acordo com o método da história oral foram realizadas visitas à instituição para gravação de entrevistas, posteriormente procedeu-se, a transcrição das gravações, devolvidas aos participantes para conferência.

O docente e a docência do ensino superior

Gatti (2014) salienta que o perfil profissional de docentes universitários, é o de pesquisador, e, atrelado a isso, estão aqueles que não possuem percepção dos aspectos pedagógicos e didáticos na prática de ensino e/ou nunca estudaram didática. Nesse contexto, salienta-se que não é necessário formação em licenciatura e/ou formação didática e pedagógica, apenas conhecimentos específicos da área técnica.

Em Pérez (1989) citado por Garcia (1999, p. 24) vê-se que:

Em primeiro lugar, é necessário salientar que o prestígio profissional (reconhecimento social, capacidade de influência, recompensas intrínsecas e extrínsecas, etc.) lhe é proporcionado exclusivamente pela atividade de investigação e pela produção científica. Assim, uma medíocre atitude didática pode ser recompensada se o professor for bom investigador.

Apesar do exercício da docência no ensino superior não exigir capacitação específica, o conhecimento da área técnica difere daquele voltado para o ensino. Isso devido a este último ser de natureza interdisciplinar e por envolver a associação entre conteúdos e perspectivas pedagógicas (GATTI, 2014). Mas, no caso dos docentes universitários, essa especificidade às vezes é desconsiderada em função do fator pesquisa.

As contribuições de Cortela (2016) nos traz a ideia de que esse campo de investigação, relacionado à pedagogia universitária, tem apontado diferentes problemáticas, sobretudo aquelas que se referem às lacunas de ordem didático-pedagógicas presentes nas práticas de muitos dos docentes do ensino superior.

Contudo, muito de senso comum ainda permeia a atividade docente, como aponta Masetto (2002), dentre outros. A começar pela ideia, criticada pelo autor, de que “[...] quem sabe, automaticamente, sabe ensinar” (MASETTO, 2002, p. 61), o que não é necessariamente verdadeiro.

Em pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria da Educação Tecnológica (MEC/SETEC) foi constatado que, “a carência de profissionais qualificados para a função docente é uma das dificuldades mais fortes com que a educação profissional, superior e tecnológica esbarra” (BRASIL, 2008, p. 30). Essa carência, com a citação, pode ser decorrente do baixo número de profissionais graduados em cursos de licenciatura, visto que a profissão docente é pouco atrativa, se comparada com as formações voltadas para o mercado.

Em suas pesquisas, Morosin (2000) verificou que no ensino superior há a presença de docentes com formação didática e pedagógica adquirida em cursos de licenciatura, bem como outros sem essa formação. Além daqueles que possuem apenas experiência profissional na área de atuação, como é o caso de professores com especialização, mestrado e doutorado, no entanto, sem experiência em sala de aula.

Diversos autores como Almeida (2012), Cunha (2010) e Masetto (2003) apontam que a maioria dos professores universitários, não só no Brasil, não têm o devido preparo pedagógico para atuar em atividades de ensino, repetindo, como docentes, o mesmo modelo formativo que receberam durante as graduações (CORTELA, 2013).

Para Isaia e Bolzan (2009, p. 168), os professores normalmente assumem a docência a partir do conhecimento específico de suas áreas de formação ou atuação, “centrando-se mais em suas especialidades, desconsiderando a função docente que está claramente vinculada ao compromisso formativo da educação superior”.

A isso, Marcelo (2009) acrescenta o conhecimento do contexto (onde se ensina), dos alunos (a quem se ensina) e de si mesmo. O docente é um profissional do ensino e da aprendizagem, formado para conquistar as competências necessárias ao ato de ensinar (o saber ensinar) e não apenas para dominar conteúdos de ensino (os conhecimentos disciplinares) (ALTET, 2001).

Material e métodos

A metodologia adotada foi a história oral. Na visão de Queiroz (1987, p. 6), citado por Lima (2016):

“História oral” é termo amplo que recobre uma quantidade de relatos a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentação, ou cuja documentação se quer completar. Colhida por meio de entrevistas de variada forma, ela registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso busca-se uma convergência de relatos sobre um acontecimento ou sobre um período do tempo.

Com um projeto bem delineado na disciplina HME, com justificativa, objetivos, referencial teórico e cronograma foi a campo. Os resultados esperados foram dados pelos depoimentos de atores que vivenciaram eventos históricos no cotidiano da pesquisa. A pesquisa de campo tem elementos fundamentais: o entrevistador, o entrevistado, o diário de campo e o gravador. Os depoimentos são fontes, documentos possibilitados pelos relatos, testemunhos, versões e interpretações sobre determinada temática. Contudo, no entendimento da pesquisadora Jocyléia Santos e Macedo (2017, p. 585), “a história oral prima por dar voz aos silenciados”.

O instrumento de coleta de dados utilizado para o desenrolar desta pesquisa foi a entrevista temática (história oral temática). Para Alberti (2005), trata-se daquelas que versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido. No entanto, o roteiro da entrevista, foi o estruturado, com a utilização de gravador, diário de campo e gravação e transcrição das entrevistas.

Com relação aos procedimentos metodológicos utilizou-se da pesquisa de campo (entrevistas) e pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica consistiu na consulta em livros, teses, dissertações e artigos onde foi possível obter informações acerca do objeto estudado. E de campo caracterizou-se pelas entrevistas, coleta de dados junto ao grupo de professores. (FONSECA, 2002).

Para a escolha da amostra foi pesquisado no site da instituição (IFTO) os nomes dos professores do curso para posterior consulta na Plataforma Lattes da formação superior. Nesta consulta foi identificado três professores pertencentes ao colegiado de Logística do IFTO Porto Nacional com formação na área.

A história oral procura dar visibilidade aos atores, portanto, faz-se necessário identificar o nome dos depoentes e da instituição em que trabalham. E, para que isso acontecesse de fato, foi necessário que os envolvidos assinassem um Termo de Consentimento e Livre e Esclarecido. Sendo assim, assinaram o termo os professores: Luana Quadros dos Santos (formada pelo IFTO de Porto Nacional), Lucivania Pereira Gloria (formada pelo IFTO de Porto Nacional) e Leandro Maluf (formado pela Faculdade Integrada de Ensino Superior de Colinas).

Depois disso, os professores foram contatados e convocados para lerem os projetos, os objetivos, os critérios da pesquisa e agendamento do horário para a realização das entrevistas. As entrevistas foram gravadas no IFTO nos dias 04 e 07 de dezembro de 2017. Os dados conseguidos por meio de gravação, anotações em caderno de campo, foram transcritos literalmente e devolvidos aos participantes para leitura e consentimento. Utilizou-se também para a análise de conteúdo desses dados (BARDIN, 2009).

Os desafios na prática educativa do ensino superior: o caso dos tecnólogos em logística

Os entrevistados ressaltaram os enfrentamentos cotidianos da prática pedagógica nas falas que seguem:

Na verdade, eu tava estudando para concurso, então meu foco era passar em um concurso público. Aí quando surgiu a vaga para professor do curso de tecnologia em logística eu estava no 4º período do curso de logística. E aí eu fui questionada por alguns professores o porquê de não tentar o concurso para professor. E aí eu passei a olhar com outros olhos em relação a carreira docente. Não uai, então vou fazer, não atrapalhava a prova de nível médio e também porque eram em horários diferentes. Então, resolvi fazer o concurso. Mas até então, eu nunca imaginei ser professora. Foi só a partir do momento em que eu visualizei essa vaga do concurso público. E aí assim, consegui entrar né, consegui ser chamada. E a partir daí eu comecei a gostar mais da profissão, comecei a conhecer a profissão de fato (SANTOS, 2017).

Aqui no instituto, foi através de concurso no ano de 2012. Eu estava pesquisando por alguns concursos na área e aí surgiu o do Instituto Federal do estado do Tocantins em 2012. Eu fiz a minha inscrição, participei do processo em três etapas e fui selecionado para das aulas no curso de tecnologia em logística no campus Porto Nacional (MALUF, 2017).

Na verdade, eu fiz o concurso em 2013, pra docente aqui do instituto federal. Eu sou da primeira turma do curso de tecnologia em logística 2010/1. Logo formando, eu tomei posse em 2014 no concurso para docente na área de logística com especialização na área de transporte (GLORIA, 2017).

A professora Santos (2017) participou do concurso no ano de 2012 e a professora Gloria (2017) em 2013. O ingresso de ambas na docência do ensino superior se deu no dia 12 de fevereiro de 2014. Já o professor Maluf (2017) iniciou sua trajetória no dia 1 de novembro de 2012. Contudo, destaca-se que estas duas professoras antes deste ingresso eram acadêmicas do curso de logística do IFTO Porto Nacional.

A docência poderia parecer algo natural para estes indivíduos, pois o concurso era para ser professor. Embora, não tivessem noção dos desafios e de como exercê-la. Por isso apontaram os seguintes motivos para o ingresso na carreira:

Então, a priori sempre foi a questão do ingresso no serviço público né, em um concurso público. E aí, eu visualizei na vaga, nessa vaga de professor; uma oportunidade. Então, foi por isso que eu fiz o concurso. Mas antes disso, eu não pensava em ser professora. Após isso, quando eu passei, passei a me interessar, a estudar sobre, a conhecer o universo (SANTOS, 2017).

Os motivos para executar a docência como profissão foram vários. Desde criança eu ensinei alguns amigos, irmãos, colegas de classe, e no começo apesar de toda dificuldade eu sempre gostei de ensinar, de falar, de praticar, de distribuir, mas na minha mocidade eu acabei ingressando em outros trabalhos e depois tive a oportunidade de retornar e lecionar. E no curso de letras fiz um período substituindo um professor no colégio estadual, gostei muito, me senti muito motivado e isso me levou a sempre procurar concursos na área da docência tanto do ensino médio quanto do ensino superior (MALUF, 2017).

