COLEÇÃO PEDAGÓGICA

# CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Marielda Ferreira Pryjma
Jamile Cristina Ajub Bridi
Silvana Stremel
*organizadoras*

EDUTFPR

# CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

UTFPR

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

Reitor: Marcos Flávio de Oliveira Schiefler Filho
Vice-Reitora: Tangriani Simioni Assmann
Diretora de Comunicação: Maurini de Souza
Diretora-Adjunta de Com.: Ana Paula Ferreira

EDUTFPR

EDITORA DA UTFPR

Coordenadora-geral: Eunice Liu
Coordenadora-Adjunta: Giani Carla Ito

CONSELHO EDITORIAL

Titulares:
Andre Sandmann
Aruanã Antonio dos Passos
Danyel Scheidegger Soboll
Janaina Piana
Letícia Gomes Teofilo da Silva
Marcos Hidemi de Lima
Maria Helene Giovanetti Canteri
Mariane Kempka
Sara Tatiana Moreira
Sidemar Presotto Nunes
Silvana Stremel

Suplentes:
Adriano Lopes Romero
Anaís Andrea Neis de Oliveira
Anna Luiza Metidieri Cruz Malthez
Anna Silvia Penteado Setti da Rocha
Antonio Goncalves de Oliveira
Carina Merkle Lingnau
Elizabeth Mie Hashimoto
Jezili Dias
Marcelo Fernando de Lima
Marcelo Gonçalves Trentin
Pedro Valerio Dutra de Moraes

As opiniões e os conteúdos expressos neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não refletem, necessariamente, a opinião do corpo editorial.

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

# CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

## CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Marielda Ferreira Pryjma
Jamile Cristina Ajub Bridi
Silvana Stremel
*organizadoras*

Curitiba, 2023

EDUTFPR

© 2023 Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná

CC BY-NC-ND Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - AtribuiçãoNãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional.
Esta licença permite o download e o compartilhamento da obra desde que sejam atribuídos créditos ao(s) autor(es), sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Currículo e formação de professores [recurso eletrônico] : considerações sobre o desenvolvimento profissional / organizadoras : Marielda Ferreira Pryjma, Jamile Cristina Ajub Bridi, Silvana Stremel.-- Curitiba, PR : EDUTFPR, 2023.
1 arquivo texto (467 p.): PDF, il.; 22,8 MB.. -- (Coleção pedagógica)

Título retirado da tela de abertura (visualizado em 27 mar. 2023).
Texto em português e espanhol.
Disponível em formato PDF.
Acesso via World Wide Web.
Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-88596-54-8

1. Currículos - Planejamento. 2. Currículos - Avaliação. 3. Professores - Formação. 4. Educação e Estado. I. Pryjma, Marielda Ferreira. II. Bridi, Jamile Cristina Ajub. III. Stremel, Silvana. IV. Título.

CDD: ed. 23 -- 371.12

Departamento de Bibliotecas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Bibliotecário: Adriano Lopes CRB-9/1429

Design Eunice Liu, Hellen Fanucchi de Souza, Amanda Duarte Ross, Raquel Sales, Guilherme Patury e Silvia Regina Coelho

Capa Eunice Liu, Hellen Fanucchi de Souza e Maiara Miotti Cunha

Revisão Adão de Araújo, Alana Batista Américo, Amanda Baroni, Gabriela de Paula Rogoski, Gabriela Hipólito, Hadson Oliveira, Pedro Sackz, Solange Ribeiro e Laura de Souza Miczevski

Normalização Tatiana Campos da Hora Soares e Hadson Oliveira

**EDUTFPR**
Editora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Av. Sete de Setembro, 3165
80230-901 Curitiba PR
utfpr.edu.br/editora
editora.utfpr.edu.br

## DEDICATÓRIA

Dedicamos esta obra à professora Marli André (em memória), que sempre acreditou em uma proposta educativa intencionalmente inovadora, tendo em vista a melhoria e a qualidade da educação.

# SUMÁRIO


**APRESENTAÇÃO** 12

{01} **PROPOSTAS CURRICULARES INOVADORAS NA FORMAÇÃO DOCENTE** 19
Marli André

{02} **DE LA FORMACIÓN A LA FABRICACIÓN:** ***políticas de formación y fabricación del ser docente*** 43
Armando Zambrano Leal

{03} **DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES:** ***provocações para a (trans)formação do processo formativo*** 61
Márcia de Souza Hobold

{04} **OS DESAFIOS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA:** ***saberes mobilizados por uma professora de educação infantil*** 85
Marli Amélia Lucas de Oliveira e Marli André

{05} **FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE** 105
Joana Paulin Romanowski, Daniele Saheb e Pura Lucia Oliver Martins

{06} **A CONSTRUÇÃO DE UM PORTAL EM PROL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA** 129
Patricia Meyer e Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau

{07} **AS DCNS DE 2015 PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA:** ***retomada de possibilidades no atual panorama da escola básica brasileira*** 151
Regina Cely de Campos Hagemeyer

{08} **SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (SIDPD – UTFPR):** ***o que revelam as pesquisas*** 179
Thamiris Christine Mendes Berger, Viviane Aparecida Bagio, Ana Lúcia Pereira e José Tadeu Lunardi

{09} **TERCEIRO ESPAÇO E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:** ***relações com um Pibid Pedagogia*** 211
Talita da Silva Campelo e Giseli Barreto da Cruz

{10} **PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES BASEADO NA DISCIPLINA DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR POR PROFESSORES SURDOS** 231
Sílvia Andreis-Witkoski e Marta Rejane Proença Filietaz

{11} **ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA:** ***concepções e práticas na visão de professores*** 251
Cecília Silvano Batalha e Giseli Barreto da Cruz

{12} **OS CURSOS DE LICENCIATURA E AS MATRIZES CURRICULARES:** ***elementos para a constituição de uma proposta formativa*** 273
Marielda Ferreira Pryjma, Jamile Cristina Ajub Bridi e Silvana Stremel

{13} **O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUSCACIONAIS BRASILEIRAS NA DÉCADA DE 1990 E SEUS REFLEXOS NO CURSO DE PEDAGOGIA** 297
Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns

{14} **PERMANÊNCIA DO PIBID:** ***quais políticas dialogam pela Educação Básica e Superior na formação do(a) professor(a)?*** 319
Adriane de Lima Penteado

{15} **ENSINO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:** ***a difícil adaptação do modelo MAPE aos alunos do primeiro ano*** 335
Francisco Sousa

{16} **A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE UM CURSO DE MEDICINA:** ***a construção da profissionalidade docente*** 357
Noeli Prestes Padilha Rivas, Rosimeire Ferreira Mendes e Glaucia Maria da Silva

{17} **TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE:** ***aspectos a considerar*** 379
Danilo Augusto Ferreira de Jesuz, Fabio Antonio Gabriel e Ana Lúcia Pereira

{18} **A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESTADO DE ANÁLISE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS** 399
Leandro Palcha

{19} **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS** 423
Geralda Aparecida de Carvalho Pena, Célia Maria Fernandes Nunes, Karoline de Lourdes Abreu Souza e Leidelaine Sérgio Perucci

{20} **PROFESSORES DO CAMPO, AUTOPERCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES COM AS REDES SOCIAIS** 443
Maria Fatima Menegazzo Nicodem e Teresa Kazuko Teruya

# APRESENTAÇÃO

Nas últimas décadas, os estudos sobre formação de professores têm nos levado a refletir mais sobre a profissão docente. Este campo da educação fez crescer o interesse pelas pesquisas sobre a formação inicial e a formação continuada desses profissionais, particularmente para repensar as propostas formativas indicadas pelos currículos dos cursos de formação de professores. Entender a formação e o desenvolvimento profissional docente levando em conta o currículo é o objetivo central dos estudos apresentados nesta obra.

Duas premissas conduziram a escolha do tema *Currículo e Formação de Professores: considerações sobre o desenvolvimento profissional*. A primeira tem em Esteves (2011, p. 301)[1] a sua base, pois a autora defende que o professor precisa ser:

> [...] um construtor crítico do currículo (e não um consumidor mais ou menos passivo de um currículo formal decidido, por vezes longe dos contextos específicos de ensino-aprendizagem, o que pressupõe alguém capaz de: (i) equacionar e discutir criticamente as concepções curriculares nacionais e locais e fazer as suas próprias opções; (ii) caracterizar contextos em que o seu trabalho se desenvolve; (iii) diagnosticar necessidades e interesses de desenvolvimento de seus alunos; (iv) definir prioridades da sua acção; (v) recorrer a estratégias de diferenciação pedagógica nas distintas vertentes em que esta se pode operacionalizar; (vi) avaliar processos e produtos do desenvolvimento curricular e das aprendizagens dos alunos.

A segunda premissa utiliza o conceito de desenvolvimento profissional, que tem origem na construção da trajetória profissional, na formação inicial, nas experiências adquiridas ao longo da sua atuação, necessárias para responder aos contextos sociais, pessoais, profissionais, organizacionais e políticos do cotidiano

1 ESTEVES, M. Formar professores à altura dos desafios curriculares do nosso tempo. *In*: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRÍCULARES: CONFERÊNCIAS, 4., 2011, Florianópolis. **Anais** [...]. Florianópolis: UFSC, 2011.

de trabalho (ELLIOTT, 1993 *apud* DAY[2], 2001). Isto significa afirmar que o desenvolvimento profissional é contínuo e também composto pelo conjunto de circunstâncias, fatos, histórias pessoais e profissionais, atividades formais e informais que constituem a carreira docente. Como afirma Day (2001), a qualidade do trabalho dos professores é sustentada pelo seu desenvolvimento constante, que sofre influência direta de fatores como: as políticas e condições do local de trabalho, o profissionalismo do professor, a identidade, as emoções, o compromisso e resiliência, os tipos de aprendizagem e desenvolvimento profissional e a liderança.

Para além dessa justificativa, a obra também tem como pano de fundo a colaboração entre os profissionais da educação, pois essa tem se destacado como uma alternativa para a mudança no contexto das práticas educativas. A colaboração e a comunicação são caminhos alternativos para repensar a prática e compartilhar as reflexões. Sendo assim, com base em tais argumentos, o entendimento sobre currículo que norteou a proposta desta obra está situado nos diversos contextos formativos e nas discussões que permitem ampliar os olhares e as compreensões sobre a relação entre currículo, formação e desenvolvimento profissional do professor.

A presente obra *Currículo e Formação de Professores: considerações sobre o desenvolvimento profissional* foi tecida numa rica parceria entre muitos interlocutores, buscando promover reflexão, interlocução e aprofundamento teórico junto aos pesquisadores da área, que se dedicam à investigação sobre o desenvolvimento profissional docente.

Tal tema tem sido amplamente abordado pelo grupo de pesquisa Transmutare, vinculado ao Departamento de Educação (DEPED) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR),

2 DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

campus Curitiba, que busca organizar espaços para a reflexão, pesquisa e análise. Nesse sentido, o III Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente e o III Congresso Internacional de Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, que aconteceram em 2018, cujo tema central foi "Currículo e Formação Docente", foram um rico espaço de diálogo norteados por três grandes eixos:

a) A aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional;
b) Aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente;
c) Diretrizes para formação docente.

Com base em uma rigorosa avaliação dos trabalhos apresentados nos referidos eixos, o comitê científico do evento realizou uma seleção de textos para compor esta obra, tendo em vista as contribuições relevantes para a área. Além dessa seleção, dois conferencistas, foram convidados para também contribuir com a obra: Marli André e Armando Zambrano.

Com um olhar crítico e um apoio teórico impecável, Marli André, em seu capítulo, discute as **Propostas curriculares inovadoras na formação docente**, enfatizando a necessidade de uma aproximação entre o currículo e a inovação para que a formação docente possa assegurar a tão cobiçada transformação da prática educativa.

Armando Zambrano Leal escreveu o capítulo **De la formación a la fabricación: políticas de formación y fabricación del ser docente**. No texto, o autor analisa criteriosamente as bases formativas propostas aos professores, trazendo o contexto colombiano como pano de fundo e tecendo considerações que alertam para as políticas públicas, que têm se distanciado de uma formação que atenda aos anseios sociais.

Relativos ao eixo "Aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional", os seguintes capítulos, que compõem esta obra, abordam a respeito da formação inicial do professor nos cursos de licenciatura, seus estágios, programas, organizações e disciplinas, bem como os desafios e as descobertas do início da docência, quando os professores se deparam com a realidade e com os desafios que a escola apresenta: **Os desafios do início da docência: saberes mobilizados por uma professora de educação infantil**, de Marli Amélia Lucas de Oliveira e Marli André; **Terceiro Espaço e formação inicial docente: relações com um Pibid Pedagogia**, de Talita da Silva Campelo e Giseli Barreto da Cruz; **Problematizando a formação de professores baseado na disciplina de libras no Ensino Superior por professores surdos**, de Sílvia Andreis-Witkoski e Marta Rejane Proença Filietaz; **Ensino de dança na escola: concepções e práticas na visão de professores**, de Cecília Silvano Batalha e Giseli Barreto da Cruz; **Permanência do Pibid: quais políticas dialogam pela Educação Básica e Superior na formação do(a) professor(a)?**, de Adriane de Lima Penteado; **Ensino a distância na formação inicial de professores: a difícil adaptação do modelo Mape aos alunos do primeiro ano**, de Francisco Sousa; **Tecnologias digitais como conhecimentos necessários à formação inicial docente: aspectos a considerar**, de Danilo Augusto Ferreira de Jesuz, Fabio Antonio Gabriel e Ana Lúcia Pereira; e **A educação de jovens e adultos em estado de análise na formação inicial de professores de ciências biológicas**, de Leandro Palcha; **A construção de um portal em prol do desenvolvimento profissional da docência**, de Patricia Meyer e Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau; **A formação dos professores de um curso de medicina: a construção da profissionalidade docente**, de Noeli Prestes Padilha Rivas, Rosimeire Ferreira Mendes e Glaucia Maria da Silva; **Desenvolvimento profissional docente nos**

**Institutos Federais**, de Geralda Aparecida de Carvalho Pena, Célia Maria Fernandes Nunes, Karoline de Lourdes Abreu Souza e Leidelaine Sérgio Perucci; e **Professores do campo, autopercepção e práticas docentes com as redes sociais**, de Maria Fatima Menegazzo Nicodem e Teresa Kazuko Teruya.

Para a discussão a respeito do eixo "Diretrizes para formação docente", que trata das políticas educacionais e seus impactos na formação, a obra conta com a contribuição dos capítulos a seguir: **Diretrizes curriculares para a formação dos professores: provocações para a (trans)formação do processo formativo**, de Márcia de Souza Hobold; **Formação pedagógica do professor na contemporaneidade**, de Joana Paulin Romanowski, Daniele Saheb e Pura Lucia Oliver Martins; **As DCNS de 2015 para a formação docente inicial e continuada: retomada de possibilidades no atual panorama da escola básica brasileira**, de Regina Cely de Campos Hagemeyer; **Os cursos de licenciatura e as matrizes curriculares: elementos para a constituição de uma proposta formativa**, de Marielda Ferreira Pryjma, Jamile Cristina Ajub Bridi e Silvana Stremel; **O contexto da influência das políticas educacionais brasileiras na década de 1990 e seus reflexos no curso de pedagogia**, de Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns.

Finalmente, integra a obra um capítulo que se dedica à analisar temas, focos e perspectivas das pesquisas sobre desenvolvimento profissional docente, apresentadas em edições do Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente. O capítulo **Simpósio internacional sobre desenvolvimento profissional docente (SIDPD – UTFPR): o que revelam as pesquisas**, de Thamiris Christine Mendes Berger, Viviane Aparecida Bagio, Ana Lúcia Pereira e José Tadeu Lunardi, ressalta a importância desse evento ao proporcionar um espaço que reúne pesquisadores de diferentes regiões do Brasil e de outros

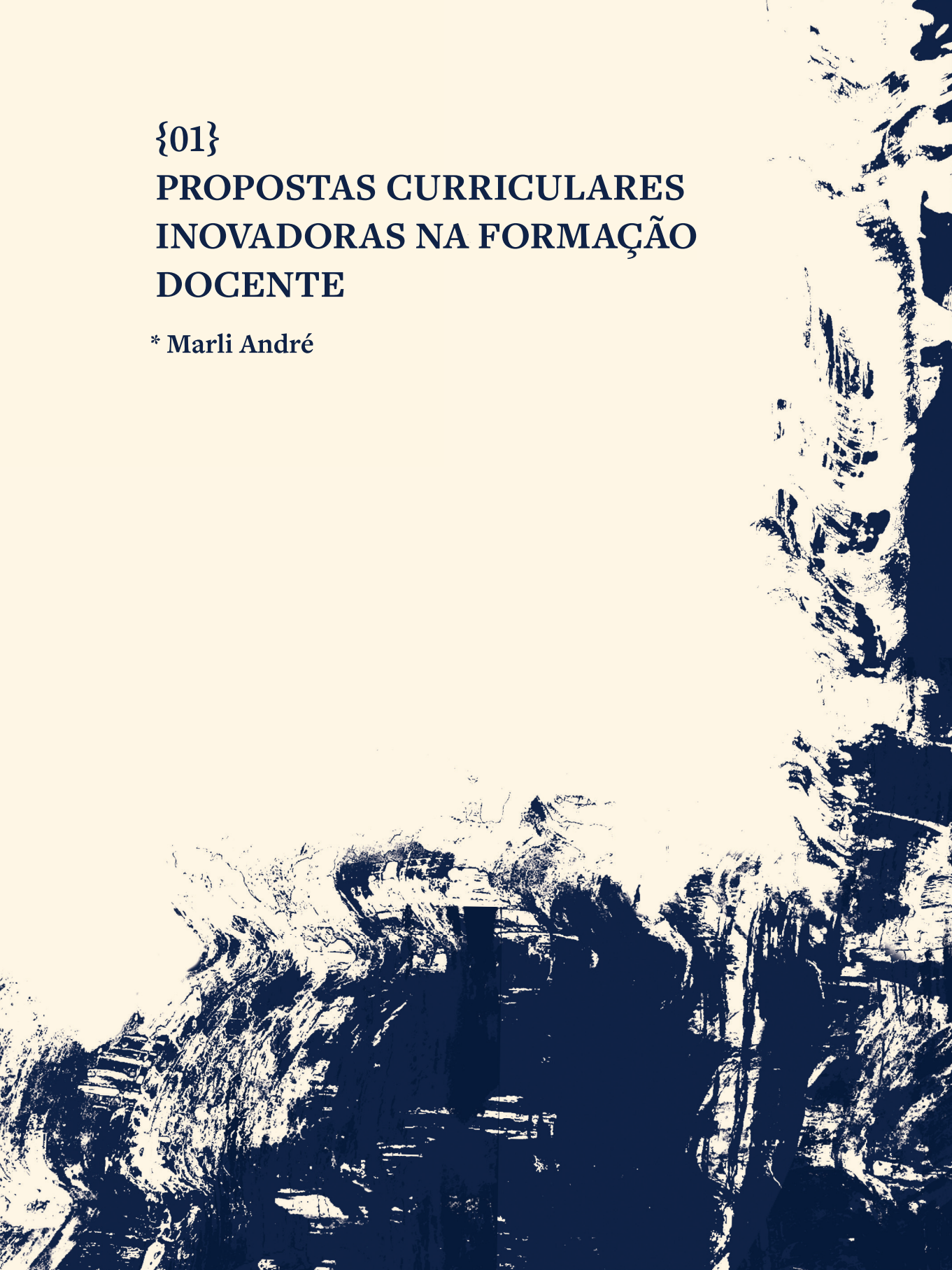
países, para debate e divulgação de conhecimentos fundamentais para a área de formação de professores e desenvolvimento profissional docente.

Desejamos uma boa leitura e que as reflexões e os aprofundamentos sobre o tema da presente obra possam, no futuro, ser compartilhados em novas possibilidades de interação e diálogo.

**As organizadoras**

# {01}
# PROPOSTAS CURRICULARES INOVADORAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

* Marli André



* Concluiu o doutorado em Psicologia da Educação na University of Illinois em Urbana-Champaign (UIUC) e o mestrado em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (USU). Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da USP, desde 2000; integrou o corpo docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 2013, assumiu a coordenação do mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores, na PUC-SP, e em 2017, a vice-coordenação. Desenvolveu estudos e pesquisas nas áreas de Formação de Professores e de Metodologia da Pesquisa em Educação.

# INTRODUÇÃO

Embora o tema da conferência de abertura do simpósio seja **A inovação curricular na formação docente: possibilidades e avanços**, decidiu-se concentrar a discussão nos aspectos referentes às propostas curriculares recentes de formação docente, uma vez que o conceito de inovação exigiria uma explanação à parte. Tomo aqui as palavras de Farias (2006), de que a inovação educacional é intencionalmente deliberada e conduzida com a finalidade de incorporar algo novo, que resulte em melhoria no âmbito da instituição escolar, em suas estruturas e processos, visando ao êxito de sua função social. Desse modo, falar sobre propostas inovadoras em educação significa levar em conta a intenção de mudança nas instituições educativas, os resultados esperados e as finalidades da educação. É dentro dessa perspectiva que será desenvolvido o tema deste capítulo.

Ao redirecionar nossa intenção para discorrer sobre propostas formativas de docência, ainda assim, nos encontramos diante de um tema bastante amplo, de modo que foi necessário fazer algumas escolhas, para que pudesse ao mesmo tempo contemplar a temática do evento e trazer apontamentos ancorados em reflexões e dados empíricos. Assim, este capítulo discute propostas curriculares de formação inicial traduzidas sob a forma de programas e projetos, que foram objeto de investigação do meu grupo de pesquisa e na qual estiveram envolvidos pesquisadores de 19 Instituições de Educação Superior (IES) de 9 estados do país. Os dados aqui discutidos estão associados ao projeto que contou com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo Edital Universal de 2014.

Para situar a investigação, torna-se necessário esclarecer que ela deu continuidade a um projeto anterior, que visava averiguar as contribuições de programas de iniciação à docência

para o desenvolvimento profissional de seus participantes. Os programas e projetos analisados foram:

a) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em âmbito federal;
b) Projeto Bolsa Alfabetização, do governo do estado de São Paulo;
c) Bolsa Formação Aluno-Aprendizagem, de uma secretaria municipal de educação.

A metodologia constou de análise documental dos 3 programas e grupos de discussão com 105 licenciandos-bolsistas, 26 docentes formadores da universidade e 11 professores supervisores das escolas que receberam os estudantes bolsistas.

Os resultados da pesquisa indicaram que, do ponto de vista dos participantes, os três programas constituem um avanço na formação inicial no sentido de diminuir a distância entre a formação acadêmica e o espaço de trabalho; possibilitar melhor articulação entre teoria e prática; desenvolver novas metodologias de ensino; e refletir, criar e trabalhar coletivamente. Os professores das escolas destacaram a oportunidade criada pelos programas de que eles voltassem a estudar, a atualizar-se e a aprender com os licenciandos. Já os professores formadores da universidade ressaltaram a riqueza do trabalho compartilhado e as contribuições dele decorrentes, para repensar o curso de licenciatura.

Visto que tanto a análise documental quanto as opiniões dos participantes indicaram contribuições muito positivas dos programas para os seus participantes, decidiu-se realizar nova pesquisa que averiguasse se as contribuições apontadas se mantinham, de fato, quando os ex-licenciandos ingressavam na docência.

Ouvir a opinião dos participantes dos programas sobre as contribuições por eles percebidas em seu desenvolvimento profissional é, sem dúvida, um dos caminhos para averiguar a

eficácia dos processos formativos. No entanto, em se tratando do preparo para a docência, considerou-se fundamental investigar os efeitos da participação nesses programas no início da atividade profissional. Perguntou-se: qual a contribuição desses programas para a prática profissional de seus egressos? Se os programas foram especialmente delineados para favorecer a inserção profissional na docência, em que medida foi cumprido esse intento?

Como um dos programas da pesquisa anterior – Bolsa Formação Aluno-Aprendizagem – sofreu um processo de descontinuidade com a mudança de gestão municipal, decidimos substituí-lo pelo Programa de Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp), cujos princípios eram muito similares aos dos outros dois programas e se circunscrevia ao âmbito municipal.

Faremos uma breve descrição de cada programa analisado, indicando similaridades e diferenças e, posteriormente, comentaremos alguns resultados da pesquisa, centrando-nos nas contribuições dos programas para o desenvolvimento profissional de seus egressos.

## PROGRAMAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: BREVE DESCRIÇÃO

O Programa Institucional de Pibid, criado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2007, tinha o propósito de proporcionar ao licenciando uma experiência concreta como profissional da educação, por meio de sua inserção em escolas de Educação Básica da rede pública, nas quais pudesse criar e participar de experiências metodológicas e tecnológicas, de caráter inovador e interdisciplinar, que articulassem as diferentes áreas do conhecimento e promovessem a relação entre teoria e prática. Desse modo,

pretendia contribuir para o aprimoramento da formação de professores em nível superior e para a melhoria da qualidade da Educação Básica. O programa concede bolsas a alunos das IES e aos professores formadores envolvidos no programa, assim como aos professores de escolas públicas que supervisionam as atividades dos licenciandos.

O programa traz subjacente a ideia de que a formação profissional não ocorre somente pela ação/intervenção dos professores do Ensino Superior, mas pela aproximação entre as IES e as escolas, promovendo uma relação mais efetiva entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes do campo profissional.

Esse movimento de aproximação traduz o que Canário (2001, p. 4) propõe para a melhoria dos cursos de formação, quando afirma que "[...] não faz sentido continuar a pensar os cursos ou formações de nível superior, à margem de qualquer preocupação profissionalizante". O que ele defende é que os programas e práticas formativas não deixem de associar os conhecimentos produzidos na academia e as questões inerentes ao campo profissional.

Os estudos de Zeichner (2010) também reforçam a necessidade de repensar os atuais modelos de formação com base no diálogo com a realidade e as situações concretas do trabalho docente, bem como a urgência de superar a relutância de muitas instituições formadoras em reconhecer que esta nova epistemologia da formação de professores precisa ser incorporada ao discurso e às práticas formativas no Ensino Superior, adotando uma relação mais próxima e respeitosa com as escolas e comunidades docentes. Zeichner (2010, p. 496) alerta ainda que o que está em jogo é a própria atuação das universidades na formação de professores para as escolas públicas, e insiste que o comprometimento desta função viria "[...] em detrimento tanto da aprendizagem dos professores quanto da aprendizagem dos alunos". Ele propõe que haja um novo olhar para a escola, como campo de geração

de conhecimentos que devem ser seriamente considerados pela universidade e incorporados nos cursos de formação.

O Pibid teve e ainda mantém grande abrangência no cenário educacional brasileiro, tanto no aspecto quantitativo pelo número de instituições e bolsistas que alcançou até 2014 (284 instituições formadoras, 855 campi, 90.254 bolsistas), como qualitativamente. Conforme dados da avaliação externa do Programa, ocorrida em 2014, o Pibid foi "[...] considerado como uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores para a Educação básica" (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 111).

Há vários estudos que evidenciam as contribuições do Pibid para a formação profissional dos professores, como, por exemplo, o de Pena *et al.* (2014), que conclui ser o Pibid um programa que favorece aos futuros professores a descoberta dos alunos reais; o de Ambrosetti (2015), que atribui ao Pibid a aproximação entre universidade e escola e a prom ção de condições adequadas à inserção dos professores em formação no ambiente escolar; e ainda o estudo de Nascimento e Reis (2014), quando defendem que a participação no programa propicia aos bolsistas o desenvolvimento de valores ligados ao compromisso social do professor. Outra evidência é a da pesquisa de Felício (2014), que mostra que a universidade tem se beneficiado com a aproximação da escola, pois os licenciandos levam suas experiências de iniciação à docência para a sala de aula e revelam uma aprendizagem real ao relacionar teoria e prática, evidenciando conhecimentos didático-pedagógicos necessários a uma atuação competente na escola.

Outro programa que também busca uma aproximação entre o campo de formação e o espaço de trabalho é o Projeto Bolsa Alfabetização, criado em 2007 pelo governo do estado de São Paulo, com a intenção de propiciar aos futuros professores experiências em salas de aula de professores dos anos iniciais da Educação Básica. O projeto concede bolsas aos estudantes

de licenciatura em Pedagogia e Letras que, sob a supervisão de professores formadores da Educação Superior, devem atuar junto aos professores do 2º ano das escolas de ensino fundamental da rede estadual de ensino. Os bolsistas auxiliam os professores regentes na alfabetização e, além disso, devem realizar projeto de investigação voltado à experiência vivida na escola, com a supervisão do orientador da universidade e do professor regente (SÃO PAULO, 2011).

De acordo com o regulamento, o Projeto visa ao desenvolvimento de conhecimentos e experiências necessários à formação de profissionais da educação bem qualificados, no que se refere à função docente no processo de alfabetização dos alunos do 2º ano e das turmas de recuperação de aprendizagem do ciclo, como também apoiar os professores, "[...] fortalecendo as relações entre ensino e aprendizagem, por meio da garantia de algumas condições e orientações didáticas importantes no processo de alfabetização no ciclo I" (SÃO PAULO, 2014, p. 17).

O Projeto Bolsa Alfabetização visa ainda levar as instituições formadoras a inserir em suas propostas curriculares questões relacionadas à didática de alfabetização. Além de atuar efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do ensino público estadual do estado de São Paulo, o Projeto pretende promover formação qualificada aos futuros professores das séries iniciais do ensino fundamental (PEREIRA, 2015).

A Resolução que regulamenta o Projeto Bolsa Alfabetização (SÃO PAULO, 2011) destaca como fundamental a ocorrência de discussões contextualizadas acerca da prática, tomando como ponto de partida a análise de situações concretas do dia a dia da sala de aula, com ênfase na investigação didática. Aproxima-se, assim, à perspectiva de Canário (2001, p. 16), de que:

> [...] a prática profissional é, sempre (de forma deliberada e consciente ou não) um processo de formação inicial e contínua que envolve não só

> os alunos da formação inicial, mas também os profissionais que os recebem, bem como os professores da escola de formação, para quem esta é, frequentemente, o principal elo de ligação à realidade.

De acordo com o Canário (2001), quando a formação se centra na prática profissional, propicia um desenvolvimento profissional tanto para os futuros professores, como para os docentes da universidade e da escola campo. O regulamento do Projeto (SÃO PAULO, 2014, p. 17) estabelece que:

> A imersão na escola permitirá aos alunos lidar com a interpretação de gestos, atitudes, opiniões, hábitos e crençwas sobre a alfabetização, bem como tantas ações do dia a dia de uma sala de aula, que lhes dará aptidão para enfrentarem os reais dilemas da alfabetização no 2º ano. Poderão participar do cotidiano da escola, mantendo-se numa relação mais horizontal, à medida que também atuarão junto aos alunos, sempre respeitando o papel distinto do professor regente.

Fica, pois, evidente que o Projeto Bolsa Alfabetização se volta para o ensino e a aprendizagem nas turmas de alfabetização, ou seja, privilegia o ensino na sala de aula e atribui ao licenciando um papel ativo e coadjuvante ao do professor regente.

Nesse sentido, esse projeto se diferencia do Pibid, que prevê a participação dos bolsistas nas atividades da escola. Os documentos relativos ao Pibid (BRASIL, 2010, 2013) explicitam que deve haver aproximação do licenciando não só com a realidade da sala de aula, mas também com as situações escolares, e sugerem que as ações de inserção dos bolsistas devem ocorrer em diferentes frentes de atuação docente, como a sala de aula, a escola de um modo geral e o seu projeto político-pedagógico, reuniões de pais e reuniões pedagógicas, planejamento, avaliação, conselho de classe, conselho de escola e outras frentes, realizadas por meio de um trabalho colaborativo entre alunos bolsistas, professores supervisores e professores da universidade.

Ficam, assim, evidentes algumas diferenças entre os dois programas, como já mencionado, uma delas paira no âmbito de

atuação dos licenciandos: no Bolsa Alfabetização, as atividades se restringem à sala de aula, e no Pibid, os licenciandos devem se envolver em várias atividades da escola. Outra diferença é na atribuição de bolsas, que no caso do Bolsa Alfabetização são dirigidas aos licenciandos e aos docentes da universidade e no Pibid a todos os participantes envolvidos: licenciandos, professores supervisores das escolas e professores formadores da universidade. Uma diferença adicional é o trabalho em parceria, que no Pibid abrange professores da universidade, da escola e licenciandos em trabalho conjunto, enquanto no Bolsa Alfabetização a ligação é do licenciando com o professor da licenciatura e com o professor da escola, mas não há trabalho compartilhado entre o professor da escola e o da universidade.

O terceiro programa investigado foi o PRP, do curso de Pedagogia da Unifesp, campus de Guarulhos de São Paulo.

A Residência Pedagógica (RP) tem início no quinto semestre letivo de um curso de nove semestres, visando possibilitar aos licenciandos experiências de modo articulado com as escolas municipais de Guarulhos, que são parceiras na função de formar os futuros professores.

Os residentes são orientados por preceptores, isto é, os docentes que os acompanham em suas atividades na escola. Os preceptores participam de momentos de formação continuada na escola, criando oportunidades de diálogo sobre questões importantes para os professores, oferecem apoio aos debates e contribuem identificando demandas de formação que oportunamente poderão ser atendidas pela universidade, por meio de ações de extensão, oficinas, eventos e acolhida dos professores e gestores nos cursos, na qualidade de alunos especiais.

De acordo com o UNIFESP (2014), o PRP tem por meta vincular a formação inicial de professores com a formação continuada, produzindo benefícios mútuos para as escolas e para a

universidade. O PRP organiza-se em parceria com escolas da rede pública, por meio de acordos de cooperação técnica por meio da adesão voluntária de escolas e educadores que se comprometem como coformadores dos estudantes do curso.

É uma forma inovadora de organização dos estágios curriculares obrigatórios, tendo como objetivo possibilitar aprendizagem prática em situação, ou seja, no contato com a realidade. De acordo com a proposta do curso, os elementos dificultadores da prática pedagógica do professor e da escola são tomados como objeto de estudo e reflexão pelos residentes como fontes de aprendizado, uma vez que se tornam objeto de estudo e reflexão pelos residentes, orientados por seus preceptores, resultam em matéria a ser tratada também no âmbito da escola, por meio do diálogo com o professor formador e gestores que acolhem o residente na escola (UNIFESP, 2006). Há imersão dos residentes durante um mês consecutivo, em todas as atividades desenvolvidas em uma das escolas públicas participantes do Programa. Todos os residentes efetuam uma intervenção pedagógica pontual na turma em que realizam a residência.

A RP envolve potencialmente 200 alunos por ano, organizados em grupos de até 6 residentes na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, e de dois residentes na Gestão Educacional, sendo cada grupo acompanhado por um preceptor. Todos os alunos devem cursar 4 unidades curriculares práticas de Residência Pedagógica:

a) RP I - Educação Infantil (105 horas);
b) RP II - Ensino Fundamental (105 horas);
c) RP III - Educação de Jovens e Adultos (45 horas);
d) RP IV - Gestão Educacional (45 horas).

A RP se diferencia dos outros dois programas por estar associada ao estágio, ocorrer em um momento intensivo, ter

um vínculo formal com a secretaria de educação e promover formação continuada para os professores parceiros nas escolas. O ponto comum é a aproximação da formação acadêmica com a formação em contexto de trabalho e a articulação entre teoria e prática, bem como o foco no trabalho compartilhado entre formadores da universidade e da escola.

## QUAIS AS CONTRIBUIÇÕES DOS PROGRAMAS PARA A INSERÇÃO PROFISSIONAL DOS EGRESSOS?

Diante desses pontos comuns e de algumas diferenças entre os programas apresentados, buscamos investigar como se processava a inserção profissional dos egressos desses programas.

A metodologia envolveu a realização de uma pesquisa com 1.237 egressos e 22 estudos de caso em escolas públicas de Educação Básica que receberam egressos. Serão comentados neste capítulo dados da pesquisa que abrangeu egressos de 19 IES, localizadas em 9 estados do país: Piauí, Ceará, Pernambuco, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina. Das 19 IES, 8 eram federais, 2 estaduais, 6 comunitárias e 3 privadas. A escolha dessas IES decorreu da possibilidade de acesso aos dados por parte dos integrantes da equipe de pesquisa, pois era preciso ter contato direto e pessoal com os responsáveis pelos programas nas IES.

O instrumento de coleta de dados (questionário) tinha o propósito de fazer um mapeamento geral da situação dos egressos quanto as suas características pessoais e escolares, como idade, tipo de escola em que estudou, assim como a área da licenciatura. Também foram formuladas questões sobre a situação profissional dos egressos, como atuação ou não no magistério; em caso positivo, o tipo de escola e/ou rede, forma de ingresso na carreira,

tipo de vínculo, tempo de atuação na escola e as condições de exercício do magistério, como formas de apoio recebidas, clima de trabalho na escola, disponibilidade de recursos, gestão de sala de aula e satisfação na carreira.

O questionário foi encaminhado por via eletrônica para mais de 3 mil egressos, mas foi necessário fazer 5 emissões para se obter um retorno de 30% de respondentes, índice previamente definido como satisfatório. Utilizou-se, para isso, o *software* SurveyMonkey, que permitiu a montagem de um banco de dados e posterior tratamento estatístico destes com o auxílio do aplicativo Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

O levantamento das informações indicou que os respondentes se distribuíam por diferentes regiões do país e por várias áreas da licenciatura, com um número maior proveniente do curso de Pedagogia, mas incluindo também Ciências Biológicas, Química, História, Geografia, Matemática, Física, Letras, Artes, Educação Física, Intercultural Indígena, Música e Ciências Sociais.

Não foram encontradas grandes diferenças no tocante às características dos egressos, a maioria bastante jovem: 79% com menos de 30 anos. Grande parte cursou todo o ensino fundamental (71%) e o ensino médio (72%) em escola pública, o que leva a inferir que são jovens professores provenientes das camadas socioeconômicas menos abastadas, uma vez que tiveram toda sua escolarização na rede pública.

Quanto à inserção no magistério, os dados indicaram que 67% dos egressos estavam atuando na educação, com maior concentração na região Sudeste (SE), com 75%, e menor concentração na região Nordeste (NE), com 61,6%; diferenças essas decorrentes das médias discrepantes de uma IES do NE, em que apenas 25% declararam estar atuando na escola. Muitos municípios não realizam concursos há muito tempo, o que explica essa situação. Buscou-se detectar ainda a situação trabalhista desses

egressos: 41% declararam ter vínculo temporário, 19% celetistas, 19% se identificaram como servidores públicos concursados e os demais com outros tipos de vínculo.

O levantamento de dados também possibilitou conhecer o tipo de escola em que os egressos estavam atuando. Verificou-se que, entre aqueles que declararam estar atuando na escola, 60% estavam vinculados às escolas públicas, fossem elas estaduais, municipais ou uma combinação de tipos. Outro dado importante foi que apenas 20% dos egressos estavam atuando em mais de uma escola, o que se pode considerar positivo, pois iniciantes com sobrecarga de trabalho terão menos condições de desenvolver o trabalho com a qualidade desejada e desejável.

A pesquisa também avaliou as opiniões dos egressos quanto às condições de trabalho encontradas nas escolas em que estavam atuando. Neste ponto, eram convocados a concordar ou não com a afirmação de que recebem apoio e reconhecimento dos colegas e da equipe gestora, das respostas, 85 e 83%, respectivamente, concordaram, feito que contradiz muitas pesquisas com professores iniciantes que mostram a falta de apoio da escola como um dos problemas da inserção profissional (GONÇALVES, 2016; PRÍNCIPE, 2017). O percentual significativo de egressos (82%) apontou, no entanto, que buscaram apoio externo junto aos familiares, amigos, cursos, ex-professores e *blogs*, o que parece revelar uma atitude de segurança e iniciativa de quem sabe o que e onde obter o que precisa. No quesito referente a receber apoio dos pais, 68% concordaram, o que também sinaliza uma situação diferente de outras pesquisas em que professores iniciantes apontam dificuldades na relação com os pais, especialmente os professores da educação infantil (ANDRE *et al.*, 2017).

Quanto ao ambiente de trabalho, os dados também foram surpreendentes: apenas o quesito que indagava se havia resistência da escola para diferentes práticas pedagógicas recebeu

concordância média (46,8%), os demais revelaram que, na opinião dos egressos, a escola tinha um clima agradável (82,6%), que era possível discutir a prática com colegas (80,6%) e que receberam acompanhamento da equipe pedagógica (69,4%). Tais afirmações contradizem o que é apontado nas pesquisas sobre a inserção profissional na docência, de que os iniciantes não recebem apoio da equipe gestora e dos colegas quando chegam às escolas (CORREA; PORTELA, 2012; GONÇALVES, 2016; MARIANO, 2012). Quanto ao clima institucional, os dados confirmam a concepção de Brunet (1992), de que um fator fundamental é a percepção dos participantes em relação ao que se passa na instituição. Nesse caso, os iniciantes percebem um clima agradável, talvez por se sentirem seguros e não dependerem de fatores externos.

No quesito gestão de sala de aula, os dados mostraram experiências positivas dos egressos no contato com alunos (86,2%) e na gestão de sala de aula (86%). Em concordância com os resultados de outras pesquisas de iniciantes (GONÇALVES, 2016), 51,6% dos egressos concordaram com a afirmação de que tiveram dificuldade para lidar com a indisciplina dos alunos e um grupo pequeno (38%) concordou quanto a ter recebido as turmas mais difíceis.

Na questão de infraestrutura e recursos da escola, os dados evidenciaram que os egressos atuavam em escolas que contavam com materiais pedagógicos (78%), recursos e equipamentos tecnológicos (77,3%), assim como infraestrutura física adequada (67%). Esses dados corroboram o que Gatti, Barretto e André (2011) concluíram no mapeamento das políticas voltadas aos docentes do Brasil.

Quanto as outras condições de trabalho, embora 65% dos egressos tivessem registrado que estavam satisfeitos com a carga de trabalho, mais da metade discordou de que o número de alunos por sala era adequado (45,8%) e um grupo razoável declarou estar pouco satisfeito com os salários (40%).

Finalmente, os dados demonstraram que 87% dos respondentes concordaram que a participação em programas de iniciação à docência facilitou sua inserção profissional.

## A TÍTULO DE ENCERRAMENTO

O que a análise dos programas indicou? Uma conclusão geral a que se pode chegar é que os dados da pesquisa documental e da pesquisa empírica atestaram o sucesso dessas iniciativas enquanto programas de formação para a docência. Verificou-se, pela análise dos textos legais que orientaram a implantação dos programas investigados, que as políticas de formação oficiais estão incorporando aquilo que a literatura da área e os resultados de pesquisa vêm evidenciando: que a aproximação entre as instituições formativas e o campo de trabalho favorece a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os do campo de trabalho entre teoria e prática, proporcionando aos licenciandos o conhecimento da realidade escolar em suas potencialidades e dificuldades, provocando revisão das práticas formativas de formação inicial, tal como defendido por Canário (2001), Marcelo García (1999), Tardif (2002), Zeichner (2010), entre outros.

A imersão na realidade escolar é uma condição *sine qua non* para a formação do profissional docente, pois a profissionalidade docente se constitui pelas experiências vividas pelos licenciandos no contexto escolar, onde conhecerão os atores e o desempenho de suas funções, estabelecendo trocas de conhecimentos e a construção coletiva de saberes sobre a profissão docente. Dessa forma, em meio à imprevisibilidade das práticas profissionais, o aluno terá oportunidade de ir construindo suas percepções, seus saberes, suas atitudes e valores sobre a profissão.

Um aspecto muito favorável da articulação entre a IES e a escola é o compartilhamento de experiências entre os licenciandos

e os professores das escolas, que se transformam em coformadores. Essa parceria traz contribuições tanto para a escola quanto para a IES; desta – a IES –, porque se defronta com o desafio de prover aos licenciandos conhecimentos que respondam às demandas escolares em seu dinamismo constante; daquela – a escola –, porque se nutre com a atualização dos conhecimentos e com a inventividade e cooperação dos jovens em formação.

Ainda como contribuição desses programas, pode-se citar o estabelecimento das bases para uma formação profissional permanente na escola, na medida em que valorizam uma atuação calcada na reflexão sobre as questões que emergem da prática e no desenvolvimento de uma postura investigativa, para encontrar caminhos que revertam na melhoria das ações educativas, visando a aprendizagem significativa dos alunos.

A formação profissional preconizada pelos programas tem ainda um componente fundamental, que é a elaboração de um trabalho escrito voltado à experiência vivida na escola. Essa demanda reforça o princípio de desenvolvimento de uma postura ativa e investigativa por parte dos licenciandos, o que está em sintonia com as propostas de autores de diferentes países (André, 2000, 2010; Gatti, 2009, 2010; Marcelo García, 1999; Nóvoa, 1992, 2009, 2014; Roldão, 2008; Romanowski, 2012; Tancredi, 2009; Tardif, 2002; Vaillant, 2006; Zeichner, 2010).

Mas em que medida pode-se dizer que o proposto nos textos legais e nos escritos de pesquisadores vem sendo efetivado? Esse foi justamente um dos questionamentos da pesquisa e que se tenta responder.

Os dados obtidos na pesquisa nos auxiliaram a conhecer melhor quais as características dos estudantes que concluíram os 3 programas de iniciação à docência: são agora professores iniciantes, na faixa etária dos 30 anos, que completaram a licenciatura em diferentes áreas, como: Pedagogia, Ciências Biológicas, Letras,

História, Geografia, Matemática, Física, Química, Intercultural Indígena, Artes, Música e Educação Física. A grande maioria frequentou todo o ensino fundamental e médio em escola pública.

Essa caracterização indica que os programas estão não apenas abrangendo várias áreas da licenciatura, mas sobretudo contemplando uma população jovem, que provém de camadas pouco privilegiadas em termos socioeconômicos, uma vez que em sua maioria tiveram sua escolarização na escola pública. Revela, dessa forma, uma função social e política.

Quanto à destinação profissional dos egressos, os dados indicaram que, em 2016, 67% estavam atuando como docentes na Educação Básica e grande parte desses em escolas públicas (61%), fato que revela um retorno dos investimentos empregados, uma vez que esses programas objetivam prover formação docente qualificada, tendo em vista a melhoria do ensino nas escolas públicas. Entre aqueles que afirmaram não estar atuando na educação (33%), um percentual significativo apontou que aguardavam concurso ou não tiveram oportunidade, o que sinaliza manutenção de interesse pela docência e, mais concretamente, pela inserção na rede pública de ensino, que em geral promove concursos.

Quando se procurou investigar as condições de trabalho nas escolas, os dados mostraram que os egressos não apontavam grandes problemas, seja em relação aos recursos disponíveis nas escolas, ao clima escolar, ao apoio da equipe pedagógica e a relação com os pares. Tal constatação foi surpreendente, visto que contradisse os achados de pesquisa sobre a inserção profissional dos professores iniciantes, sugerindo que os egressos dos programas de iniciação se sentiam preparados e seguros para não depender dos apoios externos, pois foram preparados para saber o que buscar e onde buscar quando necessário.

No quesito referente à gestão de sala de aula, 86% dos egressos indicaram ter tido experiências positivas em sala de aula, o

que expõe o domínio dos instrumentais necessários ao manejo de classe. Entretanto, metade dos respondentes afirmaram ter enfrentado dificuldade para lidar com a indisciplina dos alunos (52%) e um grupo menor (38%) concordou com a afirmação de que recebeu as turmas mais difíceis da escola. Repete-se, assim, um problema que chega a ser quase universal: o enfrentamento da indisciplina escolar, e reiteram-se os resultados apontados pelas pesquisas de que os iniciantes são encaminhados para as turmas mais difíceis.

Outros dados relativos às condições de trabalho dos egressos nas escolas indicaram que quase a metade dos respondentes não estavam satisfeitos com o salário e com o número de alunos nas turmas, questões essas também quase universais e que afetam a classe profissional como um todo.

Finalmente, a grande maioria dos egressos (87%) concordou que a participação nos programas de iniciação à docência facilitou o início do trabalho docente, ratificando a contribuição dessas iniciativas na formação de professores da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, N. B. *et al.* O Pibid e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n. 2, p. 369-392, mai./ago. 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2015v10n2p369-392. Acesso em: 20 jan. 2016.

ANDRÉ, M. A. Pesquisa sobre a formação de professores no Brasil: 1990-1998. *In*: CANDAU, M. V. (org.). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. São Paulo: DP&A, 2000. p. 83-100.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075. Acesso em: 8 jul. 2019.

ANDRÉ, M. *et al.* O papel do outro na constituição da profissionalidade de professores iniciantes. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 11, p.505-520, 2017.

BRASIL. CAPES. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013** - Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid. Acesso em: 3 set. 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120, p. 4-5, 25 jun. 2010. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=4&data=25/06/2010. Acesso em: 9 jul. 2019.

BRUNET, L. Clima de trabalho e eficácia da escola. *In*: NÓVOA, A. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

CORREA, P. M.; PORTELA, V. C. M. As pesquisas sobre professores iniciantes no Brasil: uma revisão. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 15, n. 2, p. 223-236, 2012.

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, mudança e cultura docente**. Brasília: Liber Livro, 2006.

FELÍCIO, H. M. dos S. O Pibid como "terceiro espaço" de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6587. Acesso em: 9 jul. 2019.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência** (**Pibid**). São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: https: https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/issue/view/298/6 . Acesso em: 9 jul. 2019.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores**, [*s. l.*], v.1, n.1, p. 90-102, maio, 2009.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GONÇALVES, G. S. **Inserção profissional de egressos do Pibid**: desafios e aprendizagens no início da docência. 2016. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/19177/2/Gl%c3%a1ucia%20Signorelli%20de%20Queiroz%20Gon%c3%a7alves.pdf. Acesso em: 9 jul. 2019.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIANO, A. L. S. A aprendizagem da docência no início da carreira: qual política? Quais problemas? **Revista Exitus Santarém**, v. 2, n. 1, p. 79-94, 2012.

NASCIMENTO, M. das G. de A.; REIS, R. F. dos. Dificuldades e desafios no processo de inserção profissional: percepções de professores iniciantes da rede municipal do RJ. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. 1 CD-ROM.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. *In*: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação, do mesmo autor**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 2014.

PENA, G. B. O. *et al.* PAPIC: um programa brasileiro de acompanhamento de professores em início de carreira. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESSORADO PRINCIPIANTE E INSERÇÃO PROFISSIONAL À DOCÊNCIA, 4., 2014, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Ed. UTFPR, 2014. 1 CD ROM.

PEREIRA, M. A. L. **Articulação entre universidade e escola**: os saberes necessários para participação no Projeto Bolsa Alfabetização. 2015. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16177. Acesso em: 9 jul. 2019.

PRÍNCEPE, L. M. **Condições de trabalho e desenvolvimento profissional de professores iniciantes em uma rede municipal de educação**. 2017. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20409. Acesso em: 9 jul. 2019.

ROLDÃO, M. C. Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. *In*: PORTUGAL. Ministério da Educação. **Caderno de Comunicações da Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem**

**ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação, 2008, p. 40-50.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4810/4768. Acesso em: 9 jul. 2019.

SÃO PAULO. Resolução SE Nº 74, de 24 de novembro de 2011. Dispõe sobre o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, São Paulo, ano 121, n. 222, p. 41, 26 nov. 2011. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/Certificacao/Certificador.aspx?link=%2f2011%2fexecutivo%2520secao%2520i%2fnovembro%2f26%2fpag_0041_1QUTQ11TALCEEeE5TA4NGJO0EVE.pdf&pagina=41&data=26/11/2011&caderno=Executivo%20I. Acesso em: 9 jul. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização**. Regulamento, 2014.

TANCREDI, R. M. S. P. **Aprendizagem da docência e profissionalização**: elementos de uma reflexão. São Carlos: EdUFSCAR, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

UNIFESP. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Guarulhos, 2006.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. **Revista de Educación**, [Madrid], n. 340, p. 117-140, mayo/ agosto, 2006. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re340_04.html. Acesso em: 9 jul. 2019.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/index. Acesso em: 9 jul. 2019.

# {02}
# DE LA FORMACIÓN A LA FABRICACIÓN: *políticas de formación y fabricación del ser docente*

* Armando Zambrano Leal

* Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Paris (Francia). Magíster, especialista y licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad Lyon (Francia). Asesor pedagógico Secretaría de Educación Departamental--SED-Calidad. (Valle del Cauca). Profesor universitario, profesor invitado de programas de doctorado y maestría en educación de universidades de Colombia, América Latina, Francia, Alemania, Grecia. Miembro de la Sociedad Francófona de Filosofía de la Educación (SOFPHIED). Director-Colombia de la Red Colombo-Mexicana de Educación (REDCOLMEXEDU). Autor de libros y artículos científicos en educación, conferencista nacional e internacional.

## INTRODUCCIÓN

El tema de la formación está presente en las discusiones sobre las políticas educativas y cobra crucial importancia en el paso de la formación clásica humanista a la formación contemporánea. Desde que la institución escolar fue objeto de medición (ZAMBRANO LEAL, 2017a), la formación de los profesores y profesoras devino un objeto de estudio muy complejo. Esto tiene su génesis en la reflexión sobre el ejercicio docente y los saberes que definen la profesión. Sin lugar a dudas, la formación del profesorado tiene un amplio interés pues los docentes son los directamente encargados de llevar a la práctica las disposiciones normativas que los Estados trazan en materia de educación. En este orden, el presente texto es producto de la intervención que tuvo lugar en el Tercer Congreso Internacional sobre Desempeño Docente, evento en el cual esbocé la siguiente tesis: El paso de la formación clásica humanista a la fabricación de las disposiciones lo observamos en las políticas pues ellas trazan un ideal de sujeto docente. Se entiende aquí la política como arte de gobierno de las disposiciones del sujeto. Esta tesis es producto de mis investigaciones sobre los cambios paradigmáticos en educación en la perspectiva de los conceptos. Un concepto es un espacio de saber cuyos elementos dan cuenta de prácticas y formas de saber de una época (DELEUZE, 1999; KOSELLECK, 2012). Sobre esta línea vengo trabajando hace algo más de dos décadas y es desde aquí donde emerge la reflexión y desarrollo de la tesis arriba enunciada. En general, en el presente texto reproduzco la estructura de mi intervención; esta se enriquece con la reflexión de la distancia y reactualiza su contenido. Es oportuno decirlo, la reactualización se materializa en la inclusión de referencias bibliográficas esto con el fin de darle el debido cuerpo académico para su publicación. Mi práctica formativa me impide escribir los

textos para las conferencias pues cuando lo he hecho siento que las ideas se van, que ellas pierden el vigor del instante. En verdad, he tenido por práctica organizar estructuras de una conferencia cuya armazón le dan cuerpo al objeto de saber sobre el cual voy a disertar. Espero, entonces, que la esencia de mi intervención se reactualice aquí pues soy consciente que el discurso oral dista del discurso escrito.

Los dos ejes sobre los cuales estuvo centrada mi intervención fueron la formación clásica y la fabricación de las disposiciones. Estos dos ejes me permitieron tejer el orden discursivo a través de la lectura sobre el campo normativo cuyo objetivo – en tanto política – gobierna las instituciones, rige las disposiciones de los sujetos profesores, define las prácticas y orienta las formas de transmisión. El campo lo entendemos en la perspectiva de Bourdieu (1980), como un espacio delimitado por fronteras donde actúan unos sujetos cuyas disposiciones son gobernadas por reglas de juego y cuyos efectos definen sus prácticas. En el campo cada sujeto ocupa un lugar y, a la vez, sus prácticas están reguladas por normas cuyos efectos tocan, dirigen, controlan sus disposiciones. Aquí las disposiciones son entendidas como *habitus*, concepto ampliamente desarrollado por el padre de la sociología francesa contemporánea.

## LA FORMACIÓN CLÁSICA HUMANISTA

Nos recuerda Gadamer (2001) que la formación fue, junto al sentido común, juicio y el gusto, uno de los conceptos clásicos del humanismo y cuyo nacimiento vemos florecer en el siglo XVIII. La formación no es lo adquirido sino el proceso que lleva a una elevación superior de las condiciones de la naturaleza en el Hombre. Es aquello que se riega por el espíritu y lo eleva a una condición de sensibilidad. En este orden, la formación clásica se

nutre del humanismo. El concepto central de la formación humanista fue la mimesis. El humanismo planteaba que una persona se formaba si seguía la obra completa de un autor o lo mejor de la obra de varios autores. Esta técnica es la que encontramos en las prácticas monástica, del caballero y del príncipe. Seguir la obra completa de un autor no era cosa distinta que ahondar en la experiencia de su formación. Los humanistas que seguían esta línea veían en el estudio de la obra completa de un pensador los rudimentos para su propia formación. Por ejemplo, el monje seguía – sigue – los preceptos consignados en la obra de un maestro; seguirlos, aplicarlos, hacerlos suyos en la vida y espiritualidad le permitirían alcanzar el desarrollo formativo del maestro. Así mismo, el caballero y el príncipe aplicaban este mismo precepto pues alcanzar una cierta altura y trascendencia era objeto de la *formación de sí*. La otra práctica era el estudio de la obra de varios autores, buscando lo mejor para la formación de sí. Un ejemplo de ello lo encontramos en la obra de los literatos e incluso de los filósofos como Nietzsche o pedagogos como Pestalozzi. Por ejemplo, la *Correspondencia* de Nietzsche deja ver claramente su formación en los años de juventud, del joven profesor y del filósofo. En los primeros años él asiste al internado y lee la obra de los griegos y de los latinos esto con el fin de prepararse como filólogo. En los años de universidad, descubre la pasión por los clásicos griego y encuentra a Wagner lo que marcará su veta musical. Es importante señalar que tempranamente descubre la obra de Schopenhauer, filósofo que lo marcará en su formación. En los años como joven profesor en la Universidad de Basilea gira su mirada a la filosofía y esto se inaugura con las seis conferencias sobre las i*nstituciones del bachillerato* del cual saldrá publicado el libro *El provenir de nuestros centros de formación* posteriormente, el libro sobre el *Nacimiento de la Tragedia y las intempestivas*. La escritura fue el mecanismo por medio del cual los clásicos

modernos daban cuenta de sus procesos de formación. Escribir era un ejercicio espiritual y de saber.

El ejemplo del pedagogo Pestalozzi también ilustra la formación del pensador. Pestalozzi como profesor de escuela va descubriendo los elementos de su teoría pedagógica conocida como la educación del intelecto. Esta teoría será germinada gracias a los estudios sobre moral y derecho elementos que encontró siguiendo la obra de varios autores. El asunto de la naturaleza humana y su perfectibilidad es concomitante con los presupuestos kantianos de la educación. Tres momentos son claves en el pensamiento del pedagogo Pestalozzi: los años de enseñanza en Stanz, la experiencia de Burgdorf y la experiencia del orfelinato en Yverdon. Estos tres momentos son años de formación trazados por la experiencia de lectura y la reflexión sobre sus prácticas. De estas experiencias y prácticas producirá los libros más importantes sobre la educación y en dos de ellos se muestra, con claridad, la formación de su pensamiento pedagógico: *Educación infantil y Cómo Gertrudis educa a sus hijos*.

He citado estos dos ejemplos para mostrar la formación humanista pero no puedo pasar por alto el papel de la correspondencia. El siglo XIX moderno tuvo como característica la comunicación del pensamiento y sus experiencias de formación a través de las cartas y son para el humanismo la esencia del pensamiento formativo. Ellas, como dispositivos de saber, muestran, condensan, comunican la formación de sí de un sujeto en el mundo. Las cartas son una voz lanzada al espacio decía Sloterdijk (2000). Este dispositivo era un medio de comunicarle a los otros – familia, amigos, editores, colegas– los desarrollos formativos en la vida de sí–lo que se vivía, experimentaba y pensaba. Esto es lo que observamos en la *Correspondencia* de Nietzsche y de Pestalozzi. Para ellos las cartas eran un medio de comunicación de sus formas de vida, de la relación con el mundo, con

ellos mismos, con un objeto de saber. Es en esta práctica donde mejor se comprende lo que Bernard Charlot llama le rapport au savoir como una relación con el mundo, los otros y consigo mismo (CHARLOT, 1997). Los libros de Nietzsche y Pestalozzi como de muchos otros grandes pensadores modernos nacen en la escritura de las cartas y plasman la relación con el saber.

En esencia, la formación clásica moderna es humanista y está ausente de dispositivos externos dirigidos y controlados para dotar a los sujetos de un saber. La formación humanista clásica desconoce la fabricación de la subjetividad asunto que observamos en la contemporaneidad. Aquella práctica decae en el siglo XX y todo a nombre del pragmatismo y la utilidad. Tal vez la explicación se la debamos a la tercera revolución o revolución tecnológica pues con ella mueren las cartas como práctica de sí. El pragmatismo y lo utilitario corroen la formación y alejan al hombre contemporáneo de una formación espiritual y de saber Esto, indiscutiblemente, toca la formación de los profesores. El diarismo también es una práctica moderna que nutrió la formación del profesorado hasta mediados del siglo anterior y que hoy, por fortuna, tiende a recuperarse como práctica de sí.

## LA FORMACIÓN COMO FABRICACIÓN DE LAS DISPOSICIONES

Mientras en el siglo clásico moderno los maestros eran formados en el estudio de un autor, pensador o filósofo, en la contemporaneidad se fabrica incluso su subjetividad. Este es el otro elemento de nuestra tesis y el cual es necesario ampliar en este texto. ¿Qué es la fabricación de las disposiciones? Podríamos decir que es el proceso por medio del cual el sujeto es expuesto a saberes y cuyas disposiciones son fabricadas para funcionar en la

profesión sin que dichos saberes produzcan en él transformación alguna. Esta fabricación de sus funciones la vemos reflejadas en prácticas como, por ejemplo, las técnicas de lectura rápida, la escritura artículos bajo el régimen de la Asociación Norteamericana de Psicología (APA) (ZAMBRANO LEAL, 2017b) y, más real aún, en los formatos que deben llenar los profesores a la hora de organizar los contenidos enseñables. A los profesores hoy se les dice qué deben enseñar, cómo deben hacerlo y de qué modo deben evaluar lo enseñado. El profesorado en la contemporaneidad es gobernado por los formatos y su creatividad es anulada.

Las disposiciones –*habitus*– son las fuerzas desplegadas por un sujeto en el ejercicio de una práctica. Ellas están compuestas de energía voluntaria, capacidades, intereses, deseos. Las disposiciones son energías que todo sujeto viviente despliega en la realización de una actividad. Leer como práctica social exige la disposición para entrar en la urdimbre de un texto. Escribir, así mismo, exige la disponibilidad para comunicar un mensaje a otros. Realizar una actividad artística, profesional o de un oficio exige la voluntad de querer hacerlo. Estas disposiciones expresan gusto, placer, deseo y son parte constitutiva del sujeto, muestran su subjetividad. Así, en los clásicos modernos, el deseo de saber estaba anclado a las disposiciones para conocer. Los maestros modernos tenían siempre la disposición para enseñar pues haciéndolo aprendía más y más. Hoy, las disposiciones se fabrican y con ella también se construye la subjetividad. Fabricada la disposición, el maestro pierde su vigor como intelectual de la educación y se convierte en un funcionario; él deja de pensar para aplicar lo que el discurso normativo le impone.

Estas disposiciones vienen organizadas por las normas. Por ejemplo, las leyes sobre educación, los decretos que las reglamentan, las circulares que se expiden para orientar los modos de hacer en ciertos casos, eventos o aspectos del quehacer educativo.

A través de las normas, los profesores funcionan sin creatividad, actúan sin crítica y enseñan por imposición. Esto es lo que denomino la fabricación de las disposiciones cuyos efectos vemos en la poca capacidad creativa del profesorado. A estos, la norma les dice el *cómo* y les impide reflexionar el *por qué*. La ruptura de la formación clásica moderna y humanista y la imposición de la fabricación de las disposiciones la podemos ver en la siguiente línea del tiempo en Colombia.

## DE LA FORMACIÓN ILUSTRADA A LA FORMACIÓN DE LOS ÚTIL

En el caso de Colombia, la formación clásica moderna y humanista la podemos ver entre inicios y mediados del siglo XX. En efecto, la expedición alemana trajo consigo las prácticas humanistas y posibilitó la creación de las Escuelas Normales y el Instituto Pedagógico Nacional. Este dispositivo formativo estaba anclado en las prácticas humanistas incluso porque a los maestros les enseñaban latín, griego, poética, estética y, desde luego, las ciencias. Así mismo, en este periodo nace lo que hoy conocemos como la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja, institución formadora de maestros de gran importancia en la actualidad. Así mismo, el Instituto Pedagógico Nacional se transforma en la Universidad Pedagógica Nacional cuya importancia en la formación de maestros sigue siendo clave en el país. Un elemento normativo tiene que ver con la Ley 39 de 1903. Esta ley muy importante en la conformación del ideal educativo republicano. A pesar de que en el artículo primero quedaba explícito que la instrucción pública se organizaba en concordancia con la religión católica, los articulados en su conjunto definen la estructura de la instrucción pública y nombra las instituciones donde se

impartirá – Escuelas Normales, Facultades, Escuelas de Minas etc. La formación docente estaba a cargo de las Escuelas Normales.

Entre 1950 y 1970 se identifica un cambio en la tradición formativa moderna y la cual podríamos llamar como *formación de lo útil*. Este cambio tiene que ver con la llegada de la tecnología educativa, la adopción del currículo norteamericano, la implementación de estructuras de planeación educativa. La formación de los licenciados y de los normalistas se ajustará a la enseñanza de lo útil. Es decir, los saberes escolares preparaban la mano de obra para la naciente sociedad industrial. En 1979 se expide el Decreto 2277, norma que definirá el ingreso, ejercicio, estabilidad, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el sistema educativo nacional, excepto el nivel superior que se regirá por normas especiales (COLOMBIA, 1979). Esta norma será clave para las facultades de educación y las escuelas normales del país. Con arreglo a ella se organizará la función del profesor y los saberes que debe dominar para poder desempeñarse en el sistema educativo público. El periodo que va de 1900 a 1970 puede denominarse clásico moderno pues allí se crean las instituciones formadoras de docentes, se define un ideal de profesor y se movilizan unos saberes clásicos. Este periodo perece hacia el final de 1970, dando paso al periodo denominado de control.

## DE LA FABRICACIÓN DE LO ÚTIL A LA FABRICACIÓN DE LA DOCILIDAD

Un tercer momento, entre finales de 1970 y 1990, puede definirse como la fabricación del saber y el poder de las ciencias. La reforma curricular, la creación de institutos tecnológicos y el impulso de una educación para el trabajo van perfilando la necesidad de formar a los profesores en saberes específicos. La

preeminencia de las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, el lenguaje, los idiomas le impondrán a las instituciones formadoras de maestros un ideal de profesor. Este debe saber enseñar las disciplinas en la escuela. El profesor debe saber enseñar un saber prescrito y con ello desaparece los saberes como el latín, el griego, la poética etc. El poder de las ciencias se impone en una escuela a la cual por norma se le define su función: aprender. En este periodo es clave la expedición de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), norma que define la función docente y organiza el sistema educativo. Un elemento importante en este periodo es el Movimiento Pedagógico, cuya historia nos muestra la fuerza del magisterio y sus luchas por una educación menos utilitaria.

Hacia finales de la década de 1990, emergerá el sistema de control. Las facultades de educación se convierten en el lugar de experimento de los procesos de acreditación y del sistema de calidad que, luego, en la década siguiente será fuerte y dominará la formación docente. Este periodo se caracteriza por la implementación de un sistema de vigilancia permanente y de la instauración de criterios de calidad cuya función consistirá en regular la calidad formativa. Los conceptos de educabilidad, enseñabilidad, adaptabilidad, emprendebilidad, flexibilidad, créditos, competencias, evaluación etc., definen las prácticas y las formas de gobierno de la educación. En materia de formación docente, un sofisticado sistema de control monitorea los programas que se imparten en las facultades de educación y en las Escuelas Normales. Para contrarrestar la fuerza del magisterio, el gobierno expide la Ley 715 de 2001 en la cual quedan definidos los mecanismos de financiamiento de la educación y abre paso al nacimiento de un nuevo tipo de docente. El Decreto 1278 de 2002 o estatuto de profesionalización docente fija las condiciones para ser profesor y establece la incorporación de

los profesionales no licenciado al magisterio público (Artículos 3 y 7). Un elemento clave en esta norma es que el profesorado cobijado por este decreto es sometido a evaluación de periodo de prueba, de desempeño anual y de competencias. Es decir, el profesorado es constantemente evaluado lo que significa vigilar sus capacidades, disposiciones, actitudes, saberes etc. Este decreto va borrando el ideal clásico del profesor.

Como elemento central de este periodo es la predominancia de las didácticas. La enseñanza en las instituciones educativas oficiales públicas está dirigida al dominio de las competencias en las áreas fundamentales del currículo escolar – ciencias, sociales, lenguaje, matemáticas, idiomas. Enseñar por competencias implica preparar a los estudiantes en la evaluación de las Pruebas Saber y las Pruebas internacionales. De este modo, las facultades de educación y las Escuelas Normales inician un proceso de reorganización de la formación del profesorado poniendo el énfasis en la didáctica y disminuyendo otros saberes importantes en la formación del profesorado. Saberes como la historia de la pedagogía, el psicoanálisis, el pensamiento pedagógico, entre otros, se ven fuertemente disminuidos. Con esto nace el ideal de un profesor cuyas competencias gobiernan su función y definen las relaciones con el saber. Así, entonces, emergerá una docilidad del profesorado en la medida en que las políticas educativas fijan los mecanismos para enseñar. El formato (planes de aula, planes de área, Derechos Básicos de Aprendizaje, Mallas curriculares, matrices) se imponen como dispositivos de fabricación de la docilidad. El docente del Decreto 1278 obedece a esta parafernalia de formatos en detrimento de su creatividad. De su parte, el gobierno cree que los formatos arreglaran la calidad de la educación pública oficial. Mientras las escuelas públicas se caen a pedazos, el gobierno insiste en la implementación de un sofisticado sistema de planeamiento curricular. El

formato gobierna las disposiciones del profesorado, contrarresta su creatividad y modifica su consciencia social. Los maestros son más proclives a leer textos de superación personal y menos a seguir a los clásicos. Todo un sistema que fabrica la ignorancia pedagógica y controla las disposiciones de pensamiento.