E o que me motivou mesmo foi alguns colegas de aula. Na época do concurso, falaram porque que eu não fazia o concurso, que era uma boa oportunidade. E, assim, eu nunca pensei em ser docente, sinceramente. Acho que foi da ocasião que a gente [...] que eu me tornei docente, e hoje estou apaixonada pela profissão. E eu resolvi prestar o concurso, deu tudo certo e em 2014 eu ingressei como docente no IFTO campus Porto Nacional (GLORIA, 2017).

Os depoimentos refletem que o ingresso na docência se deu devido ao interesse no serviço público. Pelo texto transcrito de alguns, observa-se que ela não estava prevista em seus planos. Mas, os anos de experiência na profissão fizeram modificar esse quadro, isto é, quem não gostava passava a gostar e a se interessar cada vez mais pela profissão. Outro fator também levantado foi a questão do incentivo dos colegas na graduação.

Para as professoras Santos e Gloria (2017), a vaga para professor de logística foi visualizada como uma oportunidade. O professor Maluf (2017) destacou que, desde criança havia apresso pelo ensino, que perdurou na sua mocidade, até o ingresso no ensino superior.

Maluf (2017) faz referência a uma experiência no ensino médio como professor de português.

É relevante destacar que foi a única como docente, mas no ensino superior a primeira foi no curso de logística. De qualquer modo, o estudo foca no tempo transcorrido entre a graduação em logística e o ingresso na carreira docente no ensino superior.

Assis e Castanho (2006, p. 8-9), nos revela uma realidade dos cursos de bacharelado, que na atual conjuntura em que se encontra o ensino superior é importante também considerar os cursos de tecnologia, pois:

[...] nenhum deles apresenta em sua grade curricular, qualquer disciplina que se reporte às práticas pedagógicas já que o indivíduo ingressa na universidade a fim de exercer uma profissão, seja ela qual for – advogado, arqueólogo, físico, ator, engenheiro, biólogo...- e, apenas depois de conhecer o mundo universitário é que acaba considerando a docência como uma alternativa de exercer, de certa forma, a sua profissão. Antes disso dificilmente alguém ingressa em qualquer curso pensando “quero fazer o curso X para ser professor universitário”, tampouco ouve-se “quero fazer o curso que forma professores universitários”, mas muito se ouve “após terminar a faculdade farei uma pós para dar aula na universidade”.

Depreende-se do pensamento das autoras que a docência universitária é uma consequência da vida acadêmica dos indivíduos. Se o aluno está envolvido diretamente com a pesquisa e/ou extensão possivelmente irá recorrer à docência como profissão. Entretanto, isso não significa o ingresso nesta carreira, mas talvez outras situações em um dado contexto. O exemplo desta situação é o caso de parte do grupo estudado.

Todo início de carreira é desafiante para todo e qualquer profissional. Na docência esse acontecimento não é diferente. Talvez envolver o ensino e a aprendizagem seja um pouco mais desafiador.

Desafios da Docência Superior

Nesta parte do artigo retrata-se os desafios no início da carreira destes profissionais. Uma das perguntas versou sobre a receptividade dos colegas de trabalho no momento em que os docentes ingressaram na profissão. Para alguns:

Teve um pouco de diferença porque eu era aluna. Eu passei a ser colega de trabalho dos meus professores. E logicamente você sempre tem aqueles que estão ali felizes pela conquista do aluno. E tem aqueles também que não se sentem satisfeitos. Não sei o que que essas pessoas pensam, eles acabam demonstrando que não estão tão à vontade com você na mesma situação que eles. Isso que dá pra perceber. Então, assim, eu acho que dá pra botar meio a meio, 50% fui bem recebida, você vê a questão de ajuda, estar preocupado, se você está bem, querer ajudar nessa nova carreira e tem outros que não fazem muito a importância, que não se preocupa [...] você vê que tem um pouquinho mais de discriminação (SANTOS, 2017).

Em toda carreira, em todo novo desafio a gente chega realmente um pouco temerário, dá um medo, dá um frio na barriga. Isso é normal. Tudo o que é novo é inusitado, nos dá essa aflição, é normal. A receptividade em relação aos meus colegas foi muito boa, excelente, muito amistosa, muito aberta e muito profissional. Desenvolvi grandes amizades aqui, amigos sempre me incentivam, sempre me ajudam, emitem opiniões muito importantes pra minha carreira, pro meu aspecto profissional (MALUF, 2017).

Na verdade, essa receptividade dos docentes [...]. De alguns colegas a gente teve grande apoio aqui do campus, por eu ser aluna e tá ingressando. E a gente vê professores que eu acho que se sentiram incomodados com a gente, com a presença nossa, por a gente ser ex-aluno do campus, não sei. E outros professores já foi o contrário, receberam a gente, já ajudou, já passou, ensinou. Lucivania faz esse plano de aula desse jeito, você faz isso, faz aquilo. Algumas disciplinas, os professores que era da disciplina já me entregaram alguns planos de aulas, alguns modelos, até pra gente seguir algumas referências de livros que eles já ministravam o conteúdo. E assim, eu vi a deficiência muito grande na questão de alguns servidores e professores: eu acho que eles viam que a gente não tinha capacidade de tá em sala de aula. E mesmo a gente ter passado no concurso e ter tomado posse, que a gente não tinha o mesmo gabarito que eles, alguns deles se sentiam [...] eu não sei se é humilhado, não sei a palavra certa. Mas eu particularmente senti algumas rejeições de alguns docentes aqui no campus quando eu tomei posse (GLORIA, 2017).

Conforme as respostas das professoras Santos e Gloria (2017), a receptividade não foi uma das melhores, pois nem todos os colegas foram recebidos com cordialidade. Essa situação demonstra uma certa competição, uma vez que, os colegas de profissão eram seus ex-alunos.

Na entrevista de Lacerda (2015), diferente das anteriores, é perceptível o prazer de formar profissionais para a docência. Por outro lado, o professor Maluf (2017), que veio de outra instituição relatou que houve receptividade dos colegas.

Se para um egresso do curso de licenciatura é desafiante o primeiro dia em sala de aula imagine para quem veio de outros cursos tecnológicos e/ou bacharelado. Os professores relatam o seu primeiro dia ministrando aulas:

Foi bem engraçado, porque logo que finalizei o curso eu já entrei no concurso, já entrei no instituto pra dar aula. Eu ainda dei aula pra alguns colegas meus que reprovaram de ano. Essa foi uma experiência, por um lado era engraçado, que você tem aquela questão de toda aquela liberdade que você tinha antes como aluna. E agora você é professora, você tem que ser séria, você tem que passar seriedade até pros outros alunos. E aí assim, nesse quesito achei um pouco complicado por causa disso, por causa da afinidade que eu tinha antes como colegas e depois passei a ser professora, querendo ou não fica um pouco diferente essa situação. E também tem aquela questão de você chegar em uma sala de aula com pessoas ali que já tem quase que a mesma idade que eu ou mais, e aí você tem que dar aula para essas pessoas, você às vezes corrigir essas pessoas, dizer que elas estão erradas ou tentar dar o melhor de si para que aquelas pessoas confiem em você. Sempre tem esse friozinho na barriga. Até hoje o primeiro dia de aula em uma turma que ainda não dei aula fico nervosa, fico pensando como que vai ser a turma, o que a turma vai achar de mim. Fico tentando superar as expectativas dos alunos em relação a minha aula, minha disciplina (SANTOS, 2017).

O primeiro momento meu em sala de aula foi no curso técnico em logística, foi bom, foi tranquilo, mas sempre, sempre a gente fica com o pensamento de que poderia ter feito melhor, que poderia ter me esforçado mais, lido mais, falado isso ou aquilo. Sala de aula nunca é uma rotina, nunca é uma rotina. Mas meu primeiro momento foi muito bom. Hoje eu olho pra trás e vejo que foi muito engraçado, mas todo início, a gente vem cheio de falhas. E com o passar do tempo as coisas vão melhorando, vão se ampliando, vão se profissionalizando, vai crescendo, vai tomando novos desafios e dimensionamentos muito maiores (MALUF, 2017).

Assim, no primeiro momento, graças a Deus a recepção dos alunos foi muito boa. É lógico que eu tava muito nervosa, que eu nunca tinha dado aula, só no dia do próprio concurso que a gente ministrou uma aulinha básica. Mas eu fiquei muito nervosa, eu entrei, falei logo, me apresentei, falei que era o meu primeiro dia e pedi que os alunos colaborassem, até porque eu tava iniciando naquele momento na profissão. E, assim, eu achei que os alunos me receberam muito bem graças a Deus, mesmo por eu ser uma aluna do IFTO e tá em sala de aula, acho que já é um motivo pra eles que tão ali no curso que pensa na área da docência futuramente. Acho que ali pode ser como [...] pode se espelhar como um exemplo também (GLORIA, 2017).

A partir da afirmação dos professores, entende-se que superar as expectativas dos alunos em relação às aulas e conquistar a confiança dos mesmos é um desafio constante. Isso porque enquanto mediadores do conhecimento estes devem dispor de estratégias inovadoras em sua prática educativa. O ensino precisa ser de qualidade e criativo, inovador (ASSIS, CASTANHO, 2006). É necessário “[...] que o professor universitário procure compreender a sua prática e modifique aquilo que é necessário para construir uma atividade docente inovadora e de qualidade” (ASSIS; CASTANHO, 2006, p. 12).

Sobre o primeiro plano de aula elaborado, os relatos prosseguem:

O meu primeiro plano de aula eu recorri à coordenação do curso, porque eu era nova na instituição, então não sabia como preencher ele de forma adequada. Mas em relação à montagem das aulas mesmo, então eu recorri à bibliografia disposta no PPC [Projeto Pedagógico do Curso] e busquei mais auxílio na internet, artigos científicos e you tube para poder melhorar, contextualizar melhor aquele assunto pros alunos, tentar passar uma linguagem mais informal pra eles, pra tentar melhorar o entendimento. Mas em relação ao plano de aula eu recorri a COTEPE [Coordenação Técnico Pedagógica] e a coordenação de curso para me auxiliar quanto a metodologia, quanto a recursos didáticos que eu podia utilizar e como preencher o documento (SANTOS, 2017).