## TRES METÁFORAS PARA COMPRENDER LA IDENTIDAD DEL DOCENTE

Los cuatro momentos descritos más arriba (formación ilustrada, formación de lo útil, fabricación del saber y fabricación de la docilidad) se pueden ilustrar con tres metáforas. Pinocho y el nacimiento a la vida, Frankenstein y Robocot. El nacimiento a la vida lo encontramos en el ideal clásico humanista y Pinocho lo encarna muy bien. Su identidad no es fabricada desde afuera, ella está ahí en la madera que conserva el grito. Es la ayuda del maestro carpintero quien lo trae a la vida para que luego, en el orden de sus experiencias, pueda construir su identidad. Por su parte, Frankenstein es la imagen de un cuerpo fabricado con partes de cuerpos distintos. El despierta y lo primero que hace es buscar a su progenitor y, a través de esto, encontrar su identidad. Ya constituido, fabricado, organizado, este personaje se da cuenta que no tiene historia, ni memoria, ni linaje. Robocot, por su parte, es la mezcla de los dos anteriores personajes. Él es mitad carne y mitad máquina; su identidad está escindida, su historia quebrada, su ser reconstruido. La función de este personaje es la del policía.

Estas tres metáforas muestran claramente el paso de la formación clásica humanista a la fabricación de las disposiciones. Mientras Pinocho nace a la vida y requiere de un maestro quien lo formará en la vida, Frankenstein es la representación del sujeto sin identidad, carente de historia y por lo tanto de saber. Mientras los dos anteriores representan la muerte de un ideal, Robocot es

la imagen perfecta del sujeto dócil, formado para actuar como máquina a pesar de la carne que aún posee. Este personaje es la clara muestra de la sociedad de control que muy bien explican Deleuze (1995) y Virilio (1995). La metáfora de Frankenstein es muy importante pues servirá para ilustrar la sociedad de lo útil y la fabricación de docente en la línea pragmática del currículo norteamericano. Distintas disciplinas, como cuerpos yuxtapuestos, le dan forma a un sujeto cuya identidad no existe en la realidad de la escuela. Mitad de humanidad y fuerza en sus mecanismos tecnológicos, Robocot es dócil en el cumplimiento del deber. Este último personaje nos ayuda a comprender la formación docente hoy, pues su saber altamente tecnológico está representado en el armazón mecánico sin el cual la carne no podría moverse. Este armazón lo vemos en la didáctica, disciplina de control, policía de la cognición (ZAMBRANO LEAL, 2016c).

## CONSIDERACIONES FINALES

Tal vez este texto no recoja todo lo dicho de forma oral durante mi intervención. También, puede ser que muchas cosas escapen a mi voluntad de saber y probablemente no logre situar el registro de mi representación. He tratado de defender una tesis y esto me permite decir que la actualidad formativa del docente es concomitante con la sociedad de control en la cual vivimos. En el caso colombiano, es triste ver la fabricación de la docilidad a través de la cantidad normas que gobiernan las disposiciones del docente. Incluso, todo el arsenal normativo permitiría comprender las formas de construcción del obrero del conocimiento, asunto que vemos tanto en la escuela como en la universidad. Los profesores hoy son objeto de evaluación y su salario, seguramente, podrá ser fijado en función de sus logros, en relación con la cantidad de niños que logren mejores resultados en las

pruebas estandarizadas. En esto ya hay voces que lo plantean. Tal vez nos estemos acercando a esta nueva forma del docente asunto que vemos en los profesores universitarios.

El ideal clásico de la formación docente desaparece lentamente y esto lo observamos en las formas de estudio, los saberes transmitidos, las prácticas de actuación, la fabricación de la subjetividad del profesorado. Las instituciones encargadas de formar a los docentes están gobernadas por un conjunto de normas que describen el paso a paso, el modo de enseñar, las formas de evaluar, los fines del aprendizaje para las pruebas estandarizadas. El conjunto de disciplinas que intervienen en la formación de los docentes son cuerpos que crean un cuerpo sin memoria ni identidad. Cualquiera puede ser profesor y eso ya dice todo del decaimiento de una profesión que hasta mediados del siglo pasado era considerada como la esperanza republicana. Los maestros dejaron de ser los filósofos de la república para convertirse en los funcionarios del orden, la docilidad y el entrenamiento. Este cuerpo fabricado no es producto de nuestra historia sino del poder de las instituciones internacionales, las cuales venden a los gobiernos un ideal de educación para el éxito y la competitividad. Antes que profesores, los docentes se han convertido en entrenadores del intelecto y esto se explica en el auge de técnicas de entrenamiento encarnadas en el coaching y la insistencia de las tecnologías ics.

En este orden, me parece que es urgente reinventar la escuela. Esto implica formar a un sujeto profesor culto que lee, escribe, piensa y resiste a su condición. Es decir, formar a un profesor como un genuino intelectual de la educación antes que a un funcionario del entrenamiento. Es necesario reinventar la escuela donde se enseñan otros saberes. Por ejemplo, la enseñanza de saberes tradicionales, de agricultura, de oficios. Una escuela que le permita a las nuevas generaciones producir fuego como

lo hacían nuestros antepasados antes de que los sistemas informáticos fallen. Es urgente una escuela que forme en la acogida y no para las competencias. Significa esto que el aprendizaje en la escuela debe partir del principio de que allí uno se ejercita en el juego de la vida. Es urgente construir una escuela y reinventar la formación docente sobre la base de la práctica creativa y fundada en el saber poético, estético y político. Los docentes forman el espíritu del niño pero esto no es posible si ellos sólo entrenan el intelecto. Es urgente una formación de profesorado que ayude, a través de su saber de la vida, a liberar a otros. Esta es una exigencia política pues el destino de nuestra especie está en peligro. Reinventar la formación docente, como lo señala el pedagogo Meirieu, sobre la base del deseo de aprender. El profesor es un carpintero y como lo señala el filósofo Heidegger: el genuino carpintero es aquel que se dispone frente a la esencia de la madera para extraer lo más bello que habita en ella (HEIDEGGER, 2005). Finalmente, es urgente reinventar la formación del docente en la perspectiva de un filósofo de la vida y del saber antes que en un funcionario sin identidad ni alma.

## REFERENCIAS


BOURDIEU, P. **Le sens pratique**. Paris: Éditions de Minuit, 1980.

CHARLOT, B. **Du rapport au savoir**: éléments pour une théorie. Paris: Anthropos, 1997.

COLOMBIA. Decreto 1278 de 2002. Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente. **Diário Oficial**, Bogotá, ano 137, n. 44840, p. 5, jun. 2002.

COLOMBIA. Decreto 2277 de 1979. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente. **Diário Oficial**, Bogotá, n. 35374, 22 oct. 1979.

COLOMBIA. Ley 39 de 1903. Sobre Instrucción Pública. **Diário Oficial**, Bogotá, ano 38, n. 11,931, p. 1, oct. 1903.

COLOMBIA. Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. **Diário Oficial**, Bogotá, n. 41.214, 8 feb.1994.

COLOMBIA. Ley 715 de 2001. Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 [...]. **Diário Oficial**, Bogotá, n. 44.654, p. 1- 54, 21 dic. 2001.

DELEUZE, G. **¿Qué es la filosofía?** Barcelona: Anagrama, 1999.

DELEUZE, G. **Pourpalers**. Paris : Éditions de Minuit, 1995.

GADAMER, H-G. **Verdad y método**. Salamanca: Ediciones Sígueme, 2001.

HEIDEGGER, M. **¿Qué significa pensar?** Madrid: Trotta, 2005.

KOSELLECK, R. **Historia de conceptos**. Madrid: Editorial Trotta, 2012.

SLOTERDIJK, P. **Règles pour le parc humain**. Paris: Éditions mille et une nuit, 2000.

VIRILIO, P. **La Vitesse de libération**. Paris: Éditions Galilée, 1995.

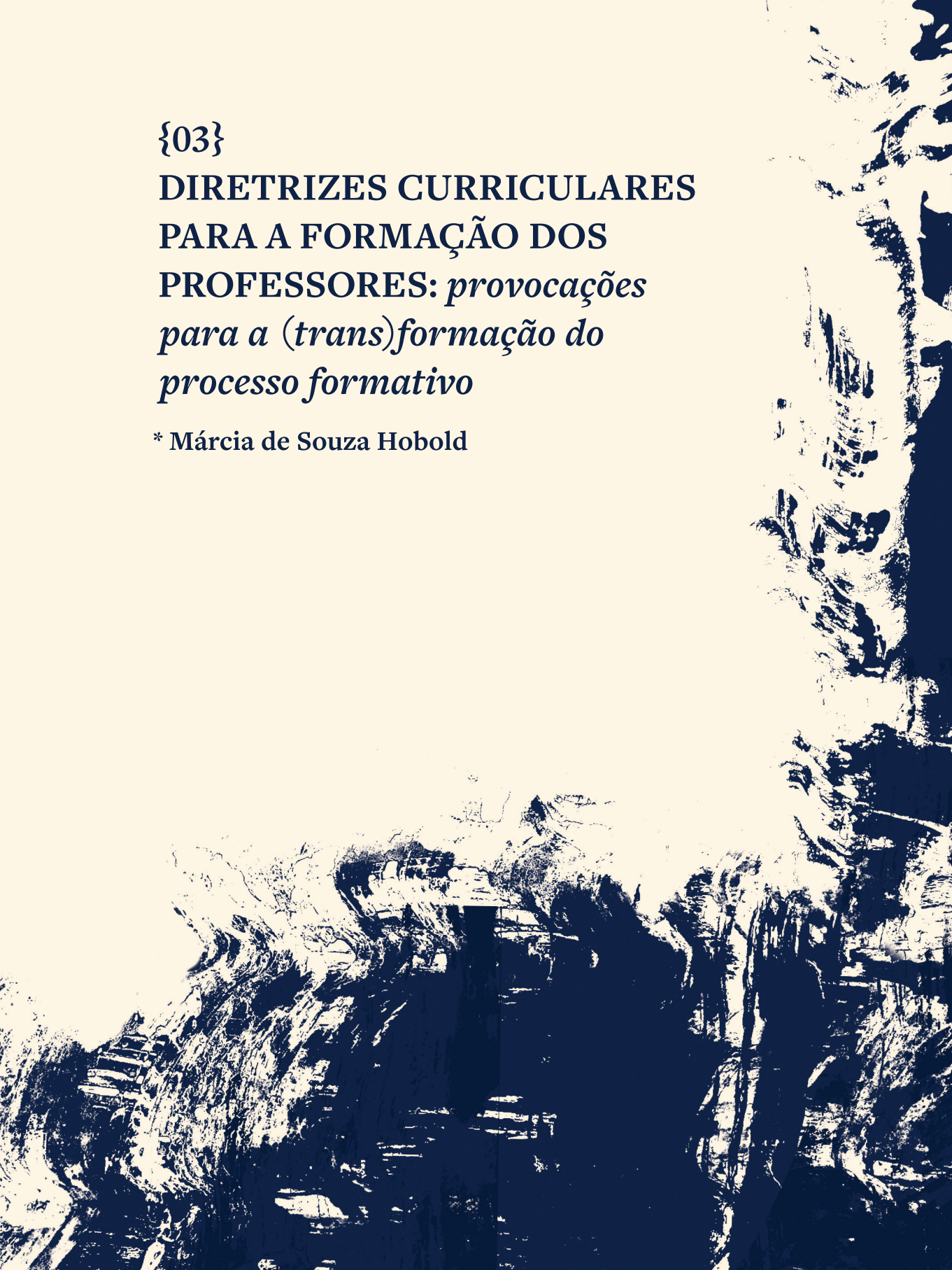
ZAMBRANO LEAL, A. Gobernanza de la escritura: la escisión entre modernidad e hipermodernidad "la cita y el paréntesis". **Praxis & Saber**, Tunja, v. 8, n. 16, p. 205-224, 2017a.

ZAMBRANO LEAL, A. Pedagogía y didáctica: esbozo de las diferencias, tensiones y relaciones de dos campos. **Praxis & Saber**, Tunja, v. 7, n. 13, p. 41-65, enero/ jun. 2016.

ZAMBRANO LEAL, A. Rasgos de historia de un fenómeno y una teoría. **Historia y Memoria**, Tunja, n. 14, p. 291-316, 2017b.

# {03}
# DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: *provocações para a (trans)formação do processo formativo*

* Márcia de Souza Hobold



* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), vinculados ao Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE); associada ao Grupo de Trabalho (GT 8) de Formação de Professores da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd); e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); também é membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas de Formação e Práticas Docentes (RIPEFOR). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

## INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultado de uma palestra realizada no III Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente e III Congresso Internacional sobre Formação e Desenvolvimento Profissional Docente, que ocorreu entre os dias 24 e 26 de abril de 2018, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). A temática central do evento foi Currículo e Formação Docente, e a da palestra sob minha responsabilidade foi Diretrizes Curriculares: provocações para a (trans)formação do processo formativo.

A elaboração deste capítulo se constitui como um arrazoado da exposição no evento, organizada tendo como pano de fundo um breve histórico das diretrizes curriculares para a formação de professores a partir dos anos 2000; uma discussão sobre a questão: podemos pensar nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de Professores (Resoluções nº 1 e 2/2002), a Resolução nº 1/2006 (Cursos de Pedagogia) e a Resolução nº 2/2015 (Formação inicial e continuada de professores) como possibilidade para uma (trans)formação do processo formativo de professores?; e, por fim, possibilidades de práticas educativas diferenciadas, tendo em vista a abertura proposta pelas diretrizes de formação de professores a partir dos anos 2000.

## UM BREVE HISTÓRICO DO SURGIMENTO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Precisamos relembrar que as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores foram implantadas após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) que, em seu artigo 62, explicita como deve ocorrer o processo de formação de professores da Educação Básica no Brasil. Para

um apanhado mais geral sobre os desdobramentos da LDB na formação de professores, recorre-se a Scheibe e Bazzo (2013, p. 20), que apresentam

> [...] elementos no âmbito da formação de professores que permitem analisar e discutir como estão sendo incorporadas as DCNs pelas instituições de ensino superior no país, frente às indicações dos atos normativos até aqui em vigor.

São duas pesquisadoras que, ao longo de sua trajetória e militância na Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), constituíram um arcabouço teórico de referência para ser estudado pelas publicações que auxiliam na compreensão do processo de formação de professores da Educação Básica no Brasil.

Após seis anos da implantação da LDB, entrou em vigência a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituiu as DCNs para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena. Essa resolução pode ser considerada como fruto de um momento posterior à década de 1990, carregado pela "infiltração" dos organismos multilaterais, que trouxeram uma forte visão neoliberal para os processos educativos no Brasil. Para Freitas (2002, p. 137), esse momento crucial, pós década de 1990, evidencia:

> [...] o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações.

Esse processo de flexibilizar a formação dos professores está vinculado à ideia de "flexibilização do trabalho docente que, em comparação aos espaços produtivos, tem como cerne a questão da polivalência, multifuncionalidade, rotatividade na linha produtiva etc., ou seja, traz, em seu bojo, a concepção de

um trabalhador que precisa se adaptar às necessidades do mercado e, consequentemente, aos interesses do modelo liberal. As publicações de Helena Costa Lopes de Freitas, pesquisadora militante da ANFOPE há décadas, contribuem para que possamos entender como a educação tem se submetido aos interesses econômicos, ditados principalmente pelos organismos multilaterais, que têm ocupado um espaço que deveria ser administrado pelas políticas de Estado.

Nesse modelo liberal, vale destacar que a ênfase está no indivíduo, tendo como premissa central a ideia de que, se este não consegue um posto de trabalho ou prosperar nele, a culpa é única e exclusivamente do indivíduo, que não soube batalhar pela ascendência social. Questões mais amplas do contexto social, tais como: nefasta desigualdade econômica propiciada pela injusta/desigual distribuição de renda, em que mantêm a perpetuação dos mais ricos no topo da pirâmide, sendo eternos dominadores do capital econômico, cultural e social, dentre outros, são discussões silenciadas ou desprezadas diante da imposição dos organismos multilaterais no país.

Outro conceito fortemente presente na mencionada Resolução é o de **competência**, que adentra os espaços de formação de professores e de outras etapas e modalidades de ensino. Freitas (2002, p. 153) esclarece que este conceito e concepção:

> [...] permite identificar a adoção da pedagogia das competências como a 'pedagogia oficial', uma vez que ela se materializa entre nós não a partir dos avanços teóricos e práticos no campo da pedagogia e da educação, mas a partir das exigências dos organismos oficiais promotores da reforma educativa nos diferentes países visando à adequação da educação e da escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

Esse conceito também opera com a lógica da meritocracia, vinculado à concepção da individualização e de um ponto de partida desigual para os sujeitos das diferentes classes sociais. Ou

seja, não pode ser aceita a ideia de meritocracia quando as pessoas partem de pontos extremamente desiguais, tendo sido favorecido o acesso aos bens culturais, para uns, e a luta constante para a subsistência, para outros. Contudo, a ideia do conhecimento, habilidade e atitude (CHA) permeou a concepção educacional na década de 1990, principalmente nos espaços de formação da educação profissional (cursos técnicos, tecnológicos etc.) e nos cursos de ensino superior. Não é à toa que este conceito aparece vinte e três (23) vezes no texto de cinco (5) páginas da Resolução CNE/CP nº 1/2002, que, em seu artigo 1.º, constitui um "[...] conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino" (BRASIL, 2002a, p. 31). Ainda para compreender um pouco esse cenário, constituído pela Resolução em questão, Freitas (2002, p. 154) acrescenta que:

> Outro aspecto que merece destaque é a ênfase na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação e pelo aprimoramento profissional. Caberá aos professores 'identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional'. A responsabilização individual dos professores pela aquisição de competências e pelo desenvolvimento profissional acompanha esta concepção que orienta as diretrizes e traz em consequência um afastamento dos professores de suas categorias, de suas organizações.

Dessa forma, esse processo de individualização forçado faz com que os professores desmobilizem práticas coletivas de diálogo, planejamento, troca de saberes e de luta sindical, tendo em vista as reivindicações de melhores condições de trabalhos (objetivas e subjetivas), de planos de cargos e salários articulados à carreira docente. Já que a ideia central apregoada aos professores é de responsabilização individual pela sua formação e ascensão social, a perspectiva coletiva se esmorece para o benefício do modelo ideológico liberal.

Um exemplo disso é explicitado por Souza (2006), em um artigo intitulado *Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência*, no qual discute como a adesão ao argumento da incompetência dos professores seduz para responsabilizar somente os profissionais da educação pelo fracasso das escolas brasileiras. Nesse caso, não se leva em consideração informações sobre os impactos da falta de recursos financeiros e de descaso pela carreira, salário e desvalorização dos professores, nem que as questões dos recursos financeiros, que trazem benefícios para a manutenção das escolas desde a necessidade de um espaço físico adequado, de acesso às tecnologias de qualidade, materiais pedagógicos de apoio aos professores, prédios com salas e espaços adequados para a realização das práticas de ensino etc., não são levadas em conta pelos gestores públicos no Brasil. Há um forte discurso em que prepondera a culpabilização às famílias dos estudantes em "situação de fracasso escolar", bem como aos professores e às escolas pelos baixos índices de aprendizagem. Não se quer, em muitos momentos, falar sobre a desigualdade social que assola o país, principalmente quando se percebe envolvimento de gestores públicos que têm como cerne a ideologia liberal, fortemente marcada pela ideia de meritocracia e pelo capital humano e econômico.

Ainda em relação aos aspectos contextuais dos anos de 1990, como um terreno fértil para implantação das políticas neoliberais na área da educação e, consequentemente, para a formação dos professores no Brasil, encontram-se os estudos de Maués (2003), que, em seu artigo intitulado *Reformas internacionais da educação e formação de professores*, apresenta um cenário dos motivos das reformas na educação, com o enfoque central ao baixo desempenho escolar e o não atendimento às exigências do mundo do trabalho. Nesse sentido, fica claro que as condições objetivas e

subjetivas de trabalho dos professores, principalmente após a democratização do ensino, a partir da década de 1980, não levaram em consideração a falta de compromisso e responsabilidade do estado em garantir as necessidades inerentes ao processo de escolarização e de valorização dos profissionais da educação. A autora perpassa pela discussão de alguns eixos que ajudam a compreender o cenário posto pela década de 1990, tais como: a "universitarização"/profissionalização, a ênfase na formação prática/certificação de experiências, a formação contínua e a pedagogia das competências, analisando a importância de cada um no contexto internacional.

Contudo, tendo em vista esta breve ponderação sobre dois dos conceitos (flexibilidade e competência) que perpassam a primeira Diretriz de Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002a), é preciso deixar claro, em relação ao processo de formação de professores, que após longos anos de um "currículo mínimo" anterior a esta resolução e que, de certa forma, engessava os cursos superiores no Brasil, certo avanço deu uma abertura para que novas e outras práticas de ensino fossem implementadas.

Para Scheibe e Bazzo (2013, p. 22-23), as duas DCNs para a formação de professores da Educação Básica – as Resoluções nº 1 e 2/2002 (esta última que institui a carga horária dos cursos de licenciatura) trouxeram:

> [...] ideias inovadoras acerca dessa matéria, indo além de uma simples reforma de cunho conteudista ou curricular estreito. Dos pressupostos e orientações emanadas das duas resoluções mencionadas, surgiu a exigência de uma verdadeira reconstrução na organização e desenvolvimento dos cursos de Licenciatura e, consequentemente, a exigência de uma efetiva mudança de mentalidade dos formadores que neles atuam e das instituições que os abrigam.

Para fins de debate em relação às diretrizes curriculares de formação de professores para a Educação Básica, menciona-se o artigo *Formação de professores da educação básica no ensino superior: diretrizes curriculares pós 1996*, de Scheibe e Bazzo (2016), que contribuem para o resgate histórico das resoluções com essa temática, pois centram suas discussões nos seguintes documentos:

> [...] a primeira, a Resolução CNE/CP1, de 18 de fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002), que instituiu *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena*; a segunda, referente apenas aos cursos de pedagogia, foi aprovada pela Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006b), *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em* Pedagogia; e a terceira, a Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015), que instituiu as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a Educação Básica* (*cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura*), que definiu, conforme seu artigo primeiro: 'princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam'. Esta última, invalidou e substituiu a Resolução CNE/CP1, de 2002 (SCHEIBE; BAZZO, 2016, p. 244, grifo do autor).

Em síntese, não se pode deixar de destacar o contexto da década de 1990 como responsável pela globalização/mundialização, nem o impacto dos organismos multilaterais/internacionais no processo educacional do Brasil (MAUES, 2003), com o ingresso dos conceitos de flexibilização, pedagogia das competências, regulamentação e fragmentação do trabalho pedagógico, certificação das competências e a avaliação dos professores, os quais, tendo adentrado fortemente o contexto educacional, **impactaram nas diretrizes curriculares para a formação dos professores da Educação Básica no Brasil** (FREITAS, 2002).

## PODEMOS PENSAR QUE AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES FORAM/SÃO POSSIBILIDADES PARA UMA (TRANS) FORMAÇÃO DO PROCESSO FORMATIVO DE PROFESSORES?

Essa é uma questão que norteia a discussão deste capítulo, ou seja, podemos pensar que as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (Resoluções nº 1 e 02/2002, a Resolução nº 1/2006 – cursos de Pedagogia – e a Resolução nº 2/2015 – formação inicial e continuada de professores), foram/são possibilidades para uma (trans)formação do processo formativo de professores?

Afirma-se que, mesmo considerando o cenário imposto pelo modelo neoliberal da década de 1990, que não pode ser desprezado pelos pesquisadores do campo da formação de professores no Brasil, é preciso ter claro que houve certa movimentação por parte dos formadores de professores, para se pensar em uma matriz curricular que considerasse os conhecimentos teóricos e práticos como centralidade da formação. Nesse caso, as atividades práticas são fortemente defendidas pela Resolução nº 1/2002, principalmente em seu artigo 13, que enfatiza:

> Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.
> § 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.
> § 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

> § 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, **deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio** (BRASIL, 2002a, p. 32, grifo nosso).

Nesse sentido, as atividades de observação, registro e reflexão pela participação no cotidiano escolar pelos licenciandos, desde a segunda metade do processo de formação, passaram a ser fundamentais nos cursos de formação. Essa outra concepção apresenta-se como um "desmantelamento" do conhecido modelo 3+1, em que nos três primeiros anos do curso de licenciatura, os estudantes tinham os conhecimentos específicos da sua área de atuação e, somente no último ano do curso, frequentavam as disciplinas pedagógicas e os estágios. Dessa forma, as diretrizes curriculares para a formação de professores, a partir da primeira década dos anos 2000, possibilitam a aproximação entre as disciplinas pedagógicas e as escolas, permitindo futuros espaços de trabalho dos professores, além de também serem consideradas como um bom avanço para os espaços de formação inicial dos docentes.

Nesse caso, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, estabeleceu a carga horária mínima obrigatória para as licenciaturas, o cerne da **prática** aparece evidenciada pela distribuição de:

I) 400 horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso;
II) 400 horas de estágio curricular supervisionado;
III) a partir da segunda metade do curso;
IV) 1.800 horas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;
V) 200 horas para outras atividades acadêmico-científico-culturais (BRASIL, 2002b).

Em relação à **prática como componente curricular** (**PCC**), pode-se considerar esta carga horária como uma possibilidade para desenvolver práticas formativas diferenciadas com os estudantes – futuros professores da Educação Básica.

Pereira e Mohr (2017), no artigo intitulado: *Origem e contornos da prática como componente curricular*, realizam um estudo pormenorizado sobre a legislação existente, entre 2001 e 2015, sobre a PCC. As autoras apresentam, primeiramente, um panorama sobre as pesquisas existentes anteriormente à "chegada" da primeira diretriz curricular para a formação de professores para a Educação Básica, em 2002. Destacam a incidência de estudos voltados às práticas pedagógicas dos professores como constituidoras dos saberes profissionais dos docentes. Essa situação revela-se pela inserção dos estudos no Brasil de Tardif, Lessard e Lahaye (1991), após a publicação do artigo: *Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente*. Dessa forma, com a grande atuação dos estudiosos, principalmente de Tardif – autor que mais influenciou os pesquisadores brasileiros –, um novo/outro olhar passou a ser direcionado às práticas dos professores e à constituição dos saberes profissionais.

Nesse caso, acredita-se que a **PCC pode sim ser considerada como uma possibilidade para uma (trans)formação do processo formativo de professores**. Mesmo com tantas PCCs realizadas pelos cursos de licenciatura no país, acredita-se que este componente curricular favoreceu um repensar nos processos de formação inicial dos professores. Os colegiados dos docentes formadores precisaram pensar, organizar, discutir e delinear uma forma para a inserção da PCC nas matrizes curriculares dos cursos de formação.

Tanto é que as autoras mencionadas, Pereira e Mohr (2017), apresentam um quadro bem organizado que mostra como a PCC, por meio de resoluções e pareceres, foi sendo instituída;

bem como alguns esclarecimentos em relação a sua forma de funcionamento ao longo dos anos 2001 a 2015. Para fins dessa discussão e ilustração, apresenta-se o Quadro 1, elaborado pelas autoras em questão:

Quadro 1 - Normativos legais concernentes à formação de professores

| Documento | Assunto | Data de aprovação | Breve descrição | Prática como componente curricular - PCC |
|---|---|---|---|---|
| Parecer CNE/CP nº 9, de 2001 | Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. | 8 de maio de 2001 | Relata brevemente como foram formuladas as Diretrizes. Analisa também o contexto educacional brasileiro dos últimos anos, os problemas da formação de professores e as propostas para melhorá-la. Ao final, encontra-se o projeto de resolução para instituir as DCNs para a formação de professores. | Explicita uma concepção ampliada de prática, a partir da PCC. |
| Parecer CNE/CP nº 27, de 2001 | Dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21, de 2001, o qual propõe a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da educação básica. | 2 de outubro de 2001 | Apresenta breve histórico sobre os cursos de formação de professores da educação básica, suas cargas horárias e as leis que os regeram, e, ao final, propõe o estabelecimento da duração mínima da licenciatura de sua carga horária. | Propõe a carga horária da PCC dentro do curso e a diferencia do estágio supervisionado. |
| Resolução CNE/CP nº 1, de 2002 | Institui as DCNs para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. | 18 de fevereiro de 2002 | Baseia-se nos Pareceres nº 9 e nº 27, de 2001, e institui as novas DCN para a Formação de Professores da educação básica. | Institui a concepção ampliada de prática, a partir da "prática mais como componente curricular". |

»

| Documento | Assunto | Data de aprovação | Breve descrição | Prática como componente curricular - PCC |
|---|---|---|---|---|
| Resolução CNE/CP nº 2, de 2002 | Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior. | 19 de fevereiro de 2002 | Fundamenta-se no Parecer nº 28, de 2001, e na Resolução nº 1, de 2002, instituindo a duração dos cursos de formação de professores e sua carga horária. | Institui a carga horária da PCC. |
| Parecer CNE/CES nº 15, de 2005 | Presta esclarecimentos sobre as Resoluções CNE/CP nº 1 e nº 2, de 2002. | 2 de fevereiro de 2005 | Esclarece pontos solicitados pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia sobre as Resoluções CNPE/CP nº 1 e nº 2 de 2002. | Distingue PCC de prática de ensino e explicita novamente sobre a carga horária da PCC. |
| Parecer CNE/CP nº 2, de 2015 | Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. | 9 de junho de 2015 | Relata brevemente como foram formuladas as Diretrizes. Analisa o contexto educacional brasileiro dos últimos anos, as políticas e os programas para valorizar os profissionais da educação e as perspectivas e desafios da atual formação de professores. Ao final, apresenta a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. | A partir de legislações anteriores, principalmente o Parecer CNE/CP nº 28, de 2001 e o Parecer CNE/CES nº 15, de 2005, explicita o papel da PCC, sua carga horária e a diferença entre PCC e estágio supervisionado. |

»

| Documento | Assunto | Data de aprovação | Breve descrição | Prática como componente curricular - PCC |
|---|---|---|---|---|
| Resolução CNE/CP nº 2, de 2015 | Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. | 1º de julho de 2015 | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica, definindo princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições que as ofertam. | Institui a carga horária da PCC para os cursos de formação de professores. |

Fonte: Pereira e Mohr (2017).

Esse quadro apresenta um cenário do movimento das PCCs no país e expõe como os pareceres e resoluções surgiram a partir do ano de 2001, para dar contornos específicos à formação de professores para a Educação Básica. Não foi um processo simplificado, como mostra o quadro, mas de grandes embates, questionamentos, esclarecimentos etc., referentes à inserção de uma outra perspectiva de formação pós LDB/1996.

O livro organizado por Mohr e Wielewicki (2017), tanto na parte II da obra, *Soluções e possibilidades curriculares para a prática como componente curricular*, quanto na parte III, *A prática pedagógica como componente curricular na visão de professores e estudantes*, apresenta boas experiências e iniciativas dos formadores para trabalhar com a PCC e possibilita, além do aprender,

afirmar que há uma outra/nova forma operando nas matrizes curriculares e nos processos de formação inicial dos professores.

Outro artigo que mostra um dispositivo diferenciado para o processo de formação de professores foi encontrado pelos professores formadores e pesquisadores Schneider, Durli e Nardi (2009), em *Reforma dos Cursos de Formação de Professores: relações entre políticas curriculares e a prática pedagógica*. Neste estudo, discutem o conceito de "recontextualização" de Bernstein (1996), examinando os textos curriculares sobre a reforma da formação de professores da Educação Básica produzidos em dois campos: o oficial e o pedagógico. Para os três autores, embasados em Bernstein, há diferentes estratégias de organização e operacionalização dos currículos escolares, que se tornam pedagógicos e que são introduzidos, operacionalizados e integrados aos conceitos e normas oficiais. Ou seja, existe uma forma de apropriação peculiar de tornar aquilo que vem do campo oficial (normas, regras, resoluções, leis, pareceres etc.) para o campo pedagógico (práticas, projetos pedagógicos, projetos de cursos etc., que ocorrem no espaço daquilo que é pedagógico, no campo da instituição educativa).

Os três professores formadores/pesquisadores, nesse mesmo artigo, apresentam e reconhecem a prática pedagógica como produtora de sentido das políticas curriculares, argumentando a favor da investigação desse campo de estudos sobre a reforma da formação de professores. Para eles, pautados nas seguintes ponderações:

> [...] é possível considerar o campo da prática pedagógica (nesse contexto tomado como o de elaboração dos projetos pedagógicos de cursos de graduação), como espaço de descontextualização e recontextualização de textos com assinatura oficial. Os textos produzidos no campo do Estado sofrem transformações antes de serem posicionados no campo da prática. Essas transformações representam as recontextualizações, possíveis de ocorrer tanto no campo das determinações oficiais quanto

> das práticas curriculares (BERNSTEIN 1996 *apud* SCHNEIDER, DURLI; NARDI, 2009, p. 332-333).

Ainda para complementar o artigo, os autores mencionados anteriormente mostram uma proposta de organização curricular, por meio de blocos com núcleos de conhecimento (movimento orgânico), desenvolvidos por eles nos cursos de licenciatura, em uma universidade comunitária de Santa Catarina (SC). Apresentam como se organizaram, com os demais colegas formadores, para pensar na PCC como uma possibilidade diferenciada de formação dos futuros professores. Nesse caso, as DCNs para a formação dos professores para a Educação Básica serviram como dispositivos para "**repensar**" o projeto curricular de formação dos professores. Para ilustrar um pouco do que foi realizado à época pelos formadores, destaca-se o seguinte excerto:

> A parte flexível do currículo foi tomada não como atividade extracurricular ou elemento de concretização de um currículo mais prático, com um design mais versátil, voltado ao aligeiramento do processo formativo, numa dimensão predominantemente economicista. O objetivo era oportunizar o enfrentamento da dicotomia teoria-prática e conteúdo-método, a qual cerca as discussões relacionadas aos processos de ensinar e aprender. Assim, ao currículo formal foram introduzidas atividades curriculares de natureza aberta e fechada, de complementação e de aprofundamento de estudos (SCHNEIDER, DURLI; NARDI, 2009, p. 336).

Exemplificam como é possível operar com o documento oficial na prática pedagógica dos currículos de formação; ou seja, como os professores, de forma geral, podem "retraduzir" os aspectos legais para o espaço de formação. No caso mais específico de como trabalharam com as horas destinadas à PCC, os autores esclarecem que:

> [...] atendendo ao que prescreve a Resolução CNE/CP nº 02/2002, às quatrocentas horas de prática como componente curricular constituíram um espaço significativo de articulação entre teoria e prática, dando ao acadêmico a oportunidade de refletir sobre os problemas de ensino, aprendizagem e gestão vivenciados nas escolas de educação básica.

> Nessa direção, a prática como componente curricular foi tomada como elemento articulador dos demais componentes e como atividade de cunho investigativo (SCHNEIDER, DURLI; NARDI, 2009, p. 336).

Nessa perspectiva de articulação dos conhecimentos teóricos e práticos, consubstanciados pelo cunho investigativo, é que foram repensados os projetos de formação de professores da universidade comunitária. É nessa concepção de trabalho – que não despreza os conhecimentos teóricos, mas que vê na PCC uma forma de aproximação entre teoria e prática – que se entende e se defende a formação inicial de professores. Nóvoa (2017, p. 1109) contribui para esse debate quando enfatiza a necessidade da articulação entre teoria e prática na formação de professores. O pesquisador português traz um importante questionamento que mobiliza a pensar e discutir os espaços de formação:

> [...] como construir programas de formação de professores que nos permitam superar a distancia, recuperando uma ligação às escolas e aos professores enfraquecida nas últimas décadas, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa?

Quando o autor explicita sua preocupação com a aproximação entre universidade e escola, revela também parte dos estudos sobre a necessidade do trabalho ser alicerce para os processos de formação – ponto de vista defendido por Lüdke (2010). Ainda na mesma ideia, para Nóvoa (2017, p. 1114), a formação de professores:

> [...] para avançar no sentido de uma formação profissional universitária, é necessário construir um novo lugar institucional. Este lugar deve estar fortemente ancorado na universidade, mas deve ser um 'lugar híbrido', de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores.

Dessa forma, a PCC é defendida como uma boa possibilidade, que por anos se desenvolve nos espaços de formação inicial de professores como uma aproximação da teoria e prática; ou seja,

uma aproximação das universidades com os espaços formativos e mais amplos de formação: pesquisa, observação nas escolas, aulas simuladas, palestras e visitas de professores da Educação Básica nas universidades, saídas de campo, inserção nos espaços formais e não formais de ensino e aprendizagem, inserção dos licenciandos nos espaços de aprendizagem e de ensino, parte cultural e artística, estudo de caso etc.

Outra forma de operar com a PCC pode ser vista no trabalho realizado no Instituto Federal Catarinense (IFC), e que Brandt e Hobold (2019) apresentam o papel da prática como componente curricular nos processos iniciais de formação de professores, analisando a proposta de formação dos licenciandos do curso de Pedagogia mediante exame das disciplinas de Pesquisa e Processos Educativos, as quais consubstanciam a prática como componente curricular essencial.

As autoras revelam que, no IFC, os professores formadores pensaram na PCC como uma possibilidade de aproximar os estudantes de Pedagogia do cotidiano das escolas, da prática de trabalho do professor e da pesquisa. Nesse caso específico, as 400 (quatrocentas) horas de PCC estão distribuídas em várias disciplinas, especificamente nas de Fundamentos Metodológicos que, por meio da disciplina de *Pesquisa e Processos Educativos*, transversalizam o curso do 1.º ao 8.º semestre com atividades de PCC. Nesse caso, as autoras afirmam que:

> Ao analisar a prática formativa interdisciplinar desenvolvida nas disciplinas de Pesquisa e Processos Educativos, tendo-se em vista as propostas de inter-relação entre os conhecimentos teóricos e práticos e a assunção da pesquisa como princípio educativo que lhe são características, percebe-se uma preocupação com a inserção dos licenciandos na realidade social da Educação Básica e do campo educacional (BRANDT; HOBOLD, 2019, p. 151).

Dessa forma, com a breve apresentação de duas formas de operacionalização com as PCCs, pode-se revelar a possibilidade

de diferentes alternativas que venham ao encontro de uma perspectiva de formação de professores preocupada com desenvolvimento de uma aprendizagem profissional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve como propósito apresentar uma síntese da palestra realizada na UFTPR, que teve sua elaboração fundamentada para atender à proposta da temática da discussão "Diretrizes Curriculares para a Formação dos Professores: provocações para a (trans)formação do processo educativo". Procurou-se, na organização do eixo central de discussão, fazer um resgate da implantação das diretrizes de formação de professores para a Educação Básica e apresentar os dispositivos que foram criados por algumas universidades por meio da inserção da PCC, desde 2002. Este texto trouxe para o centro da discussão as experiências de professores formadores e pesquisadores em seus espaços colegiados de formação, apresentando experiências e referências que pudessem subsidiar a discussão proposta.

Com essa discussão não se quis, de forma alguma, valorizar mais os aspectos práticos da formação dos professores do que os teóricos, mas mostrar que as diretrizes curriculares para a formação de professores da Educação Básica podem possibilitar **um terceiro espaço de formação**, que proporciona certa abertura para que formas criativas, dialogadas e pensadas pela e na coletividade dos professores formadores, dos licenciandos e das escolas e instituições educativas de forma geral, de modo que possam "gestar" uma proposta mais consubstanciada em/pelas "ousadias pedagógicas" necessárias que norteiem o processo formativo de futuros professores.

Contudo, cabe o questionamento: o que precisamos enquanto pesquisadores, estudiosos e formadores de professores? É preciso

olhar mais atentamente os cursos de formação de professores e as práticas desenvolvidas nos processos formativos. Considerar o alerta de André (2009), pelos seus estudos do "estado do conhecimento e do estado da arte", em que adverte sobre os direcionamentos das pesquisas sobre formação inicial de professores nos últimos anos. A pesquisadora revela que:

> Ao mesmo tempo em que cresce o número de pesquisas voltadas para o professor, **diminui o número de investigações sobre a formação inicial**, o que causa **preocupação**. Ainda carecemos de muitos conhecimentos sobre as **metas, os conteúdos e as estratégias mais efetivas para formar professores**. Pouco sabemos sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que formas de gestão propiciam uma formação de qualidade. Por isso temos de continuar nossas pesquisas sobre formação inicial (ANDRÉ, 2009, p. 51-52, grifo nosso).

Então, sigamos adiante! É necessário investigar e aprender com as diferentes possibilidades de formação dos futuros professores da Educação Básica. Contudo, por fim, precisa-se da máxima atenção para não cair em um reducionismo da prática, forçada por algumas políticas governamentais recentes, em que pretende utilizar o processo de formação de professores como uma possibilidade de baratear, formatar e sucatear o trabalho desses profissionais nas escolas e nas universidades. Mas, essa é outra discussão importante.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/4. Acesso em: 5 mar. 2020.

BERNSTEIN, B. **A estrutura do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRANDT, A. G.; HOBOLD, M. de S. A. Prática como componente curricular na disciplina pesquisa e processos educativos do curso de pedagogia: um diferencial na relação entre pesquisa, teoria e prática. **Educ. Form.**, [*s. l.*], v. 4, n. 11, p. 142 - 160, 2019. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/319. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial** (**da**) **República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31-32, 9 abr. 2002a. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=09/04/2002&jornal=1&pagina=31&totalArquivos=80. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=16/05/2006&jornal=1&pagina=11&totalArquivos=80. Acesso em: 10 jul. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 42, p. 9-10, 4 mar. 2002b. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=9&data=04/03/2002. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 184, p. 8-12, 2 jul. 2015. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=02/07/2015. Acesso em: 10 jul. 2019.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302002008000009&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jul. 2019.

LÜDKE, M. Prefácio do livro. *In:* CORDEIRO, A. F. M.; HOBOLD, M. de S.; AGUIAR, M. A. L. de (org.). **Trabalho docente**: formação, práticas e pesquisa. Joinville: Univille, 2010. p. 7-8.

MAUES, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-117, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jul. 2019.

MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G. (org.). **Prática como componente curricular**: que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis: NUP, 2017. Disponível em: http://www.licenciaturas.ufsc.br/files/2018/05/mohr-e-wielewicki_2017_orgs_pratica-como-comp-curricular.pdf. Acesso em: 10 jul. 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742017000401106&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jul. 2019.

PEREIRA, B.; MOHR, A. Origem e contornos da prática como componente curricular. *In:* MOHR, A.; WIELEWICKI, H. G. (org.). **Prática como componente curricular**: que novidade é essa 15 anos depois? Florianópolis: NUP, 2017. p. 19-38.

SCHEIBE, L. BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 15-36, jan./jun. 2013.

SCHEIBE, L. BAZZO, V. L. Formação de Professores da Educação Básica no Ensino Superior: diretrizes curriculares pós 1996. **Revista Internacional Educação Superior**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 241-256, maio/ago. 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650549. Acesso em: 10 jul. 2019.

SCHNEIDER, M. P.; DURLI, Z.; NARDI. E. Reforma dos cursos de formação de professores: relações entre políticas curriculares e a prática pedagógica. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 331-338, set./dez. 2009. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/4946. Acesso em: 10 jul. 2019.

SOUZA, D. T. R. de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022006000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 jul. 2019.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

# {04}
# OS DESAFIOS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA:
## *saberes mobilizados por uma professora de educação infantil*

* Marli Amélia Lucas de Oliveira

** Marli André

* Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora adjunta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG), campus Barbacena. Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional Docente pela PUC-SP. Pesquisadora no grupo Educação Inclusiva na Escola Pública (EDUCINEP) da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), em Guarulhos.

** Doutora em Psicologia da Educação na University of Illinois em Urbana-Champaign (USA) e mestre em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). Graduada em Letras pela Universidade de São Paulo (USP) e em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (USU). Professora titular aposentada da Faculdade de Educação da USP, desde 2000; integrou o corpo docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, da PUC-SP. Em 2013, assumiu a coordenação do mestrado profissional em Educação: Formação de Formadores, na PUC-SP, e em 2017, a vice-coordenação. Desenvolveu estudos e pesquisas nas áreas de formação de professores e de metodologia da pesquisa em educação.

## INTRODUÇÃO

O início da docência é um período de desafios, aprendizagens e de contato com o novo. É um momento em que o professor se depara com a realidade e com os desafios que a escola apresenta, representa uma fase de aprendizagens e de contato com as diversas situações de sala de aula.

Que saberes são mobilizados na formação inicial do professor? Esses saberes são identificados pelo professor na sua prática de sala de aula? Os saberes trabalhados na formação inicial ajudam a enfrentar os desafios que o professor iniciante vive no dia a dia da sala de aula?

Para discutir o saber em suas relações com o aprender e sua mobilização, recorremos às contribuições de Charlot (2000, p. 61), que explica o conceito de mobilização e de saber por meio de relações estabelecidas pelo sujeito. O autor defende a ideia de que saber

> [...] implica olhar para a ação do sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo, [...] de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber)(CHARLOT, 2000, P .61).

Ao discutir a relação com o saber, Charlot (2000, p. 54) utiliza o conceito de mobilização: "[...] mobilizar-se é pôr-se em movimento [...]". Segundo ele, a mobilização é uma dinâmica interna; significa querer alcançar um objetivo e colocar-se em movimento para alcançar esse objetivo. O autor afirma que, além da ideia de movimento, o conceito de mobilização leva a outros dois conceitos: o de recurso e o de móbil.

Mobilizar é colocar recursos em movimento, é reunir forças para fazer uso de si próprio como recurso e, ao mesmo tempo, engajar-se "[...] em uma atividade originada por móbiles [...]" (CHARLOT, 2000, p. 55). O móbil é o desejo de agir. Para Charlot (2000, p. 57), o sujeito que tem relação com o saber:

> [...] é um ser humano levado pelo desejo e aberto para um mundo social no qual ele ocupa uma posição e do qual é elemento ativo [...] esse sujeito define-se com um conjunto de relações (consigo, com os outros e com o mundo) que pode ser conceitualmente inventariado e articulado.

E o autor continua dizendo que o sujeito, na sua relação com o saber, é um sujeito que se mobiliza para aprender, para adquirir um saber, dominar uma atividade e entrar em relação com o mundo. Para adquirir um saber, mantém outras relações com o mundo, "[...] uma relação mais ampla do que a relação de saber" (CHARLOT, 2000, p. 59). Enfatiza ainda, que não há saber sem relação com o saber e explica que adquirir saber permite assegurar-se de certo domínio de mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, "tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente [...] procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo" (CHARLOT, 2000, p. 60).

Essas relações com o saber envolvem a articulação entre informação, conhecimento e saber. Utilizando os estudos de Monteil do ano de 1985, Charlot do ano de 2000 faz uma distinção entre informação, conhecimento e saber. De acordo com o autor, a informação é um dado exterior ao sujeito; o conhecimento é "[...] resultado de uma experiência pessoal ligada à atividade de um sujeito [...] é intransmissível, está sob a primazia da subjetividade [...]"; já o saber "[...] está sob a primazia da objetividade [...]", é uma informação de que o sujeito se apropria e é também conhecimento produzido pelo sujeito" (CHARLOT, 2000, p. 61).

Pode-se dizer que a ideia de saber, na perspectiva de Charlot, implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito consigo mesmo e da relação desse sujeito com outros sujeitos. O saber é uma relação, produto e resultado, relação do sujeito que conhece com seu mundo, resultado de interações. Nas considerações do autor:

> Não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também uma relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (CHARLOT, 2000, p. 63).

O saber pode ser entendido como uma construção em uma história coletiva, produto de relações epistemológicas entre os homens. Esse saber de construção coletiva é apropriado pelo sujeito nas relações sociais, pois "[...] Não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber [...]" (CHARLOT, 2000, p. 63).

Nóvoa (2009) também contribui ao tratar do desenvolvimento profissional de professores. Afirma que há certo consenso nas discussões que dizem respeito a assegurar a aprendizagem docente, da necessidade de levar em consideração a articulação da formação inicial e formação em serviço, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. É preciso também atenção aos primeiros anos do exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas.

Para que isso ocorra, Vaillant e Marcelo (2012, p. 96) consideram que é necessário existir um contexto de colaboração que possa ser realizada entre instituições. Para os autores,

> [...] a proposta a favor da colaboração entre a instituição de formação e os centros educativos baseia-se na ideia de que estes últimos devem assumir uma nova responsabilidade: o planejamento da formação inicial, denominada de formação inicial centrada na escola.

De acordo com Zeichner (2010), ao longo dos anos, nos cursos de formação inicial de professores, existem algumas iniciativas para fortalecer as conexões entre formação de professores na escola e no âmbito acadêmico. Alguns estudiosos argumentam que experiências de inserção deveriam ser o foco central na formação inicial de professores. Zeichner explica que a desconexão

entre a formação no âmbito acadêmico e nas escolastem sido um problema. O autor assim se posiciona a respeito:

> Embora haja um crescente consenso de que muito do que os professores precisam aprender deve ser aprendido na e a partir da prática, ao invés de na preparação para a prática (BALL & COHEN; HAMERNESS *et al.*, 2005), existe ainda grande desacordo com relação às condições necessárias para que a aprendizagem docente aprendida dentro e a partir da prática seja de fato educativa e duradoura [...] (ZEICHNER, 2010, p. 483).

Um problema explicitado pelo autor é a falta de conexão entre cursos de formação de professores e o campo da prática, ou seja, a desconexão entre o que é ensinado aos estudantes nas instituições e suas oportunidades de aprendizagem – para levar essas aprendizagens para a prática. Os estagiários raramente têm oportunidade de observar, experimentar e receber orientações a respeito de como ensinar e acabam aplicando o que aprendem na universidade. O tempo que esses futuros professores passam nas escolas, de acordo com Zeichner (2010), não é devidamente planejado.

Algumas pesquisas têm mostrado que experiências de campo podem se constituir em ocasiões importantes para que se efetive a aprendizagem docente. Zeichner (2010), como exemplo, cita o trabalho realizado por Rosean e Florio Ruane do ano de 2008, que ofereceram ideias para repensar a experiência de campo como ambiente produtivo de aprendizagem; além deles, também cita a proposta de Cocram-Smith e Lytle do ano de 2009 a respeito da utilização da prática de ensino como espaço para problematizar as experiências de campo cuidadosamente preparadas, as quais pareceram mais efetivas e influentes ao longo da formação do que experiências não orientadas e desconectadas.

Ao apontar como alternativa para os cursos de formação inicial de professores as experiências de campo, cuidadosamente construídas por meio de espaços híbridos para articular

conhecimento profissional e acadêmico, Zeichner (2010, p. 486) argumenta que essas iniciativas exigem:

> [...] criação de novos papeis para os formadores de professores e nos meios de aproximar conhecimento acadêmico, profissional e derivado da comunidade no processo de formação de professores, do que na mudança estrutural das instituições de formação de professores.

Zeichner (2010, p. 486) utiliza "[...] o conceito de 'terceiro espaço' como uma lente para discutir vários tipos de cruzamentos de fronteiras entre universidade e escola [...]" que vem se desenvolvendo nos Estados Unidos, como o modelo de residência docente. Explica que a ideia de um terceiro espaço vem da teoria do hibridismo e reconhece que indivíduos extraem, de múltiplos discursos, elementos para fazer um sentido de mundo. Terceiros espaços envolvem:

> [...] uma rejeição das binaridades, tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes – em que uma perspectiva do isso ou aquilo é transformada num ponto de vista do tanto isso, quanto aquilo (ZEICHNER, 2010, p. 486).

O uso que Zeichner (2010) faz do conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que, contrários à desconexão tradicional, reúnem conhecimentos práticos aos acadêmicos de modo não hierárquico, tendo em vista novas oportunidades de aprendizagem. De acordo com Zeichner (2010, p. 487), esses espaços híbridos "[...] incentivam um *status* mais igualitário para seus participantes, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre escola e universidade [...]", envolvendo uma relação mais equilibrada entre o conhecimento acadêmico e a prática profissional para apoiar a aprendizagem dos professores ao longo da formação inicial.

Para que haja envolvimento efetivo na formação inicial é preciso, como bem alerta Zeichner (2010), que os professores efetivos – que participam de tais ações – sejam recompensados pelo seu engajamento e que tenham incorporado ao seu salário uma parcela justa dos recursos institucionais.

A formação inicial do professor e sua relação com a escola, aspecto destacado no estudo de Vaillant e Marcelo (2012), pode assumir diferentes modelos de relações entre a instituição de formação e os centros educativos, no que diz respeito às ideias que têm sobre como se aprende, como se ensina e como se aprende a ensinar.

No estado de São Paulo, tivemos uma iniciativa para promover um diálogo entre Instituições de Ensino Superior (IES) e escola, o Projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização, conhecido como **Bolsa Alfabetização**, criado pelo Decreto nº 51.627, de 1º de março de 2007, introduzindo, em caráter de colaboração, a participação de alunos das IES na prática pedagógica de sala de aula, junto aos professores das séries iniciais do ensino fundamental, da rede pública estadual do estado de São Paulo.

O Programa Bolsa Alfabetização foi estruturado com o propósito de discutir, junto às instituições formadoras, problemas relacionados à didática de alfabetização, de modo que se constituam conteúdos da formação inicial dos professores. Ao longo de sua duração, entre os anos de 2007 até 2016, o programa procurou manter um diálogo permanente dos professores orientadores com os alunos das IES que dele participam. Portanto, além de atuar efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do ensino público estadual do estado de São Paulo, também contribuiu para a formação de futuros professores para as séries iniciais do ensino fundamental.

Ao levar em conta essas considerações, o objetivo deste trabalho foi analisar como uma professora de educação infantil vivencia os primeiros anos de docência.

## CAMINHOS METODOLÓGICOS

O procedimento metodológico escolhido – a entrevista – faz parte da abordagem qualitativa de pesquisa, "[...] que tem suas raízes no final do século XIX, [...] quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais [...]" deveria continuar servindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais (ANDRÉ, 1995, p. 16).

A entrevista garante a direção do processo por parte do investigador para a obtenção das informações necessárias, fazendo emergir a natureza reflexiva do docente em relação àquilo que sabe, julga, faz e pensa. O diálogo estabelecido durante a entrevista permitiu evidenciar os desafios da aprendizagem da docência e os saberes necessários, do ponto de vista de uma professora de educação infantil de uma escola pública municipal do interior do estado de São Paulo. Essa professora foi escolhida para participar desta pesquisa porque participou do Programa Bolsa Alfabetização ao longo da sua formação inicial no curso de Pedagogia.

A condução da entrevista com a professora ocorreu da seguinte maneira: um primeiro momento de aquecimento, para o estabelecimento de uma apresentação mais pessoal e a criação de um clima mais informal e, um segundo, com questões relativas ao início da docência. As perguntas também tiveram o objetivo de coletar aspectos relativos à condução do processo de ensino e aprendizagem.

A análise dos dados da entrevista foi feita levando em consideração as discussões de André (1983, 2013) e de Lüdke e

André (2013). Compreende-se, com André (1983, p. 67), que ao analisarmos os dados devemos levar em conta que eles refletem uma realidade "[...] multidimensional e passível de envolver uma variedade de significados". Nesse sentido, como indica a autora, fizemos uma análise de prosa, por ter em conta que envolve uma realidade que é multidimensional. A análise de prosa, de acordo com André (1983, p. 67):

> [...] é aqui considerada como uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre os conteúdos de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente mensagens intencionais e não intencionais, explícitas ou implícitas [...]. O material nesse caso pode ser tanto o registro de observações e entrevistas quanto outros materiais coletados durante o trabalho de campo [...].

André (1983) sugere que os dados sejam examinados por meio de tópicos ou temas. Explica que tópico deve ser visto como o assunto e que tema é a ideia que surge com base na agregação dos tópicos. Após a identificação dos tópicos e temas, podemos articulá-los em categorias. Para isso:

> [...] é preciso examinar os dados tentando descobrir aspectos regulares e concorrentes [...] temas que concorrem e recorrem em diferentes situações [...] advindos de diferentes informantes devem ser selecionados para constituir o conjunto inicial de categorias [...] (ANDRÉ, 1983, p. 68).

Para a análise dos dados, o depoimento foi examinado na tentativa de identificar os saberes mobilizados, os desafios da docência, os elementos facilitadores e dificultadores da inserção na escola e as contribuições do Programa Bolsa Alfabetização para a prática profissional da professora que atua na educação infantil.

Essa análise levou em conta os significados contidos no material transcrito da entrevista. Ao ter como apoio as orientações de Lüdke e André (2013, p. 49), de que a análise de dados qualitativos "[...] é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação [...]", deve-se compreender que é preciso

sistematização, coerência e decisão a respeito do tipo de codificação desses dados.

## OS DESAFIOS DO INÍCIO DA DOCÊNCIA: O QUE DIZ A PROFESSORA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O Projeto Bolsa Alfabetização, que faz parte do Programa Ler e Escrever do estado de São Paulo, pode ser considerado, conforme referem Gatti, Barreto e André (2011, p. 118), como uma ação política de formação inicial docente que "[...] mobiliza na direção de uma atenção maior a cursos de licenciatura e a aspectos específicos da formação inicial [...]". De acordo com o Decreto nº 51.627/2007, um dos objetivos do Projeto Bolsa Alfabetização é o de possibilitar que escolas da rede pública do estado de São Paulo "[...] constituam-se em 'campi' de pesquisa e desenvolvimento profissional para futuros docentes [...]" (SÃO PAULO, 2007, p. 1).

Diante disso, qual a visão que a professora iniciante tem sobre os saberes adquiridos durante a sua graduação em Pedagogia? A professora assim se manifestou:

> Eu acho que o que mais facilita a minha docência foi tudo o que foi aprendido na faculdade. Durante a graduação em Pedagogia eu acho que principalmente na parte de educação infantil, acho que deu um leque do que a gente poderia de recursos e que a gente poderia trabalhar. As experiências do estágio também, que a gente pode observar na escola a atuação de professores, no projeto, também, no Bolsa Alfabetização que eu participei, também passei um ano acompanhando o trabalho de uma professora, foi possível ter – uma bagagem, criar uma bagagem de experiências, de situações vividas em sala de aula, dentro da escola, isso daí a gente chega na sala de aula não tão imatura, a gente já chega com alguma experiência, com algumas... com uma certa bagagem... não totalmente cru, sai da faculdade e vai direto pra prática, até porque, tanto no estágio como no projeto Bolsa Alfabetização também foi possível

> ter momentos que a gente pudesse exercitar a docência, teve alguns momentos que foi possível a gente experimentar isso também [...].

O depoimento acima revela que a sua formação inicial, bem como sua participação no Programa, foram importantes para o processo de profissionalização. Para a professora, o que fica evidente é que as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos no curso de graduação em Pedagogia ajudaram sua inserção na docência.

Ao ser indagada sobre os desafios enfrentados no início da docência, a professora mencionou o trabalho com o 4.º ano do ensino fundamental. Essa professora, quando foi aprovada no concurso público municipal, assumiu como regente um 4.º ano do ensino fundamental. Em seu depoimento, assumir essa sala representou alguns desafios, ela assim se expressou:

> Na sala de aula, assim, o que foi mais difícil... eu acho que tive mais problemas no ensino fundamental, na minha sala na questão de produção de textos, do 4º ano, do que avaliar? De como aceitar aquela escrita do aluno, né? Porque não é uma escrita que já está correta, é uma escrita que ainda está sendo aprimorada... Então acho que esse foi a maior dificuldade.

Embora tenha permanecido durante um ano em uma sala de aula do segundo ano na rede pública estadual, por conta de sua participação no Programam Bolsa Alfabetização, a professora revela que os conhecimentos adquiridos não foram suficientes para lidar com questões bem específicas da sala de aula, como a avaliação da produção de textos.

Pereira (2014) ressalta que os saberes veiculados no regulamento do Programa Bolsa Alfabetização (SÃO PAULO, 2013) referem-se ao funcionamento da rede pública, principalmente na compreensão do conceito de sondagem e análise dos mapas de acompanhamento da alfabetização; aos conhecimentos linguísticos, tais como conceito de gênero do discurso e seu papel na definição dos objetos de estudo da leitura e da escrita, usos

e funções da língua portuguesa e conhecimentos sobre a linguagem que se escreve; aos conhecimentos psicolinguísticos que envolvem a compreensão de concepções de aprendizagem, metodologias de ensino, a construção da escrita pelas crianças, hipóteses de escrita e sua evolução, segundo a Psicogênese da Língua Escrita e pesquisas correlatas; conhecimentos didáticos, levando em consideração o ambiente alfabetizador, o planejamento e as intervenções didáticas.

Estão expressos no regulamento (SÃO PAULO, 2013, p. 19) os temas que deverão ser levados em consideração na sala de aula:

> [...] orientações didáticas para a organização e manutenção de uma rotina de leitura e de escrita; leitura feita pelo professor; produção oral com destino escrito; cópia e ditado (ressignificação da cópia) [...].

Nesse sentido, é possível compreender a dificuldade que a professora relata na docência com estudantes do 4º ano. A professora trabalhou ao longo de sua participação no Programa Bolsa Alfabetização com conteúdos que têm como foco alunos no processo de alfabetização. Assim, no seu primeiro ano de docência, evidenciou-se sua dificuldade em trabalhar com crianças que têm uma escrita mais estruturada.

Outro ponto mencionado pela professora foi o fato de poder trabalhar com uma turma de educação infantil no ano de 2016 – crianças com 4 anos de idade –, mesmo reconhecendo que não é tarefa fácil. Para ela a experiência se deu da seguinte forma:

> Então é que na verdade acho que nenhuma turma é fácil, né? Cada turma tem a sua particularidade, a turma que trabalhei em 2016 era uma turma assim super interessada em querer descobrir... Eu gosto muito de trabalhar essa parte lúdica da criança... de trabalhar o encantamento dela em todas as situações, explorar as descobertas que elas tão fazendo. Então, essa turma era uma turma que questionava muito, que trazia vivências diversas, traziam de casa, então a gente pode explorar muita coisa, então isso foi um facilitador da minha prática. De eles trazerem as perguntas pra sala e a gente a partir daquilo que eles estão vivendo a gente poder explorar, né?

Podemos observar que a professora mobiliza alguns saberes ao trabalhar com crianças pequenas, como o lúdico, as novas descobertas e a escuta da criança. Provavelmente esses saberes foram construídos nos vários espaços de vivência e convivência da docente.

De acordo com Pereira (2014) embasada em Charlot, ao tratar da relação com o saber, devemos levar em conta três pontos:

a) a relação com o saber é relação de um sujeito com o mundo como conjunto de significados;
b) com ele mesmo como espaço de atividades;
c) com os outros porque se inscreve no tempo.

A relação com o mundo como conjunto de significados nos leva a compreender que o mundo é dado ao homem somente através do que ele percebe; o mundo se oferece como conjunto de significados partilhados com outros homens, assim a relação com o saber é uma "[...] forma de relação com o mundo, é uma relação de sistemas simbólicos [...]" (CHARLOT, 2000, p. 78).

Já a relação como espaço de atividades implica considerar a atividade do sujeito como uma relação de exterioridade. Charlot (2000, p. 78) explica que:

> [...] para marcar essa exterioridade do mundo e do sujeito é que se fala em relação com o saber, ou ligação com o saber: o termo 'relação' indica melhor que o sujeito se relaciona com algo que lhe é externo.

Quando trata da relação com o saber que se inscreve no tempo, Charlot (2000, p. 79) considera que esse tempo é o de uma história da espécie humana, que é transmitida de geração para geração; esse tempo não é homogêneo, "[...] é ritmado por momentos significativos, por ocasiões, por rupturas, é o tempo da aventura humana, da espécie, do indivíduo [...]". Esse tempo desenvolve-se no presente, no passado e no futuro.

A relação com o saber pode ser entendida, em primeiro lugar, como a relação com o mundo, com o outro e com o próprio sujeito, levando em conta a necessidade de aprender; em segundo lugar, pode ser um conjunto organizado de relações que o sujeito mantém com tudo o que se refere ao aprender e ao saber; e em terceiro lugar, "[...] sob uma forma mais intuitiva, a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com o objeto, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação [...]", ligados, de certo modo, com o aprender e o saber, ou seja, é na relação com o saber que se pode verificar quais são as especificidades de aprender e, dessa forma, pensar o ensinar (CHARLOT, 2000, p. 81).

Podemos então inferir que a professora iniciante dessa pesquisa, ao ter a possibilidade de participar de um programa de inserção à docência durante sua formação inicial, tem como base para sua atuação os saberes adquiridos nesse processo. Em suas palavras:

> Eu acho que uma coisa que ficou muito claro assim, né? Sobre a função do projeto Bolsa Alfabetização, pelo menos o meu relato, o que aconteceu pra mim [...]. Além da preparação pra inserção à docência, ele trabalhou muito forte na parte do professor pesquisador, do professor reflexivo. Geralmente quando eu vou atuar em sala de aula, quando eu preciso, quando me deparo com uma situação desafiadora muitas vezes, eu procuro pensar, procuro ver em livros, tentar voltar, ver o que era... o que é possível fazer. Procurar estudar mais e sempre essa parte de querer aprender mais. De estar nessa busca de estar relacionando teoria e prática, de estar nessa parte de pesquisa. Acho que o projeto Bolsa Alfabetização além de me inserir na docência, ele me despertou pra esse lado de pesquisa.

Podemos compreender que a professora considera que muitos foram os ganhos da participação no Programa, pois, para além da gradativa inserção na docência, revela a aquisição de uma postura de pesquisadora que lhe possibilitou saber o que e onde buscar os recursos para desenvolver seu trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que, cada escola tem sua própria história e suas características peculiares ao constituir-se em um espaço cultural, estabelecendo o colorido e as características pelas quais estas se expressam. A essência da cultura de uma escola é expressa pela maneira como esta promove o processo ensino-aprendizagem, a forma como ela trata seus alunos, o grau de autonomia ou liberdade que existe em suas unidades e o grau de lealdade expresso por todos em relação à escola e à educação.

A formação de ambiente e cultura escolar flexível e aberta ao exercício de iniciativa, participação e prática da autonomia na tomada de decisões, é responsabilidade de todos que participam da escola. É preciso que esses elementos sejam trabalhados dia a dia, com envolvimento de todos que participam da cultura escolar.

Ao tratar da escola como lugar de aprendizagem do professor, Canário (1998, p. 9) enfatiza a importância "[...] do exercício do trabalho como polo decisivo do processo de produção da profissionalidade [...]", da formação do professor em contexto, centrada na escola. Nessa investigação entendemos, assim como Canário (1998), acerca da importância da formação inicial de professores em contexto. Quando o futuro professor tem oportunidade na formação inicial de participar ativamente da escola, tem a oportunidade de vivenciar a teoria na prática.

Compreendemos que os professores iniciantes enfrentam muitas tarefas. De acordo com Marcelo (2009), algumas dessas dizem respeito a conhecer os alunos, o currículo e o contexto escolar. É importante que o professor iniciante planeje adequadamente o currículo e o ensino. No caso da professora que participou dessa pesquisa, podemos reconhecer que a aprendizagem da docência não se encerra na conclusão dos cursos de licenciatura, mas deve prosseguir ao longo da carreira.

Essa professora mostrou, pela sua atuação, que os pressupostos teóricos do Projeto Bolsa Alfabetização estão ajudando na sua prática no dia a dia na sala de aula e na sua relação com seus alunos. No exercício cotidiano da docência, as múltiplas interações, que representam condicionantes diversos para a atuação do professor, aparecem relacionadas à situações concretas, que não são passíveis de definições acabadas e que exigem a capacidade de enfrentar situações transitórias e variáveis.

Compreende-se, por fim, que a participação em programas de inserção à docência corrobora com a ideia de formação docente de Nóvoa (2009), Vaillant e Marcelo (2012) e Zeichner (2010), no que se refere à defesa de uma formação profissional voltada para o contexto escolar, numa perspectiva de trabalho colaborativo e com as discussões promovidas por Charlot (2000) sobre o saber e sua relação com o aprender e, nesse caso, com a aprendizagem da docência.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1491/1485. Acesso em: 16 jul.2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2013.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 6, p. 9-37, 1998.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília, DF: UNESCO, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: E.P.U, 2013.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional: passado e futuro. **Sísifo**. Revista das Ciências da Educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PEREIRA, M. A. L. **A articulação entre universidade e escola**: os saberes necessários para a participação no Projeto Bolsa Alfabetização. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponivel em: https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16177. Acesso em: 16 jul. 2019.

SÃO PAULO. Decreto nº 51.627, de 1º de março de 2007. Institui o Programa Bolsa Formação- Escola Púbica-Universidade. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**: seção 1, São Paulo, v. 17, n. 41, p. 1, 2 mar. 2007. Disponível em: http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20070302&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1. Acesso em: 16 jul. 2019.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização**. Regulamento, 2013.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a Ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades, **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357. Acesso em: 16 jul. 2019.