Em meu primeiro plano de aula eu não entendia muito bem a função de um plano de aula, de uma atividade, de um plano de trabalho. Então eu fiz, acho que eu peguei de algum amigo e adaptei as minhas características, as minhas aulas, mas eu nunca segui um roteiro. E depois do segundo ano, eu comecei a entender pra que que serve o plano de aula, ele é um norteador, dimensionador, ele é um farol que nos guia. E aí sim, eu passei a seguir ele, passei a apresentar aos alunos. Mas no primeiro momento eu não tinha muita noção, eu fiz por fazer. Foi muito engraçado olhar os primeiros planos de aula que eu fiz e os últimos. A diferença é muito grande, o posicionamento, a postura, a configuração, mas é normal (MALUF, 2017).

Na verdade, o plano de aula eu sentei com alguns professores e eles falaram como que é. O gerente de ensino também na época [...] a gente sentou e ele me mostrou como que se fazia um plano de aula, como que era. Lógico que a gente já olhou alguma coisa na internet, mas a gente aqui no IF já tem um plano já [...] de cada disciplina. E é lógico que eu sentei com professores, eles me passaram alguns livros que já tem na biblioteca e

como fazer na verdade um plano de aula. Foi tranquilo graças a Deus. Eu acho que como eu já tinha conhecimento [...] como era recente que eu tinha formado, então eu tinha conhecimento do que os professores ministraram em sala de aula. Então, são conteúdos que eu já tinha visto e que na biblioteca tinha os livros pra dar o apoio (GLORIA, 2017).

Na visão da professora Santos (2017), os desafios encontrados por ela estão relacionados a organização e ao preenchimento do plano de aula e a utilização de recursos didáticos. Já para o professor Maluf (2017) está voltado para a falta de entendimento sobre a utilidade de um plano de aula. Entretanto, a professora Gloria (2017), por ter contactado o gerente de ensino diretamente, não relatou nenhuma dificuldade.

A primeira aula expositiva-dialogada dos docentes aconteceu assim:

É [...] foi bem assim [...] da mesma forma que toda vez que eu pego uma turma nova, que eu entro numa sala nova é aquele friozinho na barriga. É aquela questão: Será se eu vou ser questionada com uma coisa que eu não sei responder? Isso é muito ruim. Você fica imaginando assim: meu Deus tomara que isso não aconteça. Mas você sempre tem que tá preparado pra isso, às vezes acontece sim de um aluno perguntar e você não sabe responder. E aí você tenta [...] eu não tento enganar o aluno [...] sobre essa questão eu não sei, vou verificar e agente debate na próxima aula, a gente volta com esse assunto na próxima aula ou pergunto para a turma se alguém da turma tem conhecimento, mas é bem friozinho na barriga; sempre (SANTOS, 2017).

A minha primeira aula foi muito boa, muito tranquila, eu já tinha uma noção na prática do que era a logística, porque eu trabalhei com logística na prática no setor de compras e distribuição. E quando você trabalha na prática com coisas na área de compras, distribuição, vendas de equipamentos, tecnologia e cursos você trás isso pra sala de aula. Então, na minha primeira aula expositiva com meus alunos, eu frisei muito sobre isso, enfatizar que a administração de materiais precisa disso e daquilo também e depois fui inserindo as teorias. Levei muito para o lado da prática que eu conhecia, mas percebi que isso desperta uma curiosidade maior dos alunos (MALUF, 2017).

Ah, acho que foi tranquilo, acho que dá pra debater, hoje temos alunos com um entendimento maior na área de discussão. A gente tem alunos que tá 24 horas na internet e tem essa visão do que que é. A gente pra fazer uma discussão até fica mais fácil. É lógico que temos alunos que são mais tímidos [...] na verdade, tem essa dificuldade até de fazer esse diálogo. Mas é lógico que tem alguns alunos que tem essa facilidade. E os alunos vai começando a falar e eu acho que é mais tranquilo. Na verdade, os alunos já trazem uma bagagem muito grande é [...] desde o ensino fundamental até o ensino médio pela questão da internet, de quem tem interesse de ler mesmo; livros. Temos alunos que praticamente passa o dia todo no IFTO e tem essa vontade de tá na biblioteca, de tá no computador ali [...] olhando sobre a disciplina, sobre o conteúdo. Fica mais fácil até de você ministrar aulas pra esses alunos (GLORIA, 2017).

Verifica-se a dificuldade de interação dos alunos nas discussões acerca dos conteúdos abordados nas aulas. Nem todos tem a mesma disposição para expor seus pensamentos. Há alguns alunos bastante tímidos. Diante destas situações-problema, o professor deve dispor de estratégias de ensino para cada contexto. É importante que professor enquanto mediador do conhecimento proporcione um ambiente acolhedor e de autoconfiança.

Sobre a prova escrita, um instrumento de avaliação da aprendizagem do aluno adotado pelo sistema de ensino, no período de elaboração e aplicação, os professores mencionaram:

Na primeira avaliação eu tentei configurar uma prova [...] tentei fazer uma prova que eu considero fácil, até porque eu não sabia se eu tinha atendido os alunos quanto a questão do conteúdo. Eu imaginava que sim, mas eu falei assim: não vou cobrar nada além do que eu falei, às vezes nem era do que eu tinha passado no próprio livro de leituras, essas coisas, apostila pra eles ler. Eu falei assim: vou cobrar apenas o que eu falei em sala de aula, o que eu enfatizei na sala de aula, o que eu dei mais ênfase. E aí eu achei que foi uma prova fácil, eu tentei colocar ela meio a meio, metade discursiva e metade objetiva. E quando eu fui corrigir a prova, eu fiquei abismada porque foi um fracasso. Muita gente respondeu errado, muita gente não sabia o básico do que eu tinha falado e repetido um trilhão de vezes na sala de aula. Então, isso pra mim foi um choque, e aí também me mostrou uma realidade. Às vezes você acha que você tá sendo [...] nas expectativas dos alunos que você não tá tão adequado. Mas aí quando você recebe as provas e vê que os alunos não estão

compreendendo ou porque não entendem mesmo, ou porque não prestaram atenção, não estudaram [...] a grande maioria porque não estudaram, aí você fala assim: não, mas eu fiz o trabalho, eu fiz isso porque eu tenho certeza que eu fiz. Mas aí você tem até uma certa tranquilidade de perceber que os alunos não estão fazendo a parte dele e você por ter cobrado o mínimo do mínimo, conseguiu colocar na prova isso e eles não conseguiram responder. E aí depois da prova, você tem que começar praticamente a falar de novo do mesmo assunto pra poder os alunos compreender pelo menos a essência do que você quer daquela disciplina. É bem complicado isso (SANTOS, 2017).

Se eu for comparar a minha primeira avaliação com as que faço hoje, foi horrível. Eu não tinha muita noção do que perguntar, de como perguntar, não tinha muita noção da capacidade dos meus ensinamentos: Será que eu ensinei isso? Será que eu ensinei aquilo? Será que eu ensinei bem? Então, dá uma insegurança, dá um tremorzinho, mas é normal. Mas as minhas primeiras avaliações foram horríveis; confesso (MALUF, 2017).

Assim, no primeiro momento, a gente acha que elaborar prova é meio fácil, mas eu tive um pouco de dificuldade na elaboração. Tem a questão de colocar o conteúdo tudo certinho [...] como era minha primeira prova [...]. É lógico que a gente teve ajuda de alguns professores também. E, assim, eu acho que eles aceitaram bem a primeira avaliação. E, assim, questão de cola é bem complicado, a gente tem aluno de todo jeito, todo tipo. E, assim, temos alunos que cola na cara dura mesmo e tem uns que estudaram mesmo. Hoje eu tenho uma turma que tenho um aluno, que tem mais de 60 anos. E eu não sou novinha também, mas assim, tu vê que ele tá colando e você sente até constrangido em chamar atenção dele e até por ele ser professor da rede estadual. Então, assim, como que você vai chegar lá pra falar: moço você tá colando. O homem tem 62 anos e ele é docente também [...] E aí? Eu me vi numa saia justa, mas já estou com outra tática pra evitar isso. Mas a cola existe sim, de todas as maneiras possíveis, colinha na perna, colinha no celular, colinha em tudo que você imaginar eles tem. Eles trabalham muito bem a logística na cola. É lógico que tem alguns alunos que tem deficiência de entender o conteúdo. Com esses alunos tem que fazer um trabalho por fora, dar uma recuperação, perguntar se precisa de atendimento. Tem o horário de atendimento, se o aluno precisar pode procurar a gente no decorrer da semana (GLORIA, 2017).

Observa-se que os desafios dos professores circundam em torno da dificuldade de entendimento dos conteúdos por alguns alunos, a falta de comprometimento dos mesmos para com as atividades propostas pelo professor. Quanto a elaboração das provas apresentou-se dificuldades tais como: o que perguntar e como perguntar? O que fazer em situação de cola: tomar a prova? Portanto, “pensar na atuação do professor no ensino superior exige pensar nos alunos. No que ele recebe de conteúdos no ensino médio. E as diferenças são enormes” (CASTANHO, 2017, p. 15).