# {05}
# FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DO PROFESSOR NA CONTEMPORANEIDADE

* Joana Paulin Romanowski

** Daniele Saheb

*** Pura Lucia Oliver Martins

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em Educação, especialização em Alfabetização, graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora titular do Centro Universitário Internacional (UNINTER). Editora da Revista Intersaberes; líder do Grupo de Pesquisa Educação, Tecnologia e Sociedade, membro do Grupo de Pesquisa Práxis Educativa. Pesquisadora da Fundação Wilson Picler de Amparo à Educação, Ciência e Tecnologia (FAMPETC).

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), possui mestrado em Educação e especialização em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento e é graduada em Pedagogia pela UFPR. É professora titular do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e membro do Grupo de pesquisa: Aprendizagem e Conhecimento na Prática Docente (PUCPR) e Educação, Meio Ambiente e Sociedade (UFPR).

*** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Atualmente, é professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Professora aposentada da UFMG e coordena a linha de pesquisa Teoria e Prática na Formação de Professores da PUCPR. Coordena o grupo de pesquisa: Práxis Educativa: dimensões e processos; é membro do conselho editorial das seguintes revistas: Olhar de Professor da Universidade de Ponta Grossa (UEPG) e Diálogo Educacional (PUCPR).

## INTRODUÇÃO

Na viragem do século XXI, as projeções para a educação tomaram por referência o contexto de mudanças sociais, científicas, tecnológicas, econômicas, comunicacionais, entre outras. É sobejamente conhecido o Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, Educação – Um tesouro a descobrir. A este documento se somam os sete saberes necessários à educação do futuro propostos por Edgar Morin. Essas proposições se associam às perspectivas da democratização da educação assumida pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNICEF, 1990).

As discussões e proposições das décadas de 1980 e 1990 foram imprescindíveis para que a educação no século XXI avançasse, propondo uma educação voltada à universalização da cidadania em plena sociedade globalizada, de alto desenvolvimento científico e tecnológico no contexto pós-industrial[1].

Essas proposições têm sido alvo de intensos debates no contexto das organizações mundiais que expressam políticas educacionais, tais como a UNESCO. Com efeito, esses órgãos, sistematicamente, realizam conferências em torno de propostas e documentos orientadores recomendando a discussão exaustiva por todos os que têm responsabilidade na formulação e execução da política educacional.

O documento Educação para a cidadania global no Brasil, da UNESCO (2014-2017), assume como ponto central aumentar a equidade e o acesso ao ensino, bem como a promoção da educação para desenvolver conhecimentos e competências em áreas, como o desenvolvimento sustentável, Human Immunodeficiency Virus

1 Para De Masi (2014), a era pós-industrial teve início no contexto do fim da segunda guerra mundial.

(HIV) e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), direitos humanos e igualdade de gênero. A proposta desse documento é demarcar um novo paradigma no entendimento de formação em torno de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que estudantes precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável.

Esses parâmetros construídos ao longo das últimas décadas emergiram da necessidade de refletir e propor alternativas para a educação do presente. A esse exemplo destaca-se a obra *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, de Morin (2001), elaborada pelo autor a pedido da UNESCO. Tendo em vista a abordagem teórica baseada na construção de um pensamento complexo e da transdisciplinaridade, Morin propõe caminhos para educação e o futuro, a partir da necessidade de superação da influência do modelo de ensino fragmentado, para o qual a religação, a contextualização e o diálogo entre as áreas do conhecimento não eram considerados. Parte-se do pressuposto de que, para analisar a prática pedagógica, é importante que se parta da reflexão sobre o papel da escola e dos professores na sociedade contemporânea, caracterizada por incertezas.

Deste contexto decorrem os problemas encontrados pelo docente em seu cotidiano, os quais implicam em tomada de decisões continuamente. Conforme Morin (2001), diante de uma realidade complexa, deve-se também pensar de forma complexa. Por isso, a reflexão sobre a complexidade do ser humano é um elemento importante a ser considerado no processo formativo de professores.

No Brasil, as proposições da educação como processo democrático e do acesso à escola para todos têm sido gestadas intensamente desde os anos de 1990, logo após a promulgação da Constituição Federal de 1988, no bojo dos movimentos sociais e das conferências nacionais – Conferência Nacional de Educação

(CONAE), impulsionando a aprovação de proposta que assume a Educação Básica como processo contínuo de escolarização da infância à juventude. Esse marco busca consolidar a organização pedagógica da educação nacional, entendendo "[...] a escola como condição para a consolidação da ordem democrática" (SAVIANI, 2003, p. 40).

Desse modo, acesso à escolarização assumiu importância para a população e *status* de compromisso do Estado na promoção do desenvolvimento social e cultural. É evidente que o movimento pela escola para todos não se formulou de modo natural, mas expressa lutas de interesses sociais conflitantes e contraditórios, envolvendo desde a preparação para o mercado de trabalho para a melhoria da produção à emancipação humana provendo a justiça social.

Uma escola para todos promove o ingresso de pobres e ricos, crianças provenientes de culturas diversas, indígenas, afrodescendentes, quilombolas, crianças do campo, crianças de comunidades diversas e múltiplas culturas, enfim, crianças de diferentes famílias, com diversidade de costumes, culturas, religião, renda familiar, vinculação ao mundo do trabalho, entre outros (AGUIAR, 2006).

Essas mudanças direcionam políticas de democratização e de inclusão para o acesso no sistema educacional brasileiro na perspectiva da escola para todos, reconhecendo o direito à escola. O sistema foi expandido, ampliando o número de escolas e de vagas e também o tempo de escolarização obrigatória, com a extensão de 8 para 9 anos do ensino fundamental e a criação das escolas de educação integral. Ainda que estes indicadores possam apontar um quadro de melhoria, é preciso considerar com cautela, pois cada vez mais decorre o afastamento das pautas da educação pública, gratuita, universal, laica e unitária, defendida pelas lutas dos trabalhadores. A esse respeito, Frigotto (2011, p. 245), ao

realizar um balanço da educação na primeira década do século XXI, alerta para o "[...] caráter cínico do movimento e a disputa ativa pela hegemonia do pensamento educacional mercantil no seio das escolas públicas". O autor diz que o "[...] problema não está na necessidade de que se reveste a maior parte dessas ações e políticas, mas, sim, na forma de sua gestão e na concepção que as orientam" (FRIGOTTO, 2011, p. 244). Diante disso, continua afirmando que as políticas de democratização elegem parcerias do público com o privado, assumindo uma perspectiva de pedagogia dos resultados, como nominou Saviani (2003).

Sobre as políticas públicas, Saviani (2014), em entrevista afirma:

> No contexto atual a luta se tornou mais complexa, pois o enfrentamento se dá diretamente com os grandes grupos empresariais que, além de atuar no ensino, têm ramificações nas forças dominantes da economia e também na própria esfera pública, seja junto aos governos, seja penetrando no interior das próprias redes de educação pública.

As políticas públicas implicam em alterações substantivas na prática e na relação pedagógica, vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem, desde a concepção de ensino; a organização do currículo; processo de avaliação, mudanças significativas na relação, além da inclusão das tecnologias educacionais. Portanto, os professores estão desafiados ao enfrentamento destas questões no cotidiano de seu trabalho. Desse modo, foi realizada uma investigação com a finalidade de compreender como os professores descrevem sua prática pedagógica como ponto de partida para rever a formação de professores.

## O ESTUDO REALIZADO: INDICAÇÕES METODOLÓGICAS

O estudo examinado neste capítulo focalizou dados obtidos sobre a prática docente com base na investigação entre a relação universidade e escola nos cursos de licenciatura: possibilidades de interação no processo de formação dos professores, realizada pelo grupo Práxis Educativa: Dimensões e Processos. O foco dessa investigação considerou a seguinte questão básica: a articulação entre universidade e escola se expressa de que forma? O objetivo geral da pesquisa foi analisar como a relação entre a universidade e a Educação Básica se expressa nos cursos de licenciatura, para apontar quais elementos advindos da prática docente podem ser considerados no processo de formação de professores.

A metodologia assume como pressupostos teórico-metodológicos:

a) a compreensão de que a prática não é dirigida pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos;
b) a provisoriedade do conhecimento, como definido em Thompson no ano de 1981.

A abordagem metodológica é qualitativa, considerando que esta abordagem pode ser relevante no desenvolvimento de teorias e exame de programas e cursos na área de formação de futuros profissionais do campo da educação, como ressaltam Weller e Pfaff (2011). As etapas de estudo abrangeram:

a) investigação empírica junto à escola básica (professores) e à universidade (coordenadores e estudantes de licenciatura);
b) análise documental dos projetos de curso de licenciatura;

c) oferta de curso de formação continuada na perspectiva da pesquisa-ação.

As técnicas de investigação utilizadas envolveram entrevistas com 41 professores da Educação Básica, 40 questionários respondidos por professores da Educação Básica; entrevistas com 5 coordenadores de curso de licenciatura e 25 estudantes de licenciatura; análise documental de propostas de cursos de licenciatura. O critério da escolha de sujeitos envolveu a diversidade de professores, os anos iniciais e finais do ensino fundamental e médio, professores vinculados ao sistema estadual e municipal de ensino, da cidade de Curitiba e de municípios próximos. Também foi considerado, como critério de investigação, professores com formação em diversos cursos de licenciatura: Pedagogia, Matemática, Geografia, História, Biologia, Letras, Arte e Educação Física de modo a constituir uma amostra diversificada.

As análises, de modo geral, foram realizadas a partir da organização e sistematização dos dados, considerando a análise de conteúdo em Bardin (2010). Na etapa interpretativa, assumiu-se a forma crítica, considerando o pressuposto de que todo processo social está atrelado às desigualdades culturais, econômicas e políticas de dominação da sociedade.

Os professores participantes da pesquisa foram considerados como inseridos no contexto educacional, com experiências de formação e de atuação profissional que configuram depoimentos integrados ao foco da investigação realizada (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ainda, o processo procurou depreender as recorrências, similaridades e singularidades entre as falas, atendendo às recomendações de Bardin (2010) para análise de conteúdo.

## O QUE DIZEM OS PROFESSORES SOBRE SUA PRÁTICA DOCENTE

Ao considerar as perspectivas de mudanças no processo educativo, Messina (2001, p. 231), observando os escritos de Furlan (2000) e Furlan e Hargreaves (1999), afirma "[...] que se deve atribuir aos educadores um papel central nos processos de mudança", pois a melhoria é promovida pelos professores. A autora assinala que as reformas educacionais têm fracassado por ignorarem os docentes. A prática dos professores, suas convicções e crenças, são os elementos-chave para compreender as demandas educativas na formação docente. Ao examinarmos o que dizem os professores, podemos constituir elementos que orientem proposições em torno das políticas de formação docente.

A seguir incluímos algumas das falas dos entrevistados, considerando como relatos indiciários[2]:

> A parte psicológica de que está vivendo o aluno, o momento histórico, social, pra pode ter seu jogo de cintura, não falar o mesmo idioma, mas eu penso assim, é, tem que sempre estar se atualizando, e chegar no contexto social atual, por exemplo, hoje e em dia, ah, que dificuldade nós temos sem a parte de informatização aqui dentro (Entrevistado 33, docente dos anos iniciais do ensino fundamental).

> Necessário conhecer melhor o contexto da escola superlotação das escolas, as escolas com falta de estrutura (Entrevistado 7, docente dos anos finais do ensino fundamental).

> Trabalhar com a realidade escolar, com os vários problemas que nos deparamos quando entramos com uma sala de aula, não é só o conteúdo da disciplina que precisamos saber, mas todo um conhecimento de relação interpessoais, familiares, sociais, de ordem pública, entre outros (Entrevistado 12, docente do ensino médio).

2 Os relatos são transcrições exatas das falas dos entrevistados.

> Trocas de experiências com pessoas com experiência de sala de aula. Mais apoio e atenção para o professor que está iniciando, teorias ligadas à pratica docente diária. E o professor ser apto às mudanças rápidas e repentinas, para lidar com as diferentes situações em constantes e diversos momentos (Entrevistado 18, docente dos anos iniciais do ensino fundamental).

> Alunos desinteressados e sem perspectiva; famílias que não participam no processo ensino-aprendizagem; pouca habilidade no uso das tecnologias; falta de estudo em casa por parte dos alunos (Entrevistado 22, docente dos anos finais do ensino fundamental).

Durante a análise desse conjunto de dados, foram destacadas dos relatos dos professores sobre sua prática pedagógica as seguintes indicações:

a) ampliação das atividades docentes para além da promoção do ensino;
b) como agir com a indisciplina e os conflitos durante as aulas;
c) atendimento aos estudantes portadores de necessidades especiais;
d) promoção de atividades diversificadas para atendimento das dificuldades de aprendizagem;
e) atendimento das solicitações da família dos estudantes;
f) aplicação, correção e registro de resultados de avaliações do sistema de ensino;
g) programação de novas atividades de aprendizagem com uso de tecnologias educacionais;
h) falta de tempo para atender a todas as solicitações;
i) planejamento de ensino direcionado à promoção da aprendizagem dos estudantes;
j) elaboração de novos instrumentos e registros de avaliação para atender às exigências atuais.

Com efeito, a análise dos depoimentos, entendida como indícios para a compreensão das mudanças ocorridas na prática pedagógica, favoreceu a percepção dos impactos do atual contexto social histórico nessas mesmas práticas. As mudanças educacionais articuladas a esse contexto se expressam nas políticas educacionais com a democratização da educação e as novas formas de controle dos sistemas educacionais, nas concepções pedagógicas, nos conhecimentos escolares, nos recursos e tecnologias educacionais, que têm gerado impactos nos processos de organização da escola, do currículo e da prática pedagógica, a ser consideradas nos cursos, programas e processo de formação de professores.

## ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA E FORMAS DE CONTROLE

As mudanças no sistema educacional brasileiro desde essa lei têm sido intensificadas e são marcadas pela ideia da escola para todos, promovendo a democratização do acesso à Educação Básica e às políticas de inclusão de crianças com necessidades especiais na escola comum. Ainda, o sistema de avaliação nacional e promoção automática.

## A ESCOLA PARA TODOS

Em 2013, o Brasil registrou 93,6% da população de 4 a 17 anos matriculada na Educação Básica, índice muito próximo à inserção de todas as crianças e jovens na escola. As marcas dessas transformações se expressam em diferentes dimensões, como a tecnológica, econômica, social, filosófica, científica, artística, cultural e muitas outras, e implicam novos modos de viver e formas de pensar. Além disso, temas em torno da relação escola-família, crianças em situações de vulnerabilidade, *bullying*, drogadição,

violência, crianças falantes de outras línguas devido à imigração, de famílias de refugiados, entre outras situações, afloram como demandas visíveis no cotidiano escolar. Essas transformações estão presentes na prática pedagógica das escolas, sendo inúmeros os relatos de professores que se sentem diante de uma nova comunidade escolar.

Associadas às políticas da educação para todos, decorreram mudanças no modo de organização pedagógica do processo educativo, como a inclusão no ensino regular de alunos portadores de necessidades especiais, atendendo ao disposto nas Normas das Nações Unidas sobre a Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência (1993), documento reassumido pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). No Brasil, essas indicações incluem crianças com deficiências, superdotadas, de rua, que trabalham, de populações distantes, nômades, pertencentes às minorias linguísticas, étnicas ou culturais, de outros grupos desfavorecidos ou marginalizados; em outras palavras, englobam a deficiência entendida como a que todo aluno, em maior ou menor grau, ocasional ou permanentemente, pode vir a demandar (PAULON ; FREITAS; PINHO, 2005).

As mudanças se acentuam considerando a expansão de oito para nove anos do ensino fundamental, a partir da Lei nº 11.274/2006 – com o aumento da **duração do ensino fundamental de oito para nove anos – universalizou-se o ingresso de todas as crianças a partir dos seis anos na escola**. A proposta de ampliação da escolarização para nove anos contempla:

a) a promoção da autoestima dos alunos no período inicial de sua escolarização;
b) o respeito às diferenças e às diversidades no contexto do sistema nacional de educação, presentes em um país tão diversificado e complexo quanto o Brasil;
c) a não aplicação de qualquer medida que possa ser

interpretada como retrocesso, o que poderia contribuir para o indesejável fracasso escolar;

d) a diretriz de que os gestores devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como o entendimento de tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno assim exigir (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

Isso provoca mudanças necessárias, tais como: adequação do espaço físico, reorganização do currículo e preparação dos professores, além de alteração do processo de avaliação.

Ainda nessa perspectiva de ampliação do tempo escolar insere-se a expansão da criação de escolas de tempo integral, uma das 20 metas do Plano Nacional de Educação (PNE), em que o estudante tem 7 horas de aula por dia ao invés de 4.

## SISTEMAS DE AVALIAÇÃO NACIONAL E PROMOÇÃO AUTOMÁTICA

Na perspectiva da avaliação, as atuais políticas educacionais passaram a inserir avaliações para diagnóstico em larga escala. O conjunto de provas e exames, somado às provas locais instituídas em cada rede de ensino, traz um conjunto de demandas tanto para a compreensão dos procedimentos adotados quanto para seu registro nas escolas, como também para a interpretação de resultados. Desse modo, a prática docente na contemporaneidade, ao ser impregnada da concepção de "educação para a cidadania", assumida como direito universal de todos e indicada nos

preceitos constitucionais, implica o "[...] alargamento do horizonte da educação que coloca para a escola exigências mais amplas" (SAVIANI, 2007, p. 431)[3]. Como por exemplo, diz uma professora:

> Trabalhar com a realidade escolar, com os vários problemas que nos deparamos quando entramos em uma sala de aula, não é só o conteúdo da disciplina que precisamos saber, mas todo um conhecimento de relação interpessoais, familiares, sociais, de ordem pública, entre outros.

Portanto, as expectativas em torno das finalidades da escola passaram a incluir preocupações com a educação integral, entendida como formação humana, concebendo as dimensões ética, social e cultural (ARROYO, 2011).

Esse cenário de expansão e ampliação da Educação Básica, bem como de mudanças na organização da prática pedagógica, poderia acenar para condições de melhoria efetiva do sistema educacional, porém, ao desenvolver uma política de expansão escolar, as mantenedoras nem sempre dispõem de dotação orçamentária para fazer frente aos recursos necessários à implementação dessas políticas. Assim, a ampliação de acesso impele à ampliação da rede física das escolas. Novas escolas são construídas para acolher os alunos. A maioria se situa em bairros distantes, principalmente em cidades de alta densidade demográfica. Igualmente, as escolas são diversificadas quanto à disponibilidade de recursos pedagógicos – algumas altamente sofisticadas, com artefatos de ponta e vanguarda em termos de tecnologias e mídias, em contraste com outras sem recursos e precárias, inclusive na sua estrutura física.

3 Ver Costa (2010) e Saviani (2007) sobre as implicações dessas mudanças quanto às suas características *light*.

## PRÁTICA PEDAGÓGICA

Entre as mudanças na prática pedagógica vinculadas ao processo de ensino e aprendizagem, situam-se as relacionadas à:

a) concepção de ensino;
b) organização do currículo;
c) processo de avaliação;
d) tecnologias educacionais, ou seja, o porquê, para quê, o quê, como e para quem se ensina, tudo articulado ao conhecimento e aos artefatos e equipamentos tecnológicos presentes no contexto escolar, trazendo desafios à prática docente.

A qualificação da prática pedagógica na atualidade tem como ênfase a aprendizagem, "[...] o ensino como facilitação da aprendizagem e da educação como o provimento de oportunidades de aprendizagem ou de experiências de aprendizagem" (BIESTA, 2012, p. 815). Como afirma Saviani (2007), essa perspectiva do aprender a aprender se traduz como política de estado expressa por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e, por extensão, da proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em discussão.

A ênfase na aprendizagem intervém na definição dos objetivos, na metodologia e na avaliação, isto é, o foco da aprendizagem, como argumenta Houssaye (2007), na perspectiva do "aprender" como dimensão cognitiva, vai além do clássico desenvolvimento cognitivo: objetiva trabalhar a metacognição, os conflitos sociocognitivos, a situação-problema, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) e a explicitação, como observado por Braga (2012). Isso implica uma nova cultura, a partir de novas formas de ensinar, interferindo profundamente na prática docente (MARCELO GARCÍA, 1999; POZZO, 2002).

Ao organizar o ensino como projeto, ensino com pesquisa, ensino por unidade, por problemas de aprendizagem, modifica-se a ênfase nos conteúdos de itens sequenciais e ordenados. Os conteúdos passam a ser organizados por temas de estudos, problemas ou objetos de aprendizagem, estabelecendo diálogo entre as disciplinas e adquirindo a configuração interdisciplinar[4]. Com efeito, a inserção de temas transversais, temas de estudo, projetos de ensino, centros de interesse, estudo de caso, investigação e diagnósticos de práticas reconfigura a composição curricular: de um currículo organizado por disciplinas, ordenado por conhecimentos hierarquizados em pré-requisitos, para um currículo integrado, com enfoque globalizador, em que a atuação dos professores direciona-se para criar condições e ambientes em que o aluno se sinta motivado a investigar, questionar e aprender (SANTOMÉ, 1998).

Esse cenário implica a abordagem das disciplinas escolares, pois elas são permeadas por momentos de estabilidade e transformação, devido aos impactos de reformas educacionais, reorganização curricular e alteração do público, decorrentes da mudança do método de ensino, segundo Pinto (2014). Assim, ao examinar as disciplinas escolares, é importante considerar esses aspectos. Além disso, as disciplinas escolares, ao se articularem às disciplinas acadêmicas, são recontextualizadas – movimento de tirar o conhecimento especializado do contexto acadêmico e colocá-lo em um novo contexto, o da disciplina escolar, como explica Bernstein (1996)[5].

4 Trata-se de fusão, mas não "[...] compreendida como metodologia mágica, capaz de garantir a mudança educacional" (MACEDO, 1999, p. 196).

5 Macedo (1999, p. 51) defende que há distinção entre a produção do conhecimento científico e do conhecimento escolar, pois possuem finalidades e formas distintas. Contudo, "[...] a organização disciplinar do currículo funciona, assim como um arquétipo da compartimentação do conhecimento na sociedade moderna. Nesse sentido, a disciplina escolar se aproxima da disciplina científica".

O conhecimento trabalhado na escola é poderoso, pois

> (i) há um 'melhor conhecimento' em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento (YOUNG, 2016, p. 32).

Além disso, cabe destacar que as áreas do conhecimento, especialmente as associadas às disciplinas escolares, ao se vincularem à educação, como a educação matemática, arte-educação, educação histórica e educação geográfica, criaram novos campos do conhecimento que se aproximam da escola; como a educação matemática, que elege como objeto de estudo a compreensão, interpretação e descrição de fenômenos referentes ao ensino-aprendizagem da matemática nos diversos níveis de escolaridade, tanto na sua dimensão teórica quanto prática. Esses novos campos têm produzido um debate intenso na metodologia de ensino dessas áreas, ocasionando mudanças intensas na prática docente. Assim, novas possibilidades de ensino e aprendizagem dos conhecimentos específicos são examinadas a partir da prática docente, balizando inovações e proposições no campo.

De modo geral, os professores falam pouco sobre o conhecimento que é ensinado na escola, pois suas preocupações são mais intensas com relação à aprendizagem de seus alunos, buscando observar se os resultados das atividades realizadas foram obtidos. Para isso, questionam o modo como ensinam, estão sempre procurando uma atividade nova e um recurso didático que ajude na aprendizagem, o que faz com que estejam sempre atentos ao processo de avaliação.

A preocupação com o resultado da aprendizagem tem possibilitado novas formas de realizar a avaliação. Entre os processos para a mudança da avaliação somativa para a promoção da aprendizagem, está a prática da avaliação formativa, compreendida como a regulação da aprendizagem por professores e alunos, considerando os propósitos estabelecidos (PERRENOUD, 1999).

A avaliação se apresenta, assim, como um processo de conquista do conhecimento, para melhorar a interação com a cultura existente, constituindo uma experiência singular que transforma o estudante e é partilhada com os demais colegas da classe, transformando a sala de aula num processo vivo de aprendizagem, num estúdio, num lugar onde se cria.

Nesse contexto, os processos de autorregulação destacam o papel mediador do professor e dos grupos de aprendizagem, pois o debate e as discussões beneficiam a cognição, constituindo uma situação social de aprendizagem. A avaliação, nessa perspectiva, compõe a abordagem do aprender a aprender das metodologias ativas que, nos aportes do enfoque histórico-cultural, também coloca o processo como "mediação" (VALDÉS, 2002).

No escopo dessas mudanças, em que está inserida a metacognição, novas possibilidades impulsionam a realização da autoavaliação, na qual o estudante contribui para avaliar e ajustar seu processo de aprender, pois está além de manifestar a impressão superficial sobre a própria aprendizagem. Sua participação no processo permite o estabelecimento de uma metodologia durante o desenvolvimento das atividades cognitivas, na qual podem ser percebidas as modificações e avanços realizados; ao mesmo tempo, são realizados os ajustes necessários, envolvendo o professor na observação e avaliação do processo (SCALLON, 2000). Contudo, como já indicado neste texto, a avaliação do sistema toma como direção uma perspectiva de avaliação de produto, contrapondo-se à avaliação de processo, o que provoca um paradoxo para o desenvolvimento da prática pedagógica de mediação, pois os professores se veem diante de um dilema: realizar uma prática pedagógica que ora privilegia o processo, ora o produto.

Ainda, a prática pedagógica incorpora novas dimensões além do ensino dos conhecimentos das disciplinas escolares, a fim de se articular com as práticas educativas culturais e das

artes, práticas de vida saudável, práticas de preservação do meio ambiente, práticas éticas etc. Desse modo, os professores expressam que sua atuação profissional foi alargada, densificada, intensificada; são professores mediadores, professores educadores.

Esses novos modos de conceber a prática pedagógica e sua organização envolvem o professor, de modo intenso, na promoção da mudança. Não é possível distinguir as mudanças que têm origem na própria prática por iniciativa dos docentes para gerar novas formas de conceber, organizar e agir no ensino e na aprendizagem das mudanças, que advêm das pesquisas e proposições para a prática de ensino. Contudo, esse processo de transformação da prática pedagógica constitui demanda para a formação de professores. Destacamos que as tecnologias também implicam em mudanças na prática docente, mas que não serão descritas neste texto.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este texto, é fundamental e necessário enfatizar a provisoriedade das demandas apontadas, pois são indícios das transformações e mudanças da prática pedagógica, mas não adquirem o significado conclusivo e de encerramento. Ao contrário, apresentam-se como introdutórias para fornecer indicadores na compreensão das problemáticas que perpassam a prática docente e as implicações com a formação dos professores.

Ressalta-se que a formação de professores acontece na tensão entre as demandas sócio-históricas e as condições em que se efetiva a formação nos cursos de licenciatura e prática pedagógica. Nesse contexto, as demandas se engendram no cenário das políticas públicas, determinantes e determinadas, nas lutas condicionantes das condições em que se efetiva o processo formativo. Formar professores no contexto contemporâneo

marcado pela desvalorização da escola, mantida sem os recursos necessários e suficientes, aponta para novas demandas ampliadas e complexificadas.

As demandas apontadas no decorrer do texto podem constituir aspectos a serem observados na proposição de uma agenda para cursos e programas que fomentem a formação de professores. Adverte-se sobre os programas de formação que se sobrepõem aos docentes, pois o entendimento é de que o processo de formação docente necessita ser realizado com os professores e não sobre eles.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. *et al*. Diretrizes curriculares do curso de Pedagogia no Brasil: Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 819-842, 2006.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf. Acesso em: 16 jul. 2019.

ARROYO, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [*s. l.*], v. 27, n. 1, p. 83-94, 2011. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969. Acesso em: 11 jul. 2019.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

BIESTA, G. Boa educação na era da mensuração. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 2, n.147, p. 808-825, set./dez. 2012. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/9/28. Acesso em: 16 jul. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora,1994.

BRAGA, E. M. Os elementos do processo de ensino-aprendizagem: da sala de aula à educação mediada pelas tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDICs). **Revista Vozes dos Vales**: Publicações Acadêmicas, Minas Gerais, ano 1, n. 2, p. 1-20, 2012. Disponível em: http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2011/09/OS-ELEMENTOS-DO-PROCESSO-DE-ENSINO-APRENDIZAGEM--DA-SALA-DE-AULA-%C3%80-EDUCA%C3%87%C3%83O-MEDIADA-PELAS-TECNOLOGIAS-DIGITAIS-DA-INFORMA%C3%87%C3%83O-E-DA-COMUNICA%C3%87%C3%83O-TDICs_elayn.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996. Acesso em: 22 jul. 2019.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar**, Curitiba, v. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n37/a09n37.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

DE MASSI. D. **O futuro chegou**: modelos de vida para uma sociedade desorientada. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], v. 16, n. 46, p. 235-274, jan./abr. 2011.

HOUSSAYE, J. Prazer. **Currículo sem Fronteiras**, [*s. l.*], v. 7, n. 2, p. 71-77, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/houssaye.htm. Acesso em: 23 jul. 2019.

MACEDO, L. **Competências e habilidades:** elementos para uma reflexão pedagógica. Brasília: INEP, 1999.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

MARTINS, P. L. O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 2004.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, nº 114, p. 225-233, 2001.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PAULON, S. M. ; FREITAS, L. B de L.; PINHO, G. S. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação especial, 2005.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINTO, N. B. História das disciplinas escolares: reflexão sobre aspectos teórico-metodológicos de uma prática historiográfica. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 125-142, jan./abr. 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/2293. Acesso em: 16 jul. 2019.

POZZO, J. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SAVIANI, D. Entrevista com Dermeval Saviani: PNE. **Anped**, Rio de Janeiro, 7 abr. 2014. Disponível em: https://anped.org.br/news/entrevista-com--dermeval-saviani-pne. Acesso em: 24 jul. 2019.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 2003.

SCALLON, G. Avaliação formativa e psicologia cognitiva: correntes e tendências. *In*: GRÉGOIRE, J. **Avaliando as aprendizagens**: os aportes da psicologia cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 155-168.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Conferência de Jomtien – 1990. [Brasília, DF], 1990. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990. Acesso em: 22 jul. 2019.

VALDÉS, M. T. M. Estrategias de aprendizaje: punto de encuentro entre la Psicología de la Educación y la Didáctica. *In*: ROSA, D. E. G.; SOUZA, V. C. (org.). **Didática e práticas de ensino**: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos. Rio de Janeiro: Lamparina, 2002. p. 139-153.

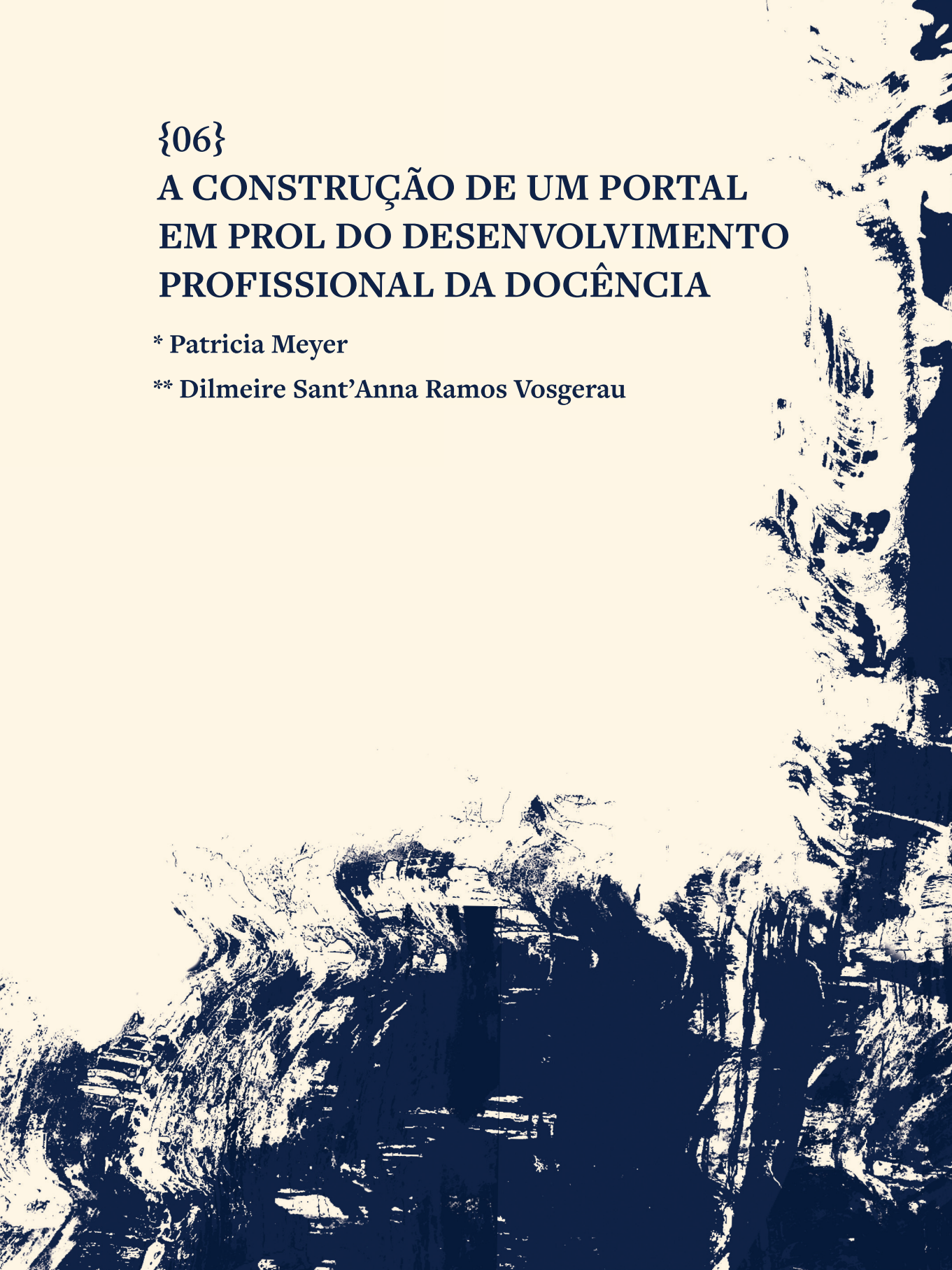
WELLER, W.; PFAFF, N. (org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

YOUNG, M. F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan./fev. 2016. Disponível em: https://dx.doi.org/10.1590/198053143533. Acesso em: 22 jul. 2019.

# {06}
# A CONSTRUÇÃO DE UM PORTAL EM PROL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

* Patricia Meyer

** Dilmeire Sant'Anna Ramos Vosgerau



* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PPGE/PUCPR). Mestre em Educação pela PUCPR. Participa do Grupo de Pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior (CIDES) na mesma universidade, no qual é vice-coordenadora. Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo e é especialista em Planejamento e Gestão de Negócios, Jornalismo Empresarial e Comunicação Corporativa e Docência da Educação Profissional, Técnica e Tecnológica de Nível Médio. Professora do ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Curitiba.

** Doutora em Educação pela Université de Montreál. Professora e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Coordenadora do Laboratório de Análises de Dados Qualitativos ATLAS.ti - PUCPR. Líder do Grupo de Pesquisa Criatividade e Inovação Docente no Ensino Superior (Cides). Suas pesquisas focalizam principalmente as seguintes áreas: formação pedagógica do professor do Ensino Superior; desenvolvimento de currículo por competências; integração das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem; uso de *software*s para a análise de dados qualitativos; processos para revisão sistemática e mais recentemente o desenvolvimento de um referencial de competências para a formação do pesquisador.

## INTRODUÇÃO

Diante do cenário desafiador de promover e potencializar um processo de aprendizagem significativo em estudantes universitários, são essenciais ações de formação continuada dos professores. Todavia, o efetivo engajamento do professorado em atividades de desenvolvimento profissional da docência, focadas em uma perspectiva coletiva e prescritiva, é de suma importância para resultados efetivos.

Engajar o professorado requer estímulo e sensibilidade, e advém da necessidade de conscientização sobre a profissionalidade docente. Professores universitários são oriundos de diversas áreas específicas do conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002) e, por vezes, a aceitação de que precisam desenvolver as competências necessárias para a atuação no ensino de determinada disciplina é um árduo processo.

Outro fator refere-se à compreensão de que a pós-graduação *stricto sensu* é um espaço de formação inicial do professor universitário. Entretanto, mestrados e doutorados, mesmo aqueles da área de educação, estão centrados na formação do pesquisador e não do docente, gerando uma lacuna na formação profissional daqueles que atuam na Educação Superior (ALMEIDA, 2012; ZANCHET, 2011; ZANCHET; FAGUNDES, 2012).

A construção do ofício do professor universitário, em relação às competências necessárias para seu exercício profissional, se dá por vezes de forma intuitiva e individualizada sem apoio institucional, ou por formações pontuais e descontextualizadas, nas quais são impostas reflexões teóricas produzidas por outros, por meio de textos ou participação em palestras (CUNHA, 2016).

Nesse sentido, é preciso considerar também as condições de trabalho do professor universitário, visando minimizar obstáculos relacionados ao seu engajamento. Escassez de tempo (ZABALZA,

2003), realização de múltiplas atividades, como pesquisa, extensão, ensino, gestão e representação (VEIGA, 2014; ZABALZA, 2004), precariedade e instabilidade em contratos profissionais (FEIXAS, 2004) são alguns dos fatores de tensão em relação às condições de trabalho do docente.

As necessidades descritas neste cenário somam-se aos resultados de pesquisas que apontam para a importância e interesse dos professores pelas experiências de outros docentes com base no diálogo, observações e reflexões sobre suas práticas, tanto daqueles com mais tempo de carreira (MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015) quanto de outras áreas de atuação, gerando,com base no compartilhamento de experiências, uma lógica de retroalimentação e de colaboração (MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013). Os professores valorizavam os exemplos práticos, contextualizados em relação à realidade externa, mas também interna da universidade (ALARCÃO, 2009; MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013; MAYOR RUIZ; SÁNCHEZ MORENO, 1999; MURILLO *et al.*, 2005).

Com base nas contribuições destas pesquisas, assim como da interlocução com professores envolvidos em programa institucional de desenvolvimento profissional, vislumbramos que a construção de um portal poderia sensibilizar e promover a formação para a docência pautado no princípio da colaboração. Diante disso, o propósito deste texto é de descrever o percurso que levou à elaboração deste espaço virtual.

## FOMENTAR O DESENVOLVIMENTO DA DOCÊNCIA EM PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

De imediato, parece despropositado tratar com tanto vigor da formação didático-pedagógica de professores que atuam na Educação Superior. Entretanto, quando se considera que ensinar

não é apenas a transmissão de conteúdos, mas um processo em que o docente tem o compromisso profissional de mediar de forma efetiva a aprendizagem e, para isso, há uma multiplicidade de habilidades, competências e saberes que são necessários (ZABALZA, 2004, 2005), compreende-se que a atuação como professor universitário requer arte e ciência (ZABALZA, 2009), ou seja, flexibilidade, criatividade e capacidade de diálogo aliados ao domínio de conhecimentos pedagógicos de planejamento, seleção de conteúdos disciplinares, manuseio de novas tecnologias, desenho de variadas estratégias e metodologias de ensino, avaliação e reflexão acerca da prática (ZABALZA, 2005).

O desafio é de que o professor universitário esteja tão envolvido com a arte de ensinar, como se demonstre comprometido com sua área de atuação e de pesquisa, e que se sinta tão instigado pelos resultados de aprendizagem dos estudantes quanto pelas inquietações que movimentam suas incursões profissionais ou a investigação científica.

Portanto, promover a formação para a docência é primeiramente um exercício de sensibilização. Uma contribuição mais efetiva nesse processo requer uma variabilidade de medidas apontadas pelos pesquisadores da área, tais como: o uso de materiais ancorados na realidade da sala de aula, como estudos de caso (MARCELO GARCIA; PRYJMA, 2013), divulgação de boas práticas reconhecidas e valorizadas no cotidiano dos docentes (VAILLANT; PRYJMA, 2013), validação científica de ações pedagógicas assegurando credibilidade junto ao corpo docente (FERNANDES *et al.*, 2013), promoção do compartilhamento de conhecimento e das relações (MAYOR RUIZ, 2009), estímulo a uma atuação de comprometimento com a mudança, capacidade de interagir e correr riscos (ALARCÃO, 2009), foco no professor como um profissional do ensino e não do saber (RAMOS, 2013), valorização da adoção de diferentes técnicas e estratégias de ensino pelo professor (MAYOR RUIZ;

SÁNCHEZ MORENO, 1999); e desta mesma versatilidade e flexibilidade de atividades, presenciais e não presenciais, para as ações de formação (MAYOR RUIZ, 2007; MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015), assim como a realização de documentação das ações para uso em planejamento futuro (ZABALZA, 2003).

Todas essas orientações mobilizaram a reflexão de que a construção de um portal, no qual compartilham-se experiências práticas adotadas pelos professores universitários em seu dia a dia, poderia ser uma aliada útil e eficiente na promoção da formação para a docência.

É com base em nossas vivências e da constituição de histórias que nos conhecemos e nos apresentamos ao mundo. Por isso, a coleção de experiências de cada professor universitário é um rico acervo para a produção de conhecimento sobre estratégias de aprendizagem e sobre o conhecimento pedagógico ancorado na prática e na realidade vivenciada pelos sujeitos em sala de aula, considerando todo o dinamismo e complexidade que lhe é característica.

Cunha (2014) menciona a importância de compreender o trabalho do professor como intelectual inserido em um espaço aprendente (universidade). Essa caracterização do trabalho docente como intelectual não se restringe à atuação como pesquisador, mas também no ensino, visto que a sala de aula é um espaço privilegiado de interlocução e produção de sentidos. A experiência de sala de aula é, portanto, um material valioso para suscitar reflexões, dúvidas e inquietações, para promover produção de conhecimento e melhorias na qualidade da educação. Por isso, dar maior visibilidade à sala de aula significa valorizar as ações individuais empreendidas pelos professores, realizadas muitas vezes com resultados muito interessantes, mas que são desconhecidas (ou pouco reconhecidas) pela comunidade acadêmica. A proposição é de abrir a sala de aula, expandir a

interlocução realizada nos gabinetes e salas dos professores e criar um novo contexto, legitimado pelos próprios professores universitários, para o compartilhamento de experiências, objetos de aprendizagem e estratégias de ensino.

Diante da realidade de que a "[...] boa docência pode ser aprendida"[1] (BAIN, 2007, p. 32, tradução nossa), é importante estimular a capacidade do professor de refletir de forma contínua e sistematizada ao longo de seu percurso, independentemente do momento de seu ciclo de vida profissional, avaliando a eficácia das estratégias de ensino que adota e realizando constantes ajustes e refinamentos. Afinal, são eles os principais agentes nesta trajetória de desenvolvimento profissional.

Ao elencar os princípios que devem orientar o desenvolvimento profissional docente, Marcelo (2006 *apud* MAYOR RUIZ, 2009), aponta, entre outros: a diversidade, relacionada às diferentes demandas nos momentos do ciclo profissional dos professores; a transparência, no que se refere à disponibilidade dos professores em relação à clareza de informações sobre processos e iniciativas; a indagação, pois o professor precisa estar engajado de forma ativa; a contextualização, pois é instigante uma proposta que esteja articulada com os desafios mais cotidianos vivenciados pelo docente e, por fim, de colaboração, pois o professor não é apenas um consumidor de uma determinada fonte, mas alguém que produz conhecimento e contribui com seus pares.

Em um contexto em que tempo e prioridades concorrem com qualquer tipo de oferta voltada ao desenvolvimento profissional da docência, percebemos que a Internet e os recursos *online*, atrelados a uma perspectiva de fomento à cultura da colaboração, podem ser convenientes, encorajadores e atrativos, bem como gerar estruturas de recompensa e valorização.

1 "[...] la buena docencia puede aprenderse" (BAIN, 2007, p. 32).

## ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

O estudo em questão foi feito em uma universidade privada, que realizou ao longo dos últimos anos - portanto, desde 2014 - um intenso processo de revisão de seu plano de graduação e incluiu, entre as frentes de trabalho e nesta tentativa de inovação pedagógica, a formatação de um programa institucional de desenvolvimento profissional docente. Na definição das diretrizes do programa, buscou-se que a iniciativa fosse abrangente – realizando diferentes ações e atividades articuladas entre si, sistematizadas – com investimento em registro e avaliações em todo o processo, permitindo revisões constantes nas estratégias implementadas e continuadas, ou seja, que não fossem interrompidas diante de mudanças de gestão ou institucionais.

Trata-se de uma pesquisa empírica de abordagem qualitativa que, por meio do estudo de caso, relata o percurso que levou à construção de um portal com a finalidade de promover o desenvolvimento profissional da docência no Ensino Superior. Foram realizadas observações com participantes de encontros de compartilhamento de experiência entre os docentes, além de palestras, oficinas e reuniões da equipe que planejava o futuro programa institucional de desenvolvimento profissional na instituição entre 2014 e 2015. No total, foram 14 eventos com finalidades e formatos próprios, os quais resultaram em mais de 50 horas de observação e registros. Em virtude dessa variação, a observação participante não seguiu um protocolo preestabelecido. Antes do evento, era realizado um levantamento de informações prévias, como data, horário, local, público, objetivo e programação e, em campo, foram elaboradas notas relacionadas ao andamento do evento, as exposições e interlocuções entre os participantes, que futuramente compunham um relatório.

## A CONSTRUÇÃO DE UM PORTAL EM PROL DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DA DOCÊNCIA

O acompanhamento das atividades de formação promovidas para os professores universitários revelou-se essencial para conhecer os anseios, os contextos, as percepções e críticas desse público. Permitiu também identificar peculiaridades e desmistificar algumas impressões iniciais, dentre as quais a premissa de que os professores atuavam apenas de forma individual e isolada. Foi possível identificar uma tendência de abertura expressa na interlocução em grupos bastante restritos e, aí sim, apartados do coletivo. A formação desses pequenos grupos era norteada por uma forte identificação que constituía relacionamentos de amizade ou evidenciava interesses pessoais comuns.

A proximidade com a equipe diretiva, que encampava os passos iniciais do programa de desenvolvimento profissional docente, e com os professores envolvidos nas primeiras ações, demonstrou o quanto o desafio de promoção de iniciativas de formação docente é complexo, especialmente diante da diversidade do público – diferentes paradigmas de conhecimento, áreas científicas e fases do ciclo profissional. Evidenciou também a dificuldade que os professores universitários apresentavam em acompanhar as oficinas e compreender os conceitos e processos apresentados, assim como as proposições institucionais que estavam sendo realizadas.

Esse cenário revelou o quanto eram essenciais as diferentes frentes de atuação em programas de desenvolvimento profissional docente (MAYOR RUIZ, 2007; MAYOR RUIZ; ALTOPIEDI, 2015) e que, um espaço virtual focado no compartilhamento de boas práticas e em uma perspectiva mais informal do que um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) – já utilizado nas oficinas –, poderia atuar

como um suporte *online* para todo o processo. Seu uso poderia ser tanto como fonte de consulta quanto de demonstração de como as experiências poderiam ser registradas e sistematizadas, potencializando a reflexão acerca das inovações pedagógicas e deixando transparente o que estava sendo realizado nas salas de aula da graduação.

Verificamos que, diante das condições de trabalho e das exigências profissionais, o suporte *online* era necessário para a ampliação da participação, do diálogo e da produção de conhecimento. Ao posicionar o professor no papel de estudante e investigador de sua prática, a aprendizagem também precisava ser estimulante e desafiadora; para isso, a colaboração entre os pares e a interação precisavam ser condutoras do processo.

Com esta finalidade, entre 2014 e 2015, foi criada uma primeira proposta de portal, concebida intuitivamente com base em pressupostos e suposições dos pesquisadores envolvidos, bem como dos membros da equipe que planejava e executava as primeiras ações do programa de desenvolvimento profissional docente da instituição.

Em sua origem, situamos o portal como um objeto cultural que pretendia circular saberes e legitimar um movimento pedagógico no âmbito de uma instituição de Ensino Superior específica, voltado para balizar as iniciativas de inovação dos professores. Tinha como finalidade legitimar o professor como agente em seu processo de formação e estimular o compartilhamento de experiências, articulando as expectativas, os desafios individuais, as especificidades do processo de ensino de cada disciplina e as necessidades institucionais (MEYER; VOSGERAU; ORLANDO, 2015).

O uso do portal se daria em uma perspectiva de caixa de utensílios (CARVALHO, 2000), na medida em que seria suporte para a divulgação de conteúdo multimídia composto por entrevistas, reportagens, vídeos, animações, infográficos e outros

recursos, como cursos abertos, planos de aula e artigos com o propósito de instrumentalizar o professor. Um espaço em que o docente poderia pinçar informações que julgasse úteis para sua atividade em sala de aula. No portal haveria, portanto, todo um repertório de saberes organizados e disponibilizados para consulta, compatíveis com o movimento pedagógico que se estruturava na instituição de ensino em relação ao novo plano de graduação (MEYER; VOSGERAU; ORLANDO, 2015). As informações estavam organizadas em seis áreas.

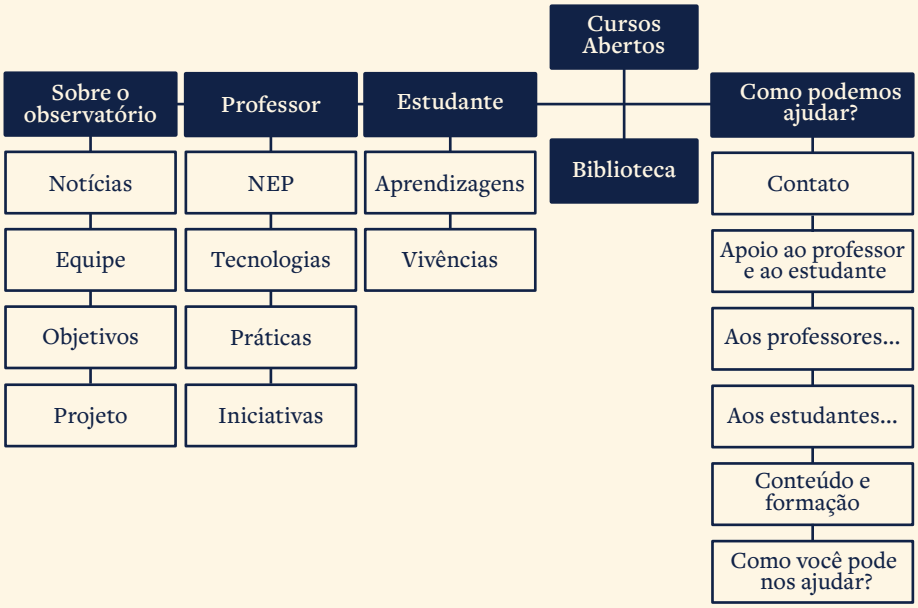
> Em sua página principal, o portal contemplava um cabeçalho superior com menu para acessar as páginas internas: Sobre o Observatório, Professor, Estudante, Biblioteca, Cursos Abertos e Como podemos te ajudar (Figura 1). As inserções de novas publicações (atualização) seriam realizadas nas áreas Professor e Estudante, assim como nas notícias (Novidades) e nos Destaques na página principal. As demais áreas continham textos e informações mais perenes, com orientações e explicações para contextualizar e guiar o uso do Portal. Para os professores, os conteúdos estavam divididos em relação às seguintes editorias: Tecnologias (informações sobre recursos educacionais aplicados ao processo de ensino aprendizagem e experiências com a aplicação de recursos), Práticas (vivências e experiências inovadoras empreendidas no ensino superior), Iniciativas (formações, eventos e demais ações realizadas em prol da excelência no ensino universitário). Além de reportagens e vídeos, os professores também poderiam encontrar indicação de bibliografia complementar, para artigos e outras experiências disponíveis online, infográficos, fotografias, planos de ensino e objetos de aprendizagem (MEYER; VOSGERAU; ORLANDO, 2015, p. 10092-10093).

Também compunha a primeira versão do portal uma área com cursos abertos, que ofertaria cursos gratuitos *online* e sem certificação. A proposta está ilustrada na Figura 1.

Esta proposta não foi sequer divulgada, porque, ao longo do acompanhamento dos eventos, foi constatada a necessidade de provocar os professores universitários para a definição dos conceitos e proposições que deveriam nortear a concepção de um

portal, com vistas a contribuir de forma efetiva para o desenvolvimento profissional da docência na Educação Superior.

Figura 1 - Mapa do portal elaborado intuitivamente (sem realização de pesquisa empírica, entre 2014 e 2015)




Fonte: Autoria própria.

Temia-se que, ao ancorar o projeto apenas nas suposições e na intuição dos pesquisadores, o portal não seria utilizado em toda a sua potencialidade e nem considerado um espaço de formação. Diante disso, todo o esforço em sua elaboração seria infrutífero. Assim, para que efetivamente fosse um espaço e, futuramente, um lugar legítimo de formação (CUNHA, 2010), era necessário evidenciar o protagonismo do professor desde sua estruturação: "O espaço se transforma em lugar quando os sujeitos que nele transitam lhe atribuem significados" (CUNHA, 2010, p. 56).

Também verificamos que a proposição não precisaria estar atrelada a uma instituição de ensino. Passamos a refletir que,

quanto mais a proposição não estivesse configurada como uma iniciativa institucional, mais conseguiríamos que o portal atendesse a sua finalidade.

Assim, as informações e os relatos não apenas deveriam ficar abertos à comunidade (acesso ao conteúdo), mas trazer a participação de professores atuantes em diferentes instituições de ensino (autoria e produção de conteúdo). Dessa forma, ampliaríamos a sensibilização em relação à formação didático-pedagógica, assim como a valorização do professor e do ensino, com base no reconhecimento do portal como uma fonte de informações para toda a comunidade, reforçando a contribuição científica, tecnológica e social do projeto e fomentando a cultura da colaboração em uma perspectiva interinstitucional. Por isso a decisão de ouvir os professores a respeito do conforto em colaborar de modo aberto em uma troca sem limites institucionais.

Fomos provocados também a refletir sobre a estruturação do portal. Na tentativa de torná-lo abrangente, incluímos serviços que confundiam o seu propósito de origem, como as notícias institucionais e a oferta de cursos abertos. Era necessário que a iniciativa reafirmasse constantemente seu foco e que todos os conteúdos convergissem em apenas uma direção. A oferta de serviços adicionais apenas trazia ambiguidade e desorientação.

Outro fator que nos estimulou à realização de uma investigação científica junto aos professores foi a verificação de que uma área destinada aos discentes universitários, além de enfraquecer e desconfigurar o público prioritário, não permitiria a adoção de um direcionamento e de uma linguagem única.

A coleta de relatos realizada para a elaboração dos conteúdos presentes na primeira fase do portal também foi acompanhada de uma série de descobertas elementares para a condução do projeto. Verificamos, por exemplo, que, mesmo professores que estavam sensibilizados para compartilhar sua experiência, não

a identificavam como algo diferenciado, singular ou como um conteúdo que pudesse contribuir com a aprendizagem de seus pares. Reconhecer que sua experiência era útil ao outro exigia um processo de argumentação, que se iniciava no convite ao professor para expor e registrar em vídeo o seu relato.

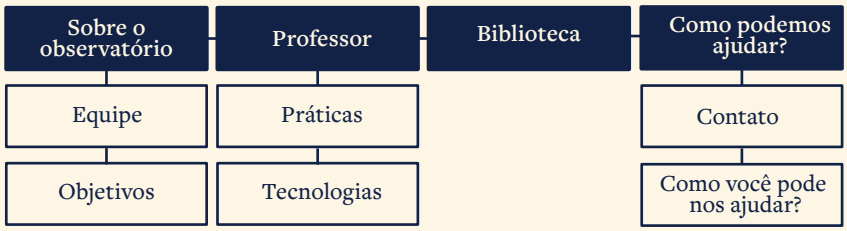
No passo seguinte, durante o registro do relato, os professores participantes por vezes não assinalavam os pontos mais essenciais para a compreensão da experiência. Foi possível identificar um amadurecimento do professor no ato de relatar, tanto no sentido de organizar a exposição em uma linha de condução que permitisse sua compreensão – começo, meio e fim – quanto enfatizando pontos mais sensíveis, assim como a sua percepção acerca do processo. A tática adotada para estimular esse processo foi o envio prévio de perguntas, a preparação de perguntas adicionais para que fossem realizadas no decorrer da entrevista e a gravação em duplicidade, uma primeira mais fluida (com menor número de intervenções e interrupções) e outra mais fortemente direcionada.

Esse processo, ao se tornar recorrente em relação aos professores participantes, direcionava para a compreensão da importância da curadoria, suporte e acompanhamento no processo de sistematização dos relatos.

Dessa forma, entre 2016 e 2017, iniciamos a segunda fase do projeto, na qual empreendemos uma rígida coleta de dados por meio de entrevistas abertas e, com base nas diretrizes da teoria fundamentada nos dados (*grounded theory*), sistematizamos e analisamos as informações coletadas para a elaboração de princípios que orientassem uma nova versão do portal. Nessa etapa, foram ouvidos 32 professores universitários das mais diversas áreas de atuação e em distintos momentos de sua carreira. A proposta atual está ilustrada na Figura 2.

Observa-se uma significativa redução em relação às áreas e páginas internas propostas na primeira versão,fruto da verificação de que os professores preferem um portal simplificado e fortemente estruturado, que possibilite o acesso à informação de forma direta.

Figura 2 - Mapa do portal[2] elaborado como piloto de acordo com o modelo teórico resultante da pesquisa




Fonte: Autoria própria.

A redução nas páginas internas deve-se também à constatação da valorização, pelos professores, de informações apresentadas de forma objetiva e precisa, para que o portal possa ser utilizado de forma frequente como fonte de consulta. Por isso, a facilidade em encontrar relatos, tutoriais e exemplos por meio de recursos como vídeos e textos curtos, comentários moderados e planos de ensino, era fundamental (MEYER, 2018).

Foram mantidas as áreas "Sobre o observatório" e "Como podemos ajudar", pois atuam como dispositivos de orientação de leitura e uso do portal, prestando informações sobre o que é o projeto, sua origem e objetivos e como é possível participar e colaborar.

A pesquisa também evidenciou a necessidade de curadoria e acompanhamento profissional para a alimentação do portal, conforme verificação inicial (MEYER, 2018). Nesse sentido, é visível a vontade dos professores de participar, mas ainda é preciso do

2 www.observatoriodepraticas.com.br.

suporte e de uma equipe multidisciplinar para a preparação dos conteúdos e acompanhamento dos docentes. São os professores, evidentemente, os autores das ideias e iniciativas, portanto, a atribuição de crédito é essencial, assim comoo apoio para apuração, captação e edição dos relatos em texto e vídeo, a configuração didática dos materiais de consulta, sistematização do *feedback* dos estudantes sobre as práticas e estratégias, curadoria e produção de materiais adicionais que possam transformar a experiência em conteúdo para formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de construção de um portal em prol do desenvolvimento profissional da docência se mostrou uma intensa oportunidade de reflexão sobre a formação didático-pedagógica do professor que atua na Educação Superior. Evidenciou não apenas a complexidade do cenário em que esta questão está imersa, mas, principalmente, possibilitou a reformulação de alguns entendimentos quando nos dedicamos a dar voz ao público-alvo da proposição.

Foi a oitiva desses professores que permitiu a elaboração de um modelo teórico que pode sustentar a criação de diferentes espaços virtuais a serviço de programas de formação destinados a professores universitários. Esta proposição está divulgada na pesquisa de Meyer (2018). Também foi a proximidade com esses docentes que demonstrou que eles têm um real interesse e curiosidade em relação às experiências vivenciadas por seus colegas de profissão e que precisam se sentir confortáveis e amparados para compartilhar, embora legitimem a colaboração entre pares como uma estratégia útil e essencial para o desenvolvimento de competências profissionais para a docência.

Cabe ressalvar que, como “espectadores”, os professores identificam a experiência do outro como fundamental para seu aprendizado ao longo do ciclo profissional, embora por vezes não percebam de que forma a sua prática pode ser útil. Isso se repete em relação ao erro. Eles valorizam conhecer os percalços, ajustes e erros de outras experiências, embora muitas vezes não valorizem o fator erro para o refinamento de suas estratégias de ensino.

A cada entrevista, reforçávamos o entendimento de que: sim, eles querem trocar e, ao mesmo tempo, de que temos que criar novas condições para que isso seja possível. Obviamente, os professores apontavam as dificuldades em compartilhar, porém também eram nítidos os indícios de sensibilidade e de empatia em relação às experiências dos colegas.

Os professores ainda foram enfáticos em afirmar que sentem a necessidade de ações de formação aplicáveis em seu cotidiano profissional, o que evidencia uma perspectiva instrumental e funcionalista, ao mesmo tempo que indica uma direção precisa de como engajá-los em programas de desenvolvimento profissional docente. Na mesma lógica, apontam a importância da valorização do ensino no âmbito profissional, o que deve ser reconhecido com base em medidas institucionais e interinstitucionais.

A produção e difusão de conteúdo multimídia que reconhece a autoria do docente e dá suporte para a sua elaboração é um dos pontos mais valorizados no projeto em questão. Por estar na internet, é possível elaborar um conteúdo dinâmico, não apenas articulando diferentes linguagens textuais e não textuais, mas também permitindo sua constante atualização, até mesmo por meio da interação com os usuários.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Desenvolvimento a três dimensões: curricular, profissional e institucional. Reflexões sobre um caso real. **Indagatio Didactica**, [Aveiro], v. 1, n. 1, p. 8-31, 2009.

ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do ensino superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

BAIN, K. **Lo que hacen los mejores profesores de universidad**. Valencia: Universitat de Valencia, 2007.

CARVALHO, M. M. C. de. Modernidade pedagógica e modelos de formação docente. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 111-120, 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000100013&script=sci_abstract. Acesso em: 23 jul. 2019.

CUNHA, M. I. da. Aprendizagem da docência em espaços institucionais: é possível fazer avançar o campo da formação de professores? *In*: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. de (org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 63-78. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1602. Acesso em: 23 jul. 2019.

CUNHA, M. I. da. (org.). **Estratégias institucionais para o desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias**: memórias, experiências, desafios e possibilidades. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, M. I. da. Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos amalíticos da formação dos professores universitários. *In*: CUNHA, M. I. da. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 45-57.

FEIXAS, M. La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores

universitarios. **Educar**, Barcelona, v. 33, p. 31-59, 2004. Disponível em: https://educar.uab.cat/article/view/260. Acesso em: 23 jul. 2019.

FERNANDES, P. *et al*. O lugar da dimensão pedagógica na formação de professores da universidade do porto. *In*: PRYJMA, M. F. (org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013, p. 219-238.

MARCELO GARCIA.; PRYJMA, M. F. A aprendizagem docente e os programas de desenvolvimento profissional. *In*: PRYJMA, M. F. (org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013. p. 37-53.

MAYOR RUIZ, C. **El asesoramiento pedagógico para la formacíon docente del profesorado universitario**. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2007.

MAYOR RUIZ, C. Nuevos retos para una universidad en proceso de cambio:¿pueden ser los profesores (principiantes) los protagonistas? **Profesorado**, **Revista de curriculum y formación del profesorado**, [*s. l.*], v. 13, n. 1, p. 61-77, 2009. Disponível em: https://www.ugr.es/~recfpro/rev131ART4.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

MAYOR RUIZ, C.; ALTOPIEDI, M. A profissionalização de novos professores na Universidade: o que aprendem os professores por meio das "Oficinas de Análise da Prática". **Educar em Revista**, Curitiba, n. 57, p. 65-80, 2015. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/42040. Acesso em: 24 jul. 2019.

MAYOR RUIZ, C.; SÁNCHEZ MORENO, M. Los equipos docentes: una contribución formativa a la calidad del profesorado universitario. **XXI**: Revista de Educación, Huelva, v. 1, p. 157-176, 1999. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=201083. Acesso em: 24 jul. 2019.

MEYER, P.; VOSGERAU, D. S. R.; ORLANDO, E. de A. A formação continuada de professores universitários por meio de portal: uma caixa de utensílios moderna. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Editora Champagnat, 2015. p. 10083- 10099. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19254_8140.pdf. Acesso em: 9 mar. 2021.

MEYER, P. **Princípios para concepção de um portal para o desenvolvimento profissional da docência na Educação Superior**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: http://www.biblioteca.pucpr.br/pergamum/biblioteca/img.php?arquivo=/00006b/00006b58.pdf. Acesso em: 24 jul. 2019.

MURILLO, P. E. *et al.* Las necesidades formativas docentes de los profesores universitarios. **Revista Fuentes**, [Bucaramanga], n. 6, p. 74-95, 2005. Disponível em: http://institucional.us.es/revistas/fuente/6/08 NECESIDADES.pdf. Acesso em: 1 ago.2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

RAMOS, K. M. da C. Docência universitária: uma reflexão sobre esta profissionalidade docente. *In*: PRYJMA, M. F. (org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013. p. 167-180

VAILLANT, D.; PRYJMA, M. F. Hacia donde va el desarrollo profesional docente: tendencias y perspectivas. *In*: PRYJMA, M. F. (org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2013. p. 181-202.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6515. Acesso em: 24 jul. 2019.

ZABALZA, M. A. **Competencias docentes del profesorado universitario**: calilad y desarrollo profesional. Madrid: Narcea Ediciones, 2005.

ZABALZA, M. A. Innovación en la enseñanza universitaria. **Contextos Educativos**, La Rioja, n. 6-7, p. 113-136, 2003. Disponível em: https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/531/495. Acesso em: 22 abr. 2018.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZABALZA, M. A. Ser profesor universitario hoy. **La Cuestión Universitaria**, [*s. l*], n. 5, p. 68-80, 2009. Disponível em: http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3338/3403. Acesso em: 31 maio 2018.

ZANCHET, B. M. B. A. Ensino e pesquisa: desafios e possibilidades para docentes universitários iniciantes. **Revista Inter-Ação**, Gôiania, v. 36, n. 2, p. 577-590, jul./dez. 2011. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/16724. Acesso em: 2 jul. 2019.

ZANCHET, B. M. B. A.; FAGUNDES, M. V. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação? Os docentes iniciantes respondem. **Revista E-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 1-21, 2012. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9045. Acesso em: 31 maio 2018.

{07}

# AS DCNS DE 2015 PARA A FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL E CONTINUADA: *retomada de possibilidades no atual panorama da escola básica brasileira*

* Regina Cely de Campos Hagemeyer

* Doutora pela Universidade de São Paulo (USP). Atua como professora do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal do Paraná (UFPR), na área da Formação Docente, Currículo e Desenvolvimento Profissional. Integra a linha de pesquisa de Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação (CEPFE). É líder do grupo de pesquisa Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas: paradigmas contemporâneos (GPFOR/UFPR).

# INTRODUÇÃO

O presente capítulo[1] focaliza o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) – Resolução CNE/CP nº 2/2015 –, cujos princípios e metas balizaram a regulamentação da formação inicial das licenciaturas em nível superior, bem como da formação continuada de professores dos diversos níveis de ensino na escola básica brasileira. Propõe-se analisar o longo processo de construção das referidas diretrizes, visando oferecer elementos para uma reflexão sobre seus norteamentos, os quais garantem direitos conquistados que não podem ser perdidos de vista diante do preocupante cenário político educacional brasileiro.

A proposta de diretrizes em análise, ao interferir na construção dos currículos de formação das licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior (IES), levou em consideração nesta abordagem a definição de Silva (2000) sobre o currículo, como campo de conhecimento contestado, em que as relações sociais de poder e de força estão presentes e precisam ser equacionadas, para que não se perca de vista os objetivos e fins do processo de formação que se pretende.

As questões que instauraram uma nova proposta de formação de professores no país, foram motivadas pela aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, posteriormente, implementadas pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP nº 9/2001), que definiu as definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs) para os cursos de licenciatura. Segundo Volsi (2016), estas propostas trouxeram ideias inovadoras sobre a formação docente, propondo reflexões bem mais amplas do que as reformas anteriores.

1 Capítulo elaborado com base na palestra proferida no III Seminário sobre formação e desenvolvimento profissional docente - Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR); Painel: Diretrizes Curriculares Nacionais, necessidades, interesses e (trans)formação do processo formativo docente, 2017.

Na trajetória de construção das diretrizes em análise, tornou-se necessário também situar as concepções e propostas das DCNs de Pedagogia, Parecer nº 5/2005 que, no período, propôs a formação do pedagogo e dos professores com ênfase nos anos iniciais escolares. Essa decisão reacendeu, nas entidades representativas dos profissionais da educação, a discussão sobre a possível perda dos avanços no processo de formação do profissional pedagogo, considerando as demandas do expressivo campo de atuação desses profissionais nas redes escolares.

Como conjunto de decisões para a formação de profissionais qualificados para a escola básica brasileira, as DCNs de 2015 trouxeram inegáveis avanços, mas também provocaram questões controversas para a retomada das propostas curriculares da formação inicial e continuada nas licenciaturas nas IES, incluindo a referida formação em Pedagogia. O momento propiciado pelo clima de interlocução existente entre o CNE, o Plano Nacional de Educação (PNE), os órgãos ministeriais, as associações acadêmicas, os profissionais e sindicais, entre outros, impulsionou mudanças fundamentais nas instituições de formação docente brasileiras.

Considerando o eixo das DCNs (BRASIL, 2015a), que trata da proposta de uma base comum nacional para a formação nas licenciaturas do Ensino Superior, optou-se por tratar dos princípios nele expostos, para proceder às suas implicações constatadas nos referidos cursos, a partir desses norteamentos. As análises sobre os pontos levantados foram desenvolvidas com base nas contribuições de Aguiar (2017), Dourado (2015) e Volsi (2016).

As transformações desejadas na formação docente para a educação escolar não se fazem por decreto, o que levou nesta abordagem, ao exame das questões indicadas nos processos da formação inicial nas DCNs de 2015, em duas situações da docência e da pesquisa na Universidade Federal do Paraná: nas práticas

do Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia (2015-2017), e na orientação dos projetos do Grupo de pesquisa sobre Formação docente, currículo e práticas: paradigmas contemporâneos (GPFOR), na Pós-graduação em educação (PPGE)1.

A partir dessas observações, foram identificados três temas para a análise proposta, ressaltando os princípios das DCNs (2015ª), a saber:

a) a unidade teoria – prática na formação inicial: estágio e atividades de pesquisa nas IES;
b) a construção da identidade docente para a atuação e desenvolvimento profissional do professor;
c) a dimensão curricular: prescrições, moldagem e interdisciplinaridade nos cursos de formação.

As análises e reflexões sobre as questões propostas, foram realizadas com o apoio teórico dos seguintes autores: Charlot e Silva (2010), Costa (2010), Giroux (1999, 2003), Hagemeyer (2016), Küenzer e Rodrigues (2007), Lopes (2006), Shulman (1987) e Silva (2000).

Pretende-se situar nos princípios das DCNs de 2015, as descontinuidades, positividades e possibilidades de avanço real da formação inicial, a partir da atenção aos processos curriculares nas licenciaturas, e considerando os espaços de articulação com a formação contínua da docência para a escola básica. A ampliação de visões sobre os princípios da formação e atuação dos professores dos níveis de Ensino Superior e da educação escolar, leva à reflexão sobre a garantia dos direitos conquistados nas diretrizes ora analisadas, considerando as necessidades urgentes do desenvolvimento profissional docente no preocupante panorama atual das políticas educacionais no país.

## BREVE RETOMADA DO PROCESSO DE DISCUSSÃO DAS DCNS (2006) DE PEDAGOGIA:

A proposta de valorização da formação de professores para a escola básica surge em meados de 1980, com as férteis discussões que passaram a tratar dessa formação. Segundo Aguiar (2017), esses esforços contaram com a contribuição das diversas associações representativas das categorias de educadores, professores e pesquisadores, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e o Fórum de Diretores de Faculdades e Centros de Educação (FORUNDIR).

A LDB Nacional de 1996, aprovada pelo CNE/CP nº 9/2001, definiu posteriormente no país as DCNs para a formação inicial de professores nas IES, nos cursos de licenciatura. Além das entidades representativas educacionais, o CNE e os PNEs, por meio da Conferência Nacional de Educação (CONAE), tiveram um papel de constante retomada e debate gradativo de questões relativas à formação docente a cada fase dessa discussão, entre os anos de 2001 a 2009.

Posteriormente, a Lei nº 12. 796 de 2013 alterou a Lei nº 9. 394 de 1996, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), assegurando que a formação docente inicial para atuar na Educação Básica fosse efetuada em nível superior, nos cursos de licenciatura e graduação plena, nas universidades e em institutos superiores de educação. A Lei foi admitida, ainda, como função mínima para o exercício do magistério na educação infantil e os cinco primeiros anos do ensino fundamental e em nível médio na modalidade normal.

Nos termos da referida LDBEN, ficaria a cargo da União e seus colaboradores o acesso e a permanência dos professores em cursos de formação de docentes em instituições de nível superior para atuar na Educação Básica pública, mediante programas de cursos de licenciatura e de graduação plena. A proposta seria de produzir uma nova práxis, por meio de um processo formativo articulado, resultante de uma reestruturação curricular, capaz de implantar essas ideias-chave com base na nova legislação.

É importante retomar o surgimento das DCNs do curso de graduação em Pedagogia, com base no Parecer do CNE/CP nº 5/2005, cujas soluções discutíveis provocaram um acirramento do debate em torno do currículo proposto para a formação do pedagogo e dos professores, com forte ênfase na formação docente para a atuação nas escolas de anos iniciais.

Até o ano de 2005, os estudos e mudanças até então para o curso de Pedagogia abriam novas possibilidade de atuação para docentes e pedagogos que fosse além da esfera escolar, permitindo que atuem em organizações não governamentais, meios de comunicação, sindicatos, partidos, movimentos sociais e em vários espaços abertos à ação sociocultural.

A ampliação do campo de atuação do pedagogo revelou também seus limites, instando à construção de percursos interdisciplinares, de modo a articular os conhecimentos do trabalho pedagógico aos campos de outras ciências, a ponto de formar profissionais de educação com novos perfis. Estes seriam profissionais que exerceriam seu trabalho considerando as tecnologias, as diferentes mídias e linguagens, a participação social, o lazer, os programas de inclusão dos culturalmente diversos e de portadores de necessidades educacionais especiais. Novamente, associações e entidades representativas do Magistério no Ensino Superior e de professores e pedagogos da escola básica passaram a discutir a formação proposta buscando responder

aos profissionais que cursaram as habilitações ofertadas anteriormente e em diferentes formatos do curso.

Segundo Küenzer e Rodrigues (2007), as oscilações em torno do papel do pedagogo, e, posteriormente, a proposta das DCNs de 2006, ora favoreciam resoluções, apoiadas na racionalidade burocrática, ora avançavam para decisões de flexibilização dos processos pedagógicos, buscando responder à dinamicidade do mundo atual. Neste caso, a defesa de cada curso apresentava percursos diversificados, ou mesmo, concepções diferenciadas ou sem coerência.

O Parecer nº 1/2006, aprovado pelo CNE das DCNs para o curso de Pedagogia, privilegiou as dimensões práticas da ação educativa escolar e secundarizou a atuação científica do pedagogo e do professor, que respondia à conjugação da teoria e da prática. As questões geradas no período impulsionaram a ampliação e o aprofundamento dos estudos e discussões sobre o curso de Pedagogia nas IES, sobretudo nas esferas federais e estaduais.

A crítica concentrou-se na formação do pedagogo como professor de educação infantil, séries iniciais, magistério, de nível médio e cursos profissionalizantes, ressaltando a ausência da dimensão da pesquisa e da possibilidade de atuação em processos pedagógicos escolares e não escolares, já em vigor na formação dos pedagogos.

Nas faculdades de educação de vários estados brasileiros, buscou-se resgatar os avanços anteriores do curso e, após um longo processo de discussão, foram apresentadas propostas curriculares reconfiguradas com relação à formação de pedagogos e professores. Toma-se, como exemplo, a proposta de reforma curricular de Pedagogia da UFPR aprovada em 2007, que retomou

> [...] o princípio da indissociabilidade não hierárquica entre os eixos da docência, da organização e gestão dos processos formativos escolares e

> não escolares, bem como da pesquisa entendida como produção e difusão de conhecimentos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, 2007, p. 42).

Giroux (1999), tem apresentado revisões sobre as concepções da condução do trabalho educacional no contexto contemporâneo e discute a tradição conservadora na formação profissional ofertada nas universidades. Costa (2010 *apud* GIROUX, 2003), ressalta essa mesma visão conservadora nos cursos de Pedagogia, voltada somente à transmissão de conteúdos disciplinares associados aos valores dominantes na sociedade. Refere-se à necessidade de uma abordagem mais ampla e plurifacetada nos currículos do referido curso, que contemple as interfaces entre a educação, a sociedade, a escola e a cultura.

Este princípio está referenciado também nas DCNs de 2015 no Artigo 13, que pressupõe considerar o ensino, a aprendizagem e a formação humana por meio do preparo didático-pedagógico, considerando a complexidade e a multirreferencialidade dos estudos que os englobam nos cursos de formação de professores no âmbito das licenciaturas (BRASIL, 2015b).

Segundo Dourado (2015), as DCNs preveem que a formação inicial capacite o professor como profissional do magistério da Educação Básica para o exercício da docência, da organização do trabalho pedagógico e da gestão educacional e escolar na educação escolar básica, feito que requer considerar o preparo e a pesquisa sobre estes processos nos currículos das licenciaturas nas IES, notadamente no curso de Pedagogia.

## OS PRINCÍPIOS DAS DCNS DE 2015: ASPECTOS PREPONDERANTES DA FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR

Para Dourado (2015), o princípio fundamental é um dos principais marcos das decisões das DCNs de 2015 em análise,

refere-se à CONAE[2] e à Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação, cujas orientações foram referendadas nas referidas diretrizes. Confirmou-se a finalidade de uma política nacional que, em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, pudesse propor as garantias estruturais de concepções e posições para os cursos de formação inicial dos profissionais do magistério nas IES, bem como da formação continuada nas mantenedoras.

Nessa perspectiva, as DCNs (BRASIL, 2015b), em seus princípios, por meio de um esforço conjunto e articulado proposto entre os estados e municípios brasileiros, buscou dar organicidade aos processos da formação inicial e continuada aos profissionais do magistério para a Educação Básica em nível superior, o que incluiu:

a) cursos de graduação de licenciatura;
b) cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados;
c) cursos de segunda licenciatura.

As DCNs (BRASIL, 2015b) definem as competências institucionais nos processos formativos da docência:

a) compete à instituição formadora a definição do seu projeto institucional de formação, as formas de desenvolvimento e da gestão educacional e escolar na Educação Básica, articulada às políticas de valorização desses profissionais e em consonância com o Parecer CNE/CP nº 3/2015 e a respectiva resolução;
b) que a formação inicial capacite o profissional do magistério da Educação Básica para o exercício da docência

2 A etapa final da CONAE ocorreu de 19 a 23 de novembro de 2014, em Brasília. O Documento-Final constituiu a sistematização de um grande debate nacional sobre a educação brasileira, de grande importância para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais de educação na história da educação no Brasil. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/doc/DocumentoFina240415.pdf.

e da gestão educacional escolar na Educação Básica, o que vai requerer a formação em nível superior adequada às áreas de conhecimento, às etapas e modalidades de atuação, que possibilite acesso aos conhecimentos específicos sobre gestão educacional e escolar, bem como formação pedagógica para o exercício da coordenação pedagógica eatividades afins;

c) que a formação inicial do profissional do magistério seja ofertada preferencialmente de forma presencial, com elevado padrão acadêmico, científico, tecnológico e cultural.

Entre os princípios das DCNs de 2015 está inclusa a colaboração permanente entre os entes federados, visando a consecução da Política Nacional de Formação de Profissionais para o Magistério da Educação Básica. Esta forma de colaboração prevê uma estreita articulação entre o Ministério de Educação (MEC), as instituições formadoras, os sistemas e as redes de ensino, bem como suas instituições (§ 5º, Cap. III). Os princípios referentes à garantia da qualidade dos cursos de formação, instituem:

a) a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação docente ofertados pelas instituições para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso político do Estado, buscando assegurar o direito de crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as DCNs para a Educação Básica;

b) a formação de profissionais do magistério (formadores e estudantes), como compromisso com o projeto social, político e ético, que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos

sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e contrária à toda a forma de discriminação;

c) a colaboração entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o MEC, as instituições formadoras e os sistemas de ensino e suas instituições;

d) a garantia do padrão de qualidade dos cursos de formação docente ofertados pelas instituições formadoras;

e) a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

f) o reconhecimento das instituições de Educação Básica como espaços de formação de profissionais do magistério;

g) um projeto normativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

h) a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;

i) a articulação entre a formação inicial e continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidade de educação;

j) a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização, inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de Educação Básica;

k) a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivências e atualização culturais (BRASIL, 2015b).

Com base nesses princípios, as grandes metas que correspondem aos objetivos fundamentais da formação docente proposta, comprometida com um projeto social, político e ético na educação brasileira, consideram:

a) a sólida formação teórica;
b) a unidade teoria-prática;
c) o trabalho coletivo e interdisciplinar;
d) o compromisso social e valorização do profissional da educação;
e) a gestão democrática;
f) a avaliação e regulação dos cursos de formação.

Esses princípios, segundo Aguiar (2017), refletem as discussões e reflexões que resultaram nas DCNs[3], e cabe ressaltar que o primeiro grande princípio se refere aos norteamentos da *Base Comum Nacional para a formação inicial e continuada*, no cap. I, § 5º. Neste parágrafo, a concepção de educação é definida, de acordo com Aguiar (2007), como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da *especificidade do trabalho docente*, como expressão da articulação entre teoria e prática.

O segundo princípio (II – § 5º) explicita em suas acepções a concepção de currículo, como conjunto de valores propício à produção e socialização de significados no espaço social, que contribui para a construção da identidade sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais

3 Referente a Brasil (2015a).

e à orientação para o trabalho. O terceiro princípio (III – § 5º) considerado trata da importância do professor e de sua valorização profissional no magistério, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho.

Busca-se caracterizar a seguir, no segundo e terceiro princípios indicados, as questões apresentadas na introdução desta abordagem, uma vez que consideram os aspectos da prática formativa nas IES em articulação com a escola básica.

## A UNIDADE TEORIA-PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE INICIAL: ESTÁGIO E ATIVIDADES DE PESQUISA

Nas últimas décadas, a profissão docente tem se deparado com um processo de valorização/desvalorização, críticas constantes e perda de identidade, sendo importante considerar os reflexos desse processo na formação e atuação dos professores. Por outro lado, no momento presente, o cenário governamental é de ambiguidade quanto à garantia de direitos de participação e de voz aos docentes das universidades e das redes escolares. As propostas curriculares para a escola básica surgem como decisões já tomadas e fechadas nas esferas oficiais.

Cabe questionar, portanto, quais os sentidos e implicações decorrentes das DCNs de 2015 e como contribuem para a constante discussão conceitual sobre políticas educacionais relativas ao currículo, à docência e aos sujeitos da escola básica. Esses são elementos conceituais fundamentais para analisar e argumentar sobre as propostas pedagógicas curriculares de cada IES em articulação com a escola básica, uma vez que as decisões sobre o currículo não se esgotam na seleção de determinados conteúdos.

A atenção aos estilos pedagógicos dos professores deve estar referenciada nos processos de formação das licenciaturas ofertadas nas IES, entendendo que ao professor cabe o domínio da disciplina na qual se formará. Neste processo de formação do professor, está incluído o domínio dos métodos pedagógicos apropriados para o ensino de cada ciência de referência, considerando as necessidades da aprendizagem e da formação dos estudantes na sociedade atual.

As mudanças metodológicas promovidas pelos professores ao ensinar ensinar, relatadas em suas verbalizações, revelam uma expertise ao exercer a docência, como observou Shulman (1987). Para Hagemeyer (2016), essa nova qualidade do trabalho docente torna-se necessária no cenário da educação escolar e os depoimentos dos professores precisam ser apresentados e levados em conta, diante da elaboração de uma nova proposta de diretrizes curriculares.

Nos princípios das DCNs em análise, nos artigos 7 e 8 do § 5º, reforça-se a consolidação de uma formação profissional que conjugue os processos da teoria e da prática numa perspectiva de contextualização, compreensão e assimilação crítica, que possibilite uma atuação docente voltada ao ensino de conteúdos curriculares que integrem os novos processos sociais e culturais da sociedade contemporânea nos processos da aprendizagem e formação humana.

No art. 13 das DCNs, § 1º, a prescrição de um considerável incremento à carga horária total dos cursos de licenciatura. Neste artigo, ressalta-se o § 5º, que se refere à garantia do tempo dedicado às dimensões pedagógicas, assegurando que este "[...] não será inferior à quinta parte da carga horária total" (BRASIL 2015a, p. 12). Nesse sentido, os estágios realizados nas licenciaturas, em sua carga horária, podem prever o tempo e o espaço de realização da

teoria e da prática de ensino, por meio das disciplinas ministradas no estágio obrigatório. As propostas de estágio demandam, no processo da formação inicial, uma organização metodológica, que integre as atividades das disciplinas à pesquisa sobre as práticas dos professores, suas mediações pedagógicas para o ensino de cada área e estilos pedagógicos.

A previsão da unidade da teoria e da prática propõe ainda 200h de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no Artigo 12, por meio da pesquisa, da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, consoante ao projeto de curso da instituição.

As atividades de iniciação científica têm sido avaliadas pelos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia da UFPR, como enriquecedoras e necessárias à formação e profissionalização docente. Os depoimentos revelam que essas estas atividades conferem maior segurança no trabalho docente, a partir da pesquisa. No entanto, não se tem propiciado a todos(as) os(as) estudantes a garantia da participação em projetos de iniciação científica ou outros desta dessa natureza. Os direitos dos(as) estudantes das licenciaturas foram garantidos nas DCNs de 2015, e uma distribuição equitativa dessas atividades de enriquecimento profissional nas IES, torna-se urgente.

## A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE PARA A ATUAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

A busca da identidade docente e o seu reconhecimento refere-se à situação recorrente nas IES e nos ensinos fundamental e médio, em que as diferentes origens formativas dos/as

professores/as parecem estar afastadas dos fundamentos do campo didático-pedagógico. Nos cursos de licenciatura, as disciplinas e atividades de estágio apresentam propostas curriculares que se aproximam de alguns dos objetivos da formação docente, mas que estão atreladas à histórica separação entre as disciplinas das ciências exatas e disciplinas das ciências humanas. Por outro lado, os objetivos de alguns desses cursos estão voltados às questões econômicas, do trabalho produtivo e dos apelos profissionais presentes no cenário globalizado.

As pesquisas de orientandos da pós-graduação em educação têm mostrado que os professores das áreas técnicas ou de formação no bacharelado consideram que sua formação é suficiente para levar os alunos à apropriação de uma disciplina técnica ou profissionalizante. Alguns professores, ainda, mesmo ao concordar com a necessidade da formação didático-pedagógica, têm alertado para a dificuldade de seus pares nas escolas, quanto à elaboração de um planejamento integrado ou interdisciplinar no trabalho curricular das disciplinas da escola básica, notadamente no ensino médio.A falta do preparo didático-pedagógico para os professores que atuam em disciplinas de áreas técnicas pode ser observada nos processos de estágio, realizado em instituições públicas deste nível de ensino. Essa dicotomia na atuação docente pressupõe a construção de processos de formação continuada com maior diálogo, que focalizem a construção da identidade docente nas instituições escolares da escola básica, sobretudo do ensino médio.

Essa constatação retoma a necessidade de se prover discussões e estudos relativos às práticas dos professores e às metodologias de ensino, que possam traduzir a natureza e especificidade do trabalho pedagógico, buscando oferecer elementos para que os professores se situem quanto às dificuldades e lacunas presentes no exercício da profissão docente.

Importa levar em conta a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento profissional associado ao conhecimento, à ciência e à tecnologia. Nesse sentido, nas DCNs de 2015, propõe-se o respeito ao protagonismo do professor quanto ao espaço-tempo, para que possa refletir criticamente sobre as questões teóricas, conceituais e contextuais que conferem sentido à sua prática.

Segundo Dourado (2015), a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, visando um repensar do processo pedagógico, o que pressupõe a organização de atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, entre outras. Marcelo García (2009) identifica a necessidade de um investimento formativo que pressupõe ações para além da formação exigida à docência na escola básica. Refere-se ao conceito de desenvolvimento profissional docente ressaltando a sua abrangência, que está relacionada às modificações recentes da compreensão sobre como ocorrem os processos de *aprender a ensinar* e de *tornar-se professor*.

## A DIMENSÃO CURRICULAR NOS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: PRESCRIÇÕES, MOLDAGEM E INTERDISCIPLINARIDADE

Retoma-se a noção do currículo como um objeto, que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam, e incidem sobre as políticas educacionais, as concepções de ensino, as opções por disciplinas e suas metodologias, as formas de avaliação, que estão imbricadas aos processos institucionais escolares e da formação docente.

Gimeno Sacristán (1998), refere-se à acepção de Brophy (1982), que define o currículo como um sistema, no qual as

decisões não são extratos de decisões em estrita relação hierárquica ou determinação mecânica. As instâncias que atuam de modo convergente na definição da prática pedagógica conservam seus campos de conflito peculiares. Nas fases de instauração da proposta curricular, ressalta-se a percepção do autor sobre *prescrição curricular*, que considera como consequência das regulações às quais a produção curricular está submetida, levando em conta sua significação social e cultural.

Nesse sentido, as propostas oficiais pressupõem um determinado entendimento das concepções e das questões epistemológicas e/ou metodológicas, por meio das quais se possam propiciar aos professores os elementos para o ensino e formação de estudantes da escola básica. Para Gimeno Sacristán (1998), os professores moldam as propostas e atividades curriculares, considerando que desenvolvem estudos, pesquisas, frequência a cursos e constroem processos de ensino em suas trajetórias. Segundo Shulman (1987), os professores mobilizam conhecimentos e saberes para o ensino e adquirem visibilidade com relação às necessidades dos estudantes para os quais ministram suas aulas.

As formas de resistência, assimilação e compreensão das propostas curriculares e educacionais, nas diferentes configurações culturais de cada instituição, demandam a problematização e a pesquisa, como processos a serem implementados durante os cursos de formação docente inicial e continuada.

Nos princípios analisados, para a consecução da proposta nas DCNs (BRASIL, 2015b) requisita-se a relação teórico-prática, sobretudo do ponto de vista de disciplinas das ciências de referência. Não será possível dissociar o conhecimento das disciplinas de uma organização estrutural, como corpos de saberes que sustentam a exigência de coerência, de sentido e do pensamento compreensivo e crítico. As tentativas de síntese e sistematização demandam atenção, para evitar que o conhecimento escolar

curricular se constitua como informação ou venha a ser reduzido a uma seleção científica. Por sua vez, as disciplinas não podem se fechar em seus territórios, mas pressupõem a abertura de processos inter e transdisciplinares.

Para Lopes (2006), questionar as finalidades sociais atendidas pelos currículos disciplinares ou integrados parece mais promissor, propiciando a crítica às relações de poder engendradas nas organizações institucionais de ensino e diretrizes curriculares. Nessa perspectiva, cabe à universidade a abertura de espaços às demandas das ciências das licenciaturas, considerando as novas questões relativas aos processos sociais e culturais contemporâneos, que modificam as necessidades da formação dos professores.

Em termos da realidade do trabalho docente no currículo da escola básica, a questão mais recente em debate, refere-se à proposta da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aprovada para os ensinos infantil e fundamental pelo CNE, em dezembro de 2017. Essa proposta busca também oferecer diretrizes para a elaboração dos currículos das redes municipais, estaduais e federais, objetivando uma articulação entre a formação docente nas IES e o currículo da escola básica.

Nas suas últimas versões, no entanto, foram retiradas as menções à orientação sexual e de gênero na escola básica, e foi implementada a oferta obrigatória do ensino religioso nas escolas brasileiras, o que retirou da proposta curricular o respeito à diversidade, um dos princípios fundamentais das DCNs (2015b). A função precípua da escola básica de ensino e aprendizagem não pode estar separada do respeito às diferentes representações sociais e culturais, referentes à aspectos da sexualidade, étnicos e raciais das comunidades estudantis.

A padronização do currículo nacional, em face das avaliações nacionais e internacionais, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), a Prova Brasil e o Programa Internacional de

Avaliação de Estudantes (Pisa), são questões que preocupam os professores, pedagogos e gestores ao definir de forma arbitrária o que a escola precisa priorizar (SILVA, 2015). Por outro lado, a forma como os conteúdos são tratados na referida proposta representa um retrocesso com relação aos domínios exigidos dos professores, com relação a cada ano, disciplina e nível de escolarização.

Pacheco e Pestana (2014), citam o pesquisador Anderson-Levit (2008), que alerta para o processo de globalização e sua influência nos objetivos da educação escolar, que caminha em direção à homogeneização dos processos curriculares e da avaliação, realizada de forma estandardizada, feito que cria um elevado grau de uniformidade. Os autores chamam a atenção para as marcas distintas da imposição de um diálogo comum sobre as reformas e uma analogia mundial, que propõe a volta ao currículo prescrito.

Segundo Silva (2015), as concepções defendidas nas propostas curriculares recentes para o ensino médio contemplam a formação integrada, voltada ao conhecimento científico e à formação humana para a cidadania contemporânea, mas tende a se perder na formação e atuação docente na escola básica brasileira. Nesse caso, os docentes formadores nas IES, pedagogos e professores no espaço escolar têm uma tarefa de fundamental importância referente a uma análise detalhada da proposta de BNCC, a ser realizada considerando suas intenções políticas e ideológicas.

Tal análise pressupõe considerar as convicções dos professores e o estudo do currículo, como processo teórico-prático de organização da construção de conhecimentos, que demanda a visibilidade sobre os processos socioculturais em que se inserem os estudantes da universidade e da escola básica. Cabe às licenciaturas nas IES um aprofundamento dessas questões, buscando ações interdisciplinares e considerando as contribuições

do curso de Pedagogia para a formação docente nas diferentes áreas de ensino.

Os estudos e pesquisas de estudantes e professores da graduação – integrada à pós-graduação, construídos nos últimos anos – são vitais para as compreensões necessárias à complexidade do momento educacional brasileiro. Como preconizaram as DCNs de 2015, é importante conferir credibilidade e respeito aos direitos dos professores de construir formas de participação nas discussões dos processos de formação e desenvolvimento profissional docente, para a universidade e a escola básica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que o processo de construção das DCNs de 2015 atesta a interferência de fatores de natureza política, pedagógica, social e cultural, apresentando demandas legítimas, discutidas e analisadas por um longo tempo e por diferentes instâncias representativas e decisórias das categorias educacionais. As metas propostas incluem os diretamente interessados na construção de um processo contra-hegemônico de análise, pesquisa e identificação das necessidades reais da formação docente inicial e continuada por meio das agendas propostas.

Há questões arroladas nos princípios e artigos das diretrizes analisadas, podem parecer familiares a quem sempre trabalhou com a formação docente, mas são grandes os desafios a serem enfrentados por educadores e professores de forma conjunta, a partir de estratégias comuns, para a consecução das metas ali propostas.

Retoma-se uma das metas centrais das DCNs de 2015, relativa às questões estruturais que darão suporte às iniciativas da formação de professores, como um compromisso assumido por órgãos federais, estaduais e municipais em relação às proposições

dos seus princípios normativos orientadores. Nesse compromisso, o movimento de valorização dos professores da Educação Básica refere-se à articulação da formação inicial nas IES e à formação continuada na escola básica, considerando as atividades curriculares, as trajetórias docentes, as condições de trabalho e salários, bem como a garantia dessas políticas a partir de plano de carreira.

O enfrentamento das IES, nas proposições das diretrizes, favorece os professores e a escola básica; e refere-se à questão complexa da formação de professores capazes de propiciar aos estudantes uma compreensão global do mundo, para inseri-los de forma consciente no contexto local das escolas e das comunidades em vivem e se desenvolvem. A tensão entre a cultura mais ampla e a cultura local tem se tornado mais viva no mundo globalizado, televisionado e plugado, como alertaram Charlot (2010) e Silva (2000).

Nesta perspectiva, cabe às universidades internacionalizar as pesquisas sobre a formação docente, observando que em outros países se tem conseguido resultados importantes e que podem ser visitados, observando seus processos de transição da formação docente nas licenciaturas para o desenvolvimento curricular, interessado nas perspectivas de ensino e formação promovidos pelos professores da escola básica. Para Charlot (2010), importa dar maior atenção ao projeto de diversificação e hierarquização que está se esboçando no setor da formação dos professores, no sentido de que não seja menosprezado ou abandonado à noção de uma universidade de massas, voltada somente à técnica e à profissão dissociada da formação humana.

Reitera-se, por fim, a necessidade da articulação entre os processos curriculares das licenciaturas e as contribuições teórico metodológicas das disciplinas do curso de Pedagogia, na formação docente das diversas ciências de referência. Nos cursos de licenciatura, a aprendizagem da docência no estágio e a

participação da pesquisa em suas várias formas são elementos relevantes para a formação da futura identidade profissional docente, o que requer um investimento na organização de formas de acesso e participação de todos os estudantes nas atividades de iniciação científica.

Os princípios e metas das DCNs de 2015 representam avanços históricos dos processos da formação docente no Ensino Superior e na escola básica, cujos elementos constitutivos dos direitos conquistados, reitera-se, não podem ser perdidos de vista, considerando-se a profissão docente necessária ao complexo momento contextual e político educacional brasileiro .

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. da S. Políticas de currículo e formação dos profissionais da Educação Básica no Brasil: desafios para a gestão educacional. **Espaço do currículo**, [*s. l.*], v. 10, n. 1, p. 49-61, jan./abr. 2017.

BRASIL. Ministério de Educação. **Conferência Nacional de Educação**. Documento final, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 5/2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Brasília, DF: Ministério de Educação, 13 dez. 2005.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 2, de 9 de junho de 2015**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2015a.

BRASIL. Ministério de Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: Ministério de Educação, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**: seção 1, n. 124, p. 8-12, 2 de julho 2015b.

BRASIL. Ministério de Educação. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9. 394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação de profissionais da educação e outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 1. 5 abr. 2013.

CHARLOT, B.; SILVA, V. A. da. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar em Revista**, Curitiba,

v. 26, n. 37, p. 39-58, maio/ago. 2010. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/18526. Acesso em: 25 jul. 2019.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 26, n. 37, p. 129-152, maio/ago. 2010. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/19089. Acesso em: 25 jul. 2019.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr./jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302015000200299&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 25 jul. 2019.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GIROUX, H. **Atos impuros**: a prática política dos estudos culturais. Tradução: Ronaldo Costa. Porto Alegra: Artmed, 2003.

GIROUX, H. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional**: novas políticas de educação. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas,1999.

HAGEMEYER, R. C. C. Formação e desenvolvimento profissional docente: diálogos epistemológicos e culturais. *In*: HAGEMEYER, R. C. de C.; SÁ, R. A. de; GABARDO, C. V. (org.). **Diálogos epistemológicos e culturais**. Curitiba: W & A, 2016, p. 85-108.

KÜENZER, A. Z.; RODRIGUES, M. F. As diretrizes curriculares para o currículo de Pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/684/68410103.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

LOPES, A. R. C. Integração e disciplinas nas políticas de currículo. *In*: LOPES, A. R. C.; MACEDO, E. F. de; ALVES, M. P. C. (org.). **Cultura, política e currículo**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006, p. 139-160.

MARCELO GARCIA, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, [São Paulo], n. 8, p. 7-22. jan/abr. 2009.

PACHECO, J. A.; PESTANA. T. Globalização, aprendizagem e trabalho docente: análise das culturas de performatividade. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 24-32, 2014.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, fev. 1987.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586/660. Acesso em: 25 jul. 2019.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Resolução 30/90 – CEPE**. Proposta de reformulação curricular para o curso de Pedagogia, Curitiba, 2007.

VOLSI, M. E. F. Políticas para a formação de professores da Educação Básica em nível superior: em discussão as novas diretrizes curriculares nacionais para a formação dos profissionais do magistério. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS/BR, 14., 2016, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: UEM, 2016. p. 123-135. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/xxivuniversitas/anais/trabalhos/e_6/6-015.pdf. Acesso em: 25 jul. 2019.

# {08}
# SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (SIDPD – UTFPR): *o que revelam as pesquisas*

* Thamiris Christine Mendes Berger

** Viviane Aparecida Bagio

*** Ana Lúcia Pereira

**** José Tadeu Lunardi

* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no Paraná e mestre em Educação pelo mesmo Programa. Bacharel em Psicologia com ênfase em Educação Participativa pela Instituição de Ensino Superior Sant'Ana e licenciada em Pedagogia pela UEPG.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre em Educação em Ciências e em Matemática. Licenciada em Pedagogia. Bacharela e licenciada em Matemática. Professora colaboradora da UEPG, lotada no Departamento de Pedagogia. Atua na equipe gestora e na formação pedagógica dos projetos voltados ao desenvolvimento da docência universitária do Programa Docência no Ensino Superior (DES-UEPG).

*** Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora adjunta no Departamento de Matemática e Estatística e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bolsista de produtividade da Fundação Araucária. É editora associada dos periódicos Frontiers Psychology e Frontiers in Education.

**** Doutor em Física pelo Instituto de Física Teórica da Universidade Estadual Paulista (IFT-Unesp). É professor do Departamento de Matemática e Estatística da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no qual atua na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. É editor associado dos periódicos Frontiers in Physics e Frontiers in Applied Mathematics and Statistics.

## INTRODUÇÃO

A temática do Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) conquistou um espaço notável na atual conjuntura do cenário educacional, principalmente nas discussões em torno da formação de professores. Desse modo, o desenvolvimento profissional assume-se como pano de fundo para algumas reflexões pertinentes quando se trata de procurar novas alternativas de formação e novas perspectivas para a profissão docente.

O termo DPD, segundo Marcelo (2009), Pimenta e Anastasiou (2014) e Vaillant e Marcelo (2012), é uma conceituação abrangente que atualmente se adapta melhor à concepção de professor como profissional do ensino e que envolve outras ideias como: formação contínua e permanente, aperfeiçoamento, reciclagem, desenvolvimento de recursos humanos, aprendizagem ao longo da vida, dentre outros.

O DPD é um processo tanto individual como coletivo e que deve acontecer no contexto de trabalho do professor, pois isso colabora para o desenvolvimento de competências profissionais que consideram as diferentes experiências (MARCELO, 2009). Assim, trata-se de um conceito polissêmico, de um fenômeno extremamente complexo e multidimensional que supera a justaposição entre formação inicial e sequente aperfeiçoamento. E, ainda, constitui uma ferramenta indispensável para a melhoria da qualidade da educação (VAILLANT; MARCELO, 2012).

É com base nesse panorama que nos questionamos sobre as produções acadêmicas que se tem disseminado sobre o DPD. Como questões norteadoras da investigação, destacamos: quais os focos e perspectivas das pesquisas sobre DPD? Que conceitos podemos identificar como relacionados ao DPD? Como os estudiosos da área de formação de professores têm articulado o conceito de DPD? Com isso, consideramos pertinente identificar

e analisar o teor dos estudos acadêmicos que se tem produzido no seu entorno.

O presente capítulo é resultado de uma pesquisa de revisão de literatura, que teve por objetivo geral mapear as produções das duas primeiras edições do evento denominado Simpósio Internacional sobre Desenvolvimento Profissional Docente (SIDPD), realizado pelo Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (DEPED – UTFPR), campus Curitiba.

O referido evento originou-se por meio de preocupações do grupo de pesquisa Transmutare, que tem se dedicado a estudos e pesquisas sobre DPD a fim de "Colaborar com a organização de espaços para discussão e reflexão" (PRYJMA; OLIVEIRA, 2016, p. 10). Contou com a primeira edição em fevereiro de 2013 e a segunda em novembro de 2015, que teve como tema central Rede de Aprendizagem em Foco. O II SIDPD resultou ainda na publicação de um livro[1], organizado por Marielda Ferreira Pryjma e Oséias Santos de Oliveira (2016), que reuniu alguns dos principais textos que foram apresentados durante o evento.

Apresentamos neste texto, em primeiro lugar, algumas considerações sobre o conceito de DPD e, na sequência, o percurso metodológico de pesquisa que percorremos, a apresentação dos resultados e articulações teóricas, sucedidas pelas considerações finais.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Compreender como ocorre a formação docente demanda relacioná-la com o conceito de aprendizagem permanente, uma vez que são os saberes docentes, enquanto resultado de um processo de formação profissional e pessoal, que possibilitam,

1 *O desenvolvimento profissional docente em discussão.*

segundo Marcelo (2009), que o professor continue aprendendo ao longo de sua carreira, engajando-se na sua formação; o que ainda é um desafio na área da docência (IMBERNÓN, 2011; NÓVOA, 1995).

Para Libâneo e Pimenta (2011, p. 48), o professor é um profissional que auxilia o aluno em seu desenvolvimento pleno ao facilitar o acesso deste ao conhecimento, além de ser um profissional que tem o domínio de sua área de conhecimento e é considerado como um analista crítico da sociedade, uma vez que "[...] nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade de profissionais, portanto científica (que produz conhecimento sobre sua área) e social".

Formar professores não é apenas atualizar conteúdos e metodologias, mas fazer com que o próprio docente se envolva no processo, ressignificando experiências anteriores e possibilitando reflexões e vivências significativas. Reivindicando que o professor é um profissional, Day (2001) afirma que a natureza do trabalho docente exige um processo de DPD contínuo que permeie toda carreira do professor, considerando suas características pessoais, sociais e profissionais, pois elas condicionam suas necessidades.

Para Pimenta e Anastasiou (2014), o DPD deve ser entendido como alternativa educacional que valoriza a formação docente, não mais baseada numa racionalidade técnica, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de tomar decisões e de refletir, pois as modificações das práticas docentes efetivam-se quando o próprio professor reflete sobre sua prática e conscientiza-se quanto àquilo que faz; entretanto, isso pressupõe a aquisição de conhecimentos teóricos, críticos e contextuais.

Nessa perspectiva, segundo os autores aqui utilizados como referencial teórico, podemos compreender que o DPD está além do conceito de formação continuada, pois é um processo que se inicia na formação inicial do professor e o acompanha por toda a sua carreira.

Conforme Vaillant e Marcelo (2012), o DPD tem como característica a atitude permanente de indagação, formulação de perguntas e problemas, e procura suas soluções. Para os autores, a própria palavra **desenvolvimento** tem a conotação de evolução e continuidade. É um processo que pode ser individual ou coletivo e que opera por meio de experiências de diferentes naturezas, formais ou informais, contextualizadas na escola (DAY, 2001). Com isso, espera-se que o processo contínuo de DPD, como oportunidades de aprendizagens que promovem capacidades reflexivas nos educadores, permita ao professor oportunidade para que ele transfira novos conhecimentos e habilidades para as situações práticas de acordo com suas demandas de trabalho.

Para Imbernón (2011), uma formação sólida é aquela que consegue municiar o professor de instrumentos intelectuais pertinentes para que ele possa interpretar e solucionar as situações complexas do seu cotidiano em sala de aula; tal formação também deveria envolver os professores em atividades de formação comunitária, a fim de conferir à educação escolar uma dimensão entre a realidade social em que estão inseridos os alunos e o saber intelectual, mantendo uma estreita relação entre realidade e saber.

Concordamos com Nóvoa (1995) quando elucida que estar em formação exige um investimento pessoal, compondo um trabalho livre e criativo a respeito da sua trajetória e projetos, visando a uma identidade pessoal que também é profissional. Conforme o autor mencionado, a formação se constrói por meio de uma reflexividade crítica sobre as práticas e de construção permanente da identidade, como destacam também Pimenta e Anastasiou (2014). Portanto, afirmamos que estar em formação demanda um envolvimento real e consciente da pessoa do professor, não pode ser algo imposto ou exigido, o que tonaria o processo sem sentido.

Em consenso com Imbernón (2011), salientamos que o DPD está muito além da formação; nesse sentido, não se restringe ou se limita a ela, mas é um processo de maior amplitude. Dessa forma, consideramos a formação de professores como uma das dimensões relevantes do DPD. Ainda, para o autor citado, não são todas as experiências formativas que promovem de fato o DPD, o que nos faz refletir também sobre o uso desenfreado da terminologia DPD para referir-se às iniciativas pontuais e impostas aos professores, pois nem sempre resultam em um desenvolvimento ou contribuição de fato para o professor, tampouco para suas práticas e identidade.

Para Nóvoa (1995), a formação instiga o DPD, a partir do momento em que se investe na autonomia contextualizada da profissão; logo, cabe à formação o papel de fazer com que os profissionais sejam reflexivos e responsáveis pelo seu DPD e com que participem na implementação das políticas educativas. Em outras palavras, o professor precisa assumir-se como autor e produtor da sua profissão. O DPD envolve três dimensões esclarecidas pelo autor que precisam, necessariamente, caminhar juntas e articuladamente: a profissional, a pessoal e a organizacional.

Na perspectiva de Libâneo e Pimenta (2011), a importância do DPD como processo que envolve tanto a formação inicial como a continuada está na articulação destas com um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Tal identidade é epistemológica, ou seja, reconhece a docência como campo de conhecimentos específicos que se encontram configurados em quatro abrangentes conjuntos de conteúdos:

a) das diversas áreas do saber e do ensino;
b) didático-pedagógicos;
c) relacionados a saberes pedagógicos mais amplos;
d) ligados à explicitação do sentido da existência humana.

Além disso, também há a identidade profissional.

Sendo assim, concordamos com Day (2001, p. 25) quando afirma que um bom ensino exige que os docentes reflitam, analisem e repensem constantemente a forma como conduzem os princípios relacionados à "[...] diferenciação, coerência, progressão, continuidade e equilíbrio, não só no 'que' e no 'como' ensinar, mas também no 'porquê', ao nível dos seus propósitos 'morais básicos'".

## ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS

A presente investigação é de abordagem quanti-qualitativa, seu objetivo é revelar os resultados de uma pesquisa de revisão de literatura, a qual realizou o mapeamento das produções acadêmicas das duas primeiras edições do SIDPD.

Elegemos como *corpus* de dados o conjunto dos trabalhos apresentados nas duas primeiras edições do evento, realizadas nos anos de 2013 e 2015. Neste trabalho focamos principalmente nos seguintes elementos textuais: títulos e palavras-chave; quando necessário, analisamos também os resumos.

No I SIDPD (2013), o evento foi organizado em torno de discussões em Grupos de Trabalho (GTs), a fim de "[...] oportunizar aos participantes um espaço para intercâmbio, interação e troca de experiências e conhecimentos" (SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, 2013). Para que os resultados fossem socializados na segunda edição do evento, os interessados foram convidados a submeter memoriais descritivos (resumos expandidos), nos quais relatavam as suas experiências profissionais e de investigação. Foram organizados três GTs com base nos 104 resumos submetidos. Por meio dos títulos dos memoriais descritivos, identificamos de duas a três palavras-chave para que pudéssemos construir nossa análise.

No I SIDPD, conforme exposto no Quadro 1, os eixos que tiveram a maior concentração de trabalhos foram: **Aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente** (41,3%) e **A aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional** (38,5%). **Políticas e processos de avaliação da aprendizagem docente** teve o menor número de memoriais vinculados, com 20,2% do total de produções.

Quadro 1 - Relação de memoriais descritivos por GTs no I SIDPD (2013)

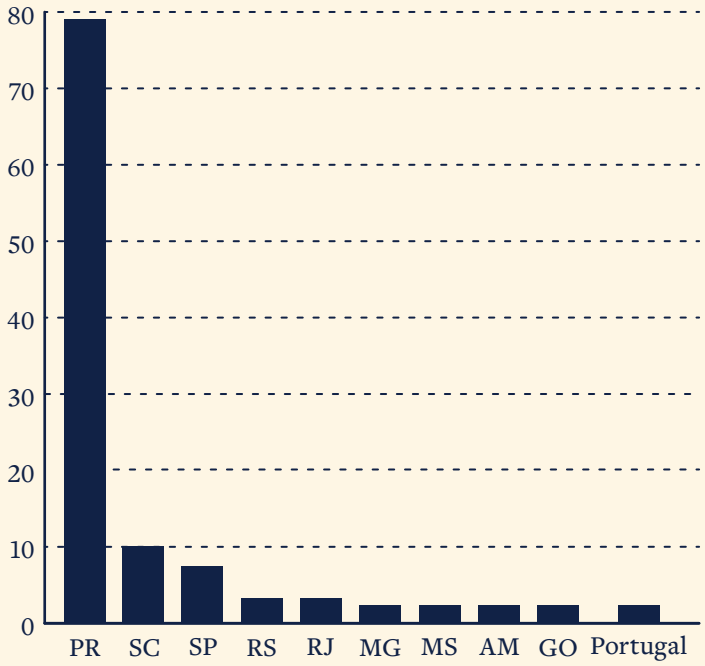
| Grupo de trabalho | Tema | Nº de trabalhos apresentados |
|---|---|---|
| GT 1 | A aprendizagem docente na formação inicial e inserção profissional | 40 |
| GT 2 | Políticas e processos de avaliação de aprendizagem docente | 21 |
| GT 3 | Aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente | 43 |
| | **Total** | 104 |

Fonte: Autoria própria.

Reuniram-se no evento I mais de 35 instituições educacionais divididas em instituições de Ensino Superior, universidades nacionais e internacionais e secretarias municipais e estaduaisde

educação. No Gráfico 1, há a distribuição dos participantes por estado/região[2] do Brasil e demais países:

Gráfico 1 - Distribuição dos participantes do I SIDPD (2013)




Fonte: Autoria própria.

Observa-se que, no I SIDPD, a maioria dos autores e instituições participantes prevaleceu no estado do Paraná. Importante notar que também participaram autores de outros estados e de Portugal.

No II SIDPD (2015), havia duas opções de modalidades para apresentar trabalhos: em formato de painel ou como informe de investigação. Elegemos os últimos como objetos de nossa análise, compondo um total de 83 estudos. Os autores classificavam

2 Dois dos participantes declararam pertencer a duas instituições de estados diferenciados, sendo um deles de uma instituição do Paraná (PR) e de São Paulo (SP), o outro do PR e de Santa Catarina (SC). Ambos foram contabilizados nos dois estados cada, por isso, a soma total no gráfico é 106.

os seus trabalhos em um dos quatro eixos temáticos do evento, os quais, por sua vez, estavam divididos em dois GTs, conforme o Quadro 2:

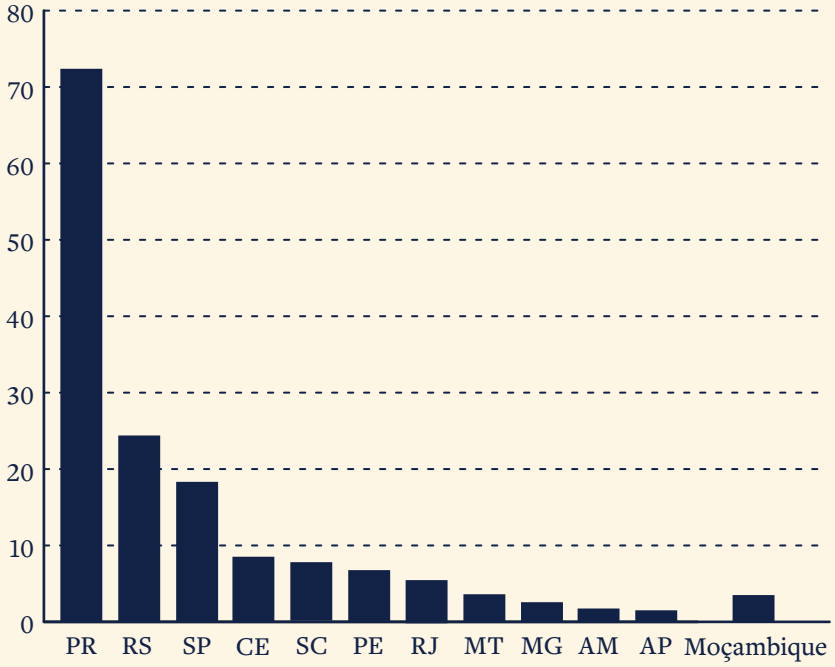
Quadro 2 - Relação de trabalhos por eixo do II SIDPD (2015)

| Grupo de Trabalho | Eixo temático | N° de trabalhos apresentados |
|---|---|---|
| GT 1 | A aprendizagem docente na formação inicial | 31 |
| | Diretrizes para a formação docente | 3 |
| GT 2 | Políticas e processos de avaliação da aprendizagem docente | 1 |
| | Aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente | 48 |
| **Total** | | 83 |

Fonte: Autoria própria.

No II SIDPD, conforme exposto no Gráfico 2, reuniram-se no evento mais de 40 instituições educacionais distribuídas da seguinte maneira:

Gráfico 2 - Distribuição dos participantes do II SIDPD (2015)




Fonte: Autoria própria.

Diferentemente do I, no II SIDPD a divulgação do evento foi ampliada a outros estados brasileiros, mas ainda predominam participantes da região Sul do país; no entanto, nesta edição são apresentadas discussões realizadas em pelo menos um estado de cada região brasileira, o que promoveu uma maior integração entre os estudos realizados no país.

Nota-se (Quadro 2) que a maior parte dos trabalhos apresentados está no eixo Aprendizagem em serviço e desenvolvimento profissional docente (57,8%), seguido por A aprendizagem docente na formação inicial (37,3%). O número expressivo de trabalhos dos dois eixos aponta que a maioria dos trabalhos apresentados

no II SIDPD teve como foco o DPD na formação em serviço e na formação inicial de professores.

Em suma, o corpus de análise da presente pesquisa é composto por um universo de 187 trabalhos que se encontram divididos em 104 memoriais descritivos (I SIDPD) e 83 informes de investigação (II SIDPD). Após a identificação dos trabalhos de ambos os eventos, classificamos os títulos dos memoriais descritivos e todas as palavras-chave dos informes de investigação agrupando-as com base no seu significado semântico (PAREDES *et al.*, 2007). Contávamos com um universo de 258 palavras-chave do I SIDPD e de 290 do II SIDPD, essa categorização está exemplificada no Quadro 3.

Utilizamos uma ferramenta quantitativa para a análise descritiva dos dados, buscando identificar uma estrutura entre os assuntos abordados em cada Simpósio. A técnica usada foi inspirada na de análise de semelhanças por meio do uso de grafos (adiante definidos), formulada originalmente no âmbito das teorias das representações sociais (PEREIRA, 1997).

Após o procedimento de categorização, identificamos uma estrutura no conjunto de temas abordados em cada simpósio, utilizando a ideia de **semelhança** entre as categorias associadas, a qual foi representada pelo índice de **coocorrência** da abordagem de cada par de categorias. A coocorrência de um par de categorias no conjunto de dados se dá quando ambas as categorias do par são mencionadas em um mesmo trabalho.

Quadro 3 - Categorias de análise por agrupamento semântico

| **Categorias** | **Exemplos de palavras e/ou expressões que fazem parte da categoria** |
|---|---|
| Formação de professores | Formação inicial; formação permanente; formação continuada; políticas de formação de professores; aprendizagem em serviço; formação em serviço; programas de formação. |
| Procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa | Estudos em instituições; instrumentos de coleta de dados; procedimentos de análise de dados. |
| Ensino Superior | docência universitária; pedagogia universitária; alunos de graduação; professor de graduação; professor formador; universidade. |
| Políticas públicas educacionais e gestão escolar | Equipe pedagógica; gestão escolar; políticas educacionais; condições de trabalho; Pibid; reformas educacionais; avaliação de políticas e programas. |
| Planejamento, metodologias do ensino e práticas peagógicas | Planejamento; avaliação da aprendizagem; metodologias de ensino; práticas pedagógicas. |
| Educação Básica | Estudos que envolvem educação infantil; ensino fundamental; ensino médio. |
| EAD e TICs | Tecnologia da informação e comunicação; educação a distância: tecnologias educacionais. |
| Ser professor | Carreira docente; profissão docente valorização da profissão; profissionalidade; profissionalismo identidade; saberes docentes; trabalho docente. |
| Teorias e conceitos específicos | Ensino de geografia; *habitus* docente; psicologia da educação; resolução de problemas; teoria histórico-cultural (entre outros conceitos das diferentes áreas). |
| Relação universidade-escola | Inserção profissional; estágio na graduação; laboratório interdisciplinar; universidade e escola pública. |

Fonte: Autoria própria.

Ao conjunto de categorias e coocorrências podemos associar um objeto matemático chamado **Grafo**, que pode ser representado por uma rede composta por **vértices** (aqui associados a cada uma das categorias) e **arestas** ligando diferentes vértices. Se duas categorias particulares possuem índice de coocorrência diferente de zero, então haverá uma aresta ligando os dois vértices correspondentes. A cada aresta também associaremos um **peso**, dado pelo correspondente índice de coocorrência do par de categorias associado. Os grafos têm a vantagem de poderem ser representados visualmente na forma de diagramas, onde cada vértice é um ponto e cada aresta é um segmento de reta ligando dois pontos distintos. No diagrama, representaremos o peso de cada aresta (índice de coocorrência) por um número indicado sobre o respectivo segmento. Assim, ao construirmos a figura referente ao grafo correspondente a cada Simpósio, teremos uma representação visual da estrutura dos assuntos que foram abordados nele.

Outro aspecto que torna interessante o uso de grafos é o fato de que, por meio de um grafo geral, podemos selecionar **subgrafos**, os quais nos permitem identificar subestruturas nucleares ou centrais entre as categorias, ou, ainda, a subestrutura básica das relações entre todas as categorias. Subgrafos são grafos obtidos de um grafo original, selecionando-se um subconjunto de vértices e suas correspondentes arestas. A cada subgrafo podemos associar um **peso total**, que é a soma dos pesos de todas as arestas que o compõem.

Neste trabalho, dada a estrutura geral de **semelhança** dos assuntos abordados em cada Simpósio, representada por um grafo, consideraremos as seguintes três subestruturas, identificadas pelos subgrafos associados:

a) **árvore máxima de similaridade:** essa subestrutura corresponde à subestrutura básica, ao **esqueleto** da estrutura geral. Na teoria dos grafos, quando não há nenhum vértice isolado (como é o nosso caso aqui), uma árvore é um subgrafo que conecta todos os vértices, mas que não contém nenhum caminho fechado. Dentre todas as possíveis árvores que podem ser selecionadas por meio do grafo original, escolhemos aquela que possui o **máximo peso** ou máxima semelhança, pois estamos associando os pesos às coocorrências, que são a medida escolhida de similaridade entre as categorias;

b) **clique mais significativo**: essa subestrutura permite associar as zonas do grafo onde os vértices aparecem mais fortemente ligados entre si. Um clique é um **subgrafo completo maximal**. Um subgrafo completo é aquele em que cada um dos vértices é ligado a todos os demais do subgrafo. Ou seja, a um subgrafo completo maximal não podemos adicionar outro vértice sem destruir a propriedade de ser completo. Em um dado grafo podem existir vários cliques. Identificaremos como sendo o mais significativo aquele em que a coocorrência média no clique seja a maior dentre todos os cliques possíveis no grafo original. Dessa forma, o clique mais significativo identificará uma região da

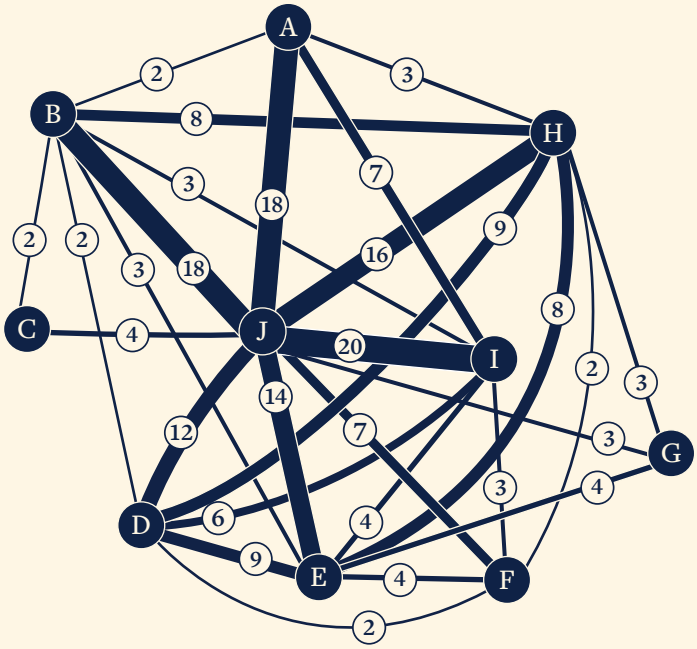
estrutura em que há uma maior **densidade** da similaridade (coocorrência) entre as categorias, sendo todas elas fortemente ligadas entre si. O clique mais significativo representa, portanto, uma estrutura nuclear;

c) **triângulos mais significativos**: essas subestruturas produzem um olhar mais refinado nas relações entre as categorias principais. Um triângulo é um subgrafo completo (não necessariamente maximal) formado por três vértices. Como são inúmeros os triângulos presentes no grafo original, identificamos apenas os três triângulos mais significativos, de acordo com o critério de maior peso médio entre suas arestas. Esses triângulos identificam as categorias mais centrais (PEREIRA, 1997).

A construção dos grafos e subgrafos mencionados acima, baseados nos dados organizados em categorias e nas figuras correspondentes, foi feita através de um algoritmo programado pelos autores no *software* Mathematica (Wolfram Research). Com base nas estruturas entre as categorias evidenciadas pela análise quantitativa, realizamos uma discussão qualitativa, interpretando essas estruturas à luz dos marcos teóricos referentes ao DPD.

Nas Figuras 1 e 2, apresentamos os grafos totais (contendo todas as categorias) dos dois eventos, por meio dos quais podemos visualizar as estruturas de similaridades (ancorados nos índices de coocorrências) entre as categorias de ambas as edições:

Figura 1 - Grafo total da estrutura da representação do I SIDPD (2013)

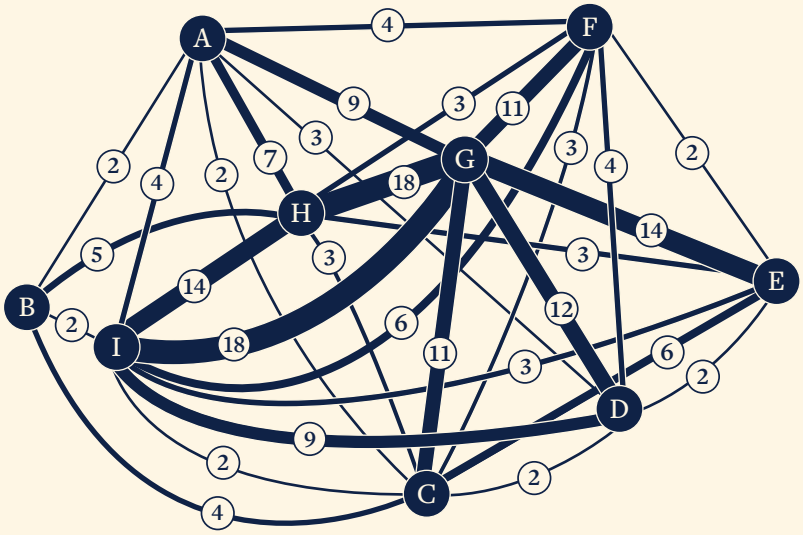



Fonte: Autoria própria.

Legenda:

A) Ser professor
B) Políticas públicas educacionais e gestão escolar
C) Relação universidade-escola
D) Planejamento, metodologias de ensino e práticas pedagógicas
E) Teorias e conceitos específicos
F) Procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa
G) EAD e TICs
H) Educação Básica
I) Ensino Superior
J) Formação de professores

Figura 2 - Grafo total da estrutura da representação do II SIDPD (2015)




Fonte: Autoria própria.

Legenda:

A) Planejamento, metodologias de ensino e práticas pedagógicas
B) EAD e TICs
C) Ensino Superior
D) Políticas públicas educacionais e gestão escolar
E) Procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa
F) Ser professor
G) Formação de professores
H) Teorias e conceitos específicos
I) Educação Básica

Ao observamos os grafos representados nas Figuras 1 e 2, podemos verificar as coocorrências entre todas as palavras, desde as mais centrais até as periféricas. Para destacarmos o que é essencial do que é periférico nas categorias representativas do evento, optamos por diferenciar as coocorrências representadas por meio das arestas por espessura e por cores. Sendo assim, temos: quanto maiores forem as coocorrências (pesos), maior a espessura da aresta.

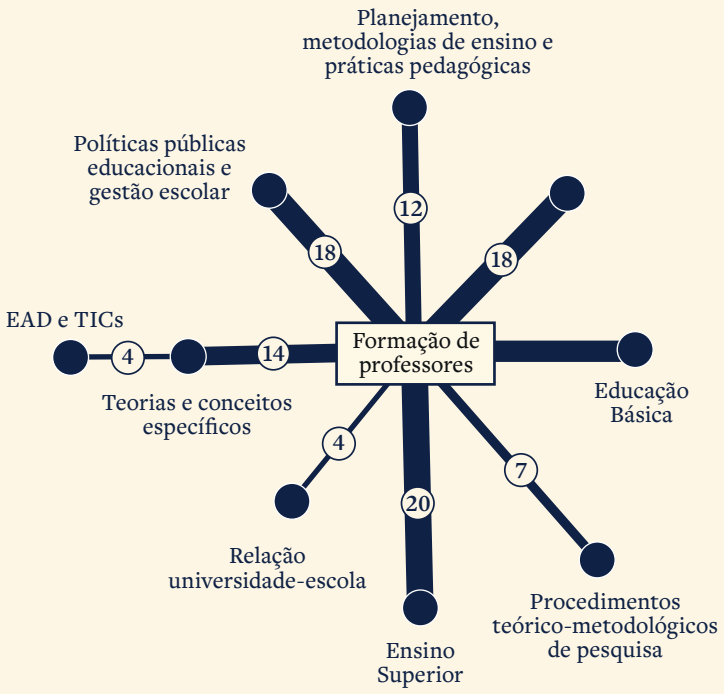
Nota-se que as arestas principais – as mais **pesadas** – indicam os pares de categorias mais **centrais**, ou seja, aqueles pares de categorias que obtiveram um grande número de coocorrências. Em cada um dos grafos das Figuras 1 e 2 estão destacadas, em vermelho, as categorias (vértices ou pontos do diagrama) associadas ao clique mais significativo. Interpretamos esse clique como sendo o mais importante agregado de categorias, pois todo o conjunto é fortemente conectado (cada categoria possui coocorrências com todas as demais do clique) e suas arestas são as mais **pesadas**, em média, dentre todos os possíveis cliques que podem ser formados a partir do grafo total. No I SIDPD, observamos que o par de categorias com maior destaque foi o composto pelas categorias **Formação de professores** e **Ensino Superior**[3] (20 coocorrências) e, no II SIDPD, os pares mais evidenciados foram **Formação de professores** e **Educação Básica**, e **Formação de professores** e **Teorias e conceitos específicos** (ambos os pares com 18 coocorrências).

No grafo total de cada evento, são representadas todas as categorias existentes do evento e todas as coocorrências observadas entre elas. Entretanto, para analisarmos as subestruturas mais significativas das relações entre as categorias, precisamos observar o grafo mais de perto, dividindo-o em alguns subgrafos. Nas figuras 1 e 2, já estão identificados os grupos de maior coesão entre as categorias, representados pelo clique mais significativo em cada grafo.

Nas Figuras 3 e 4, estão as árvores máximas de similaridade para as duas edições do evento. Essas árvores representam a **estrutura básica** dos respectivos grafos, como se fosse o **tronco** (conexões mais **grossas**, mais centrais) e os **galhos** (conexões mais **finas**, mais periféricas).

3 A partir daqui, utilizaremos a sigla FP para nos referirmos à expressão Formação de Professores e ES para Ensino Superior.

Figura 3 - Árvore máxima com a estrutura do I SIDPD (2013)



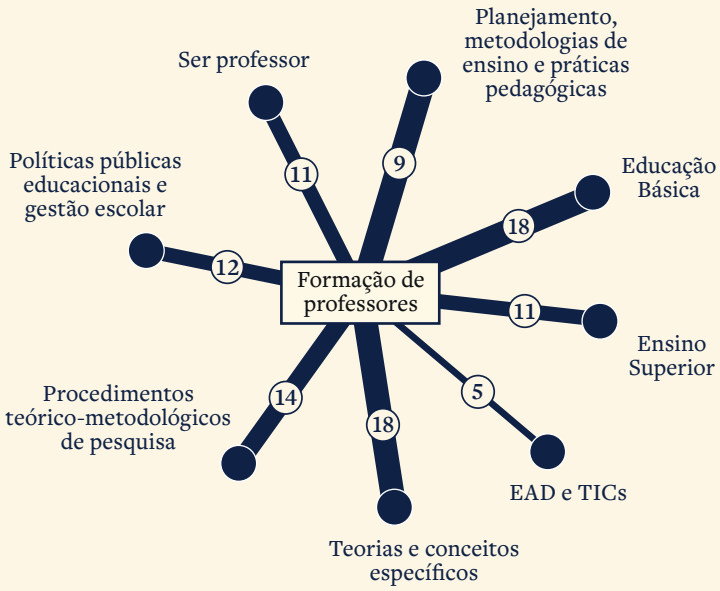

Fonte: Autoria própria.

Ao observamos a árvore máxima representativa do I SIDPD (Figura 3), notamos que a parte mais central (no sentido de conter as arestas mais **grossas**) da estrutura básica da representação dos trabalhos é evidenciada pelas arestas com maior coocorrência. A aresta mais importante nesta árvore é a que associa a categoria de **Ensino Superior** com a categoria de **Formação de professores** (com 20 coocorrências); em seguida, vem a aresta que associa **Formação de professores** com **Políticas públicas educacionais e gestão escolar** e a aresta **Formação de Professores** e **Ser professor**, com 18 coocorrências cada.

Dessa figura, podemos observar que a categoria **Formação de professores** ocupa a posição de maior centralidade, participando de todas as arestas com maiores coocorrências. Podemos ver a mesma centralidade desta categoria também na Figura 4,

referente à árvore máxima do segundo Simpósio,em que as associações mais significativas aparecem com 18 coocorrências cada uma e são aquelas existentes entre **Formação de professores** e **Teorias e conceitos específicos** e **Formação de professores** e **Educação Básica.**

Figura 4 - Árvore máxima com a estrutura do II SIDPD (2015)

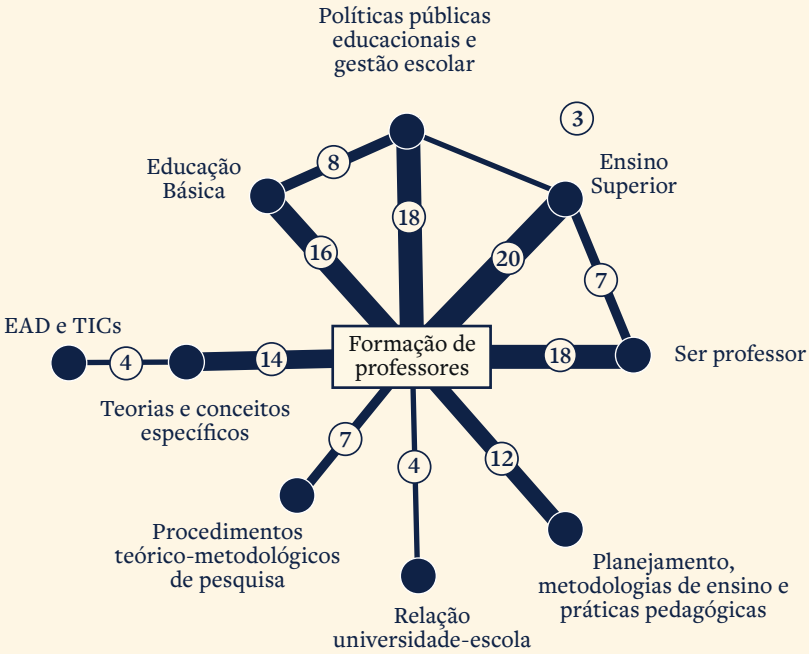



Fonte: Autoria própria.

Para olhar um pouco além da árvore e visualizar as estruturas mais importantes envolvendo ciclos, incluímos nas árvores máximas acima os três triângulos mais significativos (com maior coocorrência média entre as categorias). A árvore aumentada com esses triângulos permite identificar os núcleos centrais de cada simpósio. Na Figura 5, observamos que o núcleo **triangular** mais significativo é formado pela associação das categorias **Formação de professores** (**FP**), **Ser professor** e **Ensino Superior** (**ES**). Já o segundo núcleo triangular mais representativo consiste na associação entre as categorias **Formação de professores**

(**FP**), **Educação Básica** (**EB**) e **Políticas públicas educacionais e gestão escolar.**

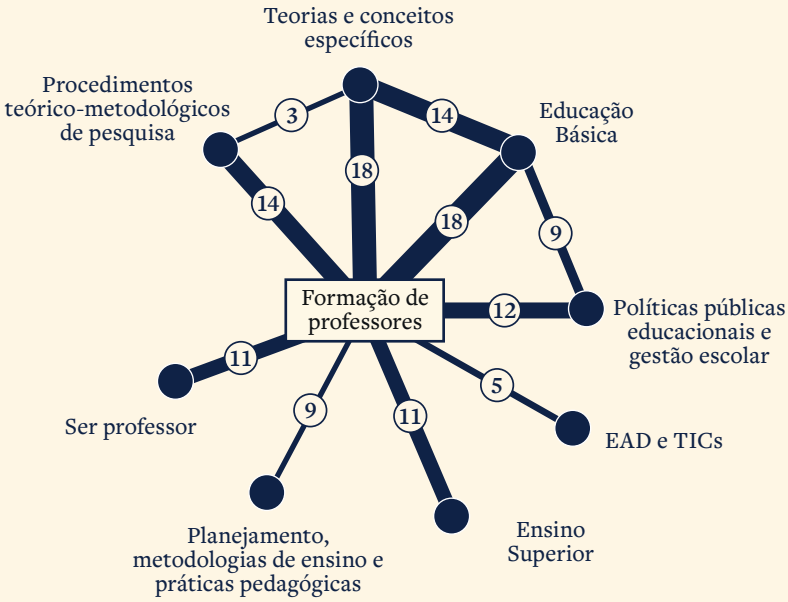
Figura 5 - Árvore aumentada com a estrutura principal do I SIDPD (2013)




Fonte: Autoria própria.