O ensino-aprendizagem envolve não apenas a avaliação escrita, mas também outros métodos. Em relação a primeira avaliação dos trabalhos de alunos, o grupo estudado aponta as seguintes questões:

A questão do seminário eu acho interessante porque é o momento em que os alunos vão de forma a se mostrarem dentro da sala de aula, onde eles vão expor as suas ideias. Eu consigo verificar o nível de dedicação que eles tiveram pra fazer aquele trabalho. E assim [...]. Foram poucos os trabalhos, poucos mesmo os trabalhos que eu assisti até hoje que eu vi à pesquisa dos alunos, a integração dos alunos com o tema, a dedicação em si. Esse semestre mesmo eu dividi um livro de 5 capítulos, cada grupo ficou com um capítulo. Eu fiquei extremamente satisfeita, porque eles fizeram um excelente trabalho. Não teve um grupo que não fez um trabalho bem feito, buscaram além, leram todo o capítulo, conseguiram fazer várias conexões. Então, assim, eu estava me sentindo nas nuvens. Foi um momento muito legal, porque eu vi assim: tá valendo a pena os alunos, os alunos estão conseguindo buscar isso. No geral os alunos deixam um pouco a desejar (SANTOS, 2017).

Quando nós professores cobramos uma coisa nós [...] a gente quer uma coisa simples, resumida e que tenha autoria, assinatura de quem escreveu, não assinatura por extenso, mas as características, o pensamento, o entendimento. Como a maioria de nossos alunos passaram por dificuldades no ensino estadual, ensino médio a gente teve que ter uma adaptação, uma readaptação, esforço maior para ajudar a escrever boas escritas, boas redações, mas não vi assim uma grande disparidade entre os alunos. Mas que foi necessário um auxílio, sem dúvida (MALUF, 2017).

Na verdade, no início eu comecei a trabalhar com seminário, sempre trabalhei com artigos, apresentação de artigos também e discussão, algumas questões. E na questão do seminário a gente [...] logo a gente vê que tem uns alunos que sempre sai na frente, que tem mais facilidade de falar. E tem os outros que são mais tímidos, a gente tenta trabalhar isso até pro mercado de trabalho eles ter [...] tirar essa timidez. Mas assim, resumidamente, eu acho que foi bem tranquilo as apresentações de seminários e trabalhos feitos em sala de aula. Foi todos bem aceito pelos alunos e foram apresentados razoavelmente bem, alguns alunos foi ótimo (GLORIA, 2017).

Diante do quadro apresentado acima notou-se que a falta de dedicação dos alunos nos trabalhos propostos, as dificuldades de escrita e de exposição de ideias são alguns dos desafios apontados. Para o contexto em que o ensino superior está inserido, Castanho (2017, p. 13) relata que:

Num momento em que as novas gerações estão plugadas sem dificuldade nas tecnologias existentes que se multiplicam com enorme frequência e os conhecimentos estão à mão desde a mais tenra idade, o professor do ensino superior recebe estudantes com novas características que, se não forem levadas em conta, conduzirão a uma situação de efeitos contraproducentes.

As palavras da autora remontam a um público com características diversificadas e o professor não pode deixá-las de lado. O grande desafio é inventar e reinventar suas práticas educativas.

A formação didático-pedagógica é uma necessidade em qualquer etapa da educação. Docentes relatam as adversidades da profissão:

Essa é uma questão em que eu sinto dificuldade, porque eu formei em um curso tecnológico, curso de curta duração, um curso que não tem formação para docência. Quando você entra na docência você vê que docência não é só saber o conteúdo que você vai ministrar em sala de aula. É saber como passar aquele conteúdo, de que forma. Tem várias metodologias, a didática e aí eu senti falta disso, porque eu não tive nenhum tipo de experiência em sala de aula, estágio, eu fui direto pra sala de aula. Eu sinto falta dessa formação didático-pedagógica no meu currículo. A maior deficiência eu acho que é da minha própria formação, porque eu não tive formação pra docência. Eu não fiz uma licenciatura, que já tem na grade curricular que auxilia nisso, que tem estágio, que tem todas as etapas pra que você seja professor. E eu entrei num curso tecnológico, um curso de curta duração, com disciplinas rápidas para otimizar o curso. Eu acho que isso é uma das grandes dificuldades que eu enfrento; não ter uma formação para docência. Falta dessa formação continuada dentro da instituição (SANTOS, 2017).

A minha formação didático-pedagógica foi adquirida ao longo do caminho, do tempo. Eu não tenho especialização na área didático-pedagógica, não tenho especialização de docência do ensino superior. A minha formação foi muito mais experimental, prática do que qualquer outra. Mas aqui no instituto federal alguns colegas que trabalham na área pedagógica me ajudaram muito, com conversas em corredores, em salas, eles me ajudaram muito, me deram muitas informações, me deram aulas pra mim ler e foi melhorando ao longo do tempo. Mas formação, formação didático-pedagógica eu não passei por nenhuma. O desafio maior pra mim foi achar alguma formação na área empresarial, agora a didático-pedagógica a gente precisa de uma especialização de docência. Eu acho que com o número de aulas, um pouco de experiência, os anos vão se passando a didática do professor melhora, o aspecto didático-pedagógico melhora e muito. São experiências novas, sala de aula nunca, nunca é a mesma coisa e nunca é uma monotonia, sempre é uma agitação, uma correria, um enfrentamento muito, muito bom. Agora os desafios pra mim, especificamente para minha formação não é didático-pedagógico, é específico da minha área. Eu não acho um curso [...] procurei uma especialização na área de logística foi uma dificuldade incrível. E pra achar um mestrado na área de logística é muito mais difícil. E uma boa formação na área de logística melhoraria muito a minha didática, a minha pedagogia em sala de aula, poder da transferência da minha informação, melhoraria inúmeras vezes. Mas infelizmente pra mim fazer um mestrado na minha área de logística aqui no estado do Tocantins hoje é impossível. Não temos nenhuma instituição que ofereça esse tipo de curso e muito menos cursos similares (MALUF, 2017).

Aqui na instituição, na verdade, a gente tem a semana pedagógica que é no início de todo semestre. A gente tem essa semana pedagógica que são dois, três dias mais ou menos. A gente trabalha um pouco essa parte didático-pedagógica do [...] como ser docente, como trabalhar em sala de aula e por aí vai. E, na verdade, a gente não tem nenhuma capacitação por fora pra saber um pouco sobre essa formação pedagógica, didática, a gente tem que ser [...] procurar em outras instituição. Mas assim, essa semana pedagógica vem assim pra auxiliar a gente em sala de aula no decorrer do semestre. E ela [...] participa [...] alguns professores são convidados de outra instituição ou então do próprio IFTO que vem trabalhar com a gente aqui essa parte pedagógica. Algumas palestras, alguns minicursos relacionados à parte didática mesmo e pedagógica, como trabalhar em sala de aula. É o desafio da questão da formação. Sou tecnóloga, não sou licenciada e a dificuldade tá aí. Como que eu vou pra sala de aula? No primeiro momento a gente pensa isso, porque eu sou tecnóloga, na minha grade curricular do meu curso não tinha nenhuma disciplina na área de licenciatura, na área pedagógica. E a única experiência que a gente teve foi na parte de apresentação de seminário, roda de conversas e por aí vai. E eu vejo essa dificuldade. Minha dificuldade é essa. Passar o conteúdo em sala de aula sem ter essa formação (GLORIA, 2017).

Os relatos apontam que, além da ausência de capacitações mais intensivas sobre esses aspectos, o obstáculo se relaciona aos saberes didático-pedagógicos, tendo em vista que nos cursos de graduação, os conteúdos abordados são técnicos. Os docentes do ensino superior nem sempre dispõem de formação pedagógica para o trabalho docente. Entretanto, “a formação de formadores para o ensino superior é um tema atualíssimo e necessário, ainda que deixado de lado” (CASTANHO, 2017, p. 17).

O “ser professor” é construído no dia a dia, no exercício da profissão, mas ainda assim é necessário investimento em formação continuada, em didática, metodologias ativas de ensino e avaliação. Uma outra deficiência também verificada foi a dificuldade de encontrar formação lato sensu na área empresarial e a ausência de programas de pós-graduação stricto sensu na área de logística e/ou administração no estado do Tocantins.

As perspectivas relatadas pelos professores para exercerem a docência como profissão foram as seguintes:

Então, eu ainda tenho apenas três anos, vou completar o quarto ano agora, quase quatro de docência. Como eu disse antes, eu não imaginava ser professora, mas aí quando eu entrei no instituto pra dar aulas, pra ser professora, eu comecei a gostar da profissão de verdade. Não sei se ainda é cedo pra ter uma noção assim né, mas eu comecei a gostar de verdade, comecei a me apaixonar pela sala de aula, por chegar, por estudar; é uma coisa que eu sempre gosto de fazer, eu sempre gosto de estudar. Essa carreira é necessário que você estude, se atualize o tempo todo. Não sei se é uma coisa que vai perdurar. Por enquanto, estou gostando bastante e não tenho interesse de fazer outra coisa a não ser me especializar, e me capacitar pra docência (SANTOS, 2018). Olha [...] minhas perspectivas são de aposentar, fazer minha aposentadoria na docência. Mas a docência é muito ampla, a gente pode ser docente em sala de aula, pode ser docente em treinamentos, em cursos, em cursos de extensão, cursos de especialização, a gente pode oferecer treinamentos para a comunidade. Então, assim, a docência é muito ampla. Agora sempre, sempre pretendo estar em contato com sala de aula, com treinamentos, oferecendo cursos, possibilitando aprendizado a quem quer que esteja interessado. Minha perspectiva é continuar dando aula e me aposentar nessa carreira. As perspectivas são as melhores possíveis e eu espero que nosso estado tenha em breve um centro de formações lato sensu, stricto sensu na área empresarial; nós precisamos (MALUF, 2018).

Na verdade, eu sempre gostei muito da área, fala parte administrativa do campus. Hoje sou coordenadora do curso subsequente. E eu tenho interesse muito grande pela área administrativa. Já pensei, já pensei sim em fazer outro concurso pra trabalhar na parte administrativa de algum órgão federal, não sei. Professor [...] lógico que hoje eu gosto, gosto de tá em sala de aula, gosto dos meus alunos, e as perspectivas são as melhores. Quero fazer uma especialização, já até pensei também fazer uma graduação na área de pedagogia, né [...] pra mim melhorar em sala de aula, porque meu curso é tecnólogo não é licenciatura. E fazer então algum curso na área de [...] que tenha licenciatura, que eu possa melhorar mais em sala de aula, até com meus alunos também. Eu vejo essa necessidade. Ou então fazer uma especialização na área de docência também, pra mim [...] como se portar em sala de aula, pra me ajudar no conteúdo, porque eu tenho mais a parte técnica, a gente aprendeu na logística a parte técnica, mas a parte de sala de aula mesmo é na verdade [...] a

gente não aprendeu isso no decorrer do curso. E com o mestrado também, é uma perspectiva que eu tenho que o mestrado vai trazer muita segurança na sala de aula também e o doutorado, então, vai fechar o ciclo na verdade. Pretendo fazer o doutorado na mesma área do meu mestrado, na área de ciências ambientais [...] tentar seguir a minha linha de pesquisa e tentar trazer isso pra sala de aula. O conhecimento que eu tiver no mestrado, doutorado ou na graduação, ou numa especialização futuramente é pra mim trazer pros meus alunos, pra sala de aula (GLORIA, 2017).

A docência no ensino superior é instigante. Estão aprendendo no labor. A peleja é continua mas todos pretendem continuar exercendo a docência como profissão. As pretensões dos professores são de especializar-se, buscar melhorias para a prática de ensino.

Em suma, a docência necessita ser pensada como algo complexo, que vai além de falar, falar e falar, mas que envolve “ter domínio do que é ensinado, justificar a relevância do tema, agir metodologicamente tentando que as aulas sejam atrativas para os alunos e propor avaliações que verifiquem o conhecimento dos discentes” [...] (BORGES; GONZÁLES, 2017, p. 52).

Considerações finais

A pesquisa buscou responder ao seguinte problema: Quais são os desafios enfrentados pelos tecnólogos em logística no ingresso da docência do ensino superior no IFTO em Porto Nacional? Inúmeros são os desafios. Os objetivos propostos foram atingidos, uma vez que possibilitou compreender as dificuldades enfrentadas para o ingresso da carreira docente no ensino superior. Levantou-se os motivos da docência como profissão, os obstáculos da inexperiência e a falta de contrapartida das IEs quanto as perspectivas de formação didático-pedagógica.

Os resultados nos mostraram que a motivação para exercer a profissão docente está diretamente ligada ao interesse pelo serviço público e pela oportunidade de emprego. O motivo inicial era assegurar-se como servidor público estável. A docência seria uma consequência inevitável. Com o decorrer do exercício da função, as situações vivenciadas e a proximidade dos alunos aumentaram a necessidade de aperfeiçoamento.

Outros dados foram apontados tais como: a receptividade dos colegas, as expectativas dos alunos, a falta de confiança e ausência de saberes didático-pedagógicos. Destacaram ainda, a falta de comprometimento dos alunos para com as atividades propostas, as dificuldades de escrita e a postura acrítica dos alunos.

O profissional, frente a estas situações deve buscar se profissionalizar para melhor atender as competências a ele exigidas e conquistar êxito na profissão. Para alguns docentes, a profissão diz respeito somente a ensinar, porém não adianta nada ensinar sem que os alunos aprendam. Por isso, deve-se levar em conta a inter-relação entre as partes (professor e aluno) para que favoreça o aprendizado do aluno. Desta forma, o ensino superior apresenta um grande desafio, o de ser inventado ou reinventado diariamente. Substituir formas tradicionais de ensino por novos espaços de aprendizagem, com o uso de metodologias de aprendizagem ativas para a prática docente.

Os saberes técnicos por si só não são suficientes para que os alunos apreendam determinados conteúdos, mas, uma inter-relação entre os aspectos didático-pedagógicos e técnicos é fundamental.

A pesquisa possibilitou discutir as vivências da prática educativa de professores-formados na área de tecnologia em logística de um Instituto Federal de ensino da região norte, tendo em vista apresentar os motivos, as experiências no ingresso da carreira e as perspectivas de continuar na carreira docente.

Referências

- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PERRENOUD, F.; PAQUAY, L. ALTET, M.; CHARLIER, E. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.
- ASSIS, A. E. S. Q.; CASTANHO, M. E. L. M. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 2, n. 3, dez. 2006. Educação, inovação e o professor universitário. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3157/2088>>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70 LDA, 2009.
- BARROS, J. C. **O papel do professor no ensino superior**. 2012. Monografia (Especialização em Docência do Ensino Superior) – Faculdade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, RJ.
- BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. POA: Artmed, 2001.
- BORGES, R. M. GONZÁLEZ, F. J. O início da docência universitária: a importância da experiência. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 7, n. 2, p. 50-62, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/3647/7669>>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- BRASIL, Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal: concepção e diretrizes**. SETEC, 2008.
- BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.
- CASTANHO, M. E. Docência no Ensino Superior: desafios contemporâneos. **Evidência**, Araxá, v. 13, n. 13, p. 13-22, 2017. Disponível em: <<http://www.uniaraxa.edu.br/ojs/index.php/evidencia/article/view/540/503>>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- CORTELA, B. S. C. Professor universitário: o desafio da construção de uma profissionalidade docente. In: SILVA, L. F.; DIAS, M. S.; MANZANI, R. M. (Orgs.). **Cadernos de docência na educação básica II**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013, p. 9-28.
- CORTELA, B. S. C. Práticas inovadoras no ensino de graduação na perspectiva de professores universitários. **Rev. Docência do Ensino Superior**, v. 6, n. 2, p. 9-34 out. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1410/2744>>. Acesso em: 27 mar. 2017.
- COSTA, J. S. Docência no ensino superior: professor aulista ou professor pesquisador? **Caderno discente do instituto superior de educação**, Aparecida de Goiânia, ano 2, n. 2, p. 2, 2008.
- CUNHA, M. I. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília: CAPES: CNPq, 2010.
- FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.
- FREITAS, H. C. L. A nova política de formação de professores: prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, nº 100, p. 1203-1230, outubro, 2007.
- GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.
- GATTI, B. O que se percebe é que a questão da docência é sempre relegada como se fosse algo menor. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, nº 2, p. 248-275, dezembro, 2014.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 Ed. – São Paulo: Atlas, 2010.
- GLORIA, L. P. **Entrevista concedida** a Lucas Braga da Silva no dia 04 de dezembro de 2017 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Campus Porto Nacional.
- ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. Construção da profissão docente: possibilidades e desafios para a formação. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. (Orgs.). **Pedagogia universitária: tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: UFSM, 2009. p. 163-176.
- LACERDA, C. R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. **Rev. Docência Ens. Sup.**, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 79-100, out. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1025/1048>>. Acesso em: 15 fev. 2018.
- LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, M. O uso da entrevista na pesquisa empírica. In: Alexandre Abdal.; Maria Carolina Vasconcelos oliveira.; Daniela Ribas Ghezzi.; Jaime santos Júnior. (Orgs.). **Métodos de pesquisa em Ciências Sociais: Bloco Qualitativo**. São Paulo: CEBRAP, 2016. p. 24-41.
- MALUF, L. **Entrevista concedida** a Lucas Braga da Silva no dia 07 de dezembro de 2017 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Campus Porto Nacional.

- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação de professores**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez., 2009.
- MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MASETTO, Marcos Tarciso. **Docência na universidade**. 9 ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- _____. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**, v. 1, n. 2, p. 04-25, Julho, 2009.
- MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto, Portugal: Porto Editora, LDA, 1999.
- MASCARENHAS, M. S. **Transtornos mentais comuns entre docentes do departamento de saúde da Universidade Estadual de Feira de Santana**. 2010. Monografia (Graduação em Enfermagem) – Departamento de Saúde, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia.
- MOREIRA, A. **Professor não é educador**. Belo Horizonte: Editora Edésio Fernandes, 2013.
- MOROSIN, M. **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, n.2, p.11-21, 2000.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo, Cortez, 2002.
- SANTOS, Jocyléia Santana dos; MACEDO, M. de L. L. Pedagogia da alternância: teoria e prática na construção do conhecimento. **Revista observatório**, Tocantins, v. 3, n.4, p. 581-602, jul./set. 2017. Disponível em: < <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/3169/9798>>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- _____(org). **Narrativas Plurais e Práticas Educacionais**. Palmas: Eduft, 2019.
- SANTOS, L. Q. dos S. **Entrevista concedida** a Lucas Braga da Silva no dia 04 de dezembro de 2017 no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins. Campus Porto Nacional.
- VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. **Anais...** Recife: Edições Bagaço, p. 467- 484, 2006.
- Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020

EDUCAÇÃO E REFLEXÕES AUTOTRANSFORMATIVAS: O PARADIGMA DA BIOLOGIA DO CONHECER (BC) E DA BIOLOGIA DO AMAR (BA)

Lucas Visentini²⁵

Resumo

Este artigo apresenta algumas contribuições do paradigma da Biologia do Conhecer e da Biologia do Amar para a educação. Objetiva socializar as reflexões realizadas, ao destacarmos a importância da perspectiva apresentada para o âmbito educacional, para o contexto escolar. A pesquisa é de natureza qualitativa e a metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica. A partir da tessitura teórico-conceitual realizada, constatamos a necessidade da contemplação das principais categorias concernentes ao paradigma epistêmico-teórico-metodológico apresentado pela Biologia do Conhecer e pela Biologia do Amar à área educacional. Finalmente, ao considerarmos o estudo realizado, ressaltamos a importância da aceitação, da legitimidade do outro como um legítimo outro na convivência no contexto escolar.

Palavras-chave: Ciências Humanas. Educação. Discência-docência.