Na Figura 6 – referente ao segundo Simpósio –, observamos que o núcleo **triangular** mais significativo é formado pela associação das categorias **Formação de professores**, **Educação Básica** e **Teorias e conceitos específicos**, seguido do triângulo **Formação de professores**, **Educação Básica** e **Políticas públicas educacionais e gestão escolar.**

Figura 6 - Árvore aumentada com a estrutura principal do II SIDPD (2015)




Fonte: Autoria própria.

## DISCUSSÃO

Em síntese, por meio dos grafos totais (Figuras 1 e 2), das árvores máximas (Figuras 3 e 4) e das árvores aumentadas com os triângulos mais significativos (Figuras 5 e 6), notamos que, em ambas as edições do SIDPD, a formação de professores ganhou destaque nas discussões. Isso acontece porque a noção de desenvolvimento profissional está intimamente relacionada à formação de professores em seus diferentes níveis: inicial, continuada, em serviço, permanente.

Na estrutura que representa os memoriais descritivos apresentados no I SIDPD (Figuras 1, 3 e 5), percebe-se que a formação de professores se alia às seguintes temáticas, respectivamente: Ensino Superior, Ser professor, Políticas públicas educacionais e

gestão escolar e Educação Básica. Sobre o Ensino Superior, analisamos que essa relação (FP e ES) se evidenciou porque muitos foram os memoriais descritivos que relataram a experiência de professores formadores e seus trabalhos na graduação.

Sobre a ligação entre FP e ser professor, que foi a mais central na estrutura do I SIDPD, observamos que os trabalhos envolvendo estas categorias preocupam-se com questões como a carreira docente, processos de profissionalização do professor, constituição identitária e saberes docentes. Isso evidencia que há uma preocupação dos próprios professores com relação ao estatuto social da docência e com a construção de uma profissão que supere a imagem vocacionada, que ainda se faz muito presente nos dias de hoje. Esse par de categorias revela a concepção de professor como profissional do ensino que precisa estar engajado no seu processo formativo ao longo de toda a carreira e com compromisso. Em outras palavras, as estruturas mais significativas dos Simpósios também retratam aspectos da FP como um constante aprendizado no decorrer da carreira, que deve acontecer com investimento consciente por parte dos professores, conforme destacado por Imbernón (2011), Marcelo (2009) e Nóvoa (1995).

O par de categorias FP e Políticas públicas educacionais e gestão escolar, que também se destacou no I SIDPD, demonstra que a as equipes de gestão escolares procuram promover iniciativas de DPD com o esforço para refletir sobre as políticas, as reformas e a avaliação do sistema educacional atual e seus impactos na FP e nas suas condições de trabalho. Aliado a isso, explicitamos que as transformações pelas quais a nossa sociedade vem passando implicam em consequências bem importantes para a educação; os estudos sobre DPD publicados no evento em questão mostram uma preocupação de professores e gestores com os impactos que esse contexto/panorama está deixando na

FP. Paralelamente a esse, outro par evidenciado como de central importância no I SIDPD foi aquele conectando FP e a EB.

Sobre as produções do II SIDPD e suas estruturas evidenciadas nas Figuras 2, 4 e 6, notamos que dois pares de categorias se destacaram igualmente como centrais. Um deles foi o par FP e EB, expressando que a preocupação central dos trabalhos apresentados nessa edição do evento está na formação de docentes nos níveis escolares da educação infantil, ensino fundamental e médio. O que foi diferente do evento I, o qual teve enfoque no Ensino Superior. Vimos isso como uma das consequências da mudança de modalidade de trabalhos, de memoriais descritivos (I SIDPD) para informes de comunicação (II SIDPD).

O outro par de importância central no II evento foi FP e teorias e conceitos específicos. Essa relação expressa que tem havido exige um esforço de estudiosos em estabelecer relação entre a temática do DP e conceitos e teorias ou áreas mais específicas, como conceito de *habitus* docente e seu envolvimento com o desenvolvimento profissional, o DPD com base no olhar da teoria histórico-cultural de Vygotsky e, ainda, estabelecer relações entre o DPD e as diferentes áreas do conhecimento, como ensino de Geografia, Matemática, Psicologia da Educação, metodologias de ensino específicas etc.

O terceiro par de categorias significativas no II SIDPD foi a FP e Procedimentos teórico-metodológicos de pesquisa, o qual denota que os estudos sobre DPD foram inter-relacionados às abordagens de pesquisa científica. Possivelmente, o foco nesse par de categorias é oriundo da mudança na modalidade dos trabalhos (em comparação ao I SIDPD), o qual no evento I não obteve tanto destaque por se tratar de um memorial e não de um trabalho investigativo.

Os demais pares de categorias também são relevantes para compreender a amplitude do evento; entretanto, o nosso foco de

análise delimitou-se nos três pares de categorias mais evidenciados, por entendermos que eles retratam a estrutura básica da representação sobre DPD em ambos os eventos.

De modo geral, como não foi analisada a base teórica sobre o DPD dos trabalhos, não podemos determinar se o uso do conceito está de acordo com o que foi descrito aqui, mas é possível afirmar que o evento sobre DPD está alicerçado na formação de professores e suas interconexões, as quais na primeira edição tiveram foco predominante no ES e, na segunda, na EB e nas teorias e conceitos específicos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o objetivo da presente pesquisa consistiu em realizar um mapeamento das produções socializadas durante as duas edições do SIDPD, evento de considerável importância para a comunidade acadêmica e que se propôs a realizar discussões e reflexões no que tange ao DPD, temática muito abordada atualmente.

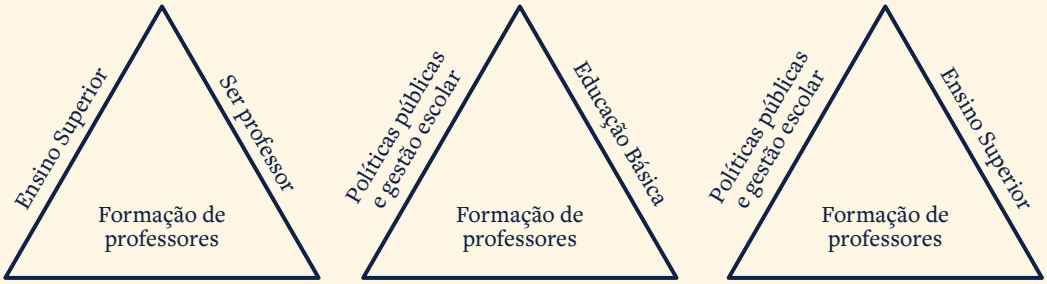
Para frisar as principais inferências a que chegamos com o estudo, organizamos, com base nas árvores máximas das estruturas de representação de cada Simpósio, os três triângulos mais significativos que revelaram os pares de categorias que foram predominantes em nossa análise.

Observando as Figuras 7 e 8, constatamos que a sua estrutura preponderante tem como vértice principal o tema FP, tanto no I SIDPD quanto no II SIDPD.

As estruturas representativas dos triângulos vão ao encontro da concepção de DP apresentada por Pimenta e Anastasiou (2014), como alternativa educacional que valoriza a formação docente em uma perspectiva que reconhece a capacidade do professor de tomar decisões, de refletir e conscientizar-se de

suas ações, buscando adquirir conhecimentos teóricos, críticos e contextuais.

Figura 7 - Triângulos representativos das estruturas mais significativas do I SIDPD (2013)




Fonte: Autoria própria.

Figura 8 - Triângulos representativos das estruturas mais significativas do II SIDPD (2015)

Fonte: Autoria própria.

Também corroboram o que Vaillant e Marcelo (2012) propuseram sobre o DP, quando enfatizam que tal expressão tem a conotação de evolução e continuidade. Vai de encontro também à ideia apresentada por Day (2001), como um processo que pode ser individual ou coletivo, com experiências de diferentes naturezas, formais ou informais, contextualizadas na escola.

As estruturas mais significativas das representações das duas modalidades do Simpósio também apontam o DPD como

processo que envolve tanto formação inicial como continuada na valorização identitária e profissional dos professores, conforme destacado por Libâneo e Pimenta (2011), que veem a docência como um campo de conhecimentos específicos.

Assim sendo, podemos concluir que o evento analisado apresentou, da primeira para a segunda edição, evoluções significativas expressas pela participação de mais pesquisadores de diferentes regiões brasileiras e com número maior de trabalhos comunicados. Para que o evento amplie sua perspectiva internacional, sugere-se que o *site* de divulgação das informações deve ser traduzido em diferentes línguas, a fim de motivar a participação de um maior número de autores estrangeiros.

Além disso, os resultados revelam que a FP é o tema mais relacionado ao DPD, termo que é imediatamente mencionado quando se aborda DPD. Acrescentamos que é preciso discutir muito ainda o DPD para fazê-lo avançar, ampliando suas relações e compreensões com as demais áreas do conhecimento, nas suas intersecções com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), as diferentes metodologias de ensino e o fazer docente e nas relações entre a universidade e a escola.

Nossa investigação confirma que DPD é um termo polissêmico e amplo, por isso destacamos a necessidade de aprofundar algumas discussões para ir além das iniciativas de formação isoladas e descontextualizadas da prática docente. Para isso, em primeiro lugar, é imprescindível relacionar o processo de DP com a vida e a prática pedagógica dos professores, para que eles lhe atribuam sentido e significado.

Salientamos a necessidade de pensar o professor sempre nas três dimensões: pessoal, profissional e pertencente a uma instituição. E ainda, precisamos romper com a cultura do isolamento do professor; é preciso abrir as portas da sala de aula no intuito de compartilhar, ser coletivo, colaborar e estabelecer

parcerias, além de atuar para superar a cultura da culpabilização de apenas uma parcela do sistema educacional: ou o aluno, ou o professor ou o sistema.

Por fim, o professor é um profissional e precisa ver-se como tal, afastar o amadorismo e substituí-lo por um DPD que **promova** professores reflexivos, críticos e com engajamento consciente em um processo constante e contínuo de evolução e, principalmente, de abertura para o diálogo.

## AGRADECIMENTOS

A autora Thamiris Christine Mendes Berger agradece à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de doutorado e a autora Ana Lúcia Pereira agradece à Fundação Araucária pela boa produtividade em pesquisa.

## REFERÊNCIAS

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora, 2001.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia e pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 15-61.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciências da Educação**, [São Paulo], n. 8, p. 7-22, 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 13-33.

PAREDES, E. C. *et al.* **Ser professor**: as representações sociais de docentes que trabalham em uma universidade pública de Mato Grosso. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

PEREIRA, C. A análise de dados nas representações sociais. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 1, n. 15, p. 49-62, 1997. Disponível em: http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/5670. Acesso em: 29 jul. 2019.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. de. Apresentação. *In*: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. de. (org.). **Desenvolvimento profissional docente em discussão**. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 9-21. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1602/7/desenvolvimentoprofissionaldocente.pdf. Acesso em: 29 jul. 2019.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, 1., 2013, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: UTFPR, 2013. 1 CD-ROM.

SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE, 2., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos** [...]. Curitiba: UTFPR, 2015. 1 CD-ROM.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: UTFPR, 2012.

# {09}
# TERCEIRO ESPAÇO E FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: *relações com um Pibid Pedagogia*

* Talita da Silva Campelo

** Giseli Barreto da Cruz

* Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped) na UFJR, grupo vinculado ao Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED), também na UFJR. Grupo vinculado ao LEPED UFRJ (Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores). Atua como professora nas séries iniciais e Educação Infantil na rede pública do município de Duque de Caxias (RJ), desde 2007, e na formação de professores, desde 2017, lecionando atualmente no curso de Pedagogia da UNYLEYA, na qual atua com Educação a Distância (EaD) e na UFRJ, atuando como professora substituta.

** Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Foi professora e pedagoga em escolas públicas de Educação Básica. Atualmente, é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. É coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped).

## INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta os resultados de um estudo de caso que analisa os diferenciais da parceria entre universidade e escola básica para a formação inicial de pedagogos docentes no contexto do Programa Institucional de Bolsas para Iniciação à Docência (Pibid).

O Pibid é um programa brasileiro que visa a participação de licenciandos em atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas nas escolas públicas. É desenvolvido por meio da concessão de bolsas de iniciação à docência para estudantes, bolsas de coordenação para professores coordenadores (instituições de Ensino Superior) e bolsas de supervisão para professores supervisores (escola básica). Seu lançamento ocorreu em dezembro de 2007, mediante Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007[1].

Metodologicamente, desenvolvemos um estudo de caso único (holístico), com base nos pressupostos de André (2005, 2013) e Yin (2010), concentrando-nos no Pibid Pedagogia de uma universidade federal do Rio de Janeiro[2]. O caso se forja na especificidade do Pibid Pedagogia da instituição investigada, no qual as ações são desenvolvidas durante a aula regular do professor supervisor e não no contraturno (o mais usual), o que permite um convívio maior com o professor supervisor e a vivência de um contexto real de trabalho.

Vivemos um período de um ano de imersão em campo, no qual foram feitas observações, entrevistas e análise documental. Nesse período, construímos evidências no contato direto com os 20 sujeitos envolvidos no projeto: uma professora coordenadora

1 Ministério da Educação (MEC). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

2 O Pibid de Pedagogia da universidade investigada se subdivide em dois projetos: um voltado para os anos iniciais do ensino fundamental e outro voltado para a educação infantil. Direcionamos a pesquisa para o grupo que atua nos anos iniciais do ensino fundamental.

(universidade), 5 professoras supervisoras (escolas parceiras)[3] e 14 licenciandos bolsistas.

As entrevistas se deram apenas com os professores supervisores, uma vez que a convivência direta com os licenciandos bolsistas permitiu captar suas impressões continuamente. Quanto aos documentos, foram analisados tanto documentos oficiais (como editais) quanto escritas e materiais produzidos pelos licenciandos e por professoras supervisoras em duas etapas: a primeira foi desenvolvida nos encontros semanais do Pibid Pedagogia na universidade (agosto a dezembro de 2014, 2014/2); a segunda ocorreu na sala de aula do professor supervisor de uma das escolas parceiras (fevereiro a agosto de 2015, 2015/2).

Para análise e interpretação dos dados, utilizamos a estratégica analítica geral (YIN, 2010) e mobilizamos um dos quatro eixos propostos por Yin: o exame dos dados por meio das proposições teóricas. Foram usadas, também, técnicas específicas da análise dos estudos de caso propostas pelo autor, como a combinação de padrão, a construção da explanação e a síntese cruzada dos dados.

A síntese cruzada dos dados aplica-se especialmente à análise dos casos múltiplos; no entanto, achamos relevante utilizá-la devido às múltiplas fontes de evidência coletadas, tanto em quantidade quanto em diversidade. Nossa intenção ao utilizar a síntese cruzada dos dados foi de dividir os achados da pesquisa. Assim, dividimos os dados coletados em três grupos: o primeiro referente à documentação institucional e legal, o segundo ao período de 2014/2 (reunindo o material produzido por licenciandos bolsistas e supervisores neste período e os registros de observação feitos nos encontros ocorridos na universidade) e o terceiro ao período de 2015/1 (reunindo as entrevistas dos supervisores e os registros de observação feitos na escola parceira).

3 Consideramos como sujeitos todos os professores supervisores que participaram do projeto investigado.

Primeiramente, os dados foram arrumados por fonte e analisados individualmente; dessa análise surgiram os padrões iniciais. Depois, os dados foram analisados por fonte para **testar** os padrões iniciais. Com alguns padrões confirmados e outros descartados, os dados foram analisados como um todo para capturarmos as percepções dos sujeitos que integram o contexto investigado. Por fim, os dados foram analisados em um único conjunto no qual nos direcionamos ao objetivo central da pesquisa: a relação de ensino/aprendizagem sobre a docência, que se estabelece entre professores supervisores e licenciandos bolsistas.

Para fundamentar nosso estudo, apoiamo-nos em três autores: Cochran-Smith e Lytle (1999) e Zeichner (2010). Nossas proposições teóricas decorrem do estudo sobre dois eixos: relação teoria-prática e parceria universidade-escola básica. Direcionamo-nos ao desenvolvimento de terceiros espaços como facilitadores da articulação entre as dimensões teóricas e práticas do conhecimento sobre a docência (ZEICHNER, 2010) e, de igual modo, às concepções de formação de professores que preveem a troca de saberes entre docentes experientes e em formação inicial (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

Constatamos que as estratégias mobilizadas pelas professoras supervisoras para contribuir na aprendizagem da docência dos bolsistas podem ser resumidas em seis pontos principais: estimular a prática; estimular a observação; encorajar a autonomia; compartilhar experiências; instigar a reflexão; e estimular relações teórico-práticas. Ao analisar o trabalho desenvolvido pelas professoras supervisoras com os bolsistas participantes do Pibid Pedagogia investigado, percebemos como professoras da escola básica e licenciandos podem compartilhar e desenvolver saberes. Os dados mostram que os licenciandos bolsistas constroem conhecimentos sobre a docência quando podem indagar – participar, interferir – suas supervisoras sobre os processos

(intelectuais, reflexivos, organizacionais) que acompanham o trabalho delas. As implicações que isso gera na aprendizagem docente dos licenciandos bolsistas se revelaram em três aspectos: familiaridade com as especificidades do ofício; favorecimento da relação teoria e prática; e desenvolvimento de uma postura investigativa.

Tivemos oportunidade de discutir esses resultados em outras ocasiões (CAMPELO, 2016; CAMPELO, 2017; CAMPELO; CRUZ, 2016; CAMPELO; CRUZ, 2017). Aqui nos interessa refletir sobre a essência do Pibid enquanto programa, tendo como foco o subprojeto investigado. Que características do Pibid favorecem o ensino/aprendizagem da docência que observamos? Constatamos que o trabalho desenvolvido no Pibid Pedagogia analisado se assemelha com o que Zeichner caracteriza como terceiro espaço. Os resultados indicam que a aproximação entre universidade e escola – viabilizada em um espaço de formação inicial no qual se discute, problematiza e exercita o trabalho docente sob orientação e na companhia constante do professor da escola básica – é um dos principais diferenciais do subprojeto investigado. É na análise destes aspectos que focalizaremos este trabalho. Conforme o termo de consentimento assinado pelos sujeitos da pesquisa, a identidade de todos os envolvidos será preservada. Para fins de organização, foram utilizados codinomes para os licenciandos bolsistas e para os supervisores. Quanto aos licenciandos bolsistas, eles serão referenciados pelo termo **pibidianos** em respeito à autodenominação do grupo.

## TERCEIRO ESPAÇO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Zeichner (2010), os professores aprendem a ensinar pela observação de aulas, pela reflexão sobre as próprias ações,

pela interação com os seus pares e com os seus orientadores, através da ação comunicativa. Nesse contexto, o autor propõe um terceiro espaço na formação inicial docente. Para Zeichner (2010), terceiros espaços envolvem uma rejeição dos binarismos, tais como entre o conhecimento prático profissional e o conhecimento acadêmico, entre a teoria e a prática, assim como envolve a integração, de novas maneiras, do que comumente é visto como discursos concorrentes:

> O uso que faço [...] do conceito de terceiro espaço diz respeito à criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores (ZEICHNER, 2010, p. 9).

Para Zeichner (2010), isso envolve uma mudança na epistemologia da formação do professor, que passa de uma situação em que o conhecimento acadêmico é visto como única fonte legítima do conhecimento sobre o ensino para outra, o em que diferentes aspectos do saber que existem nas escolas são incorporados à formação de professores e coexistem num plano mais igualitário com o conhecimento acadêmico.

Zeichner (2010) defende que, contrários à desconexão tradicional entre escola e universidade e à valorização do conhecimento acadêmico como a fonte de autoridade do conhecimento para a aprendizagem sobre o ensino, próprio dos modelos tradicionais de formação de professores das escolas normais superiores e das universidades, os terceiros espaços unem o conhecimento prático ao acadêmico de modo menos hierárquico, tendo em vista a criação de oportunidades de aprendizagem para professores em formação inicial. Nóvoa (2017) elenca quatro características dos terceiros espaços, tais como propõe Zeichner (2010) e Zeichner, Payne e Brayko (2015): um lugar comum de formação e de

profissão; um lugar de entrelaçamentos; um lugar de encontro e; um lugar de ação pública.

A primeira característica do terceiro espaço é o seu caráter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades. Para Nóvoa (2017), não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim de construir um **entre-lugar**, um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas. É o que o autor chama de uma **casa comum** da formação e da profissão, habitada por universitários e representantes das escolas e da profissão com capacidade de decisão sobre os rumos da formação inicial, da indução profissional e da formação continuada:

> O segredo deste 'terceiro lugar' está numa fertilização mútua entre a universidade e as escolas, na construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação (NÓVOA, 2017, p. 1116).

A segunda característica está na possibilidade de construir novos entrelaçamentos que vão muito além da tradicional relação universidade-escola. Para Nóvoa (2017), é preciso que toda a formação seja influenciada pela dimensão profissional, não num sentido técnico ou aplicado, mas na projeção da docência como profissão baseada no conhecimento. A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados mediante reflexão e pesquisa. Para Nóvoa (2017), há duas palavras-chave para essas ações: convergência e colaboração. O ensino das disciplinas não pode ser verticalizado, devendo integrar-se, horizontalmente, em temáticas de convergência. Nada se constrói no vazio. A colaboração organiza-se em torno de um trabalho conjunto sobre o conhecimento.

Importante é construir um percurso integrado e colaborativo, coerente, de formação.

A terceira característica está no encontro. A criação de um lugar de encontro não tem relação com as ideias de adição ou de soma. Nóvoa (2017, p. 1116) sinaliza que "O encontro de 1 + 1 produz uma nova realidade, diferente, distinta, da soma das partes". No terceiro espaço produz-se uma terceira realidade, com novos sentidos. Não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar em conjunto e de modo colaborativo, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015). Este ponto é particularmente importante, pois obriga a dar igual relevância a todos os intervenientes no processo de formação, sem o que não há verdadeira cooperação ou participação, mas apenas paternalismo ou autoridade dos universitários sobre os professores (NÓVOA, 2017). É preciso que todos tenham um estatuto de formador, universitários e professores da Educação Básica: apenas com igualdade de tratamento conseguiremos um encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projeta.

> Só assim conseguiremos construir comunidades profissionais docentes, que sejam comunidades de aprendizagem e de formação, e não meras reproduções de uma 'teoria vazia', que tantas vezes marca o pensamento universitário, ou de uma 'prática vazia', infelizmente tão presente nas escolas (NÓVOA, 2017, p. 1117).

A quarta característica é a ação pública. Para formar um professor, não bastam as universidades e as escolas, é preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO, 2015). Não é possível formar professores sem uma abertura à sociedade e sem um conhecimento da diversidade das

realidades culturais, que hoje definem a educação. Para Nóvoa (2017), tal como os médicos, que não poderão formar-se devidamente sem um contato com a realidade social dos seus pacientes, também os professores não poderão construir a sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos.

Está claro que no terceiro espaço há um esforço deliberado para conectar estrategicamente conhecimento acadêmico e conhecimento da prática profissional em vista de um melhor acompanhamento da aprendizagem dos professores em formação. A ideia central é a de reflexão sobre o trabalho docente entre pares: professores em formação inicial e professores experientes.

Com a valorização do conhecimento oriundo da realidade, o papel do professor que recebe na escola os docentes em formação inicial ganha nova dimensão. Não é possível desenvolver uma parceria de sucesso entre universidade e escola básica sem levar em conta a necessidade de formadores híbridos, formadores que circulem entre academia e escola básica com o intuito de favorecer a relação entre conhecimento teórico e sua aplicação no campo prático/profissional.

Zeichner (2010) aponta que existem diferentes tipos de formadores híbridos de professores. Tal variedade inclui cargos docentes de supervisão, que trabalham para construir parcerias com escolas locais, cujo foco é a formação inicial de professores e, às vezes, o desenvolvimento profissional de professores da escola (cargo para formadores da universidade), e abarcam cargos nos quais docentes que atuam nos campos de estágio – no ensino fundamental ou no médio – fazem a colocação dos estagiários na escola e supervisionam as experiências dos alunos neste ambiente.

A participação desses formadores híbridos na aprendizagem da docência permite que os professores em formação inicial

construam novos saberes, através da troca com professores já atuantes na escola e da mediação de professores da universidade, visando favorecer a conexão entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento oriundo da prática docente.

Tal qual Cochran-Smith e Lytle (1999), acreditamos que aprender a docência é algo que acontece com o tempo – e quando novos professores trabalham na companhia de professores mais experientes, que também continuam aprendendo a ensinar. Defendemos que já na formação inicial deve se possibilitar aos licenciandos situações em que possam construir conhecimentos sobre a docência, por meio da troca com professores que já atuem na escola básica. Acreditamos que ações que possibilitem aos docentes em formação inicial se debruçarem, investigando, refletindo e problematizando sobre as práticas de professores da escola básica – em diálogo com esses profissionais – é de sobremaneira contributivo para a consolidação da relação indissociável entre teoria e prática nos cursos de formação docente. No nosso entendimento, essa é a força do terceiro espaço.

## O PIBID COMO TERCEIRO ESPAÇO: O CASO DE UM SUBPROJETO DE PEDAGOGIA

O Pibid investigado se pauta pela iniciação à docência de modo planejado e contextualizado. Percebemos que tem sido desenvolvido um modelo que prioriza a construção coletiva, a relação dialógica e a formação docente articulada à de pesquisa. Intenciona-se, assim, uma troca e construção de saberes, que se dão por meio de encontros semanais que acontecem na universidade e na escola, onde são organizados momentos em que os licenciandos compartilham com as professoras da universidade e com os professores supervisores as impressões construídas com base nas observações feitas durante o acompanhamento

dos alunos das instituições parceiras, refletindo e aplicando os saberes que são construídos, tanto nas reuniões na universidade quanto na própria turma em que atuam.

O relacionamento de ensino/aprendizagem da docência que se dá entre os pibidianos e as supervisoras não ocorre de modo neutro e natural. Pelo contrário, é notoriamente marcado pelas distintas visões sobre formação inicial, disputas entre o que se espera aprender e o que se pretende ensinar. No entanto, ficou claro que, a despeito dos antagonismos que então se acentuavam e das diferentes formas de se relacionar que os sujeitos construíam, o compromisso com o desenvolvimento da docência não se perdia. O foco é o aprendizado da docência e iniciação à docência, e isso não é desconsiderado.

A seriedade com que se assume esse lugar exige das supervisoras diversas mediações e intervenções, ora mais assertivas, ora mais propositivas – sempre em um ambiente de troca e diálogo. Soma-se a isso a necessidade de as professoras supervisoras encontrarem o equilíbrio entre a responsabilidade com a formação de seus alunos e a formação dos pibidianos, com os quais precisam dividir atenção. É nesse papel de professor híbrido (ZEICHNER, 2010) e nos dilemas que esse hibridismo suscita que percebemos as sutilezas de ser um professor supervisor.

As 11 reuniões que observamos na universidade se deram deste mesmo modo: formação em círculo; professoras supervisoras, coordenadora e pibidianos sentados misturados; e lanches passando de mão em mão durante a reunião. As reuniões se davam sempre em clima de encontro e todos tinham liberdade para falar e perguntar. Normalmente, as reuniões eram divididas em três partes: a primeira destinada aos informes e avisos; a segunda, ao compartilhamento de experiências (o grupo junto); e, a terceira, para o planejamento e desenvolvimento de atividades a

serem realizadas pelos pibidianos na escola (os grupos divididos por supervisora).

Quanto ao clima das reuniões, o Pib 12 relatou que:

> É no Pibid onde tenho mais protagonismo na universidade, é onde consigo ter mais facilidade e vontade para expor minhas opiniões, é tudo muito próximo, com cafezinho, guloseimas; o que ao meu ver deixa o momento mais agradável, diferente das salas de aula que vejo na graduação. Sempre com muita gente, uns de costas para os outros, pouca troca de opiniões, até sobre festas em sala discutimos sério no Pibid (PORTFÓLIO PIB 12).

Para os pibidianos, o professor supervisor tem muita importância nos conhecimentos sobre a docência que estão construindo. Sobre isso, Pib 1, ao falar sobre seu relacionamento com a professora supervisora, relatou que:

> Seu posicionamento não é puramente de supervisão e sim de cumplicidade. Ela constantemente coloca seus conhecimentos à nossa disposição, provocando um intenso movimento de troca e de mediação. Ela tem sido minha principal fonte de aprendizagem até o momento (PORTFÓLIO PIB 1).

As observações feitas na universidade mostraram que os conhecimentos sobre a docência se constroem no Pibid Pedagogia por meio do diálogo e da troca. Acreditamos que, o formato dos encontros em que se reserva tempo para falar sobre as experiências na escola e o modelo de planejamento de atividades – que eram desenvolvidas mediante o consenso e o exercício da escuta –, favorecia que os conhecimentos que ali se elaboraram circulassem por meio das conversas, das perguntas e do compartilhamento de possíveis (provisórias) respostas. Sobre a troca e o diálogo, o relato de uma das professoras supervisoras diz o seguinte:

> E todas essas aulas a gente conseguiu orientar e conversar e depois discutir sobre a aula, entendeu? Que foi muito bacana. E é bacana também ver o saber de cada um se formando, né? O saber docente. Cada um estava encontrando a sua forma de dar aula, isso eu acho que foi muito interessante. Eu acho que é muito interessante quando tem essa parceria, uma parceria que vem muito, assim, de um respeito e de entender o Pibid como algo que não tem uma questão hierárquica, entendeu? (ENTREVISTA SUP 1).

Sobre essa troca e esse diálogo, que para as supervisoras marca a aproximação entre os pibidianos e elas por meio da docência, os pibidianos veem a possibilidade de conexão entre teoria e prática. Percebemos que eles se enxergam como aqueles que **tem a teoria** (ainda que em processo de construção) enquanto os supervisores **tem a teoria e a prática**, a oportunidade de trocar saberes com esses professores é vista pelos pibidianos como meio de adquirir um novo tipo de conhecimento docente, um conhecimento teórico-prático.

> As conversas em grupo [...] possibilitam solidificar as experiências vividas na escola, porque associam a teoria e a prática e porque proporcionam compartilhar o que vivenciamos com os alunos e trocar ideias sobre como teria sido a melhor maneira de agir. [...] estou aprendendo a ser professora relacionando teoria e prática através de trocas com as professoras supervisoras, com o grupo, com a escola e com os alunos (PORTFÓLIO PIB 5).

> E é, assim, trocar, essa experiência com a Sup 2 é muito interessante porque a todo o momento ela está falando 'olha, estou fazendo isso por conta disso'. Então, é aquela supervisora que está ali se preocupando com a nossa formação, para a gente tudo é muito novo e ela está sempre ali mostrando, falando, dando exemplo, é isso, ela também nos traz questões e faz questão de ouvir a gente, 'olha, o que vocês acharam da aula de hoje?' (PORTFÓLIO PIB 13).

Ainda sobre isso, a Sup 3, ao falar sobre o modelo de formação docente que o Pibid incorpora, afirma que:

> Eu acho que é enriquecedor demais, você pode estar numa sala de aula e depois conversar sobre isso com um professor que tem um pouco mais de leitura no caso da professora coordenadora. Estar perto de um professor que tem um pouco mais de prática. Eu acho que isso é super enriquecedor. Eles têm muitos saberes também [os pibidianos], mas eles estão ali, nesse 'entre-lugar'. Entre o professor, que está com a prática ali, que está dando aula, que ele está observando esse professor e o professor da universidade, que vai subsidiar ele com textos, com questões teóricas mesmo, profundas [...]. Eu acho que é muito enriquecedor para o aluno (ENTREVISTA SUP 3).

Nessa perspectiva, considerar a troca e o diálogo como formas de construir conhecimento sobre a docência, pressupõe a ideia de que tanto os professores em formação – iniciantes – quanto os experientes trazem conhecimentos e vivências prévias específicas, entendendo que a aprendizagem ativa requer oportunidades de unir conhecimentos prévios com novas compreensões (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002). Isso implica enxergar a aprendizagem da docência como um processo que ocorre quando pessoas mais e menos experientes trabalham juntas pelo propósito de obter novas informações, reconsiderar crenças e conhecimentos prévios e construir suas próprias ideias e experiências, assim como de outros, a fim de trabalhar com uma intenção específica de melhorar a prática e a aprendizagem de estudantes (COCHRAN SMITH; LYTLE, 2002).

Para os pibidianos, viver o trabalho docente, problematizando-o, investigando-o e atuando sobre ele, é de suma importância para conhecer aspectos da docência que se escondem na **experiência** de quem os vive. O acompanhamento das ações do Pibid Pedagogia mostrou o quanto **viver a docência** – junto com professores que já atuam na escola – contribui para a aprendizagem docente dos pibidianos. Nesse sentido, experimentar a docência sem as responsabilidades de um professor e sob a supervisão de quem já a exerce, possibilitou que os licenciandos bolsistas investigados se familiarizassem com as especificidades do ofício docente. Pensar o trabalho docente com as professoras supervisoras, por meio da observação dos seus fazeres em sala e do planejamento e desenvolvimento de atividades com a contribuição dos seus saberes, aproxima os pibidianos da escola e do que de fato os professores fazem lá.

Para os pibidianos, **trabalhar** na escola com professores da escola básica – seus supervisores – permite:

> Avaliar a minha atuação como futura docente, perceber os desafios diários, a importância de planejar uma atividade e até mesmo a sensibilidade para atuar de acordo com a reação da turma e sempre com a ajuda do professor supervisor (AUTOAVALIAÇÃO PIB 5).

Sobre isso, Pib 6 diz que com a Sup 5 teve "Apoio para o seu desenvolvimento, sobre como se comportar como docente", além de aprender como desenvolver atividades e de que maneira avaliar os alunos em seu processo de desenvolvimento da escrita, "[...] a percepção de dificuldades com as quais os docentes se deparam ao realizarem suas tarefas, quando o aluno apresenta alguma dificuldade ao realizar as atividades" (AUTOAVALIAÇÃO PIB 6).

A oportunidade de entrada precoce na escola e de vivenciar experiências de trabalho já seria de muita relevância para a formação docente desses licenciandos, pois, tal como afirma Zeichner (2010, p. 483), "[...] muito do que os professores precisam aprender deve ser aprendido na e a partir da prática, ao invés de na preparação para a prática". No contexto do Pibid, o estudo deste caso nos mostra o quanto vivenciar este processo na companhia de professores que já atuam na escola básica potencializa seus efeitos.

Para professores em formação inicial, este modelo de aprendizagem da docência, tal como propõem Cochran-Smith e Lytle (2002), substitui noções antigas de treinamento de professores como um processo que acontece de uma vez, antes do início da carreira docente, no qual graduandos seriam equipados com conteúdos – métodos de cada área específica – e informações sobre fundamentos educacionais, e então partiriam para praticar o ensino. A seguir, um exemplo de como os pibidianos vivenciaram a experiência de exercer a docência ainda estando em formação:

> Antes de iniciar a ida à escola parceira nunca havia ficado tanto tempo acompanhando uma turma. Acho que poder acompanhá-la desde o início do ano letivo está acrescentando muito para compreender melhor o processo de alfabetização, no que tenho muito interesse. Quando estou

> na sala de aula observando, auxiliando e participando das atividades com a turma 11b consigo experimentar atitudes, ideias e planejar coletivamente. Atividades essas fundamentais para formação de um docente (AUTOAVALIAÇÃO PIB 2).

> A experiência que o Pibidtem me proporcionado de poder acompanhar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, de poder participar deste desenvolvimento desde o começo é uma grande oportunidade. É ótimo poder ver qual a realidade que as crianças vivem na escola e como é ser professora (AUTOAVALIAÇÃO PIB 7).

Vivenciar situações de ensino-aprendizagem sob a supervisão de professores da escola básica permitiu aos licenciandos oportunidades para: "[...] ampliar, tornar explícito e articular o conhecimento tácito entranhado na experiência" (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 2002, p. 57). Nesse processo, a aprendizagem da docência é mais construtivista do que orientada por uma concepção transmissivista. Para Cochran-Smith e Lytle (2002), conceber desse modo o processo de ensino-aprendizagem da docência carrega a ideia de que ensinantes e aprendentes trazem conhecimentos e experiências prévias específicas, além de expor que a aprendizagem ativa requer oportunidades de unir conhecimentos prévios com novas compreensões.

Quando nos direcionamos para esse aspecto, percebemos o quanto as ações desenvolvidas no Pibid Pedagogia – que preveem que todos trabalhem juntos em um processo de adaptar e inverter estratégias, administrar intenções concorrentes, interpretar e implementar atividades específicas a cada assunto e re/construir a própria cultura de sala de aula e escolar – contribuem para a aprendizagem da docência. Percebemos muitas relações entre o Pibid Pedagogia observado e o que Zeichner caracteriza como terceiro espaço (2010 e 2015), o que nos faz acreditar que este formato é um dos grandes responsáveis pela qualidade do trabalho desenvolvido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos no Pibid Pedagogia interações intencionais entre escola e universidades, professores da escola-básica e professores da universidade, conhecimento local, acadêmico e prático; em uma perspectiva de romper fronteiras, estreitar laços e minimizar hierarquias. Essas características do subprojeto analisado certamente imprimem mudanças na formação dos licenciandos que dele participam. Identificamos, na investigação, alguns traços do que Zeichner designa como terceiro espaço.

Acreditamos que o terceiro espaço não pode ser meramente um grupo de encontro de professores, no qual algo mágico acontece simplesmente pelo fato de as pessoas se encontrarem. Sem dúvida, é o tipo de trabalho feito nesses grupos que importa. O propósito essencial desses espaços é abrigar a aprendizagem à docência ao longo da vida e possibilitar a troca de saberes entre professores com diferentes graus de experiência, o que inclui também os professores em formação inicial. Consideramos, de acordo com as análises dos depoimentos, que isso tem ocorrido no Pibid Pedagogia investigado. O Pibid é "[...] um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial dos professores" (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 103), e esperamos que os novos rumos que o MEC tem indicado que ele tomará não comprometam a sua essência.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526. Acesso em: 26 fev. 2019.

CAMPELO, T. da S. **A atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes**: diferenciais da parceria universidade - escola básica. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

CAMPELO, T. da S. Escola e formação de professores: problematização e investigação sobre o trabalho docente no PIBID. **e-Mosaicos**: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), Rio de Janeiro, v. 6, n. 11, p. 12-23, abr. 2017. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/28529/20456. Acesso em: 26 fev. 2019.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. O PIBID e a aprendizagem da docência: a intervenção do professor supervisor. **Crítica Educativa**, Sorocaba, v. 3, n. 2, p. 188-203, jan./jun. 2017. Disponível em: http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/108. Acesso em: 26 fev. 2019.

CAMPELO, T. da S.; CRUZ, G. B. da. Parceria universidade-escola básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos bolsistas. **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Belo Horizonte, v. 9, n. 15, p. 95-108, ago./dez. 2016. Disponível em: https://doi.org/10.31639/rbpfp.v8i15.143. Acesso em: 26 fev. 2019.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Edu-**

**cation**, Washington, n. 24, p. 249-305, 1999. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1167272?seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 26 fev. 2019.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Teacher learning communities. *In*: GUTHRIE, J. W. (ed.). **Encyclopedia of Education**. 2. ed. New York: Macmillan, 2002. p. 2461-2469.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do programa institucional de bolsa de iniciação à docência** (**Pibid**). São Paulo: FCC, 2014. v. 41. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/view/298/showToc. Acesso em: 26 fev. 2019.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-15742017000401106&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 fev. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação** (**UFSM**), Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357. Acesso em: 26 fev. 2019.

ZEICHNER, K.; PAYNE, K. A.; BRAYKO, K. Democratizing teacher education. **Journal of Teacher Education**, Thousand Oak, v. 66, n. 2, p. 122-135, abr. 2015. Disponível em: https://doi.org/10.1177/0022487114560908. Acesso em: 26 fev. 2019.

# {10}
# PROBLEMATIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES BASEADO NA DISCIPLINA DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR POR PROFESSORES SURDOS

* Sílvia Andreis-Witkoski

** Marta Rejane Proença Filietaz

* Possui pós-doutorado e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora da Língua Brasileira de Sinais (Libras) na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no Departamento de Educação (DEPED), de Curitiba. Autora de vários artigos e livros na área de educação de surdos como: Introdução à Libras: Língua, História e Cultura e Educação de Surdos e Preconceito.

** Possui doutorado em Distúrbios da Comunicação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP), mestrado em Educação, pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia, Educação Bilíngue Libras/Língua Portuguesa, Educação Profissional Tecnológica Inclusiva e graduação em Pedagogia. É professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), no Departamento de Educação (DEPED), campus Curitiba.

## INTRODUÇÃO

O reconhecimento oficial da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas, ocorreu com a promulgação da Lei nº 10.436 (BRASIL, 2002). No ano de 2005, essa Lei passou a ser regulamentada pelo Decreto nº 5.626, que estabelece inúmeras prerrogativas em relação aos direitos dos sujeitos surdos à educação bilíngue. Entre estas, se destaca a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores[1] e nos de Fonoaudiologia de todas as instituições de ensino públicas e privadas brasileiras (BRASIL, 2005).

É importante ressaltar que, de acordo com o Decreto supracitado, no art. 11 é apresentada a definição de educação bilíngue, que pressupõe o ensino de Libras como primeira língua (L1) e de Língua Portuguesa (LP) como segunda (L2) para sujeitos surdos. Com base nesse desse pilar, tem-se um primeiro vislumbre da complexidade da inserção desta disciplina na grade curricular dos cursos relacionados, à medida que, para os acadêmicos ouvintes, futuros professores licenciados, a L1 é a LP. Desse modo, além de terem de aprender a Libras, precisam compreender as singularidades deste alunado, para os quais a Língua de Sinais é a L1.

Nessa perspectiva, faz-se relevante destacar que as línguas em questão apresentam uma diferença de modalidade. Isto é, a LP é de modalidade oral-auditiva, enquanto a Libras se caracteriza por ser visual-espacial. Dessa forma, o acadêmico ouvinte, para construir a habilidade de sinalização e desenvolver a capacidade de enunciação por esta via, precisa aprender a lógica visual de produção e a expressão nesta língua. Vale ressaltar que o encontro do

1 Observa-se que, de acordo com o Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005), são considerados cursos de formação de professores todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial.

professor surdo com o acadêmico ouvinte, no início da disciplina, também implica um desafio para o estabelecimento de relações dialógicas, visto serem falantes de línguas distintas, sendo que o último se encontra no espaço da sala de aula para aprender a língua de seu educador.

Ademais, a complexidade da inserção desta disciplina se potencializa, porque a legislação pertinente não estipula uma carga horária mínima obrigatória, que deva ser assegurada nas matrizes curriculares dos cursos de licenciatura no Ensino Superior. E, diante desse vácuo, a maioria das instituições tem optado por destinar uma respectiva carga muito pequena (ANDREIS-WITKOSKI, 2016; ANDREIS-WITKOSKI; FILIETAZ, 2013; PEREIRA *et al.*, 2011; SANTOS, 2015).

Problematizar a complexidade do processo de formação de professores baseado na disciplina de Libras no Ensino Superior por professores surdos constitui o objetivo deste capítulo. Com base nas questões apresentadas, serão discutidos os desafios e as perspectivas existentes no processo da formação de professores por meio da língua de sinais, considerando-se ainda que, para tanto, se faz necessário também incluir o ensino linguístico e metodológico específico a cada área dos diferentes cursos de formação de professores no Ensino Superior.

## A DISCIPLINA DE LIBRAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ao considerar que a obrigatoriedade da inclusão da disciplina de Libras ocorreu a partir da promulgação do Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005) – sendo que seu processo de inserção nas matrizes curriculares teve início nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente

para as demais licenciaturas, de modo a integrar a totalidade destas no prazo de 10 anos a partir da publicação de tal decreto –, vê-se quão recente se constitui o processo de formação de professores, via sua implantação, nesta área no território brasileiro.

Desse modo, somente pelo aspecto referido, já seria de esperar dificuldades no processo de formação dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas, desde que os professores da Libras precisam implantar um currículo, desenvolver estratégias de ensino e de avaliação, incorporando ao ensino da língua a construção de um novo paradigma em relação aos surdos e à língua de sinais, que desconstrua os históricos preconceitos associados a estes sujeitos e sua língua.

Nesse sentido, observa-se que, para subsidiar a organização do currículo da disciplina, tecendo a vinculação da teoria e da prática, o educador encontra uma escassez de estudos sobre o processo de implementação desse componente curricular (COSTA, 2015; SANTOS, 2015) em território nacional. Dessa forma, além desta lacuna, o que se percebe é que:

> [...] na prática, é que o ensino de Libras como segunda língua (L2) instrumentalizado num componente curricular nas universidades é atravessado por inúmeras variáveis: ausência de debates acadêmicos sobre as abordagens desse ensino; de materiais didáticos e teóricos; carência de professores habilitados; turmas com alunos que já possuem conhecimentos da Libras e alunos com preconceitos e estigmas sobre a Libras – apenas para mencionar alguns aspectos (SANTOS, 2015, p. 28).

Vale ressaltar que a própria presença do professor surdo[2] se constitui como um desafio dentro do espaço acadêmico, já que se instaura em sala de aula uma situação inusitada de falantes de lín-

2 Importante ressaltar que o Decreto nº 5.626, em seu Capítulo II, art. 7º, § 10, estabelece que as pessoas surdas têm prioridade para ministrar aulas de Libras, o que tem contribuído para um aumento destas dentro das universidades, aplicando essa disciplina (BRASIL, 2005).

guas diferentes. Portanto, professores sinalizadores precisam se comunicar com alunos ouvintes que estão em sala de aula para aprender a língua de seu educador, sendo que a grande maioria destes nunca teve pelo menos um contato mais prolongado e significativo com sujeitos surdos e a língua de sinais.

Nessa perspectiva, ressalta-se que o primeiro desafio na formação dos professores no decorrer na disciplina de Libras é estabelecer formas de comunicação entre ambos, ensinando estratégias de como se comunicar com uma pessoa surda. E estas percorrem desde princípios básicos, como, por exemplo, o interlocutor sempre se posicionar à frente do sujeito surdo – a fim de que este possa fazer apreensão visual das informações –, formas de chamar a atenção visual do educador quando for se dirigir a ele, até a quebra da barreira linguística com a aprendizagem da Libras pelos acadêmicos (ANDREIS-WITKOSKI, 2015).

Entretanto, destaca-se o fato de que o estabelecimento da relação entre o professor surdo junto aos acadêmicos ouvintes não se limita a uma questão linguística. Nesse sentido, faz-se fulcral estabelecer que as diferenças entre o professor e os acadêmicos ultrapassam a questão do uso de línguas diferentes, para abrangerem as próprias singularidades que diferenciam sujeitos surdos dos ouvintes. Isto é: enquanto os primeiros se relacionam com o mundo predominantemente por meio de **experiências visuais** (VILHALVA, 2012), os segundos participam de um mundo sonoro, o qual se constitui fortemente como fonte de informação, vivências e expressão, de modo que até a língua adotada por estes decorre deste fator, ou seja, de modalidade oral-auditiva.

Sobre essa singularidade dos sujeitos surdos, obviamente entende-se que a experiência visual não constitui um fenômeno exclusivo destes, mas que é "[...] vivida, sentida e significada de uma forma única, pois todas as construções de mundo se dão a partir do visual" (GOMES, 2011, p. 128). E, conforme Perlin elucida,

é desta experiência visual que "[...] surge a cultura surda[3] apresentada pela língua de sinais, pelo modo diferente de ser, de se expressar, de conhecer o mundo" (PERLIN, 2012, p. 39-40). Logo, esta resulta em uma diferença cultural, de modo que a maneira de pensar destes perpassa a modalidade visual. Esse fenômeno pode ser facilmente compreendido ao ater-se para a importância que as metáforas têm para os surdos, de modo que, para eles:

> [...] a metáfora significa pensar de maneira visual algo que na língua oral ou escrita parece ser obscuro. É uma construção que me parece mais clara porque dá ao surdo uma noção que pode ser tanto linguística quanto artística a respeito de algo. Não seria, portanto, uma comparação, pois comparação se faz equivalência das características de dois objetos. Nas metáforas [...] uma imagem pode servir para compreender algo de modo visual. Os surdos as utilizam muito, pois nas conversas elas estão diluídas entre narrações e argumentações, dando o teor de visibilidade àquilo que para os surdos pode parecer abstrato (SCHALLENBERGER, 2011, p. 116).

É de extrema relevância o quanto os sujeitos surdos se guiam por meio da cultura surda, tal como exemplificado pelo uso das metáforas, que elucidam como estas, mais do que uma figura de linguagem, reportam para o papel fulcral das imagens no processamento do pensamento. Torna-se evidente também no:

> [...] traço cultural deste grupo que se constitui em atribuir um sinal para cada pessoa que pertence à comunidade surda ou é, com frequência, referida pela mesma. Este sinal, com que cada pessoa passa a ser identificada é o que se denomina, na cultura surda, de 'nome de batismo'. Ele substitui o nome real, que não precisa mais ser informado a cada vez que se faz referência a esta pessoa. A atribuição do sinal é definida a partir de características visuais evidentes (ANDREIS-WITKOSKI, 2015, p. 88).

3 Observa-se que cultura surda, segundo Strobel (2008, p. 24), é: "[...] o jeito de o sujeito surdo entender o mundo e de modificá-lo a fim de se torná-lo acessível e habitável ajustando-os com as suas percepções visuais, que contribuem para a definição das identidades surdas e das 'almas' das comunidades surdas. Isto significa que abrange a língua, as ideias, as crenças, os costumes e os hábitos de povo surdo".

Ao se considerar o quanto a experiência visual se estabelece como elemento da própria constituição deste, entende-se que a disciplina de Libras precisa pautar dentro de seu currículo conhecimentos referentes à cultura surda. Nesse sentido, observa-se que, para tal, se faz primordial desconstruir a perspectiva apontada por Skliar (1998), da existência de uma concepção de cultura universal, monolítica, ouvinte, para aceitar a cultura surda por meio de uma leitura multicultural, produzida em sua própria lógica e não como uma cultura patológica.

Assim sendo, já no início da disciplina, todas as adaptações que precisam ser estabelecidas, a fim de criar possibilidades dialógicas entre o professor surdo e os acadêmicos ouvintes, devem ser construídas e compreendidas por meio deste pilar entre pessoas com singularidades e culturas diferentes, não como um processo de **concessão** para compensar, por esta lógica, a deficiência de seu educador.

Desse modo, é imperativo desconstruir a usual estereotipagem em relação aos surdos – a quem atribuem a marca de deficiente –, derivada de uma construção social histórica estigmatizada, pela qual foram estabelecidas rígidas classificações binárias, as quais estabelecem que o normal é ser ouvinte. Logo, o seu revés é o surdo, o anormal. Sendo assim, o currículo da disciplina precisa promover o rompimento da perspectiva da medicalização da surdez[4], que historicamente marcou os processos educacionais aos quais os surdos foram submetidos, para que seja perspectivado dentro da abordagem socioantropológica que entende:

> [...] a surdez a partir de uma leitura cultural, na qual os surdos, em sua comunidade, agrupam-se para discutir e opinar sobre suas vidas, não apenas porque têm em comum o fato de não ouvirem, mas por serem

4 Medicalização da surdez constitui-se em uma série de mecanismos pedagógicos corretivos, instaurados "[...] nos princípios do século XX e vigente até nossos dias. [...] de práticas enceguecidas pela tentativa de correção, normalização e pela violência institucional" (SKLIAR, 1998, p. 7).

> sujeitos visuais, e que, num sentido ontológico, permite reinterpretar suas tradições comunitárias como construções históricas, culturais, linguísticas e não simplesmente como um efeito de supostos mecanismos de compensação biológicos e/ou cognitivos (SKLIAR, 1999, p. 24).

Reitera-se a necessidade de desconstruir a visão monolítica da existência somente da cultura ouvinte, predominante em relação a estes sujeitos e sua língua. Segundo essa visão, tais sujeitos seriam deficientes usuários de uma língua inferior, na medida em que o professor de Libras ensina uma língua que ainda não desfruta do mesmo *status* linguístico que as de modalidade oral. Não obstante, em 1960, William Stokoe, por meio dos seus estudos científicos publicados no *Sign Language Structure*, comprovou que a língua de sinais se constitui em uma língua genuína, tão rica quanto qualquer outra de modalidade oral-auditiva.

Nessa perspectiva, é importante reconhecer que ainda persistem muitos preconceitos em relação às Línguas de Sinais. Nesse sentido, as pesquisadoras Quadros e Karnopp (2004, p. 31-36) descrevem uma série de mitos a esse respeito, segundo os quais:

> Haveria uma única e universal língua de sinais usada por todas as pessoas surdas. [...] uma falha na organização gramatical da língua [...] sendo um pidgin sem estrutura própria, subordinada e inferior às línguas orais. [...] A língua de sinais seria um sistema de comunicação superficial, com conteúdo restrito, sendo estética, expressivamente e linguisticamente inferior ao sistema de comunicação oral. [...] derivam da comunicação gestual espontânea dos ouvintes. [...] por serem organizadas espacialmente, estariam representadas no hemisfério direito do cérebro.

Vale observar que, apesar de o preconceito linguístico ser um fenômeno que ocorre também entre as línguas orais minoritárias (BAGNO, 2009), entende-se que este é mais contundente em relação às línguas de sinais. Isso se torna evidente ao retomar-se Skliar (1998), quando menciona o exemplo dos Estados Unidos, no qual a Língua de Sinais Americana (ASL), embora seja a terceira língua mais utilizada naquele país, nem por isso possui o mesmo *status* que o espanhol, o chinês ou o francês.

Para sustentar a tese, o autor ainda faz referência à situação da Língua de Sinais Britânica (BSL), que é utilizada quase que pelo mesmo número de pessoas que falam o galês como primeira língua, mas que, apesar de ambas serem minoritárias, não são igualmente consideradas.

Nessa perspectiva, reforça-se a necessidade da desconstrução dos preconceitos, na medida em que, mesmo que a língua de sinais tenha adquirido maior visibilidade desde a implementação da disciplina de Libras nas universidades, persiste a histórica abordagem de que a pedagogia da cultura da mídia, segundo Thoma (2001), tende a alimentar representações e imaginários impregnados por discursos normalizadores ao apresentar os sujeitos surdos como uma categoria excluída, usuária de uma língua inferior.

Nessa perspectiva, enfatiza-se a relevância de desconstruir visões estereotipadas em relação aos sujeitos surdos e a sua língua, assim como de estabelecer formas de se comunicar com uma pessoa surda, pois estas favorecem o estabelecimento de uma relação profícua à aprendizagem da Libras e de trocas entre o professor surdo e acadêmicos ouvintes, inclusive porque esta formação se constitui também como um pilar a influenciar as futuras relações que estes poderão vir a estabelecer com seus possíveis alunos surdos.

Indubitavelmente, desta forma, a formação dos licenciados perpassa não apenas o aprendizado da Libras, mas a necessidade de proporcionar reflexões sobre as concepções de surdez, surdos e a língua de sinais, desmistificando as visões historicamente estigmatizantes em relação a estes sujeitos, a fim de quebrar as barreiras atitudinais em prol de uma inclusão, de fato, dos alunos surdos. Nesse sentido, observa-se a importância da presença do professor surdo, mesmo que a priori seja perspectivado como um desafio, na medida em que estes:

> [...] fomentam o uso da Libras em todos os espaços da escola e por se constituírem como surdos, por sua trajetória de vida, têm condições experiências linguísticas de contribuir de forma ímpar com a construção de uma didática bilíngue (ALBRES; SARUTA, 2012, p. 36).

Contudo, reitera-se que apenas a visibilidade da língua de sinais e dos sujeitos surdos por si constitui-se como insuficiente, uma vez que pode induzir ao que Martins (2008) denominou como folclorização deste e de sua língua. Portanto, torna-se imprescindível que na disciplina seja contemplada uma abordagem teórico-reflexiva, conforme referido, transversalizando o ensino de Libras.

Ressalta-se também que, a questão da formação de professores no ensino de uma língua de modalidade diferente da sua por outra visual-espacial envolve uma complexa relação entre o uso e a mediação pedagógica, com uma sensibilização para a condução da aprendizagem do ouvinte que precisa adentrar um terreno linguístico desconhecido, que não segue a lógica fonocêntrica, mas sim a visual-espacial.

Ilustra-se tal complexidade com a diferença entre a flexão verbal nas duas línguas em questão. Desse modo, observa-se que, enquanto na LP o tempo é marcado pela flexão verbal, por meio da conjugação do próprio verbo, incorporando a relação temporal, em Libras os verbos permanecem iguais (sem flexão) e a marcação do tempo é dada de forma espacial, por meio da inclusão de um sinal auxiliar de advérbio de tempo que acompanha o verbo. Compreender este fenômeno linguístico, assim como aprender a usá-lo, exige o desenvolvimento de uma lógica visual linguística de produção e expressão.

Nesse sentido, ressalta-se ainda que uma das dificuldades em geral do ouvinte é em relação ao uso da expressão corporal e facial durante a sinalização, visto que exige se expor visualmente enquanto fala em língua de sinais. Por isso, além de aprender a reconhecer suas expressões e utilizá-las coerentemente aos

enunciados, precisa romper eventualmente o constrangimento que de início tende a sentir ao sinalizar. E ultrapassar estas dificuldades é fulcral porque estas expressões não manuais são fundamentais em Libras, constituindo-se como um dos cinco parâmetros linguísticos desta, demarcando, por exemplo: o grau de intensidade de adjetivos como a interrogação de uma sentença (ANDREIS-WITKOSKI, 2015). Dessa forma, caberá ao professor criar e conduzir interações que levem os falantes a se apropriarem dos modos singulares de expressão nesta língua viso-gestual.

Entende-se que, debruçando-se neste momento, apenas em relação às questões linguísticas abordadas, vê-se quão complexa é a formação de professores na disciplina de Libras, isto sem considerar todo o aporte teórico-reflexivo sobre os sujeitos surdos, a cultura surda e sua língua, aspectos que precisam ser contemplados. Desse modo, na configuração atual da disciplina de Libras, especialmente com a reduzida carga horária que a ela é destinada na matriz curricular, concorda-se com Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2013 *apud* COSTA, 2015), quando afirmam que a sua relevância está em possibilitar uma comunicação mínima entre os futuros professores ouvintes com seus possíveis alunos surdos no ambiente educacional.

Contudo, entende-se que a extensão da formação apontada por Vitaliano, Dall'Acqua e Brochado (2013 *apud* COSTA, 2015) ainda é insuficiente, apesar de já significar avanços se compararmos à inexistência desta antes da implantação da disciplina de Libras. Desse modo, para fomentar uma formação de fato significativa dos licenciados, e, por conseguinte, perspectivar uma real inclusão dos seus futuros alunos surdos, faz-se necessário ir além, ampliando o processo de formação docente e contemplando as questões referidas neste com profundidade. Com isso, corrobora-se a afirmativa de Santos e Campos (2013), que apontam para a necessidade da ampliação da carga horária de

Libras, propondo uma continuidade da disciplina como Libras II, Libras III, além do ensino dedicado aos conteúdos específicos das diferentes licenciaturas.

Ressalta-se que a demanda por uma carga maior da disciplina de Libras se justifica, pois, ao se possibilitar apenas a construção de uma comunicação mínima entre o ouvinte e o surdo, pode-se incorrer facilmente numa prática pedagógica que se restrinja ao ensino de sinais isolados, muito provavelmente de maneira descontextualizada, de modo que se fomente apenas a construção de Pidgin[5] e não a aprendizagem desta numa perspectiva metalinguística.

Nesse sentido, observa-se que, conforme já apontado por outros autores (AGRELLA, 2012; GURGEL, 2004; TEIXEIRA, 2004), na maioria das instituições esta disciplina tem sido restringida ao ensino de itens lexicais com enunciados simples, que empobrecem e infantilizam a língua de sinais. Endossa-se a urgente necessidade de problematizar a carga horária também por meio da argumentação tecida com os dados, apontados por Pereira e Nakasato (2014, p. 104), de que:

> [...] embora a disciplina de Libras conte com a aprovação da maioria dos alunos de todos os cursos em que é ministrada, constata-se que apenas 30 a 40% conseguem usar a língua de sinais com relativa facilidade.

Ademais, tal acréscimo fundamenta-se também para que, durante o percurso da Libras, seja possível contemplar vocabulário e conteúdo específico às demandas das diferentes licenciaturas. Nesse sentido, corrobora-se inclusive a defesa de Caetano e Lacerda (2013) que, ao pautarem a discussão do ensino de Libras dentro dos cursos de formação de professores em Ciências

5 "Pidgin não é uma língua natural, mas apenas um sistema de comunicação rudimentar, alinhavado por pessoas que falam línguas diferentes e que precisam se comunicar" (RANGEL; CUNHA, 2013, p. 102).

Biológicas, apontam para a necessidade de que a estes seja propiciado não apenas o conhecimento básico da língua, mas também estratégias para trabalhar conceitos na área por meio da língua de sinais, além de vocabulário específico.

A questão da inclusão dos conhecimentos específicos da área de formação dos acadêmicos é igualmente problematizada por Benedetti (2009 *apud* COSTA, 2015, p. 30), por meio do olhar sobre a disciplina de Libras nos cursos de licenciatura em Matemática, ao apontar a relevância desta na futura atuação dos docentes em sala de aula junto aos alunos surdos:

> [...] ações tomadas que visem a qualificação da sala de aula no ensino básico, em especial nas aulas de Matemática para a inclusão do surdo dependerá em muito da formação que daremos aos egressos de Licenciatura, será fundamental buscar formas de interagir teoria e prática e de integrar a Libras com a língua portuguesa e matemática sem esquecer as múltiplas questões afetivas que integram o pano de fundo desse processo complexo de aprendizagem.

Portanto, entende-se que, diante de todos os cursos, é de suma importância adequar o ensino da língua também às especificidades linguísticas e metodológicas das diferentes licenciaturas, sendo, desse modo, imprescindível destinar uma carga horária mínima que comporte tempo hábil inclusive para estas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente problematização da formação de professores, por meio da Libras no Ensino Superior por professores surdos, apontou para o quão complexo se constitui a inclusão dessa disciplina. Nesse sentido, observa-se que a própria questão de esta ser ministrada por um professor surdo repercute em uma nova realidade em sala de aula, em que falantes de línguas diferentes precisam estabelecer uma relação dialógica que perpassa não apenas a

quebra de barreiras linguísticas mas atitudinais, com construção de um novo paradigma em relação aos sujeitos surdos e sua língua, com base na perspectiva socioantropológica da surdez.

Desse modo, destaca-se que a disciplina de Libras não se restringe ao ensino da língua, isto é, à capacidade de enunciação por esta via, mas implica possibilitar reflexões sobre as diferentes concepções vinculadas a esta, aos seus usuários e à cultura surda. Assim sendo, entende-se fulcral o estabelecimento de um currículo sustentado por meio da vinculação entre teoria e prática, de modo que cabe ao professor de Libras promover interações e reflexões que levem os licenciados a se apropriar dos modos de significar seu mundo, assim como do uso desta língua viso-espacial.

Para além da complexidade que envolve a aprendizagem de uma língua de modalidade diferente dos licenciados, das singularidades e da quebra dos preconceitos que ainda vigoram em relação à língua de sinais e os sujeitos surdos, também aponta-se para a importância de contemplar conhecimentos linguísticos e metodológicos específicos à área de formação dos acadêmicos.

Ao considerar-se a abrangência dos conteúdos perspectivados para contemplar a disciplina de Libras, ressalta-se a necessidade de que os cursos de licenciatura possam destinar em suas matrizes curriculares uma carga horária compatível, a fim de que, como argumenta Schubert e Coelho (2011 *apud* COSTA, 2015), a inclusão desta não vise apenas ao cumprimento da legislação, sem voltar-se para a qualidade de formação possível por meio da Língua Brasileira de Sinais.

## REFERÊNCIAS

AGRELLA, R. P. Entre o saber e o conhecer a língua: questões sobre a identidade e subjetividade do aluno ouvinte estudante de libras. *In*: PERLIN, G.; STUMPF, M. (org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas: Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 47-58.

ALBRES, N. de A.; SARUTA, M. V. **Programa curricular de língua brasileira de sinais para surdos**. São Paulo: IST, 2012. Disponível em: https://libras.ufsc.br/programa-curricular-de-lingua-brasileira-de-sinais-para-surdos/. Acesso em: 30 jul. 2019.

ANDREIS-WITKOSKI, S.; FILIETAZ, M. R. P. A complexidade da inclusão da disciplina da Libras no ensino superior: possibilidades e limites de formação. *In*: PRYJMA, M. F. (org.). **Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente**. Curitiba: UTFPR, 2013, p. 91-102.

ANDREIS-WITKOSKI, S. **Introdução à Libras**: língua, história e cultura. Curitiba: Ed. UTFPR, 2015. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1598. Acesso em: 30 jul. 2019.

ANDREIS-WITKOSKI, S. Problematizando as relações que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos, em situação de inclusão, com professores iniciantes. *In*: SOUZA, F. D. de. (org.). **Professores principiantes e a inserção à docência**: contextos, programas e práticas formativas. Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. p. 98-115. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2042. Acesso em: 30 jul. 2019.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 256, p. 28-30, 23 dez. 2005. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=28&data=23/12/2005. Acesso em: 30 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002. Disponível em: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1uhUBSfVSwsfFOThK5cNbLqQS-54N5RZFatX3qQbYGkq8/edit#gid=1412386186. Acesso em: 30 jul. 2019.

CAETANO, J. F.; LACERDA, C. B. F. Libras no currículo de cursos de licenciatura: estudando o caso das Ciências Biológicas. *In*: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUSFCar, 2013. p. 219-236.

COSTA, O. S. **O ensino de Libras nos cursos de licenciatura**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

GOMES, A. P. G. A invenção da cultura surda e seu imperativo no plano conceitual. *In*: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: ULBRA, 2011. p. 121-135.

GURGEL, T. M. A. **O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

MARTINS, V. R. de O. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Cadernos do CEOM**, Chapecó, v. 21, n. 28, p. 191-206, 2008.

PEREIRA, M. C. da C.; NAKASATO, R. Q. Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Para quê? *In*: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (org.). **Libras em estudo**: formação de profissionais. São Paulo: Feneis, 2014. p. 91-108.

PEREIRA, M. C. da *et al.* (org.). **Libras**: conhecimento além dos sinais. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011.

PERLIN, G.; REIS, F. Surdos: cultura e transformação contemporânea. *In*: PERLIN, G.; STUMPF, M. (org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012, p. 29-46.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RANGEL, L. CUNHA, M. **Curso de Libras online**. Niterói: UFF, 2013. Disponível em: https://canalcederj.cecierj.edu.br/122016/207f8e5aad7f9155a-1a788ababafb549.pdf. Acesso em: 23 fev. 2019.

SANTOS, E. F. dos. **O ensino de Libras na formação do professor**: um estudo de caso nas licenciaturas da Universidade Estadual de Feira de Santana. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, 2015. Disponível em: http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/280. Acesso em: 30 jul. 2019.

SANTOS, L. F. dos; CAMPOS, M. de L. I. L. O ensino de Libras para futuros professores da Educação Básica. *In*: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos. (org.). **Tenho um aluno surdo, e agora?** introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: Edufscar, 2013, p. 237-250.

SCHALLENBERGER, A. A metáfora do aprender a ser surdo. *In*: KARNOPP, L.; KLEIN, M.; LUNARDI-LAZZARIN, M. L. (org.). **Cultura surda na contemporaneidade**: negociações, intercorrências e provocações. Canoas: Editora da ULBRA, 2011, p. 113-135.

SCHUBERT, S. L. de M.; COELHO, L. A. B. Políticas públicas e a surdez, quando os discursos se (Des)constroem. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUC, 2011. p. 12047-12053. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/4236_2555.pdf. Acesso em: 30 jul. 2019.

SKLIAR, C. A localização política da educação bilíngue para surdos. *In*: SKLIAR, C. (org.). **Atualidade da educação bilíngüe para surdos**: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 7-14.

SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. *In*: SKLIAR, C. (org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.

STOKOE, W. C. **Sign language structure**. Silver Spring: Linstok Press, [1960].

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.

TEIXEIRA, L. C. A **constituição do indivíduo surdo e a institucionalização da surdez**: adaptação e resistência. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

THOMA, A. da S. **A pedagogia cultural da mídia**: o que ela nos ensina sobre os surdos e a surdez? *In*: REUNIÃO ANUAL, 24., 2001, Rio de Janeiro. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: Anped, 2001. Disponível em: http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm. Acesso em: 5 mar. 2021.

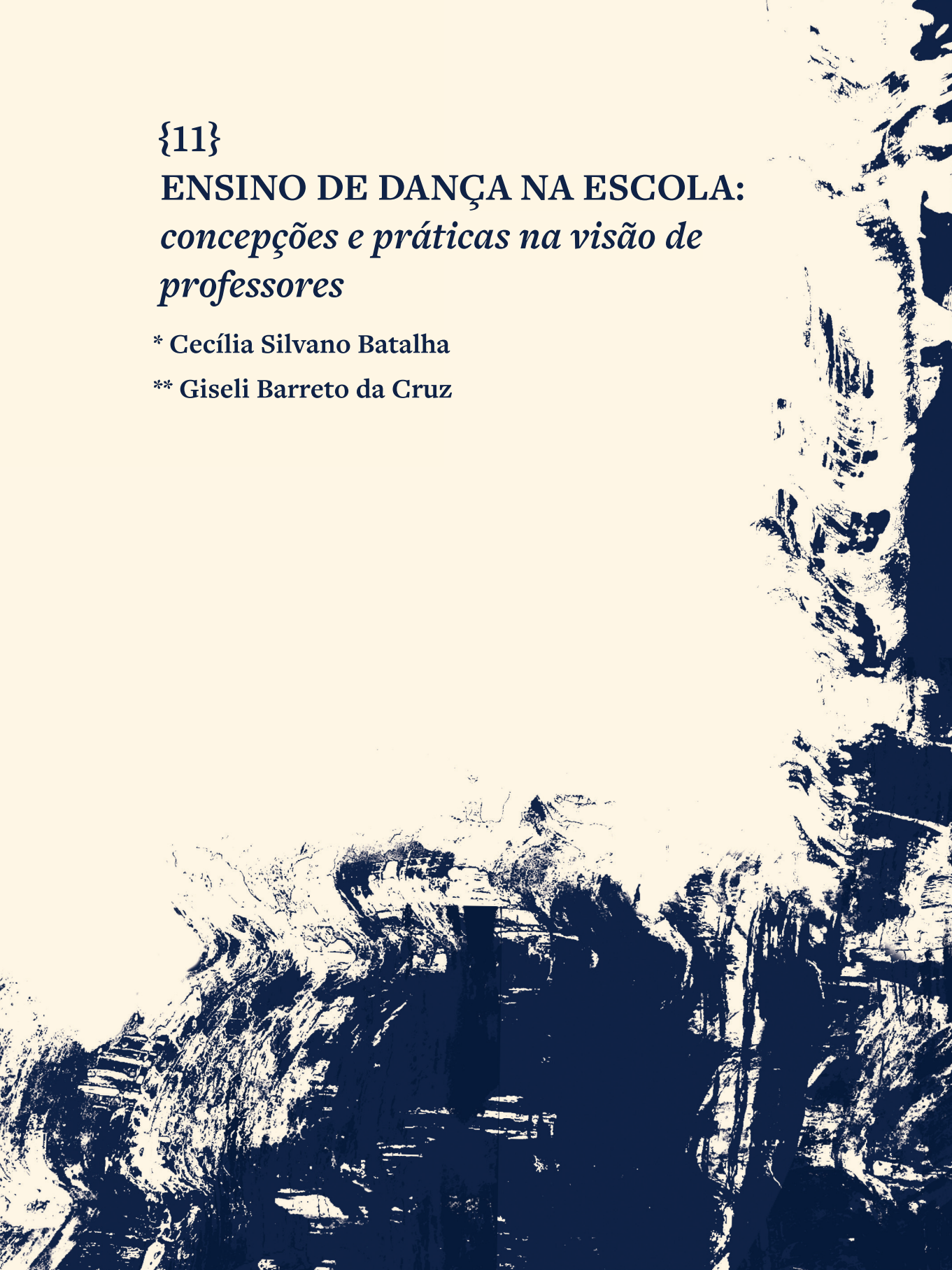
VILHALVA, S. Anatomia do sentimento surdo. *In*: PERLIN, G.; STUMPF, M. (org.). **Um olhar sobre nós surdos**: leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 258-263.

VITALIANO, C. R.; DALL'ACQUA, M. J. C.; BROCHADO, S. M. D. A disciplina Língua Brasileira de Sinais nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Boletim Técnico do Senac**: a revista da educação profissional, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 106-121, maio/ago. 2013. Disponível em: http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/351/335. Acesso em: 30 jul. 2019.

# {11}
# ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA: *concepções e práticas na visão de professores*

* Cecília Silvano Batalha

** Giseli Barreto da Cruz



* Doutora e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Pós-graduada em Políticas Públicas e Projetos Socioculturais em Espaços Escolares, bacharel em Dança e licenciada em Educação Física pela mesma universidade. Atualmente, é professora de Educação Física na Fundação Municipal de Educação de Niterói.

** Possui estágio Pós-Doutoral em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/Pós-Doutorado Júnior (CNPq-PDJ). Doutorado e mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO); especialização em Supervisão, Orientação e Administração Escolar pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e licenciatura em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula (USU). Professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFRJ. Supervisora de pós-doutorado e orientadora de doutorado, mestrado, especialização, graduação e iniciação científica. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (LEPED). Tem se dedicado a pesquisas sobre pedagogia, didática, formação e desenvolvimento profissional docente.

## INTRODUÇÃO

O capítulo toma como referência uma pesquisa, desenvolvida no período de 2014 a 2016, denominada *Ensino de dança na escola: concepções e práticas na visão de professores.* O estudo buscou compreender como professores com formação superior em Dança (bacharel ou licenciado), que atuaram ou estão atuando na Educação Básica pública, concebem o ensino de dança e, além disso, o que fazem (se fazem) a favor da sua inserção no currículo escolar.

No Brasil, embora o ensino de arte seja garantido pela atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e a dança esteja presente no documento *Parâmetros curriculares nacionais de arte, para terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*, como uma das expressões do componente curricular Arte, desde 1998, sua presença no currículo escolar não é algo constante.

Do ponto de vista legal, avançamos, pois foi aprovada a Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016), que altera a redação do parágrafo 6.º do artigo 26º da Lei nº 9.394, e o ensino de artes visuais, dança, música e teatro tornaram-se obrigatórios. O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças, incluída a formação dos professores em número suficiente para atuar na Educação Básica, é de cinco anos.

Neste contexto de avanços e busca por consolidação da dança na escola básica, observamos um aumento na oferta de cursos superiores de dança no Brasil[1]; em 2002, havia cerca de 30 cursos no país. Hoje, conforme pesquisa realizada no site do

1 Destacamos como fator determinante para o aumento do número de cursos superiores de dança no país a implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), especificamente nas instituições públicas federais.

e-MEC[2], existem 45 cursos superiores de dança, dos quais: 12 bacharelados; 31 licenciaturas, 1 Teoria da Dança; 1 Tecnólogo em Dança. Desse quantitativo geral, 24 são oferecidos em instituições federais, 9 em instituições estaduais e 12 em instituições privadas. Desse modo, nos perguntamos: como a formação inicial em dança tem sido refletida nas práticas dos professores?

Com base na contribuição de autores como Marques (2010) e Strazzacappa (2010), temos compreendido o ensino de dança como um espaço potente no currículo, em que o conhecimento/questões atuais possam ser trabalhados/construídos por meio do corpo e, com isso, promover uma rede de relações entre a arte, o ensino e a sociedade. Nesse sentido, defendemos que o professor graduado em Dança torna-se sujeito fundamental para este empreendimento; logo, sua formação e inserção na escola pública deve ser cuidada com atenção.

A pesquisa está ancorada nos estudos sobre didática e formação de professores em interface com os de currículo, visto que se dedicou a analisar concepções e práticas de professores com formação superior em Dança (bacharel ou licenciado), buscando compreender quais concepções prevalecem e como suas ações contribuem (ou não) para a inserção da dança no currículo escolar.

Para fundamentar as análises em didática e formação de professores, adotamos algumas ideias chave de Cochran-Smith e Lytle (1999), Gauthier *et al.* (2006) e Schön (2000). No que concerne ao currículo, interessou-nos saber como a linguagem da dança está sendo inserida no currículo escolar, em especial, por meio da perspectiva do multiculturalismo. Para tanto, as análises se apoiaram em estudos de Canen (2012). No que diz respeito especificamente à Dança, contamos com as contribuições de Marques (2010) e Strazzacappa (2010).

2 Fonte: https://emec.mec.gov.br/emec/nova-index/consulta-avancada. Acesso em janeiro de 2018.

O caminho metodológico percorrido para a construção dos dados orientou-se para análise documental e entrevista semiestruturada. No que se refere a este relato, deter-nos-emos aos dados construídos com base nas entrevistas. Quanto às entrevistas, foram realizadas com nove depoentes: oito professores de Arte/Dança, que atuam (ou já atuaram) com este ensino em escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, e uma professora universitária, referência na área de dança e de formação de professor de dança no Brasil. A análise dos dados construídos com base nas entrevistas foi estruturada em torno de dois eixos: a) concepções metodológicas para o ensino de dança na escola básica pública; b) interdisciplinaridade e o ensino de Dança na escola.

Para delinearmos o campo empírico, entramos em contato com as Secretarias de Educação[3] dos municípios de Mesquita, Niterói e Nova Friburgo, com o intuito de encontrar, nas suas redes de ensino, professores com formação superior em Dança (bacharel ou licenciado) e que trabalhassem com o ensino de dança na Educação Básica. Escolhemos inicialmente essas redes, pois foram elas que abriram vagas para professor de Arte com licenciatura em Dança, de acordo com levantamento que realizamos em editais de concurso para docente da Educação Básica.

Os caminhos da tessitura da pesquisa nos levaram a encontrar professores para além dos municípios previstos. Desse modo, ao entrarmos em contato com os professores dessas redes, deles recebemos contatos de outros professores com formação superior em Dança, atuando com esta linguagem nas Redes de Ensino do Município do Rio de Janeiro – Secretária Municipal de Educação (SME) e também no Estado – Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC). Assim, definimos como nosso campo empírico as redes muni-

3 Contato informal realizado por *e-mail* e telefone.

cipais de ensino (Mesquita, Niterói, Nova Friburgo e do Rio de Janeiro) e a rede estadual, ambas do estado do Rio de Janeiro. O Quadro 1 sumariza as principais características de identificação dos sujeitos desta pesquisa.

Quadro 1 - Sujeitos identificados

| Identificação do sujeito | Sexo | Tipo de formação | Instituição de formação | Rede de ensino | Área de atuação | Tempo de atuação |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **MES** | F | Licenciatura em Dança | Faculdade da Cidade | Mesquita | Arte | 6 anos |
| **NIT** | F | Licenciatura em Dança | Faculdade da Cidade | Niterói | Educação Física | 10 anos |
| **SME** | F | Licenciatura em Dança | Faculdade da Cidade | Rio de Janeiro | Arte | 6 anos |
| **FRI** | F | Bacharelado em Dança | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Nova Friburgo | Dança | 2 anos |
| **SEEDUC1** | M | Licenciatura em Dança | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Estado do Rio de Janeiro | Arte | 1 ano |
| **FAETEC1** | F | Bacharelado em Dança com complementação pedagógica | Universidade Federal do Rio de Janeiro | Estado do Rio de Janeiro | Dança | 6 anos |
| **FAETEC2** | F | Licenciatura em Dança | Faculdade da Cidade | Estado do Rio de Janeiro | Arte e Dança | 6 anos |

»

| Identificação do sujeito | Sexo | Tipo de formação | Instituição de formação | Rede de ensino | Área de atuação | Tempo de atuação |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **SEEDUC2** | M | Licenciatura em Dança | Faculdade Angel Vianna | Estado do Rio de Janeiro | Arte | 2 anos |
| **PES** | F | Licenciatura em Dança | Unicamp | Unicamp | Faculdade de Educa-ção | 26 anos |

Fonte: Autoria própria.

## CONCEPÇÕES METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA

O debate sobre concepções metodológicas, no âmbito da didática, costuma provocar questionamentos sobre os fundamentos que sustentam tais concepções, visto que o advento do tecnicismo na educação escolar no Brasil, em especial na década de 1970, dotou o processo de ensino/aprendizagem de uma excessiva carga de procedimentos, prescrições e técnicas dissociadas das razões políticas e críticas do ato de ensinar. Por essa razão, metodologias de ensino, componente essencial para o exercício da docência, foram, nos anos 80 e 90, mais desconsideradas do que investidas, em uma tentativa de romper com a visão técnica até então prevalecente (CRUZ *et al.*, 2014). O fato é que o professor, para ensinar, precisará fazer escolhas referentes ao percurso de aprendizagem do aluno, no sentido de definir o que pretende ensinar/aprender, por que ensinar determinado conteúdo, em que tempo e de que forma. Todos esses aspectos constituem o método, que se expressará de modo mais determinante por meio da forma como o ensino será desenvolvido. Metodologias de ensino,

sejam elas quais forem, tratarão do caminho a ser seguido por professores e alunos durante o processo de ensino/aprendizagem.

As discussões que se referem aos saberes que envolvem a ação de ensinar (GAUTHIER *et al.*, 2006; SHULMAN, 1987) têm oferecido importante contribuição para o campo, no sentido de superar a ideia de que, para ensinar, basta dominar o conteúdo da matéria. Consideramos importante dominar o conteúdo; entretanto, mais do que isso, faz-se necessário que o professor, no exercício do seu ofício e no decorrer do seu desenvolvimento profissional, se ocupe e se preocupe com os fundamentos de sua prática (CRUZ *et al.*, 2014).

Nesse sentido, considerando o ato de ensinar um fenômeno complexo, defendemos que, ao ensinar, o professor deve colocar em evidência o repertório de saberes construído na sua formação e no decorrer de seu desenvolvimento profissional. Defendemos, ainda, que a didática é a área de conhecimento responsável por abarcar as questões que envolvem o ensino e os fundamentos da prática docente. Nossa compreensão acerca dela vai além das metodologias de ensino, porém, envolve-as, visto que as metodologias representam a forma como o caminho (método) definido será percorrido para que o ensino aconteça. Shulman (1987) defende que o professor deve compreender o conteúdo da matéria a ser ensinada e a estrutura dessa matéria, assim como seus modos de organização, as formas de estabelecer uma sequência lógica dos temas a serem ensinados e a definição de estratégias metodológicas mais condizentes com o conteúdo e a concepção de ensino defendida.

No tocante às estratégias metodológicas de ensino, a perspectiva que defendemos aponta para uma concepção intencional e orientada, portanto, planejada, de ações que se destinam ao desenvolvimento de uma determinada aprendizagem. Para Roldão (2007), o processo de desenvolvimento curricular é em si mesmo

de natureza estratégica. Desse modo, compreendemos que tanto as metodologias, como as estratégias apontadas pelos professores, estão intimamente ligadas às suas concepções de ensino.

Nessa perspectiva, cabe perguntar: como nossos depoentes concebem, pensam, projetam, desenvolvem e avaliam o ensino de dança que realizam? Que concepções de ensino sustentam em sua docência? Que estratégias de ensino são mais recorrentes entre eles para ensinar dança na escola?

De acordo com três dos nove depoentes, prevalece como concepção para o ensino de dança um tipo de processo que denominamos de **dialogismo, mediação e negociação**.

Apoiamo-nos em Freire (1997), que concebe a educação como prática da liberdade e da criticidade. No intuito de criticar a educação tradicional, denominada por ele de bancária, Freire propõe que o processo de ensino e aprendizagem ocorra em constante diálogo entre alunos e professores. Nesse sentido, ambos aprendem e o conhecimento se produz por meio de uma relação dialógica. O termo dialogicidade acabou tornando-se usual no campo e, em alguns casos, utilizado de forma indevida. Apesar de vários autores, inclusive e, em especial, aqueles que se situam neste estudo como nossos principais interlocutores (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999; GAUTHIER *et al.*, 2006; ROLDÃO, 2007), defenderem de algum modo, no contexto de suas teorizações, a dialogicidade, a mediação e a negociação no processo de ensino/aprendizagem, não poderíamos deixar de mencionar Freire, visto a importância que suas ideias e obras têm para a educação, em especial no que se refere à formação humana por meio da conscientização, o que exige, entre outros dispositivos, a dialogicidade, a mediação e a negociação. Daí, os termos em questão ganharam destaque nas suas discussões. O diálogo entre professores e alunos expresso em uma relação de dialogia por meio da estratégia de ensino da dialogicidade é uma tônica

dos círculos de cultura e da aprendizagem por meio de temas geradores, propostos por Freire (1997), assim como a mediação e a negociação.

Roldão (2007) nos auxilia no entendimento do conceito de mediação. Para a autora, o ensino teria como distintivo profissional o ato de ensinar e este ocorreria por meio de dois movimentos. O primeiro, **professar um saber**, e o segundo, **fazer aprender alguma coisa a alguém**. Roldão afirma que, no contexto atual da docência, ambas as perspectivas estão presentes, sendo a última mais adequada para os dias atuais por ser mais pedagógica e plural, marcada pela mediação e dupla transitividade. Nesse sentido, o processo de fazer aprender alguma coisa (currículo) a alguém só se completa naquele que aprende, o que requer uma dupla transitividade (sujeitos que ensinam alguma coisa para que outros aprendam) e a mediação (sujeitos que aprendem sob a mediação de quem ensina). O conceito de mediação também é muito presente na área de educação, referindo-se, sobretudo, à ação do professor como um mediador entre o conhecimento e o aluno durante o processo de ensino e aprendizagem.

E, finalmente, destacamos a negociação como uma importante estratégia entre professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. Todo ato pedagógico é essencialmente um ato de comunicação, com o propósito de favorecer uma determinada aprendizagem (ESTRELA, 2002). A comunicação pode ocorrer de diferentes modos, emergindo a negociação como uma estratégia comunicacional que se contrapõe aos modos mais fechados, sem dialogia. Por meio da negociação, professores e alunos têm a oportunidade de discutirem e decidirem sobre o percurso de aprendizagem e as propostas para a caminhada. A negociação pode se manifestar como estratégia de ensino do professor, constituindo um *modus operandi* de aula, como também pode emergir em situações específicas, episódicas e ocasionais.

Esses aspectos foram apontados pelos depoentes, como se pode depreender das falas a seguir:

> Eu gosto de conversar com eles o que eu vou fazer, o que eu preciso que eles façam. Não gosto de ensinar primeiro depois eles aprenderem, gosto de fazer junto. O que eu faço para eles é explicar o objetivo, o que eu quero deles, isso é muito importante, eu acho para ensinar tudo (NIT).

> Uma metodologia que possa ser libertadora. Em que sentido? Em que você entenda que você tem conteúdos e objetivos específicos para cumprir em cada aula, mas que você não vai a momento nenhum pensar em trabalhar isso de forma a esquecer do que o aluno tem de conhecimento. Eu costumo dizer que a metodologia que eu trabalho é a da mediação, entendendo o professor como um mediador (FRI).

> Primeiro começar com o que eles gostam. Não dá pra chegar e negar, entendeu? (FAETEC2).

As falas evidenciam que há uma constante preocupação do professor em manter uma relação de diálogo e mediação com seu aluno em torno do ensino de dança. Notamos que o docente busca utilizar o diálogo como meio para tornar explícitos seus objetivos e, ainda, respeitar o conhecimento que o aluno carrega consigo, sem assumir postura impositiva.

Compreendemos que prevalece uma concepção de ensino em que os saberes utilizados são plurais, não basta dominar o **saber disciplinar** (GAUTHIER *et al.*, 2006) ou mesmo o conhecimento **para** a prática (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999). O diálogo e a mediação, evidenciados pelos professores, pressupõem o **saber da ação pedagógica** e o conhecimento na prática, pois, com base na atuação docente, eles irão construir suas relações dialógicas (o professor, o aluno e a dança) e, com isso, obter maior êxito no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, compreendemos que as concepções apontadas pelos professores (dialógica, mediadora e negociadora) balizam suas percepções acerca do ensino de dança na escola. Suas

práticas, de acordo com as falas, pressupõem o diálogo constante, a mediação entre o conhecimento e o aluno e a negociação, sobrepujando qualquer postura impositiva.

Outro aspecto metodológico destacado por um professor aponta para a **importância do planejamento**:

> O primeiro de tudo que eu penso é no planejamento. Claro que a gente entende ser um planejamento flexível, mas eu sempre penso assim, a aula de dança pra quem, pra quê, onde e qual dança? (FRI).

O trecho acima revela-nos uma preocupação por parte do depoente em estabelecer um planejamento para suas aulas. De fato, o planejamento constitui parte importante no exercício do ofício docente. Compreendemos o ato de ensinar como algo complexo, que envolve a ação especializada do professor com o objetivo de promover a aprendizagem de seus alunos. Defendemos que, por ser uma ação especializada, necessita mobilizar saberes específicos (CRUZ *et al.*, 2014). Logo, o planejamento é um componente indispensável desse processo, porque organiza o trabalho com base em pressupostos teórico-metodológicos e expressa a concepção de ensino do docente.

Ainda em relação às metodologias apontadas pelos depoentes, foi identificado em dois excertos recorrência aos estudos de Laban (1978) para fundamentar as aulas, tal como se pode depreender em:

> Eu vou dar aula teórica e prova teórica, pensando na avaliação. Principalmente dos fatores de Laban, para eles entenderem a conexão do corpo deles com esse espaço, e com o próprio corpo (SEEDUC1).

> Eu trabalho com a metodologia da 'Dança Significativa' principalmente, que é uma metodologia estudada pela Rosane Campelo, junto com o 'Sistema Laban', são os dois eixos norteadores do meu trabalho (FAETEC1).

Diante dos dados, percebemos que os professores recorrem aos estudos de Laban para trabalhar questões espaciais em suas aulas. Os sólidos espaciais, os diferentes níveis, planos, direções,

a percepção da relação espacial (individual e em relação ao espaço externo), permitem que a dança possa ser praticada por qualquer indivíduo. Diferente de um estilo/técnica específico, os estudos de Laban influenciaram a formação de professores, coreógrafos e intérpretes de dança, no Brasil e no exterior, tornaram-se eixos norteadores, parâmetros, enfim, referenciais, para o movimento expressivo.

Um depoente cita a **dança criativa** como proposta metodológica para suas aulas:

> A base desse trabalho é a dança criativa, a gente trabalha desde a entrada na sala, como é que o aluno vai entrar para guardar o chinelo, toda a ação motora, que vai obrigar a criança a se concentrar, se olhar e respeitar o grupo, eu já entendo como uma ação que visa a construção de uma dança! (MES).

A proposta da dança criativa apareceu na fala de outro depoente, todavia no contexto de crítica acerca de sua apropriação entre nós, como se pode depreender do excerto a seguir:

> Falou-se muito na dança e educação sobre a dança criativa, então todo mundo passou a usar a metodologia da dança criativa. Eu ficava perguntando: o que é a dança criativa? Isso virou um jargão. E não necessariamente o que estava sendo feito era algo que pudesse estabelecer um processo criativo, pelo contrário! (FRI).

O termo **dança criativa** foi cunhado por Laban, na Europa, em meados do século XX. No Brasil, seu uso foi massificado, divergindo da concepção original, promovendo o que evidencia o depoente (FRI). Em alguns casos, a prática da dança, embora denominada criativa, não proporciona nenhum aspecto de criação. Os discursos que envolvem a **dança criativa** se constituem de dois pressupostos: o primeiro é a proposição de uma educação integral, e o segundo é o da autoexpressão. De acordo com Strazzacappa (2010), devemos tomar cuidado com a

adjetivação, pois a dança em si já é educativa, expressiva e criativa, dispensando adjetivos.

Assim, no que se refere aos dados, prevalece para o ensino de dança uma concepção dialógica, que compreende o professor como um mediador entre o conteúdo da matéria a ser ensinada e a aprendizagem de seus alunos. Identificamos também demandas referentes ao planejamento. Compreendemos que as questões levantadas são importantes e proporcionam uma visão de dança na escola, para além de atividades pontuais. Os depoentes deixaram ver ainda recorrência aos estudos de Laban e da dança criativa, ainda que com ressalvas.

## INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO DE DANÇA NA ESCOLA

Com o intuito de investigar como a linguagem da dança pode vir a se relacionar com outras áreas de conhecimento do currículo, com base no pressuposto da interdisciplinaridade, indagamos aos depoentes como eles compreendem que o ensino de dança pode dialogar com as disciplinas escolares.

Na escola contemporânea, o conhecimento se organiza por meio do currículo, no leque de conhecimentos disponíveis à humanidade. É na construção do currículo que reconhecemos o que foi eleito como relevante para ser ensinado nas escolas. Embora muitas visões tenham sido produzidas, no que se refere ao currículo, parece haver um ponto convergente – a ineficiência das disciplinas tradicionais em lidar com questões relativas à realidade vivida pelos alunos – provocando desinteresse por parte dos mesmos.

Algumas tentativas têm sido lançadas para dar conta dessa compartimentalização do ensino e a disciplinarização do conhecimento, peculiares à escola. Uma delas seria a questão da

interdisciplinaridade que, segundo Gallo (2009, p. 17), seria "[...] a consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre as disciplinas todas". Como se buscássemos unir de alguma maneira o conhecimento que, na contemporaneidade, encontra-se fragmentado. O autor prossegue no que diz respeito ao currículo:

> Não há 'religação dos saberes' a ser perseguida, pois não há como 'religar' o que nunca esteve ligado. Ao contrário, o que precisamos buscar são formas de diálogo na diferença, diálogo na multiplicidade, sem a intenção de reduzir os diferentes ao mesmo, ao uno (GALLO, 2009, p. 23).

No contexto da interdisciplinaridade, podemos citar duas propostas: a Pedagogia de Projetos, que apresenta o propósito de construir coletivamente projetos temáticos, em torno dos quais professores de cada disciplina desenvolvem seus conteúdos próprios, e os Temas Transversais, em que são escolhidos alguns temas de relevância social que serão o eixo do currículo e atravessarão todas as disciplinas.

Assim, o ensino de dança na escola, partindo do pressuposto da interdisciplinaridade, poderia promover interfaces com outras disciplinas do currículo, em que, por exemplo, o corpo também fosse um dos eixos de articulação. Não se trata de disciplinarizar a dança, e sim de "[...] ampliar sua prática e reflexões de modo a abranger os aspectos sociais, afetivos, culturais e políticos da dança em sociedade" (MARQUES, 2010, p. 37).

É nesse contexto que buscamos compreender, na visão dos professores investigados, como a linguagem da dança pode vir a dialogar com outras áreas de conhecimento do currículo, sem perder sua especificidade. Não se trata de estar a favor de e, sim, de agir com.

Os nove depoentes afirmaram ser possível trabalhar a dança na escola em uma perspectiva interdisciplinar. Entretanto, ao terem que verbalizar como isso poderia ocorrer, deram relevo a

aspectos distintos. Dois depoentes destacaram como proposta interdisciplinar o ensino de dança em diálogo com a matemática. O primeiro ressalta essa relação em âmbito escolar, e o segundo aponta esse diálogo em âmbito acadêmico, como mostram as falas a seguir:

> Quando eu dou uma atividade para o aluno de três anos, que eu sento as crianças em roda, já tem uma configuração geométrica ali, ela já vai estar se relacionando estética e matematicamente, visualmente, espacialmente, de alguma forma com a matemática (MES).

> Peguei o exemplo da matemática com dança porque isso já aconteceu, de misturar um aluno da matemática, com aquela cara de estranhamento, com um aluno da dança, e aí pensar assim: – 'O que nós temos em comum que podemos fazer?' E eles perceberem e construírem sozinhos essa possibilidade de imaginar alguns jogos em que você trabalha com o conhecimento matemático, mas ao mesmo tempo com o conhecimento do corpo, e de criação. Então isso é bacana da gente ver acontecer, embora seja um exemplo aqui e outro ali (PES).

Três depoentes citam como possibilidade para trabalhar a dança em contexto interdisciplinar na escola questões como o diálogo com a alfabetização, a interpretação teatral e a feira de ciências, evento promovido pela escola em que pode haver uma integração entre diferentes áreas de conhecimento. De acordo com os professores, o ensino de dança na escola em uma perspectiva interdisciplinar possibilita:

> Eu faço atividade de dança em alfabetização, para crianças andarem em cima das letras. Eu sinto que há uma falha na questão do letramento, porque a escrita é um movimento especializado. Então, eu entendo que se a criança andar em cima de uma letra, e a gente diminuir essas formas, ela vai ter mais chances de escrever corretamente (MES).

> Você tendo o conteúdo do professor, você pode jogar na dança com temas folclóricos, com temas atuais, associar à interpretação teatral. Quando você tem esse *link*, você junta o texto, a paródia, você junta uma narrativa (NIT).

> Mesmo que no primeiro momento, isso cause um grande estranhamento, que numa feira de ciências, por exemplo, você não faça abertura com uma turma dançando, mas que você seja a feira de ciências no corpo (FRI).

Como proposta interdisciplinar para o ensino de dança na escola, localizamos o curso técnico de Dança, de nível médio e currículo integrado, idealizado por Rosane Campelo, criado em 2011, oferecido pela Escola Técnica Estadual Adolpho Bloch – FAETEC. Em seu formato, não há disciplinas e, sim, componentes curriculares que apresentam a cada ano um eixo norteador de trabalho, denominado de binômio. No 1° ano, o binômio é Corpo e Mundo; no 2°, Brasil em Movimento; e, no 3°, O Estudo do Rio de Janeiro e da Cena. Ao final do 3° ano, os alunos desenvolvem uma prática de montagem, onde eles têm que unir todos os conhecimentos estudados anteriormente em uma criação coreográfica. Nosso depoente destaca como ocorre esse ensino na prática:

> Então no primeiro ano o binômio é – Corpo e Mundo – todos esses componentes são estudados a partir desse binômio. Então a matemática para o corpo, a física para o corpo, a química para o corpo, a biologia para o corpo, tudo a partir do âmbito mundial (FAETEC1).

O excerto acima revela uma proposta de ensino que busca trabalhar em uma perspectiva interdisciplinar; entretanto, essa realidade só se estabelece pois há uma configuração curricular integrada e um corpo docente com formações específicas nas diversas áreas. Sabemos que essa não é a proposta da maior parte das escolas de Educação Básica pública, porém, destacamos que a configuração curricular vigente e a falta de profissionais devidamente qualificados, em geral, inviabilizam que a perspectiva interdisciplinar aconteça. Para além de iniciativas isoladas de determinados grupos de professores, ou escolas, há que se ter uma mudança na configuração curricular, e mesmo, na formação do corpo docente que irá atuar.

Dois depoentes ressaltam que os conhecimentos próprios da dança/corpo poderiam estar presentes na própria formação

dos professores, ou mesmo, em âmbito escolar. Eles destacam ser difícil o professor ensinar algo que desconhece. Conforme constatamos a seguir:

> É uma questão muito difícil porque a gente vive numa sociedade que não tem conexão com o corpo, intelectualizada demais e incorporada de menos. Eu sinto que se a gente pudesse ter um trabalho de corpo para os professores, para ajudá-los primeiro a integrarem essa informação, esse conteúdo, e a partir do corpo poder passar essa informação, também de outra maneira (SME).

> Não só pelo aluno, pelos professores também, porque quando estamos numa escola... a educação ela tem que ser de cima para baixo, e para os lados. Eu acho que é formativo para todo mundo (FAETEC2).

Concordamos com as falas destacadas, pois, de fato, torna-se difícil vislumbrar um ensino integrado, interdisciplinar, se toda a formação do professor é realizada disciplinarmente. O propósito não é transformar o professor em um exímio bailarino; não se trata disso, entretanto, se lhe falta um diálogo corporal, prático, sua atuação fica comprometida nesse sentido.

Diante dos dados, destacamos que os nove depoentes acreditam em propostas interdisciplinares para o ensino de dança na escola, entretanto, de acordo com as evidências, não foi possível identificar uma posição que prevalecesse. Dois depoentes destacaram o ensino de dança em diálogo com a matemática, três destacaram o diálogo da dança com a alfabetização e com a interpretação teatral, além da possibilidade de trabalhar interdisciplinarmente em eventos pontuais, como feira de ciências. Um depoente ressalta a importância do curso técnico em Dança oferecido pela FAETEC, como um curso que visa à construção de um currículo integrado, em que os conhecimentos ocorrem interdisciplinarmente, fato que só é possível, inclusive, por contar com um corpo docente devidamente qualificado.

Consideramos importante que um processo de ensino/aprendizagem, no contexto atual, se estabeleça com base em propostas que visem a integração dos conhecimentos, considerando a multidimensionalidade e a complexidade do processo de ensinar e aprender. A integração não nega a disciplina, uma coisa não exclui a outra. Compreendemos que só é possível integrar aquilo que existe; neste caso, a proposta é pensar em proposições que façam dialogar as diferentes áreas de conhecimento, resguardando seus distintos aspectos e conteúdos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa buscou identificar quais concepções sedimentam as visões dos professores de dança, quais metodologias e estratégias de ensino alicerçam suas práticas. De que maneira suas proposições contribuem para que esta linguagem se estabeleça no currículo da Educação Básica? Os dados demonstraram que prevalece para o ensino de dança uma concepção dialógica, mediadora, que se estabelece (em determinadas circunstâncias) pela negociação e, ainda, foi enfatizada a importância do planejamento. Os dados revelaram também a dança criativa como proposta de metodologia e a recorrência aos estudos de Laban, em especial para trabalhar questões espaciais. Consideramos que os entrevistados se posicionaram de modo diverso, não permitindo depreender qual concepção sustenta o ensino de dança na escola. Compreendemos que essa diversidade é positiva e revela a riqueza peculiar desta linguagem, que a nosso ver não deve se limitar a perspectiva prática. Acreditamos e aqui defendemos que este ensino pode promover conhecimentos que incluam o corpo e a dança em uma perspectiva artística para além do simples mover-se. A dança, o dançar, pode vir a se tornar uma ferramenta

potente na escola, ao lado e junto de outros conhecimentos consagrados historicamente no currículo da Educação Básica.

Diante dos achados, compreendemos ser possível a interdisciplinaridade e o ensino de dança na escola, entretanto, faz-se necessária a superação de alguns desafios que se revelam em aspectos mais abrangentes, como a formação do professor, e outros mais específicos, que se referem a contextos que envolvem o cotidiano escolar.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacinal. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6o do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 21 fev. 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: arte. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf. Acesso em: 21 fev. 2019.

CANEN, A. Currículo e multiculturalismo: reflexões a partir de pesquisas realizadas. *In:* SANTOS, L. L. de C. P.; FAVACHO, A. M. P. (org.). **Políticas e práticas curriculares**: desafios contemporâneos. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 237-250.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of research in education**, Washington, v. 24, n. 1, p. 249-305, 1999.

CRUZ, G. B. da. *et al.* (org.). **Ensino de didática**: entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Quartet, 2014.

ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. 4. ed. Porto: Porto Editora, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLO, S. A organização do currículo: currículo: entre disciplinaridades, interdisciplinaridades... e outras ideias! **Salto para o futuro**: currículo: conhecimento e cultura, Rio de Janeiro, ano 19, n. 1, p. 15-25,

abr. 2009. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf. Acesso em: 21 fev. 2019.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

LABAN, R. **Domínio do movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf. Acesso em: 21 fev. 2019.

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

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987. Disponível em: https://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411. Acesso em: 21 fev. 2019.

STRAZZACAPPA, M. A tal 'dança criativa': afinal, que dança seria? *In*: TOMAZZONI, A.; WOSNIAK, C.; MARINHO, N. (org.). **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 39-46. Disponível em: https://docplayer.com.br/9744154-Organizacao-airton--tomazzoni-cristiane-wosniak-nirvana-marinho-algumas-perguntas--danca-e-educacao-sobre-danca-e-educacao.html. Acesso em: 21 fev. 2019.

# {12}
# OS CURSOS DE LICENCIATURA E AS MATRIZES CURRICULARES: *elementos para a constituição de uma proposta formativa*

* Marielda Ferreira Pryjma

** Jamile Cristina Ajub Bridi

*** Silvana Stremel

* Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação e pedagoga pela UFPR. Professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Professora aposentada do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Líder do Grupo de Pesquisa Transmutare – Desenvolvimento Profissional Docente, UTFPR. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa Formação Docente, Currículo e Práticas Pedagógicas: paradigmas contemporâneos, da UFPR. Participa da Rede Interinstitucional de Pesquisadores e Formação de Professores (RIPEFOR). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: didática e prática docente, desenvolvimento profissional de professores, Ensino Superior, currículo e pesquisa na prática pedagógica.

** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Atualmente, atua como chefe do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e como professora do Magistério do Ensino Superior no Instituto Superior de Educação (ISE), em Campo Largo, Paraná. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa sobre Desenvolvimento Profissional Docente. Membro do Comitê Editorial da Revista Transmutare. Tem experiência na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: graduação, estudantes, formação acadêmica, profissionalização docente, universidade e currículo.

*** Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), campus Curitiba, professora colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR) na linha de pesquisa de Políticas Educacionais.

# INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objeto de investigação a formação em nível superior. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Educação Superior brasileira abrange os cursos sequenciais por campo de saber, os cursos de graduação, de pós-graduação (*stricto sensu* e *lato sensu*) e os cursos de extensão (BRASIL, 1996). A Lei também define que "[...] a Educação Superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização" (BRASIL, 1996).

Entende-se por Instituição de Educação Superior (IES) toda a organização administrativa que tem por objetivo a formação profissional do indivíduo em nível superior. No Brasil, essas IES podem ser classificadas de acordo com a sua categoria administrativa (pública ou privada), bem como por categoria acadêmica: universidades, centros universitários, centros universitários especializados, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores e centros de educação tecnológica (CAVALCANTE, 2000).

Segundo Cavalcante (2000), as IES oferecem na graduação cursos de bacharelado, licenciatura plena, licenciatura curta, tecnólogo, entre outros. Este texto tem como foco de análise os cursos de licenciatura, que são destinados à formação de professores que irão atuar na Educação Básica brasileira. Em particular, considera-se neste estudo os cursos de licenciatura ofertados por instituições públicas de ensino.

A fim de entender o panorama dos cursos de licenciatura em nosso país, a Tabela 1 apresenta a oferta de cursos presenciais de licenciatura nas IES, por categoria administrativa. Por meio desses dados, observa-se uma redução na oferta desses cursos

nas instituições públicas nos últimos três Censos da Educação Superior (2015, 2016 e 2017).

Tabela 1 - Número de cursos de licenciatura[1] segundo a categoria administrativa (2015 a 2017)

| Categoria Administrativa | 2015 | 2016 | 2017 |
|---|---|---|---|
| **Pública** | 4.180 | 3.938 | 3.792 |
| **Federal** | 2.153 | 2.071 | 2.083 |
| **Estadual** | 1.789 | 1.642 | 1.525 |
| **Municipal** | 238 | 225 | 184 |
| **Privada** | 3.449 | 3.418 | 3.480 |
| **Total** | 7.629 | 7.356 | 7.272 |

Fonte: INEP (2016, 2017, 2018).

A história recente da Educação Superior brasileira mostra que as políticas de expansão estimularam o crescimento da rede privada de ensino e essa ampliação não inibiu as taxas de evasão (CARVALHO, 2014). Nesse sentido, a maioria dos jovens brasileiros que poderiam frequentar a Educação Superior deixaram de ter tal oportunidade, ora porque a inadimplência os retirava da formação, ora porque o número de vagas públicas estava bastante reduzido. A política pública que propôs a expansão da Educação Superior, iniciada em 2002, partiu do princípio de que a taxa de

1 A terminologia que classifica os graus acadêmicos a serem conferidos pelas IES no país são denominadas na graduação: "[...] bacharelado, licenciatura plena, tecnólogo, licenciatura curta e outros títulos; e nos cursos sequenciais: formação específica" (CAVALCANTE, 2000, p. 18).

escolaridade líquida[2] estava bastante baixa e distante da proposta indicada pelo Plano Nacional de Educação (PNE) daquele período (CARVALHO, 2014). Desde então, as instituições públicas de ensino passaram por um processo de reestruturação para ampliação das vagas, majoritariamente no segmento federal, com o intuito de melhorar esse cenário.

Assim, o número de cursos de licenciatura aumentou com o estímulo dado pelo Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O Reuni foi instituído pelo Decreto nº 6.096, (BRASIL, 2007), constituindo-se em uma das ações que previa o aumento de vagas nos cursos de graduação, a inovação pedagógica por meio de metodologias diferenciadas e o combate à evasão.

Contudo, esse cenário não permaneceu com o transcorrer dos últimos anos em relação à formação de professores em instituições públicas, pois os dados alertam para uma redução dessas vagas. A ampliação de estudos sobre as condições da formação de professores que irão atuar na Educação Básica, apesar de serem recorrentes nos últimos tempos no país e no exterior, demonstra que existe uma diversidade de propostas e condições formativas para esses profissionais, necessitando compreender em que medida auxiliam na melhoria do processo como um todo. Ressalta-se novamente que este estudo se insere nesse contexto, particularmente, na análise das propostas formativas para a docência e alerta que ainda se faz necessário entender o que está ocorrendo com o número de oferta de cursos no país que ora se amplia, ora se reduz, deixando em aberto a explicação sobre esse fato e justificando a necessidade de se aumentar as investigações sobre o tema.

2 Segundo Carvalho (2014, p. 215), considerando a classificação apresentada por Martin Trow, a escolaridade líquida se refere a um indicador que mede a relação "[...] entre o número de matrículas na faixa etária teoricamente adequada para frequentar este nível de ensino e a população nesta mesma faixa".

A leitura e a análise do último Censo da Educação Superior, apresentado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP) de 2018, sinopse estatística de 2017, indica que são ofertados 7.291 cursos na área de educação no Brasil (Tabela 2). Desses, os cursos para a formação de matérias específicas somam 4.279 cursos, sendo 2.705 ofertados por IES públicas.

Tabela 2 - Número de cursos da área de educação no Brasil (2017)

| Cursos / IES | 2017 | |
|---|---|---|
| | Total | Público |
| Ciências da educação | 1.687 | 460 |
| Cursos de formação de professores da Educação Básica | 115 | 107 |
| Cursos de formação de disciplinas profissionais | 1.210 | 523 |
| Cursos de formação de professores de matérias específicas | 4.279 | 2.705 |
| Total de cursos na área de Educação | 7.291 | 3.795 |

Fonte: INEP (2018).

O INEP apresenta um panorama das graduações no país e em seus relatórios indica os resultados, subdividos em: Áreas Gerais, Áreas Detalhadas e Programas e/ou Cursos e, no caso de

formação para a docência, designa três diferentes nomenclaturas[3] para distinguir os tipos de proposta: formação de professor da Educação Básica, formação de professor de disciplinas profissionais e formação de professor das áreas específicas (INEP, 2017). Entende-se por **formação de professor da Educação Básica** os cursos de formação voltados para esse fim, sem mencionar uma área do conhecimento ou alguma particularidade formativa. Já os cursos destinados à formação profissional buscam assegurar a formação do professor que atuará na Educação Básica, integrada à educação profissional. Já os cursos voltados para a formação de professores das áreas específicas representam as áreas tradicionalmente denominadas específicas, como: Português, Matemática, Física, Química, Biologia, entre outras.

Os resultados da sinopse estatística desvendam que o número de cursos da área específica é bastante significativo se comparado ao número total de cursos em âmbito nacional. Esses dados auxiliaram na definição do objeto deste estudo, pois a quantidade

3 São nomenclaturas utilizadas na sinopse da Educação Superior as seguintes terminologias para a formação de professor da Educação Básica: Formação de professor das séries finais do ensino fundamental; Formação de professor das séries iniciais do ensino fundamental; Formação de professor de educação especial; Formação de professor de Educação Física para Educação Básica; Formação de professor do ensino fundamental; Formação de professor do ensino médio; Formação de professor para a Educação Básica; Licenciatura Intercultural; Licenciatura Intercultural Indígena. São nomenclaturas utilizadas na sinopse da Educação Superior as seguintes terminologias para a formação de professor das disciplinas profissionais: Formação de professor de Artes (Educação Artística); Formação de professor de Artes Plásticas; Formação de professor de Artes Visuais; Formação de professor de Biblioteconomia; Formação de professor de Computação (Informática); Formação de professor de Dança; Formação de professor de disciplinas do setor primário (Agricultura, Pecuária etc.); Formação de professor de Economia Doméstica; Formação de professor de Educação Física; Formação de professor de Enfermagem; Formação de professor de Mecânica; Formação de professor de Música; Formação de professor de Teatro (Artes Cênicas); Formação de professor do Ensino Técnico; Formação de professor em Segurança Pública; Licenciatura para a Educação Profissional e Tecnológica.

de cursos de licenciatura das áreas específicas é bastante expressiva (Tabela 3), justificando um estudo mais minucioso acerca das suas proposições formativas.

Na tentativa de entender esse contexto e, com base nas análises mencionadas anteriormente, foi que a reflexão acerca dessa temática estimulou a equipe de investigadores a desenvolver um projeto de pesquisa que buscasse compreender, de forma mais ampla e sistêmica, os propósitos formativos que estão contidos nos projetos dos cursos que se dispõem a formar o professor que irá atuar na Educação Básica. Partiu-se da premissa de que, ao examinar projetos de cursos das áreas específicas voltados à formação para a docência, seria possível compreender melhor o todo ao analisar cada parte, visto que, ao entender como as propostas de formação docente são ofertadas por uma instituição de Educação Superior, significaria articular essa realidade com o cenário nacional e internacional. Cabe ressaltar que este estudo é parte de uma investigação realizada em parceria com universidades de três países: Brasil, Moçambique e Portugal. Desse modo, o presente estudo apresenta os resultados da pesquisa desenvolvida na IES brasileira.

3 São nomenclaturas utilizadas na sinopse da Educação Superior as seguintes terminologias para a formação de professor das áreas específicas: Formação de professor de biologia; Formação de professor de ciências; Formação de professor de educação religiosa; Formação de professor de estudos sociais; Formação de professor de filosofia; Formação de professor de física; Formação de professor de geografia; Formação de professor de história; Formação de professor de letras; Formação de professor de linguística; Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna; Formação de professor de língua/literatura vernácula (português); Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna; Formação de professor de matemática; Formação de professor de psicologia; Formação de professor de química; Formação de professor de sociologia; Formação de professor em ciências sociais (INEP, 2018).

Tabela 3 - Número de cursos de formação de matérias específicas no Brasil (2017)

| | Total IES | IES públicas | Total cursos | Total cursos IES públicas |
|---|---|---|---|---|
| Formação de professor de matérias específicas | 673 | 171 | 4.279 | 2.705 |
| Formação de professor de Biologia | 355 | 141 | 637 | 373 |
| Formação de professor de Ciências | 37 | 31 | 97 | 91 |
| Formação de professor de Educação Religiosa | 11 | 10 | 12 | 11 |
| Formação de professor de Estudos Sociais | 1 | 1 | 2 | 2 |
| Formação de professor de Filosofia | 150 | 67 | 175 | 83 |
| Formação de professor de Física | 155 | 118 | 282 | 243 |
| Formação de professor de Geografia | 192 | 98 | 315 | 210 |
| Formação de professor de História | 284 | 104 | 452 | 230 |
| Formação de professor de Letras | 10 | 4 | 10 | 4 |
| Formação de professor de Linguística | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Formação de professor de Língua/Literatura Estrangeira Moderna | 151 | 67 | 370 | 245 |
| Formação de professor de Língua/Literatura Vernácula (Português) | 248 | 103 | 473 | 285 |
| Formação de professor de Língua/Literatura Vernácula e Língua Estrangeira Moderna | 226 | 56 | 382 | 158 |

»

| | Total IES | IES públicas | Total cursos | Total cursos IES públicas |
|---|---|---|---|---|
| Formação de professor de Matemática | 303 | 146 | 589 | 399 |
| Formação de professor de Psicologia | 11 | 8 | 12 | 9 |
| Formação de professor de Química | 189 | 128 | 343 | 272 |
| Formação de professor de Sociologia | 102 | 67 | 124 | 86 |
| Formação de professor em Ciências Sociais | 1 | 1 | 3 | 3 |

Fonte: INEP (2018).

## ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia embasou-se nos princípios da abordagem qualitativa e os procedimentos envolveram uma pesquisa teórica e análise documental, considerando que esses métodos permitem uma diversificação das práticas de pesquisa (POUPART *et al.*, 2008). A localização dos textos, avaliação da pertinência e credibilidade dos documentos (CELLARD, 2008, p. 48) deu início ao processo de coleta de dados, pois a

> [...] análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento [...] para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem.

Dessa forma, compuseram o *corpus* do estudo todos os projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura de uma universidade pública federal brasileira, num total de 17 projetos de diferentes áreas específicas. As análises se fixaram nos textos que indicam o perfil do aluno egresso, pois, além de atenderem o objetivo do estudo, são documentos de domínio público e podem

ser utilizados para fins de pesquisa. O tratamento dos dados teve como referencial a análise de conteúdo, considerando que ela propõe um conjunto de técnicas de análise das comunicações (BARDIN, 2009). A legislação educacional vigente possibilitou a constituição do objeto investigado, com a progressiva articulação entre a base teórica e os dados colhidos (MORGADO, 2012).

As categorias foram elaboradas com base na Resolução CNE/CP nº 2/2015, capítulo III, que trata "[...] do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada", e indicam qual o repertório de informações e habilidades necessárias para a atuação docente (art. 7.º) e o perfil em relação à aptidão profissional (art. 8.º) (BRASIL, 2015).

Foram definidas categorias prévias para tentar analisar quais as aproximações e os distanciamentos que estão postos entre os perfis dos alunos egressos indicados nos projetos de curso e a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015), pois todas as propostas formativas deverão se adequar aos requisitos indicados na legislação vigente. Assim, três categorias **a priori** foram determinadas e, dessas, surgiram as subcategorias para análise dos documentos de pesquisa (Quadro 1).

A categoria "conhecimentos" é bastante ampla e complexa e demonstra a complicada relação entre intencionalidade e proposta formativa. As subcategorias se fizeram necessárias para ampliar o contexto de análise, além de privilegiar diferentes aspectos inseridos nas propostas dos cursos em questão.

Entende-se por instituição educativa toda a informação que indica a organização e gestão do contexto educacional propostas para a formação docente, se caracterizam pelos conhecimentos necessários para a atuação em uma instituição educativa de Educação Básica e estão explícitas no perfil do aluno egresso.

Quadro 1 - Categorias e subcategorias de análises

| Categorias | | Subcategorias |
|---|---|---|
| 1 | **Conhecimentos** | Instituição educativa |
| | | Conhecimento pedagógico |
| | | Conhecimento específico |
| 2 | **Atuação** | Docência |
| | | Gestão |
| | | Pesquisa da prática |
| 3 | **Consolidação do exercício profissional** | Formação continuada |
| | | Desenvolvimento de propostas educativas |
| | | Atividades profissionais |

Fonte: Autoria própria.

Já a subcategoria "conhecimento pedagógico" demonstra a compreensão do futuro professor em relação aos conhecimentos vinculados aos processos de ensino e aprendizagem e seu desenvolvimento no contexto escolar, que busquem assegurar o desenvolvimento do sujeito nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. Inclui-se, nesta subcategoria, todo conhecimento relativo aos processos didático-pedagógicos apresentados como princípio formativo que consolide o exercício profissional.

A subcategoria "conhecimento específico" refere-se ao domínio dos conhecimentos da área de formação e atuação, bem como suas abordagens teórico-metodológicas relativas ao ensino, à interdisciplinaridade e sua adequação às diferentes fases do desenvolvimento humano.

A "atuação na docência" faz referência às possibilidades de atuação profissional do futuro professor, dados que revelem como esta se consolidará após o término do curso de licenciatura fundamentam essa categoria.

Como primeira subcategoria encontra-se o ensino, este abrange todas as dimensões de atuação profissional, como professor da Educação Básica em instituições de ensino. Ampliam o entendimento dessa subcategoria dados que indiquem o trabalho coletivo e interdisciplinar entre os pares, a execução de atividades docentes nos espaços formativos e a participação em atividades representativas da função docente (reuniões, colegiados, conselhos, entre outros eventos).

Já "gestão", compreende à atuação do profissional docente na gestão das instituições de ensino da Educação Básica, notadamente àquela que contribui com a organização, planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de propostas, políticas públicas, projetos e programas educacionais relacionados ao papel do gestor escolar. Inclui-se, nesta perspectiva, atividades que estimulem a promoção do diálogo entre a instituição de ensino e a comunidade escolar.

Em relação à "pesquisa da prática", todas as informações que identifiquem as relações entre pesquisa, análise e aplicação dos resultados de investigações na área da docência, bem como estudos sobre o contexto educacional que resultem em ações nos diferentes espaços educacionais por meio de uma postura investigativa, se enquadram nesta subcategoria. Amplia-se a análise caso se leve em consideração a realização de pesquisas que proporcionem entendimentos sobre a realidade sociocultural, processos de ensino e aprendizagem, currículo, organização do trabalho educativo, assim como as práticas pedagógicas que resultem na produção de conhecimentos pedagógicos e científicos, com base na reflexão sobre a prática, complementam o entendimento dessa linha de análise.

A categoria consolidação do exercício profissional refere-se ao repertório de possibilidades, composto pela pluralidade dos conhecimentos teóricos e práticos, que consolida o percurso

formativo no contexto profissional e possibilita o desenvolvimento profissional docente. Este está fundamentado em princípios da formação continuada e da pesquisa da prática docente, pois defende-se que o desenvolvimento profissional só ocorre quando o professor atua na escola e quando compreende o seu papel na promoção da aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, por meio de uma postura investigativa, integrativa e propositiva na organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas.

A formação continuada versa sobre todas as atividades realizadas pelo professor no contexto escolar e na participação em atividades concretas que revelem processos de formação. Trata, também, de todo o evento que demonstre o seu envolvimento em propostas que ampliem o aprimoramento do conhecimento profissional em diferentes meios, sobre a organização do trabalho educativo e acerca das práticas pedagógicas.

Já a subcategoria "desenvolvimento de propostas educativas" está relacionada ao princípio da proposição, organização e efetivação de atividades para si e para os seus pares sobre formação continuada que venham a consolidar o seu exercício profissional.

"Atividades profissionais" surgiu como a última subcategoria e visa descrever quais as atividades docentes são indicadas como alternativas para a consolidação do exercício profissional. Nesta, o rol de propostas descritas nos projetos é analisado para entender quais são as possibilidades para a atuação docente.

## O QUE OS DADOS REVELAM

A primeira ação para a interpretação dos dados foi um diagnóstico que verificou a incidência das palavras para a confirmação de cada categoria e subcategoria. Optou-se em apresentar os resultados utilizando a ordem das categorias apresentadas na Tabela 4 e, para descrição das subcategorias, foi mobilizado o

critério da maior para a menor incidência. Uma planilha auxiliou na tabulação das informações, e com a apreciação do perfil do egresso identificou-se a recorrência de menções referentes às categorias e subcategorias predefinidas, conforme consta na tabela a seguir.

Tabela 4 - Recorrência das subcategorias no perfil do egresso nos projetos de curso

| Categorias | Subcategorias | Recorrência da categoria/ projeto de curso |
|---|---|---|
| **Conhecimentos** | Instituição educativa | 3 / 2 |
| | Conhecimento pedagógico | 22 / 11 |
| | Conhecimento específico | 33 / 13 |
| **Atuação na docência** | Ensino | 82 / 15 |
| | Gestão | 7 / 5 |
| | Pesquisa da prática | 20 / 9 |
| **Consolidação do exercício profissional** | Formação continuada | 22 / 15 |
| | Desenvolvimento de propostas educativas | 14 / 9 |
| | Atividades profissionais | 28 / 11 |

Fonte: Autoria própria.

Foi considerado que o fator mais importante para a formação de um profissional são os conhecimentos necessários para a sua atuação; a primeira categoria refere-se aos conhecimentos, que são apontados como indispensáveis para a formação à docência apresentadas pelos projetos de curso. Com relação

a essa categoria, dos 17 projetos analisados, 3 não abordaram nenhum aspecto que remeta aos conhecimentos necessários à formação profissional no texto do perfil do egresso. Entende-se que, para a elaboração dos projetos de curso, não havia nenhum referencial que indicasse a necessidade de apresentar no texto do perfil do egresso informações acerca dos tipos de conhecimentos necessários para a atuação profissional. Ressalta-se, também, que a maioria dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) são anteriores à publicação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015).

Os "conhecimentos específicos" são entendidos, tradicionalmente, como os mais necessários para a atuação na docência. A subcategoria conhecimento específico reforça este dado (33 incidências), pois foi indicada no texto do perfil do egresso em 13 projetos de curso, representando o maior número de menções. O domínio dos conhecimentos da área de formação e atuação, assim como todos os enfoques teórico-metodológicos relativos ao conhecimento de uma determinada área do ensino, foi considerado essencial para a formação com qualidade do futuro profissional.

Já a "categoria conhecimento pedagógico" teve uma recorrência de 22 menções em 11 projetos, não enfatizando que a compreensão do futuro professor acerca dos conhecimentos vinculados aos processos de ensino e aprendizagem, bem como seu desenvolvimento no contexto escolar, são princípios formativos essenciais para o exercício profissional. Cabe retomar o argumento de que essas informações não tinham um referencial para a sua proposição, sendo preciso considerar que as análises das matrizes curriculares podem, sim, situar melhor as propostas formativas em relação aos conhecimentos para a docência. Para além da compreensão da matriz curricular, saber como os projetos de cursos articulam os conhecimentos específicos e os pedagógicos entre si durante o processo formativo, bem como saber qual a formação do professor formador para atuar neste

contexto, possibilitará que se tenha um entendimento ampliado das finalidades formativas de tais cursos.

Da mesma forma que os "conhecimentos pedagógicos" foram, relativamente, pouco considerados, os conhecimentos sobre a "instituição educativa" praticamente não foram mencionados, exceto em dois projetos. Parte-se da premissa que uma formação que assegure que o futuro profissional tenha conhecimentos voltados para a organização e a gestão do contexto educacional, além de ser imprescindível para a formação docente, sustenta uma atuação segura, responsável e profissionalizada do futuro professor em qualquer instituição educativa de Educação Básica.

Os textos dos perfis dos alunos egressos não indicam explicitamente que o futuro profissional será professor e, apesar de a Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) não estar em vigor durante a elaboração da maioria das propostas, a LDB – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) – definiu que os cursos voltados para a formação para a docência devem assegurar que os profissionais atuarão como professores na Educação Básica, tornando essencial esclarecer que o perfil do aluno egresso será vinculado a esse fim.

A subcategoria "ensino" reforça essa compreensão, uma vez que essa também não foi explicitamente indicada em todos os 17 projetos dos cursos de licenciatura. A incidência foi substancial, com 82 menções no perfil do egresso de 15 projetos; entretanto, deixa de esclarecer que o futuro profissional deverá estar preparado para realizar trabalhos coletivos e interdisciplinares, desenvolver atividades docentes das mais diversas ordens nas instituições de ensino, além de participar em atividades representativas da função docente (reuniões, colegiados, conselhos, entre outros eventos), características essenciais para a atuação profissional.

A "pesquisa da prática" foi citada em nove projetos. Poucas informações foram identificadas que relacionassem a pesquisa, a

análise do contexto escolar e aplicação de seus resultados para o aprimoramento da atuação docente, indicando a necessidade de avigorar-se a compreensão acerca dessa relação para a formação inicial e continuada do professor. Questões sobre a realização de pesquisas que permitam entendimentos sobre a realidade sociocultural, processos de ensino e aprendizagem, currículo, organização do trabalho educativo, assim como as práticas pedagógicas que resultem na produção de conhecimentos pedagógicos e científicos não foram mencionadas.

A atuação na gestão não se consolidaria como uma subcategoria se fosse criada com base em sua incidência, pois somente em cinco projetos de curso ela foi indicada. É essencial que o professor tenha subsídios na sua formação inicial para a atuação na gestão das instituições de ensino da Educação Básica, visto que compõe um grupo de profissionais que cooperam com a organização da escola, por meio do planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de propostas, análise e proposição de políticas públicas, projetos e programas educacionais relacionados ao papel do professor e do gestor escolar. Muitas possibilidades profissionais advirão de uma formação voltada para a gestão, já que, ao dominar a área de conhecimento e estar preparado para atuar na gestão, assegurará que a transformação nos processos educativos ocorra.

Nessa perspectiva, cabe retomar o art. 13 da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), o qual torna claro que o papel do professor se amplia na medida em que: deve se envolver na construção da proposta pedagógica da instituição de ensino; elaborar seu plano de trabalho de acordo com a proposta da escola; cuidar pela aprendizagem do estudante, bem como constituir estratégias para recuperação do rendimento escolar; participar integralmente das atividades vinculadas à docência; entre outras atribuições (BRASIL, 1996).

A categoria consolidação do exercício profissional, como explicado anteriormente, abrange todo o repertório de possibilidades que solidifique o caminho formativo, bem como as alternativas que assegurem o desenvolvimento profissional docente do futuro professor.

Sob essa ótica, a subcategoria "formação continuada"refere-se a todas as atividades desenvolvidas pelo professor no contexto escolar e na sua participação em atividades concretas, que revelem processos de formação. Essa foi mencionada 22 vezes em 15 dos projetos de curso, levando ao entendimento de que o princípio da formação permanente, continuada e em exercício, ao ser indicado no texto do perfil do egresso, compõe uma das atribuições formativas que as IES devem apresentar formalmente em suas propostas. As propostas que envolvem a formação docente devem fundamentar as suas intençõestendo em vista os princípios básicos da formação inicial e continuada, pois essa formação necessita ser entendida, pelos seus protagonistas, como uma condição capital para o processo formativo do professor que irá atuar na Educação Básica.

A "consolidação do exercício profissional" se concretiza com a realização e desenvolvimento de atividades profissionais no contexto escolar, que asseguram a solidificação da prática profissional. Ao analisar os projetos formativos, foram encontradas, em 11 deles, 28 menções sobre as atividades profissionais notadamente vinculadas à ideia de "consolidação do exercício profissional". No inventário de propostas delineadas nos projetos, não foi possível entender quais seriam as atividades profissionais para a atuação docente propostas pelos cursos. As ementas das disciplinas práticas vinculadas às atividades laborais devem expressar o teor formativo de cada uma das propostas em questão e, como a realização dos estágios supervisionados é parte integrante e obrigatória dos projetos de cursos voltados para a formação para

a docência, caberia uma análise mais profunda e detalhada nas proposições que envolvem a aprendizagem para o exercício profissional, para identificá-las com clareza e objetividade.

A amplitude de possibilidades para a atuação docente indica, no contexto atual, que o professor deve ter uma formação inicial que contemple diversas alternativas de ação. A subcategoria "desenvolvimento de propostas educativas" busca entender como essas possibilidades se concretizaram nas propostas dos cursos e foram encontradas em nove projetos, indícios dessa tendência formativa. Independentemente do número de incidências, perceber que o trabalho docente abriga possibilidades distintas e é pensado em um contexto de formação inicial demonstra que a leitura de sociedade feita pelos propositores abarca novas alternativas de trabalho e formação para o professor.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises dos projetos de cursos voltadas para a formação do professor que irá atuar na Educação Básica trouxeram inúmeras inquietações e reflexões. Em nenhum momento do estudo existiu a intenção de revelar a fragilidade ou robustez, deficiência ou perfeição das propostas, mas levantar subsídios que pudessem auxiliar a proposição de um perfil de aluno egresso que atenda, além das necessidades sociais, os requisitos formais postos pela legislação atual.

Ao perceber que as categorias **conhecimento** e **atuação** não foram explicitamente indicadas em todos os projetos, pôde-se entender que as propostas pouco priorizam a formação do professor e camuflam a licenciatura em cursos notadamente fortalecidos pelos conhecimentos das áreas específicas de formação. Seriam cursos de formação de professores pautados nas características formativas dos bacharelados, uma vez que apresentam a descrição

de uma formação específica e sólida na área do conhecimento a que se propõe, indicando que a aprendizagem profissional acontecerá, embora distante do contexto escolar.

Acredita-se que as análises aqui apresentadas poderão auxiliar as equipes de professores a elaborar e/ou reestruturar as propostas formativas para a docência nas IES em que estão vinculados. Desde a promulgação da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (BRASIL, 2015) é que as diretrizes formativas vêm sendo discutidas em diferentes âmbitos, já que se parte do princípio que a sua intencionalidade é definir os critérios e as condições mínimas e essenciais para a criação e oferta de cursos voltados à formação de professores para a Educação Básica. À medida que tais quesitos foram ampliados a partir da LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996) e definidos em uma resolução que precisa ser atendida, as discussões sobre o tema se ampliaram em diferentes espaços epropósitos, permitindo que a formação de professores passasse a ter um novo sentido no contexto nacional. Muito ainda precisa ser estudado e compreendido, mas pesquisas como esta aumentam as possibilidades de um entendimento maior sobre o tema, gerando novos olhares sobre a constituição do perfil do egresso e das propostas formativas ofertadas pelas IES no país.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior [...]. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2015. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=8&data=02/07/2015. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 7, 2007. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=25/04/2007. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 1996. Disponível em: http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996 Acesso em: 10 jul. 2019.

CARVALHO, C. H. A. de. Política para a Educação Superior no governo Lula: expansão e financiamento. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 58, p. 209-244, jun. 2014. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/rieb/article/view/82397. Acesso em: 10 jul. 2019.

CAVALCANTE, J. F. **Educação Superior**: conceitos, definições e classificações. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485287/Educa%C3%A7%C3%A3o+superior+-conceitos%2C+defini%C3%A7%C3%B5es+e+classifica%C3%A7%C3%B5es/378ec098-0d71-4465-bd54-45abbd17c53f?version=1.3. Acesso em: 10 jul. 2019.w

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 3 out. 2018.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 3 out. 2018.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em: 3 out. 2018.

MORGADO, J. C. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto, 2012.

POUPART, J. *et al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

{13}

# O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS NA DÉCADA DE 1990 E SEUS REFLEXOS NO CURSO DE PEDAGOGIA

* Fabiana Andrea Barbosa Kastelijns

* Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Santa Amélia (UniSecal). Professora da Educação Básica desde 1993 e professora colaboradora desde 2015 do Departamento de Pedagogia da UEPG, atuando na disciplina de Estágio em Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

## INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva trazer um recorte respaldado na metodologia do ciclo de políticas de Stephen Ball, uma das principais influências internacionais que, na década de 1990, se materializou nas políticas públicas educacionais brasileiras e que interferiram, também, no curso de Pedagogia[1] no Brasil na referida década. Tal recorte temporal se justifica por conta de sua extrema relevância para o campo das políticas públicas educacionais brasileiras, tendo em vista o período pós-ditadura, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) – Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e a tentativa de solidificação de conceitos democráticos em diferentes esferas sociais.

Na ótica da metodologia do ciclo de políticas, o contexto da influência caracteriza-se como o ponto de partida das políticas públicas, sendo que neste se constroem os discursos políticos. Tal contexto é uma arena de disputas entre diferentes grupos – partidos políticos, sociedade civil organizada, organismos nacionais e internacionais –, os quais anseiam legitimar discursos a fim de consolidar seus posicionamentos (informação verbal)[2].

Assim, podem-se explicar por meio de influências globais, seja de ordem econômica, seja via fluxo de ideários compartilhados por entidades educacionais e/ou comunidades epistêmicas[3],

1 Criado em 1939, é o responsável pela formação de professores para Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96, bem como pela formação dos profissionais que atuarão na Gestão escolar.

2 Informação fornecida por Stephen Ball na palestra denominada "Ciclo de políticas/análise de políticas", realizada no Rio de Janeiro (RJ) em 2009, transmitida pela Ustram TV.

3 Aqui compreendida na ótica de Carvalheiro (1999, p. 10, grifo do autor), o qual define tal nomenclatura como uma comunidade "[...] composta por profissionais, inclusive cientistas, mas também por políticos, empresários, banqueiros, administradores, entre outros, que trabalham com um bem fundamental: *o conhecimento como instrumento de implementação de políticas*. Os membros de uma comunidade epistêmica compartilham valores e têm um projeto político fundado nesses valores. Compartilham, ainda, maneiras de conhecer, padrões de raciocínio e compromissos com a produção e aplicação do conhecimento".

certas convergências de políticas entre diferentes países (BALL, 2001); mesmo estas, segundo o autor, mantém suas características singulares. Para se compreender a trajetória das políticas educacionais e do curso de Pedagogia no Brasil, é fundamental voltar-se para a história e analisar o caminhar desta, tendo em vista os contextos mais amplos que interferem diretamente nestes.

## DESENVOLVIMENTO

Pode-se afirmar que as políticas educacionais adotadas no Brasil, principalmente a partir da década de 1990, trazem em seu bojo interferências de um movimento mais amplo de transformações de âmbito econômico. Estas estão diretamente ligadas ao modo de produção capitalista, devido ao esgotamento do modelo taylorista/fordista e à urgência de substituição desse modelo de gerenciamento pelo denominado toyotismo.

Este novo modelo traz à tona novos setores de produção, apoiados na flexibilização dos processos de trabalho, dos produtos ofertados e dos padrões de consumo. Tais modificações trouxeram transformações no modo de produção e no papel desempenhado pela educação neste contexto, uma vez que esta estaria formando os sujeitos para toda essa modificação estrutural na sociedade. Com a flexibilização, novas exigências emergem no que diz respeito à formação do profissional apto para este novo cenário de mercado. Enquanto no modelo fordista se destacava a especificidade da mão de obra, neste momento histórico ganha espaço a formação ampla, capaz de contribuir para que o profissional seja capaz de se adaptar às diferentes mudanças do novo modelo produtivo (HARVEY, 2001).

Houve, também, uma significativa redução dos postos de trabalho, pois não havia mais necessidade de manter a grande massa trabalhadora que era o sustentáculo do modelo anterior.

Além disso, novas habilidades se exigiam dos trabalhadores devido às rápidas transformações tecnológicas, além de requerer uma constante formação da mão de obra, a fim de acompanhar o ritmo de desenvolvimento que se impunha naquele momento. A educação passa a ser vista como um importante aparelho do estado que dá sustentação necessária a este novo ideário (OLIVEIRA, 2000).

As referidas mudanças foram reflexo do ideário neoliberal[4], que se apresentava como uma forma única de visualizar o mundo globalizado no contorno, como se apresentava. Tal cenário contribuiu para um processo de mundialização da economia – denominado globalização – e também favoreceu os avanços tecnológicos e as relações internacionais, as quais propiciaram o crescimento da circulação financeira internacional. Alguns princípios ganham notoriedade nesta visão, como controle, flexibilidade, privatização, desregulamentação e eficácia e, consequentemente, seriam assimilados nas políticas educacionais (CARCANHOLO, 2002).