Abstract

This article presents some contributions from the Biology of Knowledge and Biology of Love paradigm for education. It aims to socialize the reflections made, by highlighting the importance of the perspective presented for the educational scope, for the school context. The research is of a qualitative nature and the methodology used was bibliographic research. From the theoretical-conceptual framework carried out, we found the need to contemplate the main categories concerning the epistemic-theoretical-methodological paradigm presented by the Biology of Knowledge and the Biology of Love in the educational area. Finally, when considering the study carried out, we emphasize the importance of acceptance, of the legitimacy of the other as a legitimate other in coexistence in the school context.

Key words: Human Sciences. Education. Learning-teaching.

Contexto investigativo: primeiras reflexões

Este artigo é um excerto dos estudos realizados pelo autor no decorrer do Curso de Doutorado em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Um dos principais propósitos concernentes a esta investigação diz respeito às contribuições da Biologia do Conhecer e da Biologia do Amar, de Humberto Maturana – com a colaboração de outros autores – para a educação. Ao refletirmos sobre a educação, perceberemos que educar no amor e na liberdade é um desafio em uma sociedade que prioriza e incentiva a competição e a negação do outro como um legítimo outro na convivência. Construir conhecimentos, realizar reflexões e oportunizar o desenvolvimento dos seres aprendentes a partir de [re]significações e de *movimentos autotransformativos discentes-docentes* sob a perspectiva da Biologia do Conhecer e da Biologia do Amar é um pressuposto dos mediadores pedagógicos com intrepidez de refletir sobre suas metodologias, sobre seu trabalho pedagógico.

²⁵ Doutorando em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Pesquisador integrante do GPKOSMOS (Grupo de Pesquisa sobre Educação Digital e Redes de formação) e do KITANDA (Educação e Intercultura), ambos da UFSM. Professor, escritor e pesquisador.

E enfrentar tal desafio requer despir-se da mera reprodução anacrônica e alienante de perspectivas educacionais embrutecedoras (VISENTINI; SCOTT Jr., 2020). Nesse sentido, conforme a concepção educacional que desejamos para oportunizar o pleno desenvolvimento dos seres humanos, apresentamos a abordagem epistêmico-teórico-metodológica da Biologia do Conhecer e da Biologia do Amar, a qual, de acordo com Barcelos; Maders (2016, p. 92),

são denominações adotadas para um conjunto coerente de noções a respeito da cognição e da biologia humana. Surgiram conforme Humberto Maturana originalmente quando se começou a apresentar um modo de abstrair, portanto de conhecer, sobre o operar sistêmico relacional do viver e conviver humano. Nelas, a produção de conhecimento sobre o conhecer e o amar vai se constituindo a partir do entendimento que leva em consideração as dinâmicas e mecanismos que operam nos processos do viver e conviver humano. Assentam-se entrelaçadas em uma perspectiva sobre a fenomenologia biológica que constitui o humano.

Barcelos (2013; 2015; 2016), ao dissertar sobre Maturana, considera que a perspectiva referente à cognição humana apresentada seja fundamental para que os modos de conhecer sejam alicerçados na emoção fundamental que nos constitui humanos: o amor. Este pode ser compreendido como a emoção fundante do viver-conviver humano, como a condição primeira de nossa humanidade, o elemento essencial que nos permite aceitar o outro como um legítimo outro na convivência (MATURANA; 1998; 1999; 2001; 2009; 2010). Maturana; Dávila (2015) evidenciam, ao realizarem um resgate histórico-biológico-cultural, o fundamento que nos constitui como seres que são concebidos na amorosidade:

nuestro linaje surgió cuando en una familia de primates bípedos, unos tres millones de años atrás, comenzó a conservarse, de generación en generación, a través de la reproducción sistémica de la dinámica ontogénica de la unidad ecológica organismo-nicho que la realiza, la manera de convivir en redes recursivas de conversaciones que constituyó, desde entonces, el aspecto central de la dinámica sensorial-operacional-relacional del modo de vivir-convivir del linaje Homo sapiens-amans amans, que es el modo de vivir-convivir humano. (MATURANA; DÁVILA, 2015, p. 100)

Barcelos; Maders (2016, p. 92), ainda ao discorrerem sobre a Biologia do Conhecer e a Biologia do Amar, afirmam que “fenômenos consensualmente básicos no humano como o conhecer e o amar são tratados em termos dessa fenomenologia biológica que abstrai separando epistemologicamente os espaços fundamentais do viver dos seres vivos como o espaço da corporalidade na produção molecular e o espaço relacional, no qual o ser vivo se faz interagindo, no fazer e no sentir”. Ao considerarmos os processos autopoieticos – “autotransformativos”, portanto – de estudantes e professores, seu trabalho pedagógico realizado, ressaltamos a necessidade de considerarmos o amor como fundamento do viver-conviver com o outro, aceitando-o como um legítimo outro na convivência, ao contemplar aspectos de ordem epistemológica, teórica e metodológica.

Biologia do Conhecer, Biologia do Amar e os *movimentos autotransformativos discentes-docentes*

Ao vivenciarmos *movimentos autotransformativos* enquanto estudantes e professores, pesquisadores e cientistas, podemos transformar nossas reflexões somente se mudarmos a origem de nossos pensamentos, isto é, somente se entendermos e mudarmos a ontologia da nossa reflexão. Caso isso ocorra, poderá acontecer uma metamorfose de cunho epistemológico (VISENTINI; SCOTT Jr., 2020). Desse modo, é possível modificar nossas redes de conversações em nosso viver-conviver, sendo que as proposições da Biologia do Conhecer e da Biologia do Amar são premissas

para mudanças no mais amplo sentido do nosso viver-conviver. Conforme Schlichting (2007), não se trata de uma teoria, mas da criação de um espaço para reflexão e para ação. Não podemos confundir a Biologia do Conhecer e a Biologia do Amar como um instrumento técnico para uso acadêmico, para ser aplicado apenas na hora da pesquisa, na hora de apresentar um trabalho acadêmico. Essa proposta de reflexão serve para viver-conviver. Para viver-conviver em qualquer lugar.

Desse modo, ressaltamos que a Biologia do Conhecer e a Biologia do Amar, nos contextos educacionais, permitem um novo modo de ação-reflexão-ação sobre a atuação nos mais diferentes tempos-espacos e, é claro, no contexto escolar, em sala de aula. A Biologia do Conhecer e a Biologia do Amar não se configuram como uma teoria, mas como possibilidade de ação-reflexão-ação em quaisquer tempos-espacos de vivência-convivência. Os mediadores pedagógicos – professores de diversos níveis e modalidades educacionais, assim como demais educadores –, em sala de aula, estão imersos em um viver-conviver e fazer que permite reflexões sobre a sua práxis em relação aos processos de ensino-aprendizagem (VISENTINI; SCOTT Jr., 2020).

A ação-reflexão-ação, com o objetivo de construir alternativas epistêmico-teórico-metodológicas, necessita de outras maneiras de refletir e de agir, como a Biologia do Conhecer e a Biologia do Amar, em virtude de que possibilita ressignificar o viver-conviver cotidiano, ao considerarmos as relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas com os sujeitos aprendentes, sujeitos dos âmbitos educacionais, dos contextos escolares: discentes-docentes. Eis que:

Ser estudante, sou estudante. Mas, afinal de contas, o que é ser estudante? Penso que a ação humana de considerar-se em um processo de ensino-aprendizagem seja um dos movimentos mais nobres que o ser humano, como consciência epistêmica própria de sua natureza, possa desenvolver. A ação pedagógica requer a contemplação de categorias fundamentais para que se logre o sucesso de seus objetivos educativos, ao destacarmos a interação, a mediação e a intencionalidade, assim como a construção de conhecimentos e a realização de reflexões que façam com que a criticidade e a reflexividade sejam requeridas em tal processo. (VISENTINI, 2019a, p. 395-96)

De acordo com Maturana; Dávila (2015), aprendemos, em um processo que é principalmente inconsciente, a nos relacionarmos com os outros e com nós mesmos de uma maneira ou outra de acordo com o âmbito sensorial, operacional e relacional em que vivemos-convivemos. A matriz de orientações sensoriais, relacionais e operacionais em que vivemos, entretanto, ainda que conservadora, não é fixa, e se transforma conforme as contingências de nossa deriva individual. O diálogo, o conversar, o interagir entre os sujeitos assume significativa importância para a efetiva constituição de relações sociais.

Em um sistema social, as relações sociais são o conjunto de interações em que é observada a aceitação e o respeito recíprocos entre as pessoas que a vivenciam. Quando não há aceitação e respeito, poderá haver quaisquer outros tipos de relações, porém não relações sociais (VISENTINI; SCOTT Jr., 2020). Eis uma significativa contribuição da Biologia do Conhecer e da Biologia do Amar para a educação. Outrossim, Maturana ressalta que as relações sociais são relações que somente podem acontecer no amar. Portanto, o amar é o emocionar que se estabelece no social.

Em outras palavras, isso significa que enquanto agimos nas condutas que permitem relações de respeito e aceitação mútuos espontâneas, estamos constituindo com nossas condutas nessas relações o sistema social que se define com nossa participação nele. Por conseguinte, “só podemos considerar uma relação como uma relação social se o emocionar que se define essa relação for a aceitação e o respeito entre os que dela participam, ou seja, o amar” (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012, p. 50).

Ao integrar uma relação fundamentada em condutas de respeito e aceitação mútua entre as pessoas, o sujeito vive uma legítima relação social, ou seja, não há negação de si e do outro. Outrossim, há esforços recíprocos, comunhão em prol da realização de algo. Nesse sentido, conforme Maturana (1998, p. 78), “cada vez que entramos num acordo para fazer algo juntos, de modo a não precisarmos nos controlar mutuamente, porque com aceitação e respeito pelo outro agimos com sinceridade, estamos numa conspiração ontológica. Quer dizer, estamos na construção de um mundo comum a partir do desejo de convivência”. Nessa perspectiva, quaisquer óbices à aceitação do outro afeta diretamente o acontecimento de um fenômeno social, pois “qualquer coisa que destrua ou limite a aceitação do outro, desde a competição até a posse de verdade, passando pela certeza ideológica, destrói ou limita o acontecimento do fenômeno social” (MATURANA; VARELA, 2010, p. 269).