No ideário neoliberal, há uma forte crítica ao papel social do Estado em vários setores, como saúde, segurança e, principalmente, no que diz respeito à educação. O neoliberalismo julga paternalista o sistema gratuito de ensino e propõe torná-lo pago, a fim de que haja um crescimento na qualidade de ensino, bem como uma maior competição entre as escolas. A regulação dos serviços, dentre eles a educação, deve ser feita pelo mercado, logo, termos como competição, eficiência, qualidade total e utilização racional dos recursos ganham força.

Com a globalização, ocorreu o fortalecimento dos Estados Unidos (EUA) e da ordem capitalista. Um evento ganha destaque nesse momento, o Consenso de Washington, reunião ocorrida em 1989 entre membros de organizações de financiamento

4 Ideário que defende a privatização da esfera pública, desregulamentação financeira, abertura externa, flexibilização das relações e condições de trabalho, retração ou diminuição do Estado, bem como reestruturação de políticas sociais.

internacional, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), funcionários do governo americano e economistas latino-americanos, cujo objetivo era debater as reformas econômicas postas em prática na América Latina, a fim de que os países devedores adotassem reformas econômicas que garantissem uma economia segura para o capital transnacional. Embora na teoria tal reunião não tivesse caráter normativo, muito do que foi ali debatido serviu como norte de aplicabilidade em vários países, principalmente naqueles ditos em desenvolvimento (SANTOS, 2010).

O Consenso atrelou as reformas econômicas às decisões que envolvessem alterações na política educacional dos países latino-americanos. Assim, uma reforma educacional foi defendida no Consenso, não apenas a fim de atender as reivindicações da universalização da educação escolar e da democratização das oportunidades educacionais, mas também para que a educação se adequasse à nova conjuntura de mudanças das relações sociais, culturais e econômicas.

Portanto, pode-se afirmar que, nesse momento se intensifica um processo de internacionalização da economia e da interferência de organismos internacionais nas decisões tomadas no âmbito educacional brasileiro. Dentre tais organismos, merecem destaque o BM, o FMI e a Organização Mundial do Comércio (OMC).

Assim, nas duas décadas finais do século XX, a educação, o conhecimento e a ciência ganharam um papel fundamental no cenário globalizado, extremamente marcado pela técnica e pelo novo paradigma da produção e do desenvolvimento, uma vez que passam a ser vistos como uma força motriz para transformação produtiva e de desenvolvimento econômico das sociedades. Portanto, evidencia-se a conexão entre educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico, passando a educação a ser apontada, na óptica neoliberal, como um problema

intimamente ligado às bases econômicas. Aqui não há espaço para trabalhador desqualificado, que é incapaz de absorver novas tecnologias e que não tenha autonomia na execução de suas atividades (OLIVEIRA, 2009).

Para haver coalisão de forças entre os objetivos econômicos nacionais e os educacionais, de acordo com Haddad (2008, p. 11):

> Os mecanismos de influência do BM chegavam às orientações das políticas educacionais sempre em complementaridade às orientações macroeconômicas educacionais estabelecidas pelo Brasil nos seus acordos com o FMI. Assim, por exemplo, enquanto as orientações macroeconômicas determinavam os cortes de despesas e os ajustes estruturais, as orientações do BM na educação, para ser coerentes, focalizavam os recursos no ensino fundamental, preocupavam-se mais com a eficiência do sistema do que com o aumento dos gastos, operando sob a lógica do custo-benefício. Apostaram na ideia de ampliar o atendimento com o mesmo volume de recursos.

Tal comunhão de ações demonstra a amplitude das interferências destes organismos nas decisões e nas políticas públicas nacionais, uma vez que, se a educação passa a ser vista como um forte componente relacionado à economia, o projeto deve ser coeso para que as condicionalidades possam ser atendidas em âmbito geral e total, ao menos em termos quantitativos.

O Brasil, nesse contexto, participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na cidade de Jontiem[5], em 1990, essa conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM, contando com a participação de diversos governos e agências internacionais, somando, ao seu final, com a assinatura

5 Cidade na Tailândia que, em março de 1990, foi local para a realização da conferência mundial sobre Educação para Todos e Currículo e formação de professores. A conferência aprovou o plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem em todo o mundo naquela década.

de 155 governantes que se comprometeram em garantir a aplicação e implantação efetiva das metas ali delineadas para os anos seguintes, a saber (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007):

a) expansão da assistência e das atividades que corroboram para o desenvolvimento da primeira infância;
b) acesso universal à Educação Básica até 2000; melhoria dos resultados da aprendizagem; redução das taxas de analfabetismo até o ano 2000 e redução da desigualdade dessas taxas entre homens e mulheres;
c) ampliação dos serviços de Educação Básica e de formação para outras competências imprescindíveis a jovens e adultos (ou seja, programas que trouxessem impactos na conduta destes, na área da saúde, nas taxas de emprego e de produtividade do país);
d) aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, valores, capacidades necessárias para se viver melhor e para um desenvolvimento sustentável e racional através dos canais de educação – incluídos os meios de informação modernos, além de outras formas de comunicação tradicionais e modernas, e a ação social –, avaliando a eficiência dessas intervenções pela modificação de conduta.

Além dos pactos firmados em Jontiem, os documentos firmados pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) – na década em questão – também formam um perfil das diretrizes pactuadas que guiariam as ações políticas do Brasil no final do século XX.

> A estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 53).

Com a mesma relevância dos acordos de Jontiem e da CEPAL, destaca-se a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, a qual elaborou, no período de 1993 a 1996, o relatório Jacques Delors. Este documento aponta novas urgências para a educação do atual milênio, interferindo com seus ideários ali postos nas políticas educacionais a serem implantadas no Brasil. Dentre as urgências apontadas, destaca-se o papel fundamental da educação a distância, bem como a necessidade de cooperação internacional e, no que tange aos recursos para a educação, a possibilidade de financiamento misto.

De acordo com os ideários postos em Jontiem e no relatório Delors, o BM elenca uma série de elementos que compuseram a reforma educacional ocorrida em diversos países da América Latina na década de 1990, incluindo o Brasil (TORRES, 2007). No pacote reformista, dentre os nove itens elencados como urgentes, podem ser destacados dois que refletem na formação docente:

a) prioridade depositada sobre a Educação Básica, a fim de

> [...] reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dotar as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade (SHIROMA, 2007, p. 63).

Ao se colocar a Educação Básica como foco da preocupação do Estado, urge, pela legislação vigente no Brasil (leia-se Lei nº 9.394/1996), a formação de professores para tal segmento de ensino em um curto espaço de tempo, a fim de atender à condicionalidade posta pelo organismo;

b) melhoria da qualidade (e da eficácia) da educação como eixo da reforma educativa. A qualidade avaliada através dos resultados obtidos via rendimento escolar. Logo, alguns insumos seriam determinantes para um efetivo aprendizado. Neste item, foram elencados nove

> elementos, dos quais dois merecem destaque: dever-se-ia aumentar o tempo de instrução, prolongando-se o ano letivo e priorizando-se as tarefas feitas em casa. Além desse, priorizava-se o uso de livros didáticos, preferencialmente produzidos e distribuídos pela iniciativa privada, a qual deveria se responsabilizar em capacitar os docentes para o uso desses instrumentos. Tal insumo, segundo o BM, seria compensador dos baixos níveis de formação dos docentes. Para tentar suprir tal lacuna formativa, o BM indica que se deve focar na capacitação em serviço, em detrimento da formação inicial, a qual deve ser estimulada para que ocorra na modalidade a distância (TORRES, 2007).

Assim sendo, o organismo recomenda que a formação inicial do professor deva ser realizada em menor tempo, projetada para o nível superior e centrada em aspectos pedagógicos. Tal recomendação diminuiria os dispêndios com uma formação profissional mais longa. Já a capacitação em serviço deveria ater-se à melhoria do conhecimento do professor sobre a matéria que leciona, bem como as práticas pedagógicas que desenvolve, tendo como norte a atualização desses saberes e a vinculação direta com a prática da sala de aula. Ainda com relação ao quesito baixo custo, o Banco Mundial recomenda as modalidades de educação à distância, tanto para a formação inicial, quanto para a capacitação em serviço (MAZZEU, 2011, p. 152).

O país, então, reforçou sua posição de aceite das condicionalidades externas com a publicação do Plano Decenal de Educação para todos, em 1993, no governo de Itamar Franco. Este documento "[...] traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jontiem e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado" (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 52).

Ao observar também a LDB, já se pode vislumbrar uma perspectiva de aceite dos ditames acima postos, principalmente no

que tange à descentralização. De acordo com Cury (1996), há uma mudança na concepção da lei, apresenta-se uma flexibilização no que se refere ao planejamento e uma centralização da avaliação. Com a nova Lei, o controle deixa de ser exercido na base – via currículo mínimo, estabelecimento de carga horária específica etc. –, passando a ser feito na saída, via avaliação.

Isso pode ser percebido no artigo 9.º da referida legislação, quando esta aponta que cabe à União:

> IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;
>
> VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

Data do mesmo período a elaboração, pelo governo federal, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais objetivavam o estabelecimento de uma linha de referência curricular nacional para o ensino básico. Outro ponto de destaque neste documento é a flexibilização da proposta, viabilizando uma autonomia para as escolas a fim de que pudessem, elas mesmas, com o envolvimento da comunidade escolar, elaborar seu projeto pedagógico e atender às suas necessidades locais.

Outra interferência internacional, que alterou o olhar acerca da educação no Brasil nos últimos anos, foi a inclusão da educação na pauta das ocupações da OMC, organização criada em 1995 que, na atualidade, conta com a participação de 151 países, comprovando a visão que se tem acerca da educação mundial: mais um serviço ofertado ao lado de outros, que preveem consumo, clientes, lei de oferta e procura etc. (SILVA; GONZALES; BRUGIER, 2008).

O acordo da OMC de interesse para a área da educaçãoé o Acordo Geral de Comércio e Serviços (GATS). Chama a atenção, nesta lógica mercantil, a inclusão da educação na pauta de atuação em um acordo econômico. O referido acordo foi assinado em 1994, mas com negociações iniciadas somente em 2002, e "[...] representa a primeira tentativa de elaborar regras internacionais para a liberalização do comércio de serviços" (SILVA; GONZALES; BRUGIER, 2008, p. 91).

Na lógica do comércio de serviços, estes são vistos como mercadoria, e a liberalização para o capital estrangeiro como uma forma de maximizar lucros, reduzindo o aluno a um cliente. Isso fica evidente ao se perceber o alto gasto nos últimos anos em marketing, feito por empresas educacionais para fixar sua marca e imagem, a fim de atrair, no mercado, seus clientes potenciais. Contudo, nessa óptica de comércio, a educação deixa de ser a categoria-chave, abrindo espaço para outras questões, como a relação custo-benefício, o rendimento, a competitividade etc. Nas palavras de Torres (2007, p. 140):

> O ensino resume-se a um conjunto de insumos (*inputs*) que intervêm na caixa preta da sala de aula – o professor sendo mais um insumo – e a aprendizagem é vista como o resultado previsível da presença (e eventual combinação) desses insumos.

A abertura de mercado educacional para grupos privados aconteceu no Brasil no final do século XX e permanece neste início de século XXI em toda a América Latina.

O cenário acima descreve como se encontrava a educação brasileira e seu entorno social, político e econômico, demonstrando as influências das condicionalidades externas nas tomadas de decisões na área da educação nacional, incluindo o professor como um insumo dentro desta lógica mercadológica, predominante no Brasil no final do século XX.

## O CURSO DE PEDAGOGIA DA DÉCADA DE 1990: DESCARACTERIZAÇÃO E FRAGILIDADES

Criado em 1939 via Decreto-Lei nº 1.190 (BRASIL, 1939), o curso de Pedagogia, quando integrante da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, apresenta uma história conflituosa. Para Freitas (1999), notam-se dicotomias no que diz respeito à formação do educador desde o primeiro Decreto-lei que regulamentou a estrutura curricular do curso de Pedagogia brasileiro: bacharelado *versus* licenciatura, generalista *versus* especialista. Além disso, fica clara a inexistência de uma caracterização concreta do profissional egresso deste curso, pois ambicionava-se a formação de técnicos mas, ao olhar para a grade curricular, é possível enxergar seu caráter teórico e enciclopédico.

Assim, em diversos momentos durante o século XX, o curso de Pedagogia teve sua identidade questionada, tendo, inclusive, sua real função social posta em questão por diferentes pareceres.

Sob a influência dos ditames internacionais já mencionados, a América Latina, nos anos de 1990, passou por um movimento de reformas educacionais, cujo ponto central era a ampliação da oferta da Educação Básica. No Brasil não foi diferente, tendo as mudanças curriculares do curso de Pedagogia participado desse movimento. Segundo Oliveira (2003), esse processo teve início com Paulo Renato, Ministro da Educação do governo de Fernando Henrique Cardoso, governo este que atrelava, notoriamente, as políticas sociais à política econômica.

Na década de 1990, tendo em vista a tentativa de expansão da Educação Básica e sua relação direta com a formação do professor para atuar neste nível, o curso de Pedagogia, naquele momento, também passa a ser repensado e discutido entre as

entidades que, desde a década de 1980, têm seus encontros voltados para o currículo de formação docente.

O embate acerca da identidade do curso – o qual trazia a docência como base da formação de todo professor – fez com que, no decorrer da década em questão, os cursos de Pedagogia no país não tivessem uma postura única em relação à concepção do curso em si, configurando uma multiplicidade de currículos e modelos de formação. Algumas universidades, seguindo o modelo tradicional, continuaram formando profissionais licenciados habilitados para o exercício da docência das disciplinas pedagógicas nos cursos de Magistério em nível médio, e os especialistas para atuarem junto às escolas e sistemas de ensino, nas respectivas habilitações: administração escolar, supervisão educacional, orientação educacional e inspetores do ensino. Outras se voltaram à formação de licenciados habilitados para o exercício exclusivo do magistério em nível fundamental e médio, trazendo a docência como base de formação (BRZEZINSKI, 1996).

A Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE), atual Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), nas décadas de 1980 e 1990, constitui-se a produtora de documentos que, em eventos nacionais, passam a ser estudados, debatidos e adotados ideologicamente por diversas instituições de Ensino Superior. Assim, a formação do pedagogo foi vislumbrada tendo a atuação na Educação Básica como mote central do processo de formação, fazendo emergir a antiga discussão: Quem é o pedagogo? O que ele faz? Qual sua atuação? dentre outros questionamentos.

Libâneo (2006) aponta que os documentos da ANFOPE produzidos em suas reuniões nacionais continuaram sendo atrelados ao Parecer CFE 252/1969, o qual traz sólidas críticas às

funções sociais do curso de Pedagogia. Destaca, também, que tais documentos contribuem para descaracterizar a formação do pedagogo *stricto sensu*, ao afirmarem que o curso de Pedagogia é uma licenciatura, trazendo a ideia de que seria responsável somente pela formação de professores.

Contudo, apesar de tais encontros e reflexões, em se tratando da base nacional comum, da fragmentação das habilitações ofertadas ou da docência como base da formação de todo educador, diferentes posturas em relação aos cursos de Pedagogia nas universidades permaneceram até o final da década de 1990, sempre amparadas pelo Conselho Federal de Educação, uma vez que este acatava as decisões de universidades em ofertar este ou aquele modelo (LIBÂNEO, 2006). A década em questão se torna um cenário de discussões acirradas e fundamentadas teoricamente sobre as reais funções do curso, exaustivamente já discutidas em momentos anteriores, principalmente devido às novas urgências internacionais que se sobrepunham naquele momento.

Na mesma década, outro fato relevante acirraria os debates acerca das reais atribuições e contribuições sociais do curso de Pedagogia: a promulgação da LDB. Na referida lei, a formação dos profissionais da educação está posta em sete artigos, dos quais são relevantes para este trabalho:

> Art. 62 – A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
> Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão:
> I - cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
> II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à Educação Básica;

> III programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.
> Art. 64. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

O art. 62, segundo Silva (2004), é fruto de intensos debates entre diversos segmentos sociais. Segundo a autora, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP), criado inicialmente para se pensar a Constituição de 1988 e formado por mais de 20 entidades, não encontrava consenso em relação à formação mínima a ser exigida para o exercício do magistério. Se, por um lado, algumas entidades pensavam a educação como um todo complexo, que exige uma formação aprofundada em nível superior, havia entidades que defendiam a formação em nível superior apenas para o segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio, exaltando o papel histórico das escolas normais na formação dos docentes para as séries iniciais no Brasil.

A promulgação da referida Lei também abriu espaços para debates no mundo acadêmico, uma vez que trazia algumas mudanças no tocante à formação docente, ao locus de formação e, além disso, de acordo com Aguiar *et al.* (2006), Brzezinski (2002) e Saviani (2005), deixava brechas para interpretações diversas. Saviani (2005, p. 12) destaca que, até aquele momento, "[...] a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental era massivamente efetivada em nível médio".

Na visão da ANFOPE, o surgimento dos institutos superiores de educação, no art. 62, os quais deveriam oferecer formação de professores via curso Normal Superior àqueles que desejassem habilitar-se para a docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, estaria atendendo a imposições

mercadológicas neoliberais via BM, trazendo novamente ao cenário nacional a formação de especialistas na óptica fragmentada, deixando a cargo do curso Normal Superior a formação docente.

Apesar de apontada tal ruptura de locus de formação desde 1996, somente com a publicação do Decreto nº 3.276 (BRASIL, 1999), os Institutos Superiores de Educação, juntamente com os Cursos Normais Superiores, seriam denominados, pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso, como os responsáveis pela formação dos docentes da Educação Básica, retirando tal função do curso de Pedagogia, os quais poderiam aligeirar sua formação em cursos de menor duração ofertados nos espaços acima citados.

E o curso de Pedagogia neste cenário? Ao passo que os Institutos Superiores de Educação e o curso Normal Superior foram destinados à formação de docentes para a Educação Básica – uma vez que houve a proposição na LDB de duas instâncias alternativas à formação de profissionais da educação para administração, planejamento, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica (graduação em Pedagogia ou o nível de pós-graduação) – e que a capacitação de docentes para a esfera Normal em nível médio não teria demanda significativa por estar posta na Lei como possibilidade, mas tendo a formação em nível superior como preferencial (justificando a abertura de tais espaços de formação docente), tal situação causou inquietação e conjecturas acerca da identidade e do desaparecimento do curso de Pedagogia no Brasil (SILVA, 2006).

Devido à mobilização de diversas entidades representativas em seus encontros nacionais e regionais, como a ANFOPE, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES), entre outros, as próprias universidades e os institutos superiores não chegaram a se consolidar

como espaços formativos e o curso Normal Superior, por elas ofertado, entrou em regime de extinção em 2006. Contudo, a reflexão acerca do contexto da influência não se esgota, uma vez que tais proposições são reflexo de uma intencionalidade maior e mundial.

Esta situação de formação aligeirada e de produção de mão de obra em um curto espaço de tempo – em um curso mais voltado para as práticas –, demonstrou, claramente, a aceitação por parte das políticas públicas de formação de professores da época e as condicionalidades postas pelos organismos internacionais. Como a prioridade posta era a de atender prioritariamente a Educação Básica, o curso normal superior viria atender à demanda de suprir a necessidade de professores para este segmento de ensino, com uma formação fora da universidade, ou seja, sem a necessidade de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, mas com *status* de superior.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo propôs trazer um retrato do contexto da influência na educação brasileira na década de 1990 e suas influências no curso de Pedagogia no Brasil. Pôde-se perceber o quanto os ditames internacionais se refletiram na legislação educacional no que se refere à formação de professores, que passou a ser vista pela ótica mercadológica e na abertura de espaços formativos aligeirados, a fim de atender uma lógica de mercado que abarcou a educação nacional naquele momento.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. *et al*. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 818-842, out. 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302006000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 18 mar. 2019.

BALL, S. J. **Ciclo de políticas/Análise de políticas**. Rio de Janeiro: Ustram TV, 2009.

BALL, S.; MAINARDES, J. (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na Educação Básica, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 7 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939**. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Brasília, DF: Presidência da República, 4 abr. 1939. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del1190.htm. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimento. Campinas: Papirus editora, 1996.

BRZEZINSKI, I. **Profissão Professor**: identidade e profissionalização decente. Brasília: Plano Editora, 2002.

CARCANHOLO, M. D. Neoliberalismo e o consenso de Washington: a verdadeira concepção de desenvolvimento do governo FHC. *In*: MALAGUTI, M. L.; CARCANHOLO, R. A.; CARCALHOLO, M. D. (org.).

**Neoliberalismo**: a tragédia do nosso tempo. São Paulo: Editora Cortez, 2002, p. 15-35.

CARVALHEIRO, J. R. Os desafios para a saúde. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 13, n. 35, p. 1-20, jan./abr. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141999000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 abr. 2019.

CURY, C. R. J. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 4-17, maio/jun./jul./ago. 1996. Disponível em: http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE02/RBDE02_03_CARLOS_ROBERTO_JAMIL_CURY.pdf. Acesso em: 19 mar. 2018.

FREITAS, H. C. L. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos professores na educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Revista Educação & Sociedade**, [*s. l.*], v. 20, n. 68. p. 17-45, dez. 1999.

HADDAD, S. (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2001.

LIBÂNEO, J. C. Diretrizes curriculares da pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos? *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 8., 2006, Recife. **Anais** [...] Recife: ENDIPE, 2006. p. 213-241.

MAZZEU, L. T. B. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. *In*. MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia histórico-crítica**: 30 anos. Campinas: Autores Associados, 2011.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica**: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. *In*: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, D. A. (org.). **Crise da escola e políticas educativas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-31.

OLIVEIRA, R. de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, P. S. M. B. dos. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas, impactos. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

SAVIANI, D. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Educação** (**UFSM**), Santa Maria, v. 30, n. 2, p.11-26, 2005. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/3735. Acesso em: 18 mar. 2019.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, A. F. da. **Formação de professores para a Educação Básica no Brasil**: projetos em disputa (1987-2001). 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

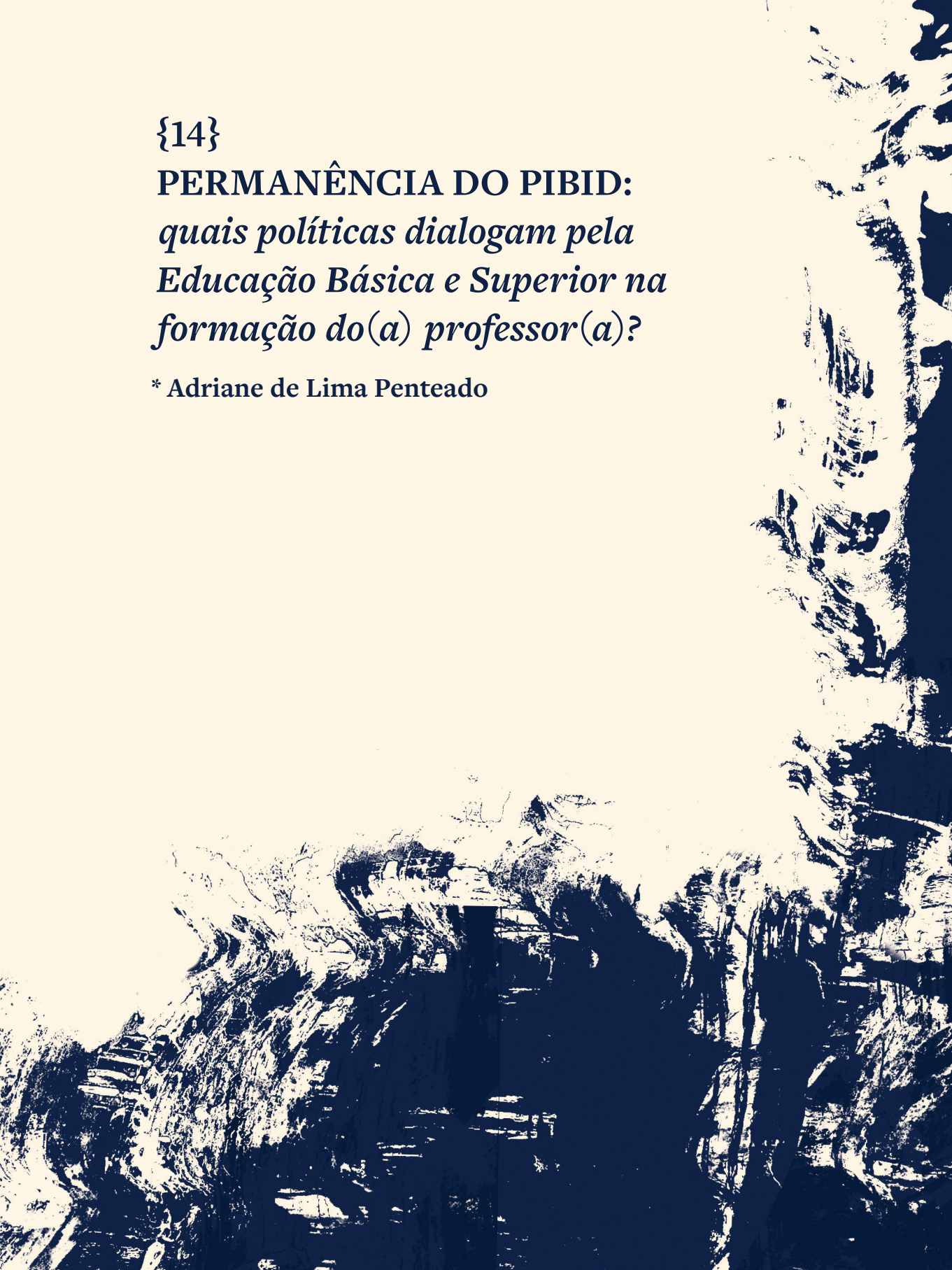
SILVA, C. C.; GONZALES, M.; BRUGIER, Y. S. OMC em foco: a comercialização da educação na América Latina. *In*: HADDAD, S. (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**: o impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008. p. 89-153.

SILVA, C. S. B da. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. 2. ed. rev. atual. Campinas: Autores Associados, 2006.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. *In*: TOMMASI, L. de; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 125-193.

# {14}
# PERMANÊNCIA DO PIBID: *quais políticas dialogam pela Educação Básica e Superior na formação do(a) professor(a)?*

* Adriane de Lima Penteado



* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Pedagoga da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Tem experiência nas áreas de política educacional, políticas de currículo, formação de professores, psicologia da educação, história da educação, educação inclusiva e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

## INTRODUÇÃO

Nos anos de 2016 e 2017, houve bastante clamor e mobilização nos ambientes escolares, fóruns que discutem sobre educação, eventos na área e redes sociais com o tema "fica PIBID!". Pois bem, ele ficou! Porém, quais diálogos o programa estabelece em nome da Educação Básica e da Educação Superior na formação dos(as) professores(as) da Educação Básica?

Este trabalho problematiza a seguinte questão: ao considerar os traços constitutivos da profissionalidade docente, percebidos pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), há convergência entre a expectativa dos licenciandos e as políticas implantadas?

O objetivo do trabalho é, portanto, investigar as relações existentes entre o texto oficial e as percepções dos bolsistas do Pibid. A pesquisa empírica foi realizada via participação, por meio de questionários, de 242 bolsistas de Coordenação de Área (CA), Supervisão (SU) e Iniciação à Docência (ID) do Pibid, no decorrer da elaboração de tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação de uma universidade no Paraná, em 2015. A análise da questão se apoia no estudo das políticas educacionais em diálogo com os argumentos teóricos dos campos da política educacional e da profissionalidade docente. O enquadramento teórico da pesquisa situa-se na abordagem qualitativa com referencial teórico dialético, utilizando como metodologia de análise de dados empíricos a Abordagem do Ciclo de Políticas.

De maneira geral, concluiu-se que o Pibid – com vistas à construção de traços da profissionalidade docente – é sinalizado, nas percepções dos bolsistas e teóricos sobre o assunto, por meio do incentivo à formação de docentes, da integração entre Educação Superior e Básica, da inserção dos licenciandos em experiências metodológicas, da atuação de professores da

Educação Básica como coformadores e da articulação entre teoria e prática. Por outro lado, a valorização do magistério, por meio do Pibid, ainda não apresentou resultados que evidenciem que esse fator integra políticas próprias e efetivas deste contexto.

## DIÁLOGOS POSSÍVEIS ESTABELECIDOS PELO PIBID

Para Gatti, Barreto e André (2011, p. 118), no contexto em que o Pibid foi criado,

> [...] assistimos à proposta e à implementação de ações interventivas relacionadas a essa formação que têm grande abrangência, embora não cheguem a reestruturações mais profundas nessa formação e nos conteúdos formativos [...].

Por outro lado, Neves (2012, p. 353) acentua que os princípios sobre os quais se constrói o Pibid:

> [...] estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores e são:
>
> a) formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
> b) formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
> c) formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
> d) formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

A proposta de articulação da Educação Superior com a Educação Básica do Pibid encontra amparo no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Pibid, tendo como um de seus objetivos: "III- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica" (BRASIL, 2010).

Para Menezes (2012, p. 262-263), o relativo distanciamento ocorrido entre a formação de professores e as universidades comprometeu uma das razões originais da preparação e titulação de docentes para atuarem em pesquisa educacional e formação de professores. A articulação entre Educação Básica e Superior, demandada pelo Decreto nº 7.219 (BRASIL, 2010).

> [...] não é algo que agora se faça por decreto, uma vez que [...] o desprestígio social do professor [da Educação Básica] [...] contradiz qualquer discurso sobre a importância da educação.

Ademais, "[...] décadas de afastamento entre a universidade e a escola básica põem em dúvida a capacidade de uma em formar quem vai trabalhar na outra" (MENEZES, 2012, p. 263).

Ao contrário das ações que ocorriam no momento de implantação do Pibid – que teve foco prioritário em escolas com baixos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), escolas com baixas médias no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e na formação de professores para o ensino médio, direcionado às licenciaturas em Física, Química, Matemática, Biologia e cursos de licenciatura em Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Musical e Artística, entre outros voltados para o ensino médio e aos anos finais do ensino fundamental (BRASIL, 2007) –, atualmente o programa abrange 34 áreas/disciplinas, uma delas, a Pedagogia, conta com 6.294 bolsas e trata-se da área que possui maior número de bolsistas.

A prioridade em atender as escolas com menores índices no IDEB atualmente encontra correspondência direta com a

realidade da avaliação do IDEB realizada em 2011, bem como com a proporcionalidade de cursos de licenciatura. A região Nordeste apresenta os menores índices IDEB nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, sendo contemplada com o maior número de bolsas concedidas pelo Pibid. Essa região teve ainda aumento de 2% no número de cursos (licenciatura e Pedagogia) em relação ao Censo da Educação Superior de 2005, mencionado por Gatti e Barretto (2009).

Teóricos da educação ancorados no viés economicista afirmam que, agora que alcançamos o crescimento, só falta melhorar a qualidade. Ao analisar os dados sob esse prisma, percebe-se que a região Nordeste, por ocupar o primeiro lugar no país em termos de bolsas Pibid concedidas e o segundo em número de cursos presenciais, no que depender desses fatores pode, agora, conseguir uma educação de melhor qualidade. Porém, sabe-se que esse é um longo processo a ser construído e que, segundo Bourdieu (1998, p. 53), depende de:

> [...] uma pedagogia racional e universal, que, partindo do zero e não considerando como dado o que apenas alguns herdaram, se obrigaria a tudo em favor de todos e se organizaria metodicamente em referência ao fim explícito de dar a todos os meios de adquirir aquilo que não é dado, sob a aparência do dom natural, senão às crianças das classes privilegiadas.

A adoção de uma pedagogia racional e universal defendida por Bourdieu (1998) pode ser incentivada pelo Pibid, principalmente nas regiões do Brasil nas quais as marcas de processos avaliativos comparativos que acentuam as desigualdades econômicas, sociais e educacionais são recorrentes há décadas. Bourdieu (2014, p. 9) entende ainda que:

> A função de perpetuação das desigualdades em face da cultura predomina nos processos de escolarização, sendo levada a efeito por recursos pedagógicos (e de avaliação) que transformam privilégios socialmente condicionados em méritos, dons e talentos individuais, legitimando-os.

Nos primeiros documentos, Portaria Normativa nº 38, de 13 de dezembro de 2007 e Edital CAPES nº 02/2009, não havia definição específica de participação das escolas de Educação Básica como sujeitos do programa, embora houvesse menção aos objetivos do Pibid, um dos quais sendo o de:

> (f) incentivar escolas públicas de Educação Básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores (BRASIL, 2009, p. 3).

A maneira pela qual a experiência dos profissionais da Educação Básica os tornaria protagonistas não foi especificada.

Com a política nacional de formação de professores instituída, ocorreu ampliação do número de bolsas Pibid e aumentou a existência de fóruns de discussão no mesmo espaço entre licenciandos, coordenadores institucionais, coordenadores de área e supervisores (BRASIL, [2012]).

A investigação realizada por Neves (2013) sobre os impactos do Pibid nas licenciaturas na visão dos coordenadores, apontou a existência de maior articulação entre teoria e prática para 85% dos pesquisados; aumento do envolvimento dos docentes nos cursos de licenciatura para 65%; utilização de tecnologias na formação de professores e diminuição da evasão nos cursos de licenciatura, para 45%; alterações em projetos pedagógicos para 41% e outros impactos não nominados, para 28% do público inquirido.

O impacto maior da articulação entre teoria e prática surge como uma necessidade para reduzir as distâncias entre universidade e Educação Básica. Bonamino (2012 *apud* CUNHA, 2012, p. 7), afirma que "[...] na maioria dos cursos de licenciatura, não há conexão entre o que se ensina aos futuros professores e os conteúdos e habilidades básicas que eles terão que ensinar aos seus alunos".

Gimeno Sacristán (2012, p. 94) tece um comentário que pode expressar a importância de aproximar os saberes – teórico e prático – no processo que compõe a formação de professores, ao mencionar que "[...] a prática não pode ser inventada pela teoria, a prática é inventada pelos práticos".

O segundo maior impacto citado na pesquisa de Neves (2013) sobre o Pibid nos cursos de licenciatura diz respeito ao "aumento do envolvimento dos docentes nos cursos de licenciatura", que produz algumas formas híbridas de entendimento da proposta do programa. Uma das formas adotadas é o estabelecimento da relação entre Pibid e comunidades aprendentes, defendida por uma Instituição de Ensino Superior (IES) no livro que apresenta as propostas de formação docente do programa. Para Galiazzi e Moraes (2013, p. 264), comunidades aprendentes de formação de professores são:

> Grupos de pessoas em torno de atividades articuladas por objetivos comuns que têm foco na linguagem e nos discursos específicos de diferentes campos de conhecimento e a atividade conjunta é especialmente a produção textual em que os participantes se envolvem na reconstrução com conhecimento existente e expresso por todos e de certa forma da própria comunidade.

De acordo com Galiazzi e Moraes (2013, p. 272), os "argumentos teóricos que sustentam as atividades da comunidade aprendente do Pibid – Institucional" podem ser descritos como:

> Um grupo de pessoas que aprendem a ser professores em comunidade. Isso envolve uma prática compartilhada e um conjunto de ações e conhecimentos comuns, desenvolvidos na linguagem, falando, escrevendo, lendo, discutindo, questionando, pesquisando a partir do conhecimento do grupo, para a reconstrução do conhecimento de todos os envolvidos.

A interpretação conferida pelos gestores do Pibid na IES manifesta a descrição do Contexto da Prática do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53):

> De acordo com Ball e Bowe (BOWE *et al*., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente 'implementadas' dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem 'recriadas'.

Dessa forma, o conhecimento sobre a maneira pela qual os textos legais são percebidos e interpretados por coordenadores, professores da Educação Superior e Educação Básica e por licenciandos é um dos recursos de pesquisa para a compreensão do processo no qual o Pibid está inserido. A pesquisa foi realizada com a participação de 242 pibidianos, assim distribuídos: 21 bolsistas de CA, 43 bolsistas de SU e 178 bolsistas de ID. O procedimento de pesquisa utilizado para coleta de dados, da pesquisa empírica, foi a aplicação de questionário com dados coletados por meio do editor de formulários do aplicativo Google Docs.

As categorias foram escolhidas para dispor os dados de pesquisa referentes à questão aberta: "Como o Pibid pode contribuir para a construção da profissionalidade docente?" Com base nessa questão, foram elaboradas categorias que consideraram os objetivos do programa, contidos no Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, que dispõe sobre o Pibid.

As respostas dos participantes da pesquisa foram agrupadas nas seguintes categorias: incentivo à formação de docentes; valorização do magistério; integração entre Educação Superior e Básica; inserção dos licenciandos em experiências metodológicas; atuação de professores da Educação Básica como coformadores; articulação entre teoria e prática.

Valorização do magistério: o impacto do Pibid de promover a valorização do magistério é mencionado por apenas 2% de participantes de pesquisa CA, 9% de participantes SU e 1% de participantes de pesquisa ID.

Integração entre Educação Superior e Básica: situada no objetivo estabelecido para o Pibid de integrar a Educação Superior com a Educação Básica, os itens denominados como "integrar os cursos de licenciatura à realidade da Educação Básica" e "adquirir o perfil que a escola de hoje necessita" tiveram 2% de respostas dos participantes de pesquisa CA; 16% dos participantes de pesquisa SU e 30% dos participantes de pesquisa ID.

Inserção dos licenciandos em experiências metodológicas: entre os participantes da pesquisa, as contribuições do aspecto "inserção dos licenciandos em experiências metodológicas" e seus itens "presenciar o meio no qual o licenciando será inserido futuramente" e "inserir alunos de licenciatura no universo da escola pública", configurando as áreas mais citadas, com 40% de respostas para os participantes de pesquisa CA; 31% de respostas entre os participantes de pesquisa SU e 34% de respostas entre os da ID.

Entre os participantes da pesquisa SU, o item "presenciar o meio e cotidiano no qual o licenciando será inserido futuramente" foi o mais citado, seguido de "inserir alunos de licenciatura no universo da escola pública". Ambos componentes da categoria "inserção dos licenciandos em experiências metodológicas", nicho que recebeu mais respostas (31%).

Entre os participantes da pesquisa ID, a categoria que se compõe da contribuição e "inserção dos licenciandos em experiências metodológicas" com seus itens, "presenciar o meio e cotidiano no qual o licenciando será inserido futuramente" e "inserir alunos de licenciatura no universo da escola pública", foi a que obteve mais respostas, somando 34%.

A segunda categoria mais citada, com 30%, é formada por apenas um item e, nesse sentido, observa-se que as 205 respostas

atribuídas ao tópico “integrar os cursos de licenciatura à realidade da Educação Básica” levam o item a ocupar a posição do maior número de respostas.

Articulação entre teoria e prática: de acordo com o número de respostas à questão “Como o Pibid pode contribuir para a construção da profissionalidade docente para a Educação Básica de qualidade social?” demonstrou-se que a maior contribuição que o Pibid pode fornecer à profissionalidade docente, na percepção do grupo de participantes da pesquisa, é a “articulação entre teoria e prática”, para 34% dos participantes de pesquisa CA, para 26% dos participantes de pesquisa SU e para 18% dos participantes de pesquisa ID.

Com 123 respostas ao item único da categoria denominada “estabelecer relação entre teoria e prática”, o número corresponde a 18% das respostas do grupo de participantes da pesquisa na questão social.

Em suma, a questão “Como o Pibid pode contribuir para a construção da profissionalidade docente?” teve como resposta prioritária, evidenciada pelo maior número de respostas entre os três grupos de pesquisa – CA, SU e ID –, a inserção dos licenciandos em experiências metodológicas.

Para os grupos CA e SU, a segunda maior contribuição, por número de respostas, foi a “articulação entre teoria e prática”. Porém, para o grupo ID, essa contribuição aparece em terceiro lugar, após “integração entre Educação Superior e Básica”. Por sua vez, a categoria denominada “valorização do magistério” foi a que menos respostas obteve pelos grupos de pesquisa CA e ID, e a categoria chamadda “atuação de professores da Educação Básica como coformadores” foi a menos citada pelo grupo SU, não tendo sido mencionada pelo grupo ID.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise dos contextos do Pibid por meio dos documentos oficiais, percebe-se que, como não ocorreram no âmbito das políticas educacionais mudanças significativas na estrutura curricular dos cursos de licenciatura, as trocas de experiências entre os bolsistas de SU e ID serão aquelas validadas e acumuladas ao longo do tempo, na perspectiva de uma educação que não atrai os alunos nem encaminham as possiblidades de uma Educação Básica de qualidade social.

O excesso de otimismo revelado nos textos legais que pretende, segundo o Decreto nº 7.219 (BRASIL, 2010), entre outros, alcançar o objetivo de proporcionar aos licenciandos "[...] oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar" que objetivam a "[...] superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem [...]", carregando uma expectativa fora do alcance de ser atingida.

Entre os problemas originados no conteúdo desse objetivo está o fato de que as escolas públicas, a maioria com estrutura precária, não dispõem de condições que possibilitem criação de experiências metodológicas, tecnológicas e inovadoras, tampouco a distribuição de carga horária do professor na Educação Básica permite trabalho interdisciplinar. O contato do bolsista de ID com essa realidade pode afastá-lo, ao invés de aproximá-lo, da profissão docente.

Freitas (2007, p. 1216) comenta sobre a natureza de programas similares ao Pibid, cujo formato é a concessão de bolsas. Para a autora:

> O trabalho docente, na perspectiva do estado regulador, deve necessariamente ser reduzido à prática individual, às suas dimensões técnicas, de modo a poder ser avaliado, mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas.

Além do processo de regulação do trabalho, outros problemas silenciados nos textos legais são: a garantia de que o formato de bolsas não será extinto subitamente; a confusão de identidade entre Pibid e estágio; o bolsista de ID ser visto como um trabalhador extra na escola; e, ainda, como se efetiva a valorização do magistério.

Por outro lado, na análise dos textos oficiais, constata-se que houve um conjunto de intenções e medidas que evidenciam o compromisso dos gestores com a melhoria do processo de formação de professores da Educação Básica, com a intenção de elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo, assim, a integração entre Educação Superior e Educação Básica.

Para além do objetivo do trabalho, de investigar as relações existentes entre o texto oficial e as percepções dos bolsistas do Pibid, constatou-se que, na análise das potencialidades do programa, as intenções do Pibid manifestadas nos documentos oficiais, apesar de importantes, não correspondem aos objetivos relacionados para a valorização do magistério expressos nas políticas de formação de professores.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **O senso prático**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: UFSC, 2014.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES/DEB 02/2009 - PIBID, de 25 de setembro de 2009**. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 239, p. 39, 13 dez. 2007. Disponível em: https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=39&data=13/12/2007. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Relatório de gestão 2009-2011 DEB. Brasília, DF, CAPES: MEC, [2012]. Disponível em: https://www1. capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID. pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

CUNHA, C. da. A universidade e a crise da qualidade da Educação Básica. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da (org.). **Universidade e Educação Básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Líber livro, 2012. p. 1-25.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

GALIAZZI, M. do C.; MORAES, R. Comunidades aprendentes de professores: uma proposta de formação no PIBID-FURG. *In*: GALIAZZI, M. do C.;

COLARES, I. G. (org.). **Comunidades aprendentes de professores**: o PIBID na FURG. Ijuí: Unijuí, 2013. p. 259-275.

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

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. Tendências investigativas na formação de professores. *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 94-102.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000100003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 17 mar. 2021.

MENEZES, L. C. Pós-graduação e Educação Básica no Brasil: um depoimento e uma proposta. *In*: CUNHA, C. da; SOUSA, J. V. de; SILVA, M. A. da (org.). **Universidade e Educação Básica**: políticas e articulações possíveis. Brasília: Líber livro, 2012. p. 259-266.

NEVES, C. M. de C. [Pibid: Investindo na ética, na excelência e na equidade de Formação de Professores do País]. ENCONTRO NACIONAL DOS COORDENADORES DO PIBID, 3., 2013. Brasília. **Anais** [...]. Brasília: CAPES, 2013, 20 slides, color. Disponível em: https://www1.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/eventos-pibid/55-educacao--basica-s/conteudo-eb/7081-iii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do--pibid-2013. Acesso em: 17 mar. 2021.

NEVES, C. M. de C. A Capes e a formação de professores para a Educação Básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 8, p. 353-373, mar. 2012. Disponível em: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:IPwapOkkmKUJ:ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/download/229/221/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br. Acesso em: 17 mar. 2021.

{15}

# ENSINO A DISTÂNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES:

## *a difícil adaptação do modelo MAPE aos alunos do primeiro ano*

* Francisco Sousa

* Professor associado da Universidade dos Açores, Portugal. Membro integrado do Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais (CICS.NOVA) (pólo da Universidade dos Açores – CICS.NOVA.UAc). "Co-convenor" da rede 3 (Curriculum Innovation) da European Educational Research Association.

## INTRODUÇÃO

O Ensino a Distância (EaD) tem, indiscutivelmente, crescido em nível global. O desenvolvimento de meios eletrônicos, sobretudo da internet, tem contribuído decisivamente para esse crescimento, fazendo com que hoje o EaD se baseie quase exclusivamente em ensino *online* e remetendo à categoria de curiosidades históricas outras formas de EaD, tais como o ensino por correspondência – primeira geração de EaD – ou até mesmo o ensino por eco tecnológicos relativamente avançados, como rádio e televisão – segunda geração de EaD (RABELLO; PEIXOTO, 2011). Hoje, em pleno século XXI, a internet facilita o desenvolvimento de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), que possibilitam a realização da aprendizagem a qualquer momento e em qualquer lugar.

O crescimento do EaD tem sido especialmente notável no Ensino Superior. No Brasil, tem-se observado "um crescente aumento quantitativo e qualitativo de ofertas de cursos em todo o país" (ALVES; MENEZES; VASCONCELOS, 2014, p. 65). Neste país, os cursos a distância tiveram um crescimento de 1.921% entre 2001 e 2010 (CORREIA; SANTOS, 2013). Nos Estados Unidos da América, já em 2011, cerca de um terço da totalidade dos estudantes do Ensino Superior frequentava pelo menos uma disciplina *online* (MEANS, 2014). Na Europa, um estudo publicado em 2014, que envolveu 249 Instituições de Ensino Superior (IES) de 38 países, revela que quase todas essas instituições já desenvolviam algumas práticas de EaD, embora nem sempre alinhadas com políticas institucionais claras (GAEBEL *et al.*, 2014). Em Portugal, o crescimento do EaD tem enfrentado diversos obstáculos – tecnológicos, financeiros, pedagógicos, políticos, legislativos e outros –, o que tem dificultado um desenvolvimento mais avançado desta modalidade de ensino e a ultrapassagem de um estatuto de

oferta periférica, ou seja, de uma espécie de "apêndice à oferta presencial" (DIAS *et al.*, 2014, p. 13). A esse propósito, Monteiro e Pedro (2017) sublinham a existência de bastante resistência à mudança nas IES e a necessidade de modelos de governança e estratégias institucionais para o *e-learning*.

O estudo ao qual a presente comunicação se refere tem-se realizado numa pequena universidade portuguesa que se localiza numa região insular. Neste contexto, a oferta de EaD tem sido marginal, limitando-se a algumas experiências isoladas, apesar de as características específicas desta IES e a geografia da região em que ela se localiza serem frequentemente referidas em discursos oficiais como fatores que justificariam um sério investimento em EaD. Encontram-se apelos nesse sentido pelo menos desde 2011, no contexto do Plano Estratégico para o período 2012-2015 (UAc, 2011). Mais recentemente, a Reitoria assumiu o objetivo de "Introduzir o *e-learning* e o *b-learning* no processo ensino/aprendizagem", subordinando-o a um objetivo mais geral: "Melhorar a oferta e a qualidade do ensino, para promover a formação e a qualificação profissional" (GASPAR, 2014, p. 62). Nesse sentido, foi criado, em 2015, um Grupo de Trabalho para o Desenvolvimento do Ensino a Distância. Citando a proposta elaborada por este grupo, a Reitoria, no seu plano de atividades para 2016, afirmou que seria "[...] dada prioridade ao aperfeiçoamento das práticas de *b-learning* em curso e ao desenho de Ambientes Virtuais de Aprendizagem que progressivamente possam dar lugar à oferta de cursos em EaD" (GASPAR *et al.*, 2016, p. 7).

A necessidade de investimento em EaD na referida IES, atendendo às suas características específicas, especialmente ao seu enquadramento geográfico, também tem sido referida no contexto da avaliação de cursos pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3Es). Por exemplo, num relatório de avaliação do mestrado em Gestão e Conservação da Natureza, afirma-se que

o observado atraso na implementação de uma estratégia sólida de EaD "[...] é de estranhar numa universidade multipolar com uma população discente distribuída fundamentalmente por um arquipélago de 9 ilhas" (AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR , 2014b, p. 13). Assumindo pressupostos semelhantes, um relatório de avaliação da licenciatura em Sociologia chama a atenção para a necessidade de

> desenvolver programas de comunicação inter-ilhas por meio dos sistemas de ensino a distância atualmente disponíveis para melhorar o contacto entre docentes e os alunos eventualmente dispersos ou vivendo em outras ilhas (AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR, 2014a, p. 3).

Está implícita nestas recomendações a ideia de que o EaD pode constituir-se como um fator de inclusão, atenuando a desigualdade geográfica em termos de oportunidades de acesso ao Ensino Superior numa região insular. Roth (2013, p. 85) refere-se a esse potencial de inclusão de forma mais explícita, ao afirmar que é possível os habitantes da referida região terem sonhos "[...] que possam ser atendidos nos locais em que vivem, sem a necessidade do êxodo, da imigração muitas vezes sem retorno". O mesmo autor defende que:

> Se a universidade implementar e desenvolver um sistema de ensino aberto (gratuito) e totalmente à distância (que atenda a todas as ilhas, sem deslocações de alunos e de professores), poderá mudar a realidade da região e a sua própria (ROTH, 2013, p. 85).

Entre as poucas experiências de EaD, realizadas na referida IES, inclui-se a implementação, duas vezes (2014/15 e 2015/16), de um curso de especialização em *e-learning*, com a duração de um ano, totalmente *online*. Inclui-se também a lecionação de algumas disciplinas inteiras totalmente *online*, ou então a lecionação *online* de partes de disciplinas que também incluem componentes lecionadas presencialmente, em cursos presenciais de formação de

professores, nos níveis de licenciatura e mestrado. Este conjunto de experiências tem sido baseado no desenvolvimento de AVA subordinados ao modelo MAPE – Modular, Assíncrono, Participativo e Emergente (SOUSA, 2015), cujas características serão explicadas mais adiante.

## O MODELO MAPE

O modelo de EaD aqui abordado é **modular** porque os AVAs com ele alinhados estão organizados em módulos. Ao entrar num destes AVAs, que são desenvolvidos na plataforma *Moodle*, o estudante encontra, no topo da página, um painel de entrada para o módulo que estiver a decorrer no momento. Se estiver a ser exposto ao modelo MAPE pela primeira vez, no início do semestre, o estudante encontrará o painel de entrada para um módulo de adaptação ao AVA, designado por módulo zero. À medida que o semestre avança, novos módulos vão-lhe sendo revelados, sempre com entrada no topo da página, enquanto as entradas para os módulos já implementados vão ocupando partes inferiores da página. Normalmente, um módulo dura duas a três semanas, e uma disciplina semestral tem cinco ou seis módulos.

No modelo MAPE, um módulo assenta em quatro elementos estruturantes: objetivos de aprendizagem a prosseguir, tarefas de aprendizagem orientadas para a consecução desses mesmos objetivos, fórum e avaliação do módulo anterior. Como se pode observar na Figura 1, o painel de entrada para cada módulo estrutura-se com base nestes elementos, contendo *hiperlinks* que conduzem a páginas relacionadas com os mesmos. Assim, ao clicarem em **tarefas do módulo**, os estudantes são conduzidos a informação sobre o que devem fazer – por exemplo, visualizar um vídeo em que se explicam determinados conceitos, consultar um artigo científico e discuti-lo com o docente e com os colegas no

fórum etc.A fim de terem conhecimento dos objetivos para cuja consecução as tarefas contribuem, os estudantes devem clicar em **objetivos e critérios de avaliação**. Serão assim conduzidos a uma página que, além de explicitar os objetivos, apresenta um referencial estruturado com base em indicadores de diferentes níveis de desempenho, que poderá ajudá-los a compreender como é avaliado o seu trabalho. Para reforçar essa compreensão, ao clicarem em **avaliação do módulo anterior**, têm acesso não só à classificação quantitativa obtida no módulo em causa, mas também a comentários por meio dos quais são fornecidas pistas de melhoria para os módulos seguintes. Finalmente, ao clicarem em **fórum do módulo**, os estudantes acedem a um espaço de discussão assíncrona, que está sempre ao dispor da turma para esclarecimento de dúvidas, podendo também servir de elemento de avaliação em alguns módulos, por via da análise, pelo professor, dos contributos dos estudantes para a discussão de determinados temas. Além de se organizar em função dos quatro elementos estruturantes já referidos, o painel de entrada para um módulo dá a conhecer as datas entre as quais esse mesmo módulo decorre, bem como o tema ao qual se subordina.

Para além de uma sucessão de painéis relativos aos módulos, a interface do AVA disponibiliza permanentemente, numa coluna lateral, recursos complementares, também representados na Figura 1, tais como um *hiperlink* para o programa da disciplina, uma entrada para uma página que veicula orientações relativas à possibilidade de os estudantes contatarem o docente via Skype e um *hiperlink* para uma página com um registo das classificações parciais e finais obtidas.

A satisfação dos estudantes relativamente ao modelo MAPE tem sido avaliada, desde o ano acadêmico 2014/15, por meio de questionários *online*, disponibilizados nos próprios AVAs das disciplinas em que este modelo se aplica.

Figura 1 - Interface de um AVA baseado no modelo MAPE

Fonte: Autoria própria.

Na maior parte dos casos, tem-se registado um elevado grau de satisfação. Por exemplo, na avaliação mais recente do AVA, por meio do qual os alunos do mestrado em Educação e Formação têm frequentado a disciplina **Tecnologia Educacional e Ambientes Virtuais de Aprendizagem** totalmente *online*, destacam-se os seguintes resultados:

a) dos seis alunos que responderam ao questionário (numa turma com nove alunos), dois afirmaram que a

lógica de organização do AVA (quanto à estrutura e à sequência dos módulos) é bastante adequada às suas necessidades enquanto estudantes e à natureza da própria disciplina;

b) os outros quatro alunos afirmaram que essa lógica é totalmente adequada;

c) um respondente afirmou que tinha aprendido aproximadamente o mesmo que teria aprendido se os mesmos objetivos e conteúdos tivessem sido trabalhados em aulas presenciais, dois afirmaram que tinham aprendido mais e três afirmaram que tinham aprendido muito mais;

d) todos os respondentes afirmaram que, se pudessem recuar no tempo e decidir em que regime frequentar a disciplina, optariam por frequentá-la *online* e não em regime presencial.

Porém, a satisfação dos estudantes tem sido menor no caso particular de uma disciplina que tem sido lecionada no primeiro ano da licenciatura em Educação Básica. Por isso, as próximas seções centram-se no estudo desse caso.

## ESTUDANDO O CASO PARTICULAR DE ALUNOS RECÉM-CHEGADOS À UNIVERSIDADE: OBJETIVOS E MÉTODO

O modelo MAPE tem sido aplicado na lecionação *online* de cerca de metade da disciplina **Organização dos Sistemas Educativos**, da licenciatura em Educação Básica, desde o ano acadêmico de 2014/15. O resto da disciplina tem sido lecionado presencialmente. Em todos estes anos, tem sido aplicado um questionário de satisfação dos estudantes em relação ao componente *online*.

A análise das respostas tem servido como fonte de informação fundamental para a introdução de melhorias. Responderam ao questionário 22 estudantes em 2014/15, 16 estudantes em 2015/16, 18 estudantes em 2016/17 e 20 estudantes em 2017/18.

Considerando que o EaD se encontra numa fase muito inicial de desenvolvimento na IES em causa, tem havido alguma preocupação no sentido de estudar as poucas experiências de ensino *online* em curso nessa mesma instituição. Assim, tem-se procurado elaborar os questionários de satisfação dos estudantes relativamente às disciplinas que se enquadram no modelo MAPE de tal forma que as respostas contribuam para a produção de conhecimento sobre o modelo, visando à melhoria do mesmo, enquanto potencial contributo para o desenvolvimento do EaD na instituição em geral.

No mesmo sentido, tem sido sempre solicitado aos estudantes consentimento para uso das suas respostas ao questionário como dados em trabalhos de investigação sobre EaD. A única recusa de consentimento ocorreu em 2016/17. Assim, para efeitos do estudo aqui apresentado, foram analisados 17 questionários relativamente a esse ano acadêmico (ou seja, foram analisadas as respostas de todos os alunos que responderam ao questionário menos as do aluno que não consentiu que as mesmas fossem usadas para fins de investigação).

A análise dos dados gerados pelos referidos questionários subordinou-se aos seguintes objetivos de investigação:

a) compreender a evolução da satisfação dos alunos do primeiro ano de um curso de licenciatura relativamente ao modelo MAPE;
b) discutir as sucessivas adaptações do modelo MAPE a alunos do primeiro ano de um curso de licenciatura.

As partes do questionário que foram analisadas à luz destes objetivos incluem perguntas de resposta fechada e perguntas de resposta aberta.

## ALTERAÇÕES AO MODELO

As principais adaptações do modelo MAPE ao caso específico da já referida disciplina do primeiro ano de um curso de licenciatura ocorreram em 2015/16 e em 2017/18.

No primeiro momento, foi introduzida, nas orientações para as tarefas de cada módulo, uma estimativa do tempo necessário ao cumprimento, pelos estudantes, de cada tarefa de aprendizagem. Essa adaptação (que acabou por ser generalizada a outras disciplinas, independentemente da maturidade dos estudantes) constitui uma reação ao fato de, em 2014/15, muitos estudantes terem se queixado de se sentir obrigados a dedicar demasiado tempo à disciplina. Com uma previsão específica – tarefa a tarefa – do tempo de estudo necessário, procurou-se contribuir para uma percepção mais rigorosa das exigências da disciplina relativamente ao tempo de dedicação dos estudantes à mesma.

Ainda em 2015/16, foram introduzidos no AVA pequenos vídeos com exposição de informação sobre os conteúdos programáticos. Em 2014/15, havia um grande apelo à participação dos estudantes em fóruns *online*, sendo essa participação frequentemente avaliada, com valorização da capacidade de mobilização de resultados de pesquisas e de discussão dos assuntos abordados. Nas suas respostas ao questionário de satisfação, muitos estudantes criticaram, nesse ano de 2014/15, a forma como os fóruns tinham sido conduzidos, alegando que, quando acediam à plataforma, os colegas já tinham respondido a todas as questões levantadas, nada mais havendo a acrescentar. Sem prejuízo do reconhecimento da necessidade de introdução de melhorias na

gestão dos fóruns, as referidas respostas sugerem também a existência de algum défice de familiarização com a discussão em meio acadêmico – um défice que tende a ser mais acentuado no caso particular de estudantes recentemente ingressados no Ensino Superior, como já tinha sido evidenciado noutros estudos (FERNANDÉZ *et al.*, 2014). Assim, sem prescindir do compromisso para com a orientação participativa do modelo MAPE, entendeu-se que, no caso particular dos alunos do primeiro ano, a aposta nessa orientação deveria ser mais gradual. Por isso, passou a haver mais ensino expositivo nas primeiras semanas do semestre, por meio da disponibilização de pequenos vídeos, sendo essa prática gradualmente reduzida ao longo do semestre, em favor de abordagens mais centradas no aluno.

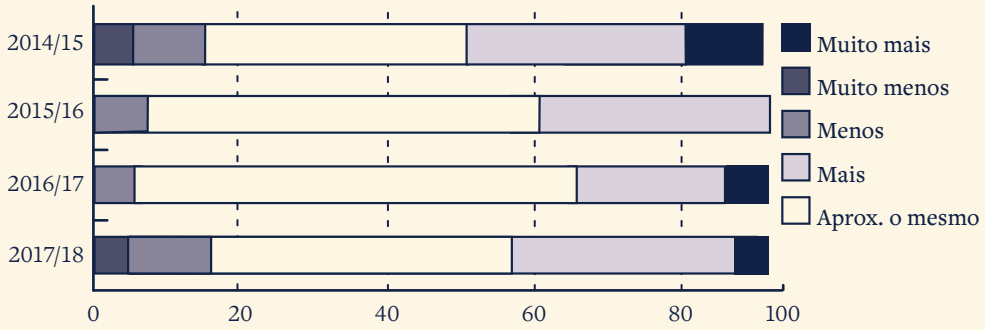
Depois deste esforço de maior equilíbrio entre ensino expositivo – sobretudo pela via de introdução de vídeos – e estratégias de ensino que apelam mais à participação do aluno – concretizada sobretudo em pesquisas cujos resultados são discutidos em fóruns *online* –, as queixas em relação à condução dos fóruns tornaram-se menos frequentes, mas não desapareceram. Além disso, continuaram a incidir sobre o mesmo problema. Assim, em 2017/18, houve mais um esforço de melhoria da organização dos fóruns, por via da introdução de uma regra por meio da qual se procurou garantir mais oportunidades de participação a todos os estudantes: foi definido um número máximo de participações por aluno na discussão de cada assunto específico.

## RESULTADOS DO ESTUDO

A pergunta mais importante do questionário, em termos de eficácia do modelo MAPE na perspectiva dos estudantes, requer que os respondentes comuniquem ao investigador se aprenderam mais, menos ou aproximadamente o mesmo que

teriam aprendido presencialmente. Os resultados a que se refere o Gráfico 1 sugerem que a percepção dos estudantes relativa a este aspecto do modelo tem variado pouco ao longo dos anos, pois tem-se registado sempre uma maioria de respostas cujos autores consideram ter aprendido aproximadamente o mesmo. Além disso, a percentagem dos estudantes que consideram ter aprendido menos ou muito menos tem-se situado sempre abaixo dos 20%, e a percentagem dos estudantes que consideram ter aprendido mais ou muito mais tem ultrapassado sempre os 25%.

Gráfico 1 - Percepção geral sobre a eficácia do MAPE em termos de promoção da aprendizagem, comparativamente a uma situação, imaginada, de abordagem aos mesmos conteúdos em regime presencial

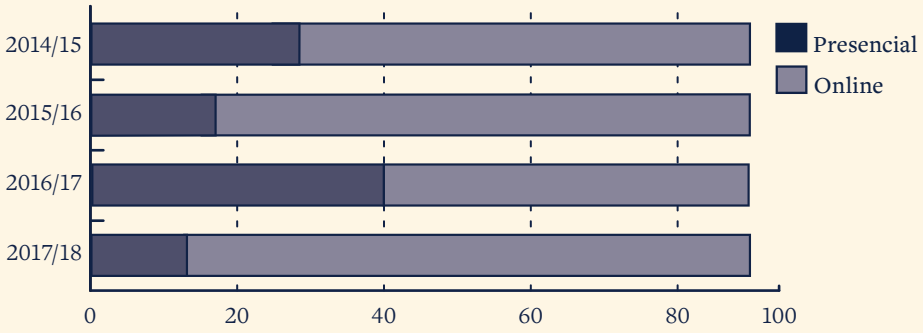



Fonte: Autoria própria.

Também contribui muito para a compreensão da satisfação geral dos estudantes relativa a esta experiência de EaD a análise das suas respostas a uma pergunta por meio da qual são convidados a imaginar um recuo no tempo e a possibilidade de decidir se querem frequentar presencialmente ou *online* a parte da disciplina aqui em discussão. Como ilustra o Gráfico 2, a preferência pela frequência *online* tem ultrapassado sempre os 60%, sendo o ano acadêmico de 2017/18 aquele em que essa preferência atingiu uma percentagem mais elevada, com a particularidade de ter sido

bastante mais elevada que a registrada no ano anterior. Porém, não foi muito mais elevada do que a registrada em 2015/16.

Gráfico 2 - Preferências dos estudantes quanto à frequência presencial ou *online* da parte da disciplina em estudo




Fonte: Autoria própria.

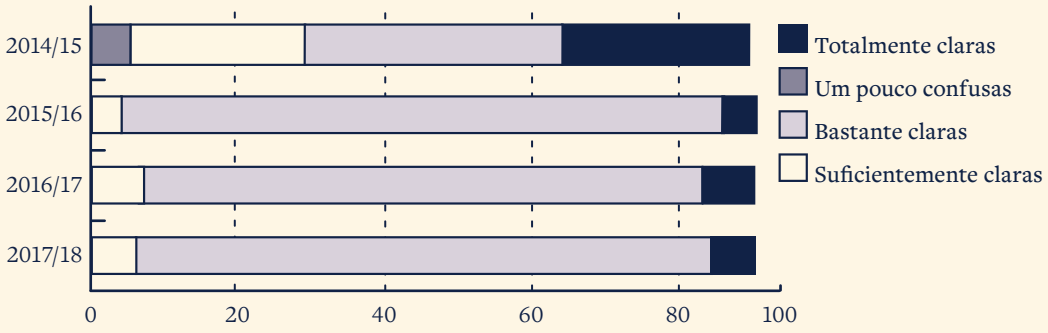
Outras perguntas do questionário incidem sobre aspectos mais específicos do AVA. O Gráfico 3 incide sobre resultados relativos à clareza das orientações fornecidas, na perspectiva dos estudantes. A satisfação dos estudantes relativamente a este aspecto tem sido sempre elevada, sobretudo a partir de 2015/16.

O Gráfico 4 refere-se à disponibilidade do docente para esclarecer dúvidas dos estudantes, segundo estes últimos. Os resultados nele representados revelam que os estudantes tendem a reconhecer a existência de muita disponibilidade.

O desenvolvimento do modelo MAPE tem assentado no pressuposto de que a carga relativamente reduzida de exposição de informação tem de ser compensada pela realização continuada de uma avaliação formativa do trabalho, que vai sendo produzido pelos estudantes ao longo de todo o semestre. Módulo a módulo, tem havido uma frequente e sistemática identificação dos aspectos mais críticos do trabalho de cada estudante, com fornecimento de pistas de melhoria. Na componente **avaliação do módulo**

**anterior**, procura-se relacionar o trabalho já produzido pelos estudantes com conteúdos dos módulos seguintes. Por outras palavras, a avaliação formativa, frequentemente valorizada em muitos discursos sobre o ensino em geral, tem mesmo de ser praticada com muita consistência no ensino *online*, especialmente no contexto da aplicação de modelos que requerem do aluno a assunção de um papel bastante ativo. Caso contrário, o risco de alheamento do estudante tende a aumentar drasticamente, como salientam muitos autores, que discutem a importância da **presença** do docente *online* (LEHMAN; CONCEIÇÃO, 2010), com fornecimento de *feedback* aos estudantes com rapidez (CABERO, 2006) e com um forte sentido de integração (quase indistinção) entre atividades de avaliação e atividades de ensino (HERRINGTON; REEVES; OLIVER, 2010).

Gráfico 3 - Percepção dos estudantes sobre a clareza das orientações fornecidas no AVA

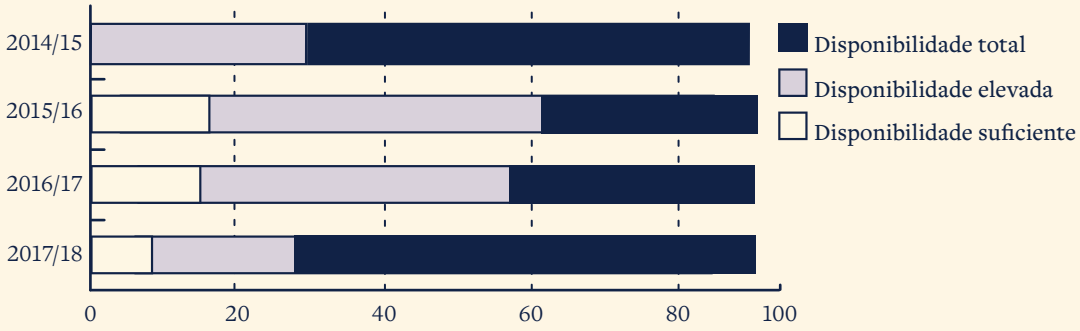



Fonte: Autoria própria.

Atendendo ao referido pressuposto, tem-se procurado perceber, por meio do questionário, o grau de reconhecimento desta dimensão formativa da avaliação no contexto do modelo MAPE. Os resultados aos quais se refere o Gráfico 5 apontam para a existência de um elevado grau de reconhecimento.

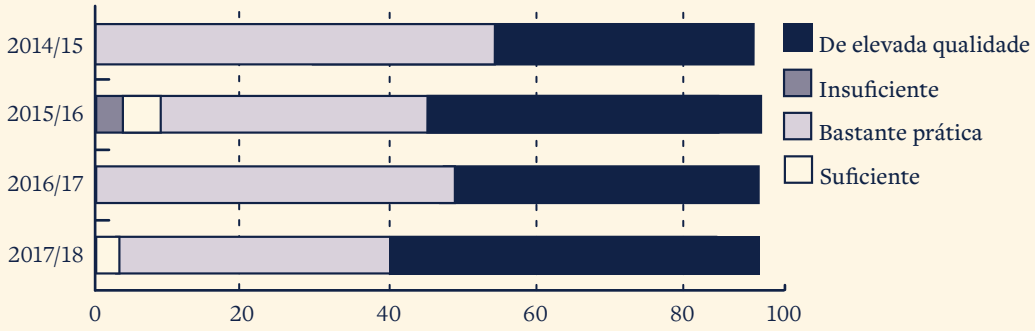
Perguntou-se aos estudantes até que ponto consideravam a organização geral do AVA adequada às exigências da disciplina em causa e às suas necessidades enquanto estudantes. Os resultados representados no Gráfico 6 revelam uma avaliação muito positiva deste aspeto do AVA, sobretudo a partir de 2015/16.