Do mesmo modo, segundo Maturana (2001, p. 47), “relações de autoridade não são relações sociais. Os sistemas hierárquicos, como um exército, por exemplo, não são sistemas sociais: são uma maquinaria de um tipo no qual cada pessoa deve fazer algo, mas não é um sistema social”. Portanto, nesse sentido, o respeito e a aceitação mútua pressupõem a relação social sob pena de, em sua ausência, descaracterizar esse tipo de relação. Assim, questionamo-nos: que educação desejamos para transformar nossa sociedade? Que escola queremos para a construção de conhecimentos e a realização de reflexões dos seres aprendentes? Que relações pretendemos estabelecer entre educadores, professores e estudantes? Relações verdadeiramente sociais, baseadas na aceitação mútua, no respeito ao outro, ou relações pseudo-sociais, áridas de afeto, estéreis de sentidos e significados?

A docência e os *movimentos autotransformativos discentes-docentes*

Em relação ao âmbito educacional, contextos escolares, à mediação e ao trabalho pedagógico, destacamos os *movimentos autotransformativos discentes-docentes*, ao destacarmos especificamente os docentes, os professores, cujo ofício é basilar à educação, aos processos de ensino-aprendizagem, ao mediarem o viver-conviver, a interação entre os sujeitos aprendentes, “pois o mestre [aquele que ensina/escreve, mesmo sem saber a língua dos alunos/do livro] ensina que, para aprender, o melhor é praticar a arte de traduzir: de pôr as experiências em palavras e suas palavras à prova” (SCHLICHTING; BARCELOS, 2012, p. 10). Desse modo, questionamo-nos sobre o ofício de professor, a saber: O que é ser um bom professor? O que é educar? Como educar no amor e na liberdade? Maturana apresenta uma possibilidade de resposta:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência. [...] A educação como “sistema educacional” configura um mundo, e os educandos confirmam seu viver o mundo que viveram em sua educação. Os educadores, por sua vez, confirmam o mundo que viveram ao ser educados no educar. (MATURANA, 1998, p. 29)

Eis que educar é um processo de viver-conviver, de ação, de interação, que pressupõe reciprocidade e reconhecimento do outro como um legítimo outro na convivência: educar é amar. De acordo com Antônio (2009, p. 19), “educar é criação de sentido. Uma atividade de descoberta e construção do conhecimento. Reconhecemos e produzimos sentido nas interações e diálogos que configuram o trabalho de educar e educar-se”. Pellanda (2009, p. 53) colabora ao afirmar que educar é uma atividade relacional, pois “a formação humana está sempre ligada às relações ainda que cada um, na sua dimensão de autonomia, precise ser autor de seu próprio processo”.

De acordo com Visentini; Scott Jr. (2020), para além de um sistema formal e institucionalizado, a educação deve ser compreendida de modo dinâmico e contínuo, não sendo esgotada em um período institucionalmente delimitado, mas para toda a vida, em *movimentos autotransformativos* permanentes. Segundo Morin (2014, p. 47), “como dizia magnificamente Durkheim, o objetivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”.

A educação também constitui um mundo de trocas com o outro e aceitação desse sujeito como alguém legítimo na convivência, ou seja, a educação é um processo contínuo de trocas recíprocas, de ação, de interação e de diálogo (VISENTINI; SCOTT Jr., 2020). Destarte, Figueiredo (2009, p. 39) considera que “para que se tenham processos educativos efetivos se torna essencial a constituição de relações de respeito mútuo, lugar nos quais se torna possível florescer interações autênticas e solidárias, recanto em que há um clima de compreensão na qual os seres são, realmente, mais importantes do que os fatos, eventos e circunstâncias”.

Pellanda (2009) destaca que a cultura da modernidade foi longe demais na simplificação da realidade. A educação sofreu o impacto brutal dessa força desagregadora de tal forma que as práticas educativas não oportunizam a consciência de nos vermos como membros integrantes e cocriadores do cosmos. O autor afirma que perdemos a capacidade de relacionar cada ação nossa como o universo como um todo. Nesse sentido, os mediadores pedagógicos, os professores, necessitam superar concepções reducionistas sobre a educação, principalmente para que compreendam os seres aprendentes como seres humanos em sua legitimidade na convivência, e não apenas como seres passivos tratados como contas bancárias em que os professores depositam seus conteúdos (ARROYO, 2011).

Maturana; Dávila (2015, p. 340), ao versarem sobre a importância do diálogo, da ação, da interação, ressaltam que “uno es un sí mismo concreto al distinguirse a sí mismo como persona en el conversar, y el conversar ocurre en una dinámica relacional abstracta que es concreta en el espacio de su ocurrir pero que es abstracta en el fluir de su ocurrir. Así, la afirmación “yo soy” hace referencia a algo concreto cuando se refiere a un ente operacional corporal, y hace referencia a algo abstracto cuando connota una dinámica relacional íntima”. (MATURANA; DÁVILA, 2015)

Ser professor, ser educador, ser docente não se restringe à mediação pedagógica de conteúdos, mas à necessidade de proporcionar *movimentos autotransformativos* dos sujeitos aprendentes (VISENTINI, 2014). Arroyo (2011, p. 70) ressalta que “está em jogo o pensar, sentir e ser gente”. Em outras palavras, educar é uma ação que, assim como a definição de conteúdos, pressupõe a atenção sobre os sujeitos, em suas relações sociais nos mais diversos tempos e espaços sociais. Segundo Henz; Rossatto (2009, p. 17-18), “a aprendizagem dos conteúdos conceituais precisa estar mergulhada no conjunto de outras aprendizagens fundamentais ao aprendizado humano: aprender a aprender, aprender a sentir, aprender a admirar, aprender a escutar, aprender a falar, aprender a raciocinar, aprender a imaginar, aprender a agir, aprender a amar, aprender a ser”.

Educar a sensibilidade, a percepção e os sentimentos, é fundamental para despertar o desejo de aprender. Sem despertar e desenvolver este desejo, dificilmente haverá aprendizagem autêntica e significativa, elaboração de conhecimento, autoria de ideias e palavras. Dificilmente haverá emancipação: falar pela própria boca, com as próprias palavras, ver com olhos livres, isso vai além da razão, as iluminações racionais não bastam. (ANTÔNIO, 2009, p. 58)

Os docentes, os professores, têm que ter sensibilidade, empatia e ser acolhedores em relação aos sujeitos aprendentes, pois “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 1996, p. 15). “Formar” é mais que simplesmente educar formalmente. Conforme havíamos demonstrado anteriormente, a própria expressão se torna insuficiente para expressar a complexidade que se deseja fazer compreender. Eis que utilizamos a expressão “autotransformação” para expressar esses processos de educação permanente, por considerarmos a ideia de “formar” reducionista, conforme as ideias apresentadas por Visentini (2014; 2019; 2020).

Assim, para educar integralmente, os professores precisam pensar em uma educação sensível ao humano, compreender a importância da mediação para a consecução dos *movimentos autotransformativos discentes-docentes*. De acordo com o pensamento de Arroyo (2011, p. 46-47), o educador precisa se compreender como um “sujeito capaz de desenvolver múltiplas dimensões cognitivas, afetivas, éticas, estéticas. De aprender múltiplas linguagens, assim como refletir sobre sua prática, eleger temas para projetos, sem esquecer os sujeitos e seus tortuosos percursos humanos”.

Visentini; Scott Jr. (2020) reiteram que a docência é uma ação complexa, pois sua atuação com os sujeitos aprendentes, além da mediação na construção de conhecimentos e na realização de reflexões, compreende também atenção aos aspectos afetivos, cognitivos, emocionais, intersubjetivos, existenciais, biopsicossociais... De acordo com Freire (1996, p. 159), “significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano”. Morin (2006 p. 15) colabora ao apresentar a necessidade de considerar a “condição humana como objeto essencial de todo o ensino”. Educar para o respeito, para a aceitação do outro como um legítimo outro na convivência, não para nos tolerarmos reciprocamente, pois, conforme Maturana; Dávila (2015, p. 421), “toleramos cuando no respetamos, y cuando respetamos no toleramos, dejamos ser y hacer”.

Eis que, segundo Bondía (2002), o sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. O exercício da alteridade tem como finalidade a compreensão do outro e de si em uma relação de reciprocidade. Aos educadores, aos professores, cabe a facilitação desse processo, pois todo ofício é uma arte reinventada que supõe sensibilidade, intuição, escuta, sintonia com a vida, com o humano (BONDÍA, 2002). É fundamental que o professor seja capaz de dialogar também com outras áreas do conhecimento para expandir sua escuta sensível em favor do desenvolvimento de outros aspectos fundamentais à autotransformação do sujeito. Em relação à necessidade do diálogo permanente entre todos os sujeitos dos processos educativos, Maturana; Dávila (2015, p. 403) ressaltam que

Todo hacer y todo sentir como un aspecto del presente de la arquitectura dinámica del vivir de cualquier ser vivo en general, y de nuestro vivir biológico-cultural en particular, ocurre en cada instante en el presente anatómico-fisiológico-psíquico del devenir histórico del modo de vivir-convivir de ese ser vivo. En nosotros, seres vivos humanos, la dinámica recursiva de nuestro vivir-convivir en el lenguajear, resulta en un devenir de transformaciones del sentido de nuestro vivir-convivir abierto al infinito.