Gráfico 4 - Percepção dos estudantes sobre a disponibilidade do docente para esclarecer dúvidas




Fonte: Autoria própria.

Gráfico 5 - Percepção dos estudantes sobre a avaliação formativa praticada na disciplina



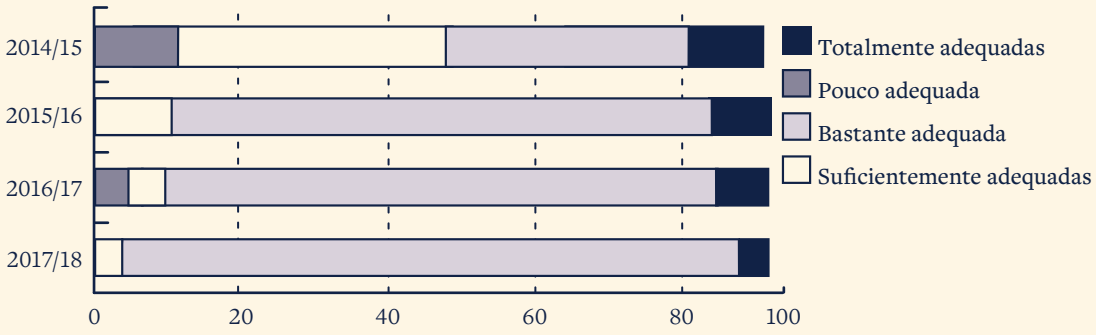

Fonte: Autoria própria.

Segundo o plano de estudos do curso, espera-se que os estudantes dediquem cerca de cinco horas por semana à disciplina: três de contato direto com o docente e duas de trabalho

autônomo. Quando da aplicação do questionário em 2014/15, cerca de 35% dos respondentes afirmaram dedicar mais algum tempo e cerca de 30% afirmaram dedicar muito mais. Como ilustra o Gráfico 7, nos anos seguintes, o número de estudantes que afirmaram dedicar menos tempo ou aproximadamente o mesmo foi sempre superior a 60% do total dos respondentes.

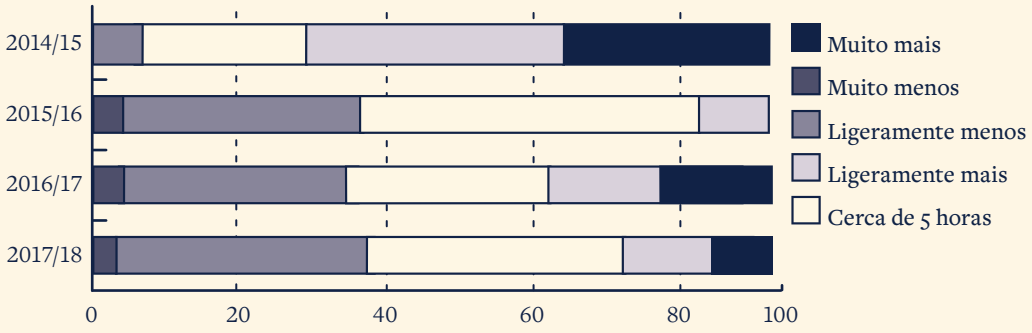
Numa das perguntas de resposta aberta incluídas no questionário, pedia-se aos estudantes que identificassem os aspectos mais positivos e os aspectos mais negativos desta experiência de aprendizagem *online*. Em 2017/18, o aspecto positivo mais referido foi a possibilidade de realizar atividades de aprendizagem com grande flexibilidade de tempo. No mesmo ano, o aspecto negativo mais referido continuou a ser a dificuldade em contribuir de forma válida para as discussões nos fóruns quando não se começa a participar nelas logo no início. Apesar de, em 2017/18, a percentagem de alunos que fizeram esta crítica (25% do total dos respondentes) ter sido menor que nos anos anteriores, estes dados sugerem que é necessário realizar ainda mais alterações na gestão dos fóruns.

Gráfico 6 - Percepção dos estudantes sobre a organização geral do AVA




Fonte: Autoria própria.

Gráfico 7 - Tempo dedicado semanalmente à disciplina estudantes, segundo os próprios, tomando 5 horas como o tempo esperado




Fonte: Autoria própria.

Noutra pergunta de resposta aberta, pediu-se aos estudantes que apresentassem sugestões de melhoria do AVA. Dois respondentes sugeriram que seja permitido a cada aluno o número máximo de duas participações na discussão de cada assunto nos fóruns. Quatro respondentes sugeriram que seja aumentado o número de assuntos abertos à discussão.

Estas sugestões serão tidas em conta no futuro próximo. Também se considera a possibilidade de divisão da turma em pequenos grupos quando da discussão de determinados assuntos nos fóruns, diminuindo assim o risco de os alunos sentirem que há assuntos esgotados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a satisfação dos alunos do primeiro ano de um curso de licenciatura relativa ao modelo MAPE ser menor do que a satisfação de alunos mais avançados nos estudos, os dados aqui apresentados evidenciam que a maioria desses estudantes tem avaliado positivamente o modelo. Porém, apesar das alterações que têm sido feitas, no sentido de adaptar as características do

modelo ao contexto específico de uma disciplina oferecida a alunos recém-chegados à universidade, alguns aspetos do AVA continuam a merecer reparos de alguns alunos. A gestão dos fóruns destaca-se como o aspecto que continua a merecer mais críticas, embora estas tenham diminuído comparativamente aos primeiros anos de implementação do modelo.

A única grande mudança nas tendências de resposta dos alunos ao questionário de satisfação foi observada no item **tempo dedicado à disciplina**: em 2014/15, a maioria dos alunos afirmou dedicar mais de cinco horas semanais; a partir de 2015/16, a maioria passou a afirmar que dedica aproximadamente cinco horas ou ainda menos. O fato de, em 2015/16, se ter passado a apresentar uma estimativa do tempo necessário ao cumprimento de cada tarefa talvez tenha contribuído para essa mudança no padrão de resposta.

A satisfação globalmente positiva dos alunos do primeiro ano com o modelo, consistentemente manifestada ao longo de quatro anos, evidencia que ele é aplicável a disciplinas iniciais de cursos de licenciatura, apesar de algumas dificuldades, das quais se destaca a gestão dos fóruns. A principal prioridade, no que diz respeito à implementação de ações de melhoria, é, portanto, a realização de novas afinações na condução dos fóruns, de modo a que, de preferência, nenhum aluno se sinta prejudicado pelo timing em que acede aos mesmos.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES). **Relatório preliminar da CAE sobre a Licenciatura em Sociologia**, ACEF/1314/042322, Lisboa, 2014a.

AGÊNCIA DE AVALIAÇÃO E ACREDITAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR (A3ES). **Relatório preliminar da CAE sobre a Licenciatura em Sociologia**, ACEF/1314/05192, Lisboa, 2014b.

ALVES, T.; MENEZES, A. H.; VASCONCELOS, F. Crescimento da educação a distância e seus desafios: uma revisão bibliográfica. **Revista de Educação do Vale do São Francisco**, Petrolina, v. 4, n. 6, p. 63-74, 2014. Disponível em: http://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/viewArticle/565. Acesso em: 24 jul. 2019.

CABERO, J. Bases pedagógicas del e-learning. **Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento**, Barcelona, v. 3, n. 1, p. 1-10, 2006.

CORREIA, R. L.; SANTOS, J. G dos. A importância da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) na Educação a Distância (EAD) do Ensino Superior (IES). **Aprendizagem em EAD**, Taguatinga, v. 2, n. 1, p. 1-16, 2013. Disponível em: https://bdtd.ucb.br/index.php/raead/article/view/4399/2899. Acesso em: 3 ago. 2019.

DIAS, A. *et al*. **Governação & práticas de *e-learning* em Portugal**: estudo. Guimarães: TechMinho, 2014.

FERNANDÉZ, A. *et al*. La participación en los foros del entorno virtual, ¿objetivo prioritario para las asignaturas de primer curso del Grado? *In*: JORNADAS DE REDES DE INVESTIGACIÓN EN INNOVACIÓN DOCENTE DE LA UNED, 7., 2014. Madrid, [**Anales electrônicos**]. Madrid: [*s. n.*], mayo. 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262688019. Acesso em: 8 set. 2019.

GAEBEL, M. *et al*. **E-learning in European higher education institutions**. Brussels: European University Association, 2014.

GASPAR, J. L. *et al*. **Plano de atividades 2016**. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2016.

GASPAR, J. L. R. B. **Programa de ação 2014-2018**. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2014.

HERRINGTON, J.; REEVES, T; OLIVER, R. **A guide to authentic e-learning**. New York: Routledge, 2010.

LEHMAN, R.; CONCEIÇÃO, S. **Creating a sense of presence in online teaching**: how to 'be there' for distance learners. San Francisco: Jossey-Bass, 2010.

MEANS, B. **Learning online**: what research tells us about whether, when and how. New York: Routledge, 2014.

MONTEIRO, J.; PEDRO, N. Fatores críticos de sucesso de âmbito institucional para a implementação de e-learning no ensino superior: um estudo nas universidades portuguesas. **Indagatio Didactica**, Aveiro, v. 9, n. 2, p. 27-48, 2017. Disponível em: http://revistas.ua.pt/index.php/ID/article/view/5044. Acesso em: 19 jun. 2019.

RABELLO, C.; PEIXOTO, M. Educação a distância: do ensino por correspondência à aprendizagem virtual: garantia de sucesso? **Revista EducaOnline**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 101-121, 2011. Disponível em: http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=193&path%5B%5D=301. Acesso em: 19 jun. 2019.

ROTH, R. **Estratégias de implementação e desenvolvimento de um sistema de ensino aberto e a distância para a Universidade dos Açores**: relatório final das atividades de pós-doutoramento. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2013.

SOUSA, F. O desenvolvimento de um modelo de ensino virtual num contexto de investimento incipiente em e-learning: progressos e desafios. **Da Investigação às Práticas**, [Lisboa], v. 5, n. 1, p. 79-97, 2015. Disponível em: https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/14. Acesso em: 15 abr. 2019.

UAc. **Proposta de plano estratégico de desenvolvimento 2012-2015**: Universidade dos Açores. Ponta Delgada: Universidade dos Açores, 2011.

{16}

# A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE UM CURSO DE MEDICINA: *a construção da profissionalidade docente*

* Noeli Prestes Padilha Rivas

** Rosimeire Ferreira Mendes

*** Glaucia Maria da Silva

* Doutorado em Ciências (Psicologia) pela Universidade de São Paulo (USP). Mestrado em Educação (Currículo) pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Livre docente em educação, na área de Didática/Currículo do Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DEDIC), na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP) e na USP. Atua no ensino dos cursos de graduação (cursos de licenciatura específicas e Pedagogia) e no Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor e Currículo, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

** Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e Educação Especial Inclusiva e especialização em Libras (Língua Brasileira de Sinais). Possui graduação em Pedagogia, Ciências Sociais e Filosofia. Atualmente, é docente nos cursos de Medicina, Enfermagem e Psicologia de instituições privadas. Coordena o Núcleo de Apoio Psicopedagógico, como pedagoga, na Faculdade de Ciências da Saúde de Barretos Dr. Paulo Prata (FACISB). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR).

*** Professora doutora no Departamento de Química da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (FFCLRP). Doutorado e mestrado em Ciências (Físico-Química) pela Universidade de São Paulo (USP). Graduação em Química (DQ/FFCLRP/USP). Atua no ensino de graduação (licenciatura em Química) e no Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional (PROFQUI). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor e Currículo, cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Coordenadora do núcleo de Química em Ribeirão Preto no Programa Residência Pedagógica (RP) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES). Desenvolve pesquisas em ensino de química e formação de professores.

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR), tem como questão problematizadora compreender como os professores que atuam na área da Medicina constroem sua profissionalidade, tendo em vista sua formação acadêmica e a centralidade da formação profissional, assentada em uma profissão de prestígio. A profissionalidade é constituída por um conjunto de saberes que caracterizam a especificidade da atividade profissional, se refere a uma construção individual e coletiva, que se corporifica no ambiente de trabalho e contém, na *práxis* docente e nas relações dos professores com seus diferentes interlocutores, a afirmação ou a negação da profissão. Neste texto, aborda-se o contexto universitário, a docência, a inserção profissional dos professores médicos, bem como sua construção no âmbito da profissionalidade.

Pesquisas apontam que é no contexto de formação e trabalho que o docente constitui a sua profissionalidade, recria sua experiência, inova e se renova como pessoa e profissional (CUNHA, 2010; DUBAR, 1997; GIMENO SACRISTÁN, 2015; RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004; ROLDÃO, 2007; TARDIF, 2016; ZABALZA, 2007). Com essa compreensão, analisa-se a constituição da profissionalidade docente do professor da área de saúde do Ensino Superior. Segundo Tardif (2016), o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, criando e ressignificando saberes que o auxiliam no atendimento às demandas de sua área, ou seja, o construto de seu saber no trabalho educacional. Portanto, há um processo de transformação de si, ao considerar que parte do trabalho é também transformar-se em e pelo trabalho (DUBAR, 1997). Além da incorporação de novas funções ao contexto de trabalho, o professor enfrenta as exigências decorrentes das atividades de

ensino, pesquisa e extensão, insegurança e sobrecarga de atividades, isolamento profissional e processos de precarização cujos reflexos se expressam não apenas na carreira e salários, mas também no *status* social, na baixa atratividade pela profissão e na identidade dos professores (GATTI; BARRETO, 2009). Pretendemos, neste texto, apontar especificidades na área da docência no campo da medicina, bem como contribuir para o referido campo com reflexões que considerem os processos de desenvolvimento da profissionalidade e a valorização do trabalho docente.

## O CONTEXTO UNIVERSITÁRIO E A PROFISSIONALIDADE DOCENTE: ASSIMETRIAS E POSSIBILIDADES

Estudos têm apontado que a universidade, transversalizada por contradições e dissensos, vive um significativo cenário de crise, cujas assimetrias impactam o trabalho dos professores com repercussões na aprendizagem dos estudantes. A especificidade da formação de professores se encontra vinculada às políticas educacionais contextualizadas e fragilizadas, em decorrência das políticas atuais e mudanças estratégicas que afetam a universidade. Discutir a formação para docência e as funções do professor e pesquisador da Educação Superior no processo de construção de conhecimento, envolve a concepção de universidade enquanto instituição social (CHAUÍ, 2003).

No âmbito das mudanças estruturais ocorridas na sociedade a partir da segunda metade do século XX, a universidade brasileira aparece no cenário como centro de formação comprometida com o desenvolvimento científico e tecnológico (DIAS SOBRINHO, 2015). Nas primeiras décadas do século XXI, o processo de expansão da pós-graduação, de modo geral, atingiu índices desordenados pressionado por demandas conjunturais, tomando

um espaço estratégico do sistema universitário e do sistema educacional. Porém, o conjunto de políticas de desenvolvimento social, cultural e educacional no âmbito do Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020 (BRASIL, 2010), priorizou a ampliação de novos cursos e áreas do conhecimento, a difusão do conhecimento técnico-científico com objetivos meritocráticos e a formação profissional de acordo com as necessidades do mercado, em detrimento da formação mediada por valores humanos e emancipatórios. Com isso, a universidade, fortalecida pela especificidade da pós-graduação em áreas do conhecimento específico, se encarrega em proporcionar formação voltada para o desenvolvimento econômico, cujos valores são pautados na competitividade e aplicação utilitária do conhecimento.

Concomitantemente à essa expansão, constatam-se mudanças que justificaram o crescimento econômico e o desenvolvimento do sistema de pós-graduação no país, bem como a centralidade da universidade como local de excelência de produção de conhecimento, de ciência e formação de pesquisadores, mas as mudanças não conferem a esse espaço valores para a formação docente. Nesse sentido, essa situação reverbera nas dimensões da vida acadêmica, nos aspectos humanístico e profissional, enfim, na formação universitária de modo geral. Assim, é importante compreender que a universidade, historicamente, sempre esteve comprometida com o paradigma instrumental, o qual legitimou e continua fortemente impregnado na trajetória da produção do conhecimento científico e tecnológico, com ênfase nas áreas das ciências exatas e outras áreas, cujas orientações políticas e ideológicas se afinam a essas perspectivas. Discutir a formação para a docência e as funções do professor e pesquisador universitário no processo de construção de conhecimentos, envolve uma concepção de universidade enquanto instituição social, tal como assinalada por Dias Sobrinho (2015, p. 584):

> A universidade é uma instituição da sociedade cuja missão essencial consiste em dar forma e conteúdo à construção da vida das pessoas e, ao mesmo tempo, contribui para solucionar os problemas do conjunto da população, no âmbito de sua competência de acordo com suas possibilidades.

Nesse raciocínio, a universidade, enquanto instituição social (CHAUÍ, 2003) e no cumprimento de diferentes responsabilidades acadêmicas, não pode de maneira alguma fragmentar valores que afetam a integralidade da formação de indivíduos-cidadãos que dependem de formação integral, social, humana, ética e política, cuja formação profissional é necessária para o desenvolvimento humano e econômico do país e, sobretudo, a garantia de uma sociedade mais justa e equilibrada socialmente.

Goergen (2016) enfatiza que a universidade, além de promover a construção e difusão de conhecimentos e formação de profissionais nas diferentes áreas, deve se comprometer com a formação de professores; intelectuais comprometidos com a construção de uma sociedade mais democrática, justa e do bem-estar social. Efetivamente, investigar a formação no Ensino Superior com centralidade na formação do professor para a docência universitária, nos assegura um significativo desafio no campo da investigação científica, no sentido de buscar dados e informações que elucidem o debate, o desenvolvimento da consciência crítica e reflexiva sobre o papel da universidade e sua importância na função da formação, não somente do profissional de excelência nos saberes científicos e técnicos, mas, sobretudo, nos saberes críticos imersos em valores da formação humana.

A formação docente para o Ensino Superior está inserida no contexto da universidade e sofre influências direta ou indiretamente das concepções que a própria instituição possui sobre formação dos professores, por meio de ações e políticas direcionadas. Essa ação requer do professor não apenas oconhecimento da área específica e pedagógica, mas também a compreensão da instituição como um todo, tornando-se relevante

o conhecimento acerca do espaço em que se desenvolve o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como as influências externas que afetam seu próprio trabalho. Assim, a capacidade de reflexão e de autorreflexão, qualidades essenciais para a vida acadêmica, acabam por ficar secundarizadas.

A docência é uma prática social que, para ser problematizada, necessita ser dialogada e construída nos significados que emergem da relação professor-estudante, na configuração dos saberes e na exploração de novas alternativas teórico-metodológicas. Nesse sentido, Veiga (2014) analisa a diversidade da docência com base nas seguintes características: ação complexa, problematizadora, dialógica, tutorial e contextualizada, que permeiam a universidade pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. De tal modo, a compreensão da docência na Educação Superior implica a consideração da subjetividade da pessoa e do profissional docente, inserido no contexto institucional e social. É importante destacar que a docência no Ensino Superior pressupõe elementos de várias naturezas, o que coloca aos sujeitos por ela responsáveis uma série de demandas, contribuindo para configurá-la como campo complexo de ação.

O termo **profissionalidade docente** é central neste trabalho investigativo. Assim, entende-se este conceito por meio dos estudos de Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004).

O termo "profissionalidade" expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento

da docência como profissão (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). Desse modo, a expressão "profissionalidade" pode ser entendida como o conjunto de características de uma profissão que enfeixa um grupo específico de conhecimentos e habilidades necessárias ao exercício profissional, base para a profissionalização, implicando a obtenção de um espaço autônomo e laboral. Para os autores, a profissionalização tem dois aspectos que constituem uma unidade: um interno, denominado profissionalidade, e outro externo, intitulado profissionalismo (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2004). Essas dimensões são nucleares na construção de identidades profissionais.

Outra questão importante a considerar diz respeito ao contexto de criação e utilização do termo "profissionalidade". Segundo Alves e André (2013, p. 3), o termo:

> [...] passou a ser utilizado para qualificar o debate em situações nas quais os conceitos de profissionalização, de profissionalismo e de identidade, não eram suficientes. A profissionalidade então ocupa como vocábulo, a posição de signo qualificador dos significados da conjunção dos esforços empreendidos pelos sujeitos integrantes de uma categoria, que no decurso das transações profissionais, buscam individual e coletivamente justificar a necessidade da sua permanência nas relações sociais de disputas pela execução de um trabalho socialmente necessário.

Nas diferentes orientações teóricas e metodológicas, a profissionalidade enseja nova perspectiva para a docência, tendo em vista sua complexidade e sua constituição, que incorpora um conjunto de saberes caracterizados e específicos da atividade profissional, ou seja, corporificados pela práxis docente e relações com seus diferentes interlocutores. Essa vertente orienta o presente estudo, que estabelece, como foco principal de investigação, a profissionalidade de professores que atuam em cursos de graduação na área da medicina.

Para Gimeno Sacristán (2015), a profissionalidade é um estado constituído no interior de um coletivo situado no contexto

social e cultural, portanto, suscetível às influências da origem social do grupo, das questões de gênero, da qualificação acadêmica de acesso à profissão e do *status* daqueles aos quais a atividade se destina. Para o autor, a profissionalidade se afirma "[...] no que é específico da ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor" (GIMENO SACRISTÁN, 2015, p. 65). Do ponto de vista sociológico, tal especificidade possibilita o discernimento, por outrem, da razão social da figura do professor como sujeito imprescindível na efetivação da atividade de ensino nos ambientes formais.

Para desempenhar uma atividade com grau elevado de especificidade, se faz necessário o domínio, por parte de grupo circunscrito, de um conjunto amplo de saberes manifestos nas profissões liberais clássicas. Todavia, no âmbito da docência é importante refletir que os saberes da docência possuem singularidades e enfoques, compreendidos como sociais, plurais, temporais e históricos (TARDIF, 2016), o que lhes confere disposições no processo de ensino e aprendizagem.

Roldão (2007) contribui com o conceito, na medida em que assinala que a profissionalidade pode ser analisada com base na interdependência de quatro descritores: reconhecimento social da especificidade da função, existência de um saber específico, poder de decisão sobre o trabalho desenvolvido e pertença a um corpo coletivo. No que concerne ao saber específico, este pode ser entendido como um conjunto de conhecimentos profissionais, no complexo ato de ensinar e aprender. Saviani (1996) os denomina como saberes atitudinais, crítico-contextual, específicos, pedagógicos e didático-curriculares.

A formação específica para o exercício da docência universitária pressupõe direcionamentos e enfoques distintivos, sob o risco de perder de vista seus objetivos ou de constituir-se em

um apêndice desvinculado das demais atividades. Apesar de enfoques diversos, os autores revisitados para o tema, de modo geral, buscam enfatizar a necessidade de que a formação de professores seja entendida como processo contínuo, pautado por dois eixos centrais: processo particularizado de formação e profissionalidade docente. Estes eixos se constituem em um processo contínuo, no qual a formação dos professores não se encerra na formação inicial, mas adentra a formação contínua, nos cursos de pós-graduação, nos grupos de pesquisa e em sua atuação como docente no Ensino Superior.

Zabalza (2007, p. 141), ao analisar o desenvolvimento profissional do sujeito professor, afirma que a carreira profissional não acontece à margem da vida do sujeito, e que este

> Desenvolvimento significa ir crescendo em racionalidade (saber o que se faz e por que se faz), em especialidade (saber por que umas coisas são mais apropriadas que outras em determinadas circunstâncias) e em eficácia.

Os autores supracitados, de maneira geral, buscam salientar que a formação dos professores deve ser entendida como um processo contínuo, tanto no processo de docência e abordagem reflexiva quanto na própria construção de sua identidade profissional.

A formação atual dos médicos no Brasil, as políticas indutoras do Ministério da Saúde e a implantação de novos currículos, consubstanciada pelas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de graduação em Medicina (BRASIL, 2014), suscitam novos percursos e enfoques. Do modelo flexneriano, criado em 1910 e centrado na exclusividade das práticas hospitalares, passa-se a incorporar nova concepção formativa de enfoque humanista e generalista, com atuação nos diferentes níveis de atenção, gestão e educação em saúde e prática médica, transversalizada pelo processo de saúde e doença. Esses referentes impactam a atuação dos professores médicos, na medida em que são oriundos do modelo de formação hospitalcêntrico e especializado.

Ao justificarmos esses novos desafios à educação médica no Brasil, faz-se necessário entender o contexto geral dessa formação. No intuito de proporcionar melhorias na educação médica brasileira, influenciando as políticas públicas de educação e saúde através de encontros, congressos e reuniões com representantes das instituições de ensino do curso de Medicina, foi fundada em 1962 a Associação Brasileira de Educação Médica (ABEM), sucedendo a Associação de Escolas de Medicina do Brasil. Nesse sentido, a profissionalização docente tem sido objeto de constante discussão não somente pela ABEM, como também pela Comissão Interinstitucional Nacional de Avaliação do Ensino Médico (CINAEM). Segundo o relatório da CINAEM (1996, p. 35),

> [...] a formação do corpo docente em nível de pós-graduação stricto sensu é rara entre os professores médicos; as atividades de pesquisa e administração são prerrogativas de poucos docentes e a produção acadêmica é discreta.

Machado (1999, p. 178) contribui com esta análise, apontando que "As escolas têm papel tímido quanto à produção de conhecimentos (pesquisa), prestação de serviços à comunidade (extensão), currículo e formação docente".

Venturelli (1997, p. 135) evidencia a "[...] necessidade de redimensionar a formação docente no processo de construção e reconstrução de saberes". Passados mais de dez anos destas publicações, o quadro evidenciado pelos autores pouco se alterou, de forma que a formação do professor na área da medicina necessita ser estudada e investigada, considerando-se a expressiva expansão dos cursos de Medicina no Brasil, a implantação de novas DCNs (BRASIL, 2014), bem como o desenvolvimento profissional dos docentes. Verifica-se, portanto, que é preciso intencionalidade para provocar rupturas na tarefa de ensinar e aprender no Ensino Superior e, assim, construir processos inovadores que,

mesmo sem neutralizar tensões, possam fazer avançar no sentido da qualidade da formação profissional e cidadã.

No processo de ensinar, segundo Cunha (2010), são mobilizados saberes indicativos da "complexidade da docência". Dessa forma, ainda de acordo com Cunha (2010, p. 25), "[...] assumir a complexidade é desvelar o ofício de professor como requerente de múltiplas condições para seu exercício", ou seja, cada vez mais é necessária a percepção de que a docência é uma profissão e não somente um ofício.

Por meio da formação profissional, espera-se que os docentes possam contribuir para que os futuros médicos possuam visão reflexiva e discernimento diante das situações expostas, que não somente compreendam esses desafios, mas também saibam como lidar com situações cotidianas e complexas. Tardif (2016, p. 19) reconhece essa formação como "epistemologia da prática profissional", em suma, um conjunto de saberes utilizados para o desempenho das atividades do professor.

Gomes e Marins (2004) assinalam que, em geral, os docentes da educação profissional são selecionados principalmente por seu desempenho técnico, pela especificidade e pela experiência no mercado de trabalho. Essa mesma concepção também é afirmada por Cortesão (2000).

Os cursos de medicina em instituições privadas, em sua maioria, contratam o professor tendo como critério o seu desempenho profissional. Partindo do princípio de que o profissional é um ótimo especialista e apresenta título de pós-graduação, pressupõe-se que ele possui, de maneira intrínseca, as habilidades técnicas para o exercício da docência (VEIGA, 2015). Em alguns momentos, essa prática vem seguida da concepção de que tal profissional possui o dom de ministrar aulas. Tal concepção, além de desprestigiar a condição acadêmica, desvaloriza a formação específica necessária à docência.

Cunha (2010) aponta núcleos de saberes que devem necessariamente estar contemplados com os profissionais que se envolvem com a docência, entre eles estão os relacionados ao contexto da prática pedagógica; à dimensão relacional e coletiva das situações de trabalho e dos processos de formação; aos ambientes da aprendizagem; os voltados ao contexto sócio-histórico dos estudantes; ao planejamento das atividades de ensino; à condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; e à avaliação da aprendizagem. Tais saberes são apreendidos e ressignificados pelos docentes em seu processo de profissionalização.

Verifica-se que, ao longo de muitos anos, o ensino médico foi praticado de forma que os médicos mais experientes pudessem ensinar os futuros médicos, utilizando basicamente a transmissão de conteúdo e baseando-se na "[...] ideia de quem sabe fazer, sabe ensinar" (CUNHA, 2009, p. 80). Ou seja, os médicos com alguma afinidade para o ensino começavam a exercer a docência sem nenhum preparo ou formação para tal, não tendo o registro histórico de preocupação **significativa** com a **profissionalidade** do professor. Nesse sentido:

> Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu, historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho. A ideia de que **quem sabe fazer sabe ensinar** deu sustentação à lógica do recrutamento dos docentes. Além disso, a Universidade, pela sua condição de legitimadora do conhecimento profissional, tornou-se tributária de um poder que tinha raízes nas macroestruturas sociais do campo do trabalho, dominadas, fundamentalmente, pelas corporações. A ordem 'natural' das coisas encaminhou para a compreensão de que são os médicos que podem definir currículos de medicina, assim como os economistas o farão para os cursos de economia, os arquitetos para a arquitetura [...] (CUNHA, 2009, p. 84, grifo nosso).

Nessa direção, Pimenta e Anastasiou (2012, p. 199) corroboram em relação à profissionalização docente e exigências que a profissão requer:

> A profissão de professor exige de seus profissionais alteração, flexibilidade, imprevisibilidade. Não há modelos ou experiências modelares a serem aplicadas. A experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso. Assim, o processo de reflexão [...] é a base para a sistematização de possíveis ações e nunca de modelos.

Desse modo, no âmbito dos saberes a experiência profissional pode ser interpretada como referência, mas não pode ser tomada como único padrão de ação ou segurança. A docência na Educação Superior em medicina apresenta especificidades também no "[...] que se refere à intermediação de outro sujeito na relação professor-aluno, incluindo um paciente/comunidade que é sujeito/objeto do ensino e do cuidado" (BATISTA; BATISTA, 2004, p. 206). Na perspectiva desses autores, os docentes devem ter visão global médica e não somente dominar os conhecimentos que o exercício de sua especialidade venha a requerer. Há necessidade de um processo de desenvolvimento profissional docente de forma contínua, considerando a cultura acadêmica e o *status* social da profissão, principalmente no que concerne aos elementos que fazem parte do processo pedagógico, contextualizado historicamente: professor, estudante, paciente e currículo, no âmbito da profissionalidade docente.

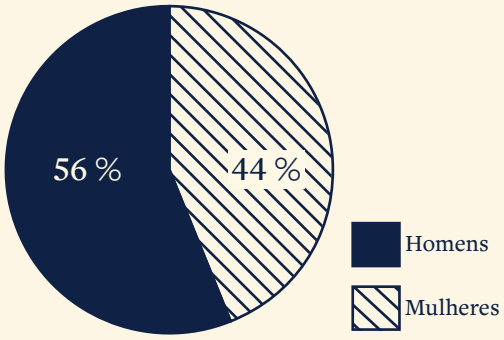
## CAMINHO METODOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos dados foram construídos com base nos pressupostos da análise documental de Cellard (2008). O curso de Medicina de uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, localizada no interior do estado de São Paulo, constitui o *lócus* deste estudo. Foram utilizados como fonte de dados a página da IES na Internet e os currículos Lattes do corpo docente, sendo a tabulação dos dados feita no programa Excel®.

## O PERFIL DOCENTE NO ÂMBITO DO CURSO DE MEDICINA

As informações disponibilizadas na página *online* da instituição privada investigada, apontam que o corpo docente do curso de Medicina é composto por 52 professores no total, sendo 29 homens (56%) e 23 mulheres (44%), como exposto na Figura 1.

Figura 1 - Distribuição do corpo docente por gênero no curso de Medicina investigado



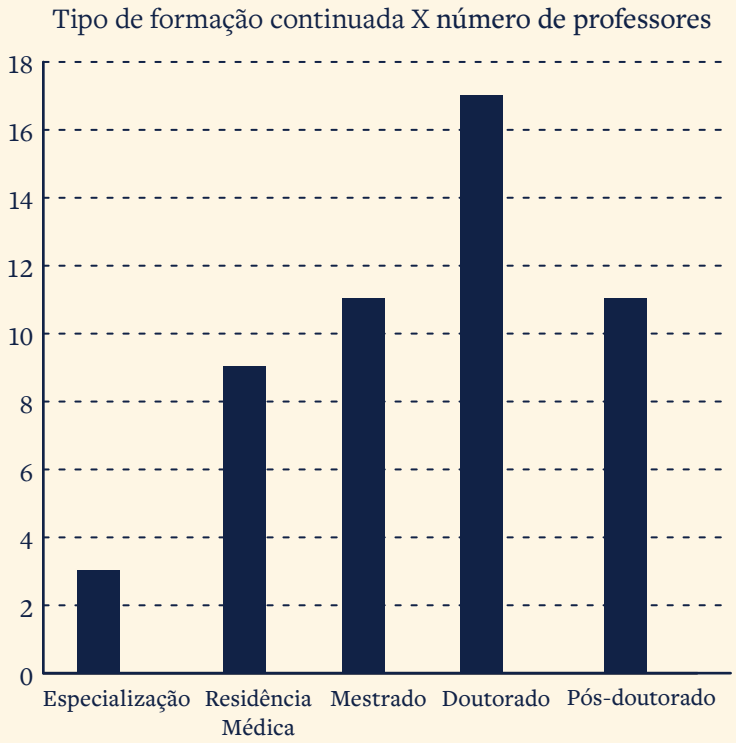

Fonte: Autoria própria.

Observa-se uma maior porcentagem de mulheres (44%) no perfil do corpo docente no curso de Medicina da instituição investigada, quando comparado, por exemplo, com 25% presente na Universidade Estadual de Maringá (UEM) (MORÉ; GORDAN, 2004). No entanto, o perfil do professor que atua no curso de Medicina investigado, no que diz respeito ao gênero, é coerente com o Censo da Educação Superior de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2017) em relação à maioria dos professores atuantes em instituições privadas brasileiras.

Os dados dos currículos *Lattes* desses professores em relação à sua formação continuada, conforme a Figura 2, mostram que 21%

são pós-doutores, 33% doutores, 21% mestres e 23% são especialistas (incluindo nessa categoria os que fizeram residência médica).

Figura 2 - Distribuição do corpo docente em função do tipo de formação continuada no curso de Medicina investigado




Fonte: Autoria própria.

Esse perfil, com relação à formação continuada, se afasta do contingente que atua nas IES privadas pois, de acordo com o censo 2016, é constituído por 22,5% de doutores, 48,7% de mestres e 28,8% de especialistas. No entanto, se aproxima das IES públicas que possuem, ainda de acordo com o censo 2016, 39,2% de doutores e 21,8% de especialistas.

A Tabela 1 apresenta os dados relativos à formação inicial dos professores do corpo docente do curso de Medicina. A maioria dos professores (61%) são formados em Medicina em consonância

ao objetivo do curso de graduação voltado para a formação de médicos. Observa-se ainda que a equipe é multidisciplinar, contando com profissionais da área de Ciências Sociais e de Ciências Exatas. A inserção desses profissionais no curso investigado se coaduna ao proposto nas DCNs dos cursos de graduação em Medicina (BRASIL, 2014).

Tabela 1 - Distribuição dos docentes do curso de Medicina investigado pelos cursos de graduação correspondentes à formação inicial

| **Curso de graduação** | **Número de professores** | **Porcentagem %** |
|---|---|---|
| Biomedicina | 3 | 6 |
| Ciências Biológicas | 8 | 15 |
| Ciências Sociais | 1 | 2 |
| Enfermagem | 3 | 6 |
| Farmácia | 2 | 4 |
| Fonoaudiologia | 1 | 2 |
| Matemática | 1 | 2 |
| Medicina | 32 | 61 |
| Odontologia | 1 | 2 |

Fonte: Autoria própria.

Na Figura 3, observa-se que, do total de docentes do curso de Medicina, 2% atuam no Ensino Superior há mais de 20 anos; 4% entre 16 e 20 anos; 19% entre 11 e 15 anos; 15% entre 06 e 10 anos; e 54% de cinco anos ou menos.

O pouco tempo de docência da maioria dos professores reflete situações que vão desde a procura por formação pós-graduanda, ou seja, os alunos terminam a graduação e, em seguida, já iniciam estudos de pós-graduação, até a decorrente expansão dos cursos de Medicina no Brasil, principalmente pela via privatista.

O problema é que esses profissionais, quando concluem a pós-graduação, acabam se transformando em professores universitários sem nunca terem exercido a docência e sem qualquer formação pedagógica, uma vez que a pós-graduação *stricto sensu* é voltada prioritariamente para a formação do pesquisador e não do professor.

Figura 3 - Distribuição do corpo docente do curso de Medicina investigado em função do tempo de atuação no Ensino Superior

Fonte: Autoria própria.

No entanto, quanto à formação docente para atuação no Ensino Superior, os dados coletados por meio do currículo *Lattes* mostram que 46% dos professores frequentaram algum tipo de curso de formação pedagógica, muitos dos quais na própria IES. Esse dado sinaliza um possível estímulo ao aprimoramento docente por parte da IES, com uma série de ações no âmbito do desenvolvimento profissional docente, que envolve o projeto pedagógico do curso, principalmente no eixo do currículo e das metodologias de ensino e avaliação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A profissionalidade docente na área de Medicina pressupõe articulações com o campo profissional e acadêmico. A ênfase na prática não pode ser entendida como eixo principal de atuação desses profissionais. Entender o processo didático, as práticas avaliativas, o contexto e políticas da educação e saúde no país são fundamentais e indicam que a práxis docente é complexa e abrange várias dimensões. Uma das dimensões se refere à formação e qualificação do corpo docente do curso de Medicina. Os dados da pesquisa apontam que o curso de Medicina investigado é constituído por uma equipe multidisciplinar, com a maioria do corpo docente composto pelo gênero masculino – de cursos de graduação das mais diferentes áreas do conhecimento –, com intensa formação pós-graduada e inexpressiva formação pedagógica. No tocante ao estudo, observa-se que os docentes não-médicos estão envolvidos em projetos e grupos de pesquisa. Porém, quando se analisa a docência, observa-se que a formação pedagógica deve ser enfatizada nos processos de formação continuada desses profissionais e agenda nas políticas formativas da instituição.

## REFERÊNCIAS

ALVES, C. S.; ANDRÉ, M. E. D. A de. A constituição da profissionalidade docente: os efeitos do campo de tensão do contexto escolar sobre os professores. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: [*s. n.*], 2013. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/gt08_2640_texto.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.

BATISTA, N. A.; BATISTA, S. H. **Docência em saúde**: temas e experiências. São Paulo: Senac, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 3, de 20 de junho de 2014. Institui diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em medicina e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 117, p. 8-11, 23 jun. 2014. Disponível em: https://www.ufpe.br/documents/40070/1837975/ABNT+NBR+6023+2018+%281%29.pdf/3021f721-5be8-4e6d-951b-fa354d-c490ed. Acesso em: 25 set. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica 2017. Brasília: INEP, 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 16 out. 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Pós-Graduação** – PNPG 2011-2020. Brasília, DF: CAPES, 2010. Disponível em: https://uab.capes.gov.br/images/stories/download/PNPG_Miolo_V2.pdf. Acesso em: 7 set. 2018.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J. *et.al*. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], n. 24, p. 15-24, set./dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf. Acesso em: 23 set. 2018.

CINAEM. **Relatório geral de avaliação das escolas médicas brasileiras**. Rio de Janeiro: Cinaem, 1996.

CORTESÃO, L. **Ser professor**: um ofício em risco de extinção? Porto: Afrontamento, 2000.

CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa. *In*: CUNHA, M. I. (org.). **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 19-35.

CUNHA, M. I. da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, jan./abr., 2009. Disponível em: https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3664. Acesso em: 13 set. 2018.

DIAS SOBRINHO, J. Universidade fraturada: reflexões sobre conhecimento e responsabilidade social. **Avaliação**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 581-601, 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772015000300581&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22 set. 2018.

DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

GATTI, B. A; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Editora Penso, 2015.

GOERGEN, P. A formação docente na área da saúde: o recorte do olhar. *In*: CORRÊA, A. K.; SOUSA, M. C. B. D. M. (org.). **Formação de professores em debate**: educação superior, educação profissional e licenciatura em enfermagem. Curitiba: CRV, 2016. p. 71-94.

GOMES, H. M.; MARINS, H. O. **A ação docente na educação profissional**. São Paulo: Senac, 2004.

MACHADO, J. L.M. A participação da ANDES-SN na CINAEM: o processo de transformação das escolas médicas brasileiras. **Revista Interfa-**

**ce - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 3, n. 5, p. 177-180, ago. 1999.

MORÉ, N. C.; GORDAN, P.A. A percepção dos professores do Departamento de Medicina da Universidade Estadual de Maringá sobre suas dificuldades e necessidades educacionais para o desenvolvimento do ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, DF, v. 28, n. 3, p. 215-222, 2004.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2012.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, I. S.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**: perspectivas e desafios. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, [*s. l.*], v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, M. A. V. ; SILVA JUNIOR, C. (org.). **Formação do educador**. São Paulo: UNESP, 1996. p. 145-155.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2016.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

VEIGA, I. P. (org.). **Formação médica**: aprendizagem baseada em problemas. Campinas: Papirus, 2015.

VENTURELLI, J. **Educación médica**: nuevos enfoques, metas y métodos. Washington: OPAS: OMS, 1997.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2007.

{17}

# TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: *aspectos a considerar*

* Danilo Augusto Ferreira de Jesuz

** Fabio Antonio Gabriel

*** Ana Lúcia Pereira

* Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professor-pesquisador do Instituto Federal do Paraná (IFPR), campus Jaguariaíva.

** Doutor e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Desenvolveu estágio-doutoral em Educação também pela UEPG. Professor da Rede Estadual de Paraná da disciplina de Filosofia. Professor contratado do Centro de Letras, Comunicação e Artes do campus Jacarezinho da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), atuando na área de Fundamentos e Teorias da Educação.

*** Doutora em Ensino de Ciências e Educação Matemática (UEL). Professora adjunta no Departamento de Matemática e Estatística e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bolsista de produtividade da Fundação Araucária. É editora associada dos periódicos Frontiers Psychology e Frontiers in Education.

## INTRODUÇÃO

Refletir sobre o atual cenário da Educação Básica no país é de extrema importância, principalmente no que tange à questão da formação inicial docente, as suas fragilidades e a busca de alternativas que possibilitem mudanças significativas no processo formativo, que atendam as demandas da sociedade contemporânea. Nesse contexto, o presente capítulo traz reflexões e apresenta apontamentos que podem contribuir com o processo de formação inicial docente.

Entendemos que a melhoria da educação pública no país que, em nossa concepção, apresenta-se como necessária e emergencial, tem como elemento importante o aprimoramento da formação inicial. A nosso ver, não se pode pensar em uma escola de qualidade sem repensar o papel das instituições responsáveis pela formação dos futuros docentes.

Para tal reflexão, tomamos como base os estudos de Shulman (1986) sobre os conhecimentos necessários para o exercício da docência, bem como pesquisadores que agregaram e adaptaram o modelo proposto por Shulman para campo formativo e exercício da docência. Posteriormente, buscamos elencar alguns aspectos e características importantes, com base em Tozetto (2014), Vaillant e Marcelo (2012), acerca do processo de formação inicial docente.

## A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE

De acordo com Veiga (2008, p. 13), "[...] docência tem suas raízes no latim *docere*, que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender". Docência é o trabalho dos professores, os quais desempenham diversas funções que ultrapassam a tarefa de ministrar aulas.

Na etimologia, formação vem do latim *formare*, que compreende o ato ou modo de formar: dar forma a algo; ter a forma; pôr em ordem; fabricar; tomar forma; educar (FERREIRA, 1989). Portanto:

> A formação de professores constitui o ato de formar o docente, educar o futuro profissional para o exercício do magistério. Envolve uma ação a ser desenvolvida com alguém que vai desempenhar a tarefa de educar, de ensinar, de aprender, de pesquisar e de avaliar (VEIGA, 2008, p. 15).

Embora aconteça de diversas formas e em diferentes momentos, Tozetto (2014) aponta que a formação docente ocorre, principalmente, em duas etapas: a formação inicial e a formação continuada. Entendemos, a exemplo de Tozetto (2014, p. 17), que a formação inicial é de extrema importância, pois fornece bases para que o docente construa o "[...] conhecimento teórico e prático para ensinar o aluno. Deve possibilitar uma formação consistente que viabilize ao docente uma análise global das situações educativas".

Ao corroborar tal perspectiva, Vaillant e Marcelo (2012, p. 64) afirmam que os professores formadores são os profissionais responsáveis por desenvolver um currículo que oportunize um "[...] legítimo aprender a ensinar aos futuros docentes".

Diversos pesquisadores buscam analisar quais são os conhecimentos necessários ao aluno em formação para o exercício da docência, bem como a configuração do que acreditam ser um bom curso de formação inicial docente. Entendemos que tais questões agregam grande complexidade, de modo que não existe um consenso ou um modelo único que dê conta de organizar um currículo ou caracterizar os elementos necessários ao planejamento de um curso de formação inicial. Em contrapartida, as discussões e a busca dos pesquisadores nessa área, em nossa concepção, podem evidenciar elementos e apontar caminhos,

e, dessa forma, agregar características importantes à complexa tarefa de formar o futuro formador.

Nessa perspectiva, adotamos as pesquisas que estão pautadas no modelo de Shulman (1986), que buscam sistematizar os conhecimentos necessários para o exercício da docência. Analisamos também algumas das mudanças e adaptações da proposta do autor, oriundas das pesquisas que se propõem analisar as necessidades de ações formativas, mediante a reflexão e a percepção de falhas nos programas de formação inicial e continuada ou, ainda, na constante evolução da sociedade; fato que se reflete diretamente no ambiente escolar e, portanto, assinala a necessidade de novos conhecimentos voltados ao exercício docente.

## CONHECIMENTOS CONSTITUINTES PARA O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA: O MODELO PCK

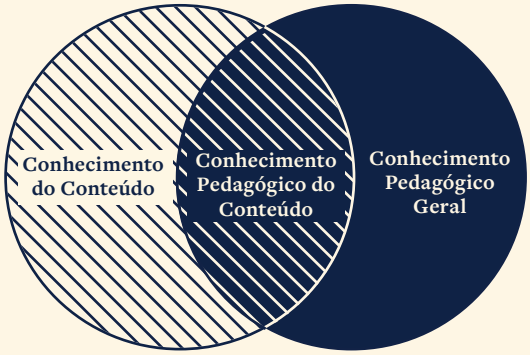
Ao refletir sobre o exercício da docência é comum partir da seguinte questão: **O que é preciso para ser um bom professor?** Diversos pesquisadores têm desenvolvido estudos voltados a identificar os conhecimentos necessários ao exercício da docência. Dentre eles, destacamos inicialmente Shulman (1987), por desenvolver trabalhos que culminaram no modelo *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), que pode ser traduzido por Conhecimento Pedagógico do Conteúdo.

Shulman (1987) propõe três áreas de conhecimento: o conhecimento do conteúdo, o conhecimento pedagógico geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo, este último denominado PCK. Na Figura 1, observamos o modelo desenvolvido pelo autor.

Com base na Figura 1, a área que representa o conhecimento específico do conteúdo refere-se aos assuntos das disciplinas,

ou seja, ao conhecimento científico da matéria a ensinar. O conhecimento do conteúdo pode ser subdividido em dois: o conhecimento substantivo para ensinar e o conhecimento sintático para ensinar (GAIA, 2005).

Figura 1 - Base do conhecimento proposto por Shulman




Fonte: Adaptada de Shulman (1987).

O conhecimento substantivo refere-se ao "[...] corpo de conhecimentos gerais de uma matéria, os conceitos específicos, definições convenções e procedimentos" (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 72). O conhecimento sintático, por sua vez, refere-se à forma pela qual um novo conteúdo é trazido para a área disciplinar e aceito pela comunidade (GAIA, 2005). O conhecimento sintático completa o substantivo e compõe o domínio do docente em relação aos paradigmas da pesquisa na área (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Além de ter conhecimento acerca do conteúdo científico específico, o professor deve ser capaz de transformá-lo; isso implica o conhecimento pedagógico geral, ou seja, "[...] o conhecimento de alunos e ensino, de currículo e contexto, de objetivos e propósitos, conhecimento de pedagogia" (GAIA, 2005, p. 45).

Na Figura 1, a intersecção entre conhecimentos específicos do conteúdo e pedagógico geral é o que o autor denomina de Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Segundo o modelo,

um docente que tem o domínio dos conhecimentos base para o exercício da docência dispõe de "[...] conhecimento sobre como ensinar a matéria, como os alunos aprendem a matéria, como as matérias curriculares estão organizadas e como estão incluídas no currículo" (GAIA, 2005, p. 40).

Nesse sentido, o bom ensino compreende a capacidade do professor de conhecer profundamente o conteúdo que se propõe a ensinar, transformando-o com base em seus conhecimentos pedagógicos gerais e adaptando-o às diversas realidades encontradas dentro de uma sala de aula (GAIA, 2005).

## O PCK NA PERSPECTIVA DE GROSSMAN (1990)

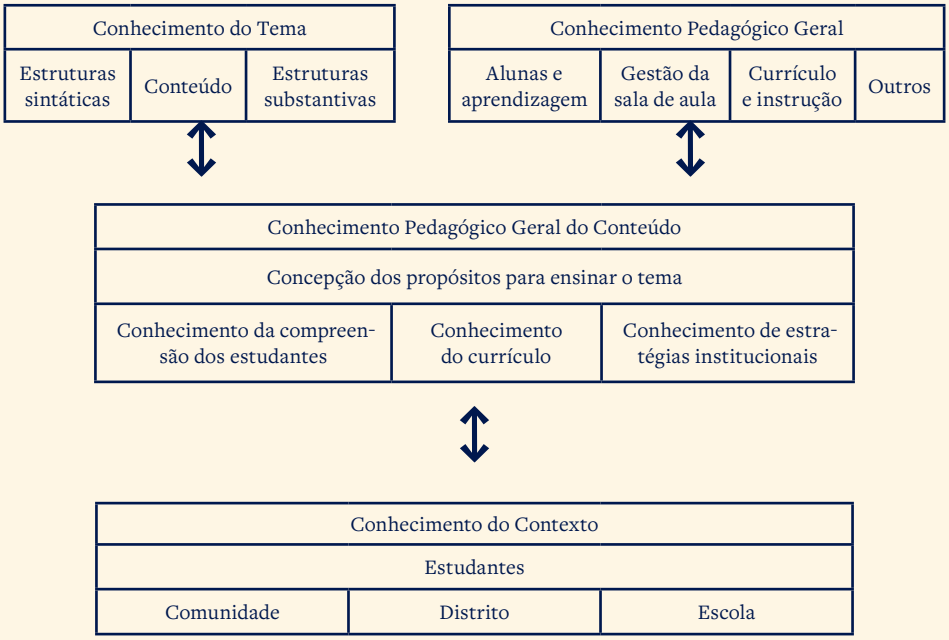
Diversos pesquisadores tomam como base o PCK – inicialmente proposto por Shulman – e o adaptam agregando ao modelo novos elementos, de modo que este represente os conhecimentos que compõem o campo formativo para o exercício da docência.

Grossman (1990), orientanda de Lee S. Shulman, apresenta um modelo com algumas adaptações à proposta inicial do PCK. A principal delas é que o conhecimento específico, anteriormente fragmentado em sintático e substantivo, foi denominado como **conhecimento do tema**, fato que permite uma maior abrangência. A Figura 2 ilustra o modelo proposto pela autora.

O modelo de Grossman (1990) pressupõe que os conhecimentos do professor vão muito além dos específicos da disciplina, ao passo que considera importantes aspectos como o currículo, as estratégias instrucionais e a compreensão dos estudantes, elementos que estão subordinados às concepções para ensinar um tema. Ainda há de se considerar, com base nessa perspectiva, as concepções e os propósitos para ensinar um tema, ou

seja, o conhecimento do professor acerca da compreensão, da representação e da validação epistemológica (FERNANDEZ, 2015).

Figura 2 - Modelo de conhecimento de professores




Fonte: Grossman (1990 *apud* FERNANDEZ, 2015).

## MODELO DE PCK GESS-NEWSOME (1999)

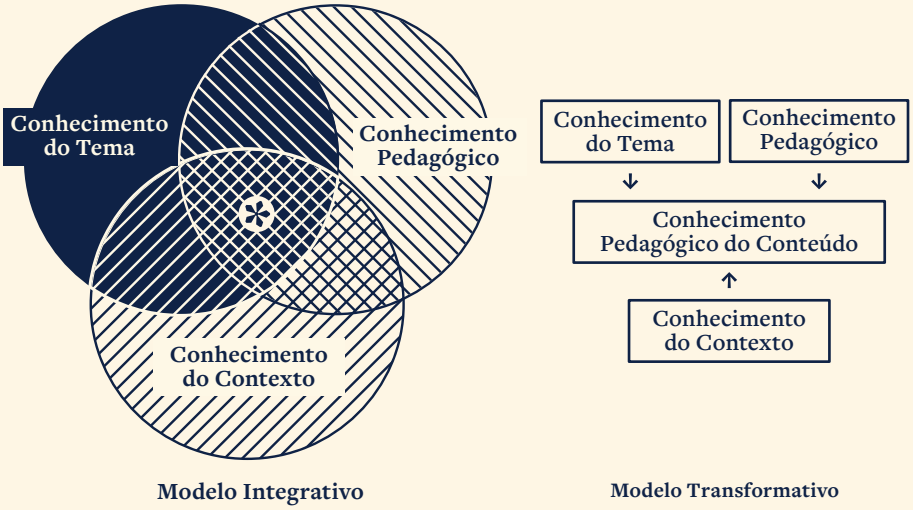
Gess-Newsome (1999) propõe dois modelos teóricos que buscam explicar a formação e o desenvolvimento do PCK: o Modelo Integrativo e o Modelo Transformativo, conforme ilustra a Figura 3.

O Modelo Integrativo aponta o PCK como a intersecção entre o conhecimento pedagógico, disciplinar e de contexto. Já o Transformativo entende que o PCK é o resultado de uma transformação do conhecimento pedagógico, do conteúdo e do contexto. No Integrativo, os conhecimentos podem desenvolver-se em separado para, depois, se integrarem na ação docente; enquanto,

no Transformativo, os conhecimentos transformam-se em PCK durante a prática docente, como conhecimento base para o ensino.

Os modelos apresentados por e Gess-Newsome (1999) e Grossman (1990) atribuem ao contexto caráter importante no exercício da docência. Nessa perspectiva, analisaremos, na sequência, a proposta de Vaillant e Marcelo (2012).

Figura 3 - Modelos de desenvolvimento integrativo e transformativo do PCK




Fonte: Gess-Newsome (1999 *apud* FERNANDEZ, 2015).

## ENSINANDO A ENSINAR: AS QUATRO ETAPAS DE UMA APRENDIZAGEM

A proposta de Vaillant e Marcelo (2012) – os conhecimentos para ensinar – está pautada em quatro diferentes tipos de conhecimento: o conhecimento específico, o conhecimento psicopedagógico, o conhecimento didático do conteúdo e, por último, os autores estabelecem que o docente deve considerar o local e a quem se ensina. Em relação a este último, os autores afirmam que:

> [...] é necessário que os professores estejam sensibilizados para conhecer as características socioeconômicas e culturais de seu ambiente, as oportunidades que podem ser integradas no currículo, as expectativas dos alunos, etc. Esse tipo de conhecimento também inclui o conhecimento da escola, de sua cultura, dos docentes e das normas de funcionamento. Por último, os docentes têm que possuir conhecimento sobre os alunos, de sua procedência, dos níveis de rendimento em cursos prévios, de sua implicação na escola (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 74).

Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que esse tipo de conhecimento só poderá ser adquirido por meio da prática, do convívio escolar e do contato com os alunos, portanto, é essencial que os cursos de formação contemplem tais aspectos, seja pela vivência de uma situação real, seja pela simulação desses contextos.

## AS TECNOLOGIAS COMO IMPORTANTES RECURSOS NO PROCESSO FORMATIVO

Em relação à importância do contexto na formação docente, há de destacar-se o papel das tecnologias no cenário atual, uma vez que, a nosso ver, os recursos tecnológicos têm sido agregados e ganham um espaço cada vez maior na sociedade, de modo que tal fato também se reflete no ambiente escolar.

Vaillant e Marcelo (2012, p. 78) atestam que "[...] as tecnologias vêm sendo um elemento agregado, porém externo ao conhecimento profissional docente". Os autores percebem que os docentes, tradicionalmente, utilizam as tecnologias estáticas, como quadro-negro, mapas, réguas e compassos, microscópios, dentre outros. Tais elementos têm como características:

a) **estabilidade:** já que não mudam ou mudam muito pouco ao longo dos anos;

b) **especificidade:** pois têm funções bem definidas e objetivos concretos;
c) **transparência:** visto que os docentes conhecem o funcionamento.

Em contrapartida, os recursos tecnológicos digitais carregam características opostas e complexas, uma vez que são: **versáteis**, pois têm diversas funções e objetivos; **instáveis**, visto que mudam com muita rapidez e demandam um constante estudo e aprimoramento; e **opacas em seu funcionamento interno**, pois raramente conhecemos seu funcionamento, por exemplo: não sabemos como trabalha um disco rígido ou como é o funcionamento de um *software* ou processamento de dados de um computador (VAILLANT; MARCELO, 2012).

Em relação aos recursos tecnológicos digitais, Maltempi (2008, p. 62) afirma que

> [...] professores e comunidade escolar têm dois caminhos possíveis: ignorar as tecnologias proibindo seu uso pelos alunos em sala de aula ou iniciar um processo de aprendizagem de modo a incorporar as tecnologias ao ambiente escolar.

Maltempi (2008) vê como insustentável restringir a presença dos recursos tecnológicos no contexto escolar, uma vez que tal atitude caracteriza-se por reforçar a clivagem que existe entre escola e sociedade. Desse modo, resta-nos a opção de integrar os recursos tecnológicos às práticas docentes que, embora se apresentem como um desafio para o sistema educacional, se configuram como opção pertinente, principalmente se considerarmos um cenário em que os recursos tecnológicos estão alinhados aos objetivos de ensino e aprendizagem, ou seja, não

apenas o usar por usar, usar por modismo ou ainda por sentir a necessidade (ou a obrigação) de inovar as aulas (JESUZ, 2015).

Com base nas discussões acerca da inserção das tecnologias digitais nas aulas e ao considerar as características versáteis, instáveis e opacas dessas ferramentas, é pertinente apontar a necessidade de uma formação que atenda a tais pressupostos, uma vez que percebemos que os recursos tecnológicos têm avançado e ganham cada vez mais espaço na vida das pessoas, integrando também parte do contexto escolar.

Mishra e Koehler (2006) desenvolveram o modelo *Technological pedagogical content knowledge* (TPACK)[1], que tem como base o PCK de Shulman (1987), o qual pode ser traduzido como "Conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo". Para Mishra e Koehler (2006), ao utilizar-se uma tecnologia em sala de aula, deve-se considerar a relação entre três aspectos: o conteúdo, a pedagogia e a tecnologia. O modelo TPACK propõe que o sucesso da prática educacional mediada por um recurso tecnológico está condicionado à capacidade que o docente tem de relacionar os três aspectos, conforme ilustra a Figura 4, cujas principais características estão sintetizadas no Quadro 1.

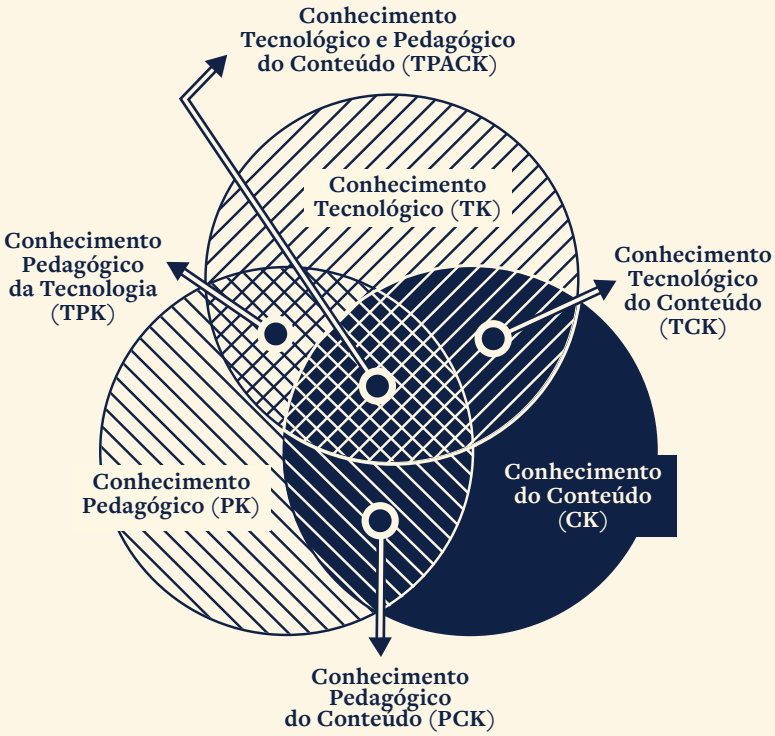
1 O modelo TPACK tem sido discutido pelos autores deste artigo por meio do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas aulas da matemática da Educação Básica. Para maiores informações, ver Jesuz (2015) e Jesuz, Romeiro e Baccon (2016). No presente artigo, abordamos o modelo TPACK e o uso das tecnologias digitais como um dos conhecimentos necessários para a formação de professores, buscando discutir possibilidades de ações formativas que favoreçam a inserção dos recursos tecnológicos como ferramentas pedagógicas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Quadro 1 - Características gerais dos componentes do conhecimento

| Componentes | Características gerais |
|---|---|
| Conhecimento do Conteúdo (CK) | Equivale à formação científica do docente, relacionada ao conteúdo que se propõe ensinar. |
| Conhecimento Pedagógico (PK) | É o conhecimento acerca dos métodos de ensino e aprendizagem. Envolve o planejamento docente, a percepção de como os alunos aprendem, os métodos e as técnicas que podem intervir positivamente nos processos de ensino e de aprendizagem. |
| Conhecimento Tecnológico (TK) | É o conhecimento profundo acerca da tecnologia. Também se aplica à capacidade de utilização da tecnologia de forma produtiva. |
| Conhecimento Pedagógico da Tecnologia (TPK) | Corresponde à capacidade que o docente tem de reconhecer as potencialidades e as restrições que determinada tecnologia apresenta para o processo de aprendizagem. |
| Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK) | Consiste na compreensão do modo como o conteúdo científico e as tecnologias se relacionam, quais são os aspectos positivos e negativos que uma tecnologia proporciona ao conteúdo que se propõe a ensinar. |
| Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK) | Compreende a capacidade que o docente tem de direcionar ao aluno o conteúdo científico, utilizando-se de estratégias pedagógicas. |
| Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK) | O TPACK demanda a compreensão de conceitos e técnicas pedagógicas que usam tecnologias de forma construtiva para ensinar o conteúdo. |

Fonte: Adaptado de Mishra e Koehler (2008).

Figura 4 - O quadro TPACK e os respectivos componentes do conhecimento




Fonte: Adaptado de Koehler, Mishra e Cain (2013).

## A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE: ASPECTOS A CONSIDERAR

Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que é necessário repensar os programas de formação inicial, visto que estes não têm atendido às necessidades das escolas e raramente atendem aos interesses dos futuros docentes. Segundo Vaillant e Marcelo (2012, p. 66): "Os bons programas permitem que os docentes desenvolvam competências nos conteúdos, nas estratégias de ensino, no uso das tecnologias e outros elementos essenciais para um ensino de qualidade".

Tozetto (2014) aponta que os cursos de formação devem estabelecer relações com a realidade prática da sala de aula, propondo o ensino da teoria articulado à prática. A autora, ainda, destaca a percepção de cursos que tradicionalmente primam pela teoria, em detrimento da prática ou, ainda, promovem a construção de conhecimentos teóricos e práticos de forma segregada. Ao corroborar tal perspectiva, Vaillant e Marcelo (2012) afirmam que é necessário um diálogo entre universidade e escola, para que a formação inicial docente **fale a linguagem da prática**.

> É no intercruzamento do aporte teórico aprendido no curso de formação inicial, com as ações práticas realizadas na escola e/ou no espaço da sala de aula, que se constitui o profissional professor [...]. Na medida em que o percurso formativo do professor se desenvolve é importante manter a qualidade, no sentido de propostas integradas, ou seja, uma relação direta com o contexto da escola. A proximidade com o cotidiano escolar legitima uma prática concreta, ao encontro das necessidades da escola hoje (TOZETTO, 2014, p. 22-24).

Nesse contexto, Tozetto (2014, p. 18) reforça a necessidade de preparar os futuros docentes "[...] com um conhecimento pedagógico e científico que promova práticas conscientes, autônomas e críticas". A autora completa destacando a importância do processo formativo, que deve ser a base para a construção do conhecimento pedagógico, do conhecimento profissional cultural e do contexto no qual estamos inseridos. Para atender a demanda, é necessário um processo formativo pautado em um ensino dinâmico, interativo e contextualizado. Uma importante ação constitui-se em momentos de imersão no espaço escolar (TOZETTO, 2014).

Vaillant e Marcelo (2012) apontam a importância da formação em contextos informais, pois estes permitem que os docentes desenvolvam o conhecimento prático. Os autores afirmam, com base em Hager (1998), que essas ações formativas trazem benefícios, à medida que, no aprendizado informal: o aluno gera

o aprendizado; há uma flexibilidade no planejamento; prioriza-se a prática como espaço de aprendizagem; propõe-se o aprendizado colaborativo, de natureza contextualizada; e oportuniza-se ao aluno conhecer como se desenvolve a docência, mediante o contexto em que está posto. Desse modo, o aluno tem condições de estabelecer relações e perceber as problemáticas, analisar possíveis soluções e/ou tomar decisões, fato que pode trazer uma riqueza imensurável ao seu processo formativo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que processo de formação docente é amplo e complexo, abrange diversos elementos e apresenta-se como um grande desafio, principalmente considerando-se a configuração política e educacional em evidência no cenário atual do país. Nesse contexto, consideramos imprescindível que os programas de formação inicial se reorganizem, visando proporcionar uma formação que atenda, de forma específica e pontual, as necessidades da Educação Básica da atual conjuntura.

Acreditamos que as entidades que oferecem os cursos de formação inicial para o exercício da docência precisam, inicialmente, superar o problema da dicotomia entre disciplinas pedagógicas *versus* disciplinas específicas, em que se prioriza uma das áreas em detrimento da outra. Mesmo em instituições em que se reconhece a importância das duas áreas de conhecimento ocorre um trabalho fragmentado, dificultando aos formandos estabelecer as relações necessárias entre conhecimento pedagógico e conhecimento específico. Tal segregação intrínseca no interior das instituições, a nosso ver, acaba por reforçar nos acadêmicos essa visão dicotômica, fazendo com que estes priorizem uma das áreas, concebendo-a como mais importante no seu processo formativo.

Para superar os problemas relacionados ao processo de formação inicial fragmentado, refletimos sobre a necessidade de que haja uma aproximação entre escola e as Instituições de Ensino Superior (IES), proporcionando ações em que o formando possa aprender com a experiência, buscando conhecer a realidade da escola básica e, por meio de um processo prático e reflexivo, relacionar os aspectos científicos e pedagógicos ao contexto que reflete a realidade da educação.

Ao considerarmos o contexto escolar contemporâneo, devemos dar atenção especial às importantes mudanças que ocorrem por conta das tecnologias, sobretudo às digitais, que estão cada vez mais presentes na sociedade atual. Em nossa concepção, é fundamental que os programas de formação inicial se adaptem para atender a tal demanda, pois, se não o fizerem, a escola poderá, ao contrário do que se propõe, reforçar a clivagem existente entre ela e a sociedade.

Discutimos a complexidade que envolve o processo de formar o futuro professor e, com base nessa perspectiva, propusemo-nos a refletir e a fazer alguns apontamentos, indicando possibilidades que podem contribuir com o processo de formação inicial docente. Em contrapartida, entendemos que o processo formativo deve ser dinâmico, no sentido de adaptar-se para atender aos contextos educacionais que estão em processo constante de mudança.

## REFERÊNCIAS

FERNANDEZ, C. Revisitando a base de conhecimentos e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) de professores de ciências. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 17, n. 2, p. 500-528, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/epec/v17n2/1983-2117-epec-17-02-00500.pdf. Acesso em: 28 fev. 2019.

FERREIRA, A. B. H. **Novo dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Esperança, 1989.

GAIA, S. O professor e a base do conhecimento. *In*: RIBAS, M. H. (org.). **Formação de professores**: escolas, práticas e saberes. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2005. p. 39-67.

GESS-NEWSOME, J. Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. *In*: GESS-NEWSOME, J.; LEDERMAN, N. G. (ed.). **Examining