Nesse sentido, de acordo com Freire (1996, p. 25), “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. E isso somente é possível por meio do diálogo, da ação, da interação, da aceitação do outro como um legítimo outro no fluir do viver-conviver dos professores, dos sujeitos aprendentes. Eis a importância dos *movimentos autotransformativos discentes-docentes* nos protagonistas dos processos educativos. Ao corroborar com as reflexões apresentadas,

Maturana (1999, p. 40), afirma que “a educação é um processo no qual tanto estudantes como professores mudam junto de forma congruente enquanto se mantém em interações recorrentes de tal modo que os estudantes aprendem a viver com seus professores em qualquer domínio da vida”. Eis que, conforme Antônio (2009), o trabalho educativo necessita superar os enclausuramentos, as divisões estanques, as rígidas separações. Superar o que isola, o que fraciona, o que dissocia, o que reduz e desfigura o conhecimento e também o ensinar e o aprender.

Para que possamos concretizar no fluir de nosso viver-conviver a proximidade requerida para construirmos relações efetivamente sociais, para que as distâncias sejam diminuídas, para que os movimentos educacionais de ensino-aprendizagem possam realmente aproximar os sujeitos protagonistas da educação, podemos considerar o entendimento do Conversar Libertador. Segundo Maturana; Dávila (2015, p. 341), “de hecho, el Conversar Liberador es lo que nos ha revelado que en la dinámica íntima del vivir de cada persona y de cada animal ocurren y se conservan como formas aprendidas de relacionarse configuraciones de sentires íntimos que operan como dinámicas estacionarias de procesos psíquicos que definen, instante a instante, el curso del fluir del vivir y convivir relacional que cada persona y cada animal vive”.

Nesse sentido, a construção do conhecimento, ao considerarmos interações e diálogos reflexivos entre os sujeitos aprendentes, mediante a atuação de educadores, de professores, em ações que objetivam promover espaços de expressão crítica, criativa e questionadora, colabora com uma das principais finalidades da educação: as relações de ensino-aprendizagem. Os *movimentos autotransformativos discentes-docentes* podem ser constituídos por meio do Conversar Libertador, o qual diminui as distâncias e aproxima os sujeitos aprendentes, ao considerar a dinamicidade do ser humano em seu âmbito sensorial, operacional e relacional em que vivemos-convivemos, desenvolvendo uma educação sensível ao humano.

Assim, em tempos “pós-modernos”, a compreensão do mundo escapa à ordem, à previsibilidade, à disciplinarização, aos conteúdos fechados, objetivos. Perspectivas epistemológicas, teóricas e metodológicas em relação às relações sociais, aos *movimentos autotransformativos discentes-docentes* e aos processos de ensino-aprendizagem se fazem necessárias e urgentes (SCOTT Jr.; VISENTINI, 2020). É justamente nesse contexto que a Biologia do Conhecer e a Biologia do Amar se caracterizam como perspectiva epistemológica emergente que contribui para o interesse e engajamento em novas abordagens metodológicas que legitimem, na construção do conhecimento, as diversas dimensões da vida dos sujeitos aprendentes.

Nesse sentido, Pistóia (2009, p. 107-108) considera que “o desafio da(o) professora(r) será criar um espaço de convivência no qual as questões da aprendizagem serão trabalhadas a partir do ponto em que o aluno se encontra [...]. O(a) professor(a) será o elemento articulador de ações que permitirão escutar os alunos e transformar isto em algo que faz sentido no espaço educacional”. Portanto, em consonância com o pensamento de Visentini; Scott Jr. (2020), consideramos fundamental o advento de uma mudança na práxis pedagógica de professores, em seus *movimentos autotransformativos*, com fundamento em epistemologias emergentes, tais como a Biologia do Conhecer e a Biologia do Amar.

Por conseguinte, será possível conjecturar possibilidades de mudanças no modelo educacional vigente nos diversos níveis e modalidades educacionais do país. Esse é um dos fatores para que os *movimentos autotransformativos discentes-docentes* supere a concepção moderna de conhecimento: fragmentado, disciplinar, regulatório e ordenatório, que desconsidera as dimensões humanas essenciais à aprendizagem, como é o caso da [inter]subjetividade, das emoções, da(s) realidade(s) vivenciada(s) pelos sujeitos protagonistas dos processos educativos: discentes-docentes. (SCOTT Jr.; VISENTINI, 2020)

Ainda, é preciso que os docentes realizem reflexões *autotransformativas* em relação a si mesmos e à sua práxis, ao seu trabalho pedagógico, e tenham consciência de suas limitações e potencialidades para que possam exercer a docência de modo que alcancem não somente o sucesso nos processos de ensino-aprendizagem, mas o seu próprio desenvolvimento pessoal-profissional e dos sujeitos aprendentes. O ato de refletir sobre o seu ser, sobre o seu fazer, contempla não apenas questões racionais, mas também – e principalmente – suas emoções, os sentimentos próprios de sua subjetividade. Afinal de contas, conforme Maturana; Dávila (2015, p 341), “somos lo que sentimos que somos en la intimidad de nuestros sentires íntimos”.

Por fim, ao construirmos conhecimentos e realizarmos reflexões sobre a categoria “educação” e suas interrelações com a Biología do Conhecer e a Biología do Amar, considerando o atual cenário educacional de nosso país e ao refletir sobre os *movimientos autotransformativos discentes-docentes*, reiteramos o desafio de educar no amor e na liberdade em uma sociedade que incentiva a competição e a negação do outro como um legítimo outro na convivência. Construir conhecimentos, realizar reflexões e oportunizar o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino-aprendizagem partir de [re]significações e *autotransformações* sob tal paradigma é uma realidade possível para os mediadores pedagógicos com coragem para conhecer, ensinar-aprender e amar ao contemplarem questões racionais, emocionais e sensoriais-operacionais-relacionais, pois “nuestras sensaciones en nuestra sensorialidad íntima guían el curso de nuestro vivir”. (MATURANA; DÁVILA, 2015, p. 343)

Referências

- ANTÔNIO, Severino. **Uma nova escuta poética da educação e do conhecimento**: diálogos com Prigogine, Morin e outras vozes. São Paulo: Paulus, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre**. Imagens e autoimagens. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BARCELOS, Valdo. **Cenas e cenários interculturais**: pensando epistemologias a partir do Sul. Organizado por Valdo Barcelos (*et al.*). Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.
- BARCELOS, Valdo. **Educação e Intercultura**: descolonização dos saberes. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.
- BARCELOS, Valdo. **Uma educação nos Trópicos**: contribuições da antropofagia cultural brasileira. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. **Humberto Maturana e a Educação**: educar no amor e na liberdade. Santa Maria: Editora e Gráfica Caxias, 2016.
- FIGUEIREDO, João. **Educação e afetividade na relação com o outro**: contributos da perspectiva eco-relacional. In: HENZ, C. I., ROSSATTO, R., BARCELOS, V. (Orgs.) Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HENZ, Celso. I; ROSSATTO, Ricardo. **Educação humanizadora em tempos de globalização**. In: HENZ, C. I., ROSSATTO, R., BARCELOS, V. (Orgs.) Educação Humanizadora e os Desafios da Diversidade. Santa Cruz do Sul. EDUNISC, 2009.
- MATURANA, Humberto. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.
- MATURANA, Humberto. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MATURANA, Humberto. R. **Transformación**. Santiago: Dolmen, 1999.
- MATURANA, Humberto R.; DÁVILA, Ximena Yáñez. **El Arbol del Vivir**. MVP Editores – Escuela Matriztica. 1ª Edición: Octubre 2015.
- MATURANA, H. R.; DÁVILA, X. **Habitar humano em seis ensaios de biologia-cultural**. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- MATURANA, H. R.; PORKSEN, B. **Del ser al hacer**. Santiago: J. C. Saez, 2004.

- MATURANA, H. R.; REZEPKA, S. N. **Formação e capacitação humana**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. G. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. 8ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2010.
- MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva**. Bauru: Ciência & Educação. v. 09, n. 02. p. 191-211, 2003.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 21ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.
- PELLANDA, Nize Maria Campos. **Maturana & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- PISTOIA, Lenise Henz Caçula. **Gregory Bateson e a educação: possíveis entrelaçamentos**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.
- SCHLICHTING, Homero; BARCELOS, Valdo Hermes de L. **Humberto Maturana: amar... verbo educativo**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.
- SCOTT Jr., Valmôr; VISENTINI, Lucas. **Formação de professores: leituras reflexivas em Humberto Maturana. Conversações cooperativas em educação: dialogando com Humberto Maturana**. Sandra Maders (Organizadora). Curitiba: CRV, 2020
- VISENTINI, L. **Experiências [trans]formadoras a partir de processos de ensino-aprendizagem em sujeitos aprendentes no contexto da Educação a Distância no Instituto Federal Farroupilha**. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC). ISSN: 2446-774X. Vol. 05. N. 10, p. 391-402, 2019a. Disponível em: <<https://doi.org/10.31417/educitec.v5i10.585>>. Acesso em 26 de julho de 2020.
- VISENTINI, Lucas. O escudo de Perseu a refletir a imagem de Medusa: o processo formativo autopoietico em narrativas autobiográficas de estudantes de pedagogia. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Centro de Educação (CE), Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014.
- VISENTINI, L.; SCOTT, V. Biologia do Conhecer e Biologia do Amar: contribuições de Humberto Maturana para a formação de professores. Revista Querubim (Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – ISSN: 1809-3264). Ano 16. N. 40. Vol. 4, p. 37-45, 2020.
- VISENTINI, L.; BRANCHER, V. R. Literatura Infantil e Formação de Professores: Reflexões na Pedagogia EaD – ISSN: 2358-0801. TEXTURA – ULBRA. Vol. 21, p. 230-253, 2019b. Disponível em: <<https://doi.org/10.17648/textura-2358-0801-21-45-4737>>. Acesso em 25 de julho de 2020.
- VISENTINI, L.; VEIGA, A. M. R.; BARBIERO, D. R. Estrada de tijolos amarelos: movimentos construtivos da docência na formação de professores em cursos a distância. Revista Querubim (Revista eletrônica de trabalhos científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais – ISSN: 1809-3264). Ano 15. N. 38. Vol. 5, p. 92-98, 2019c.
- Enviado em 31/08/2020
Avaliado em 15/10/2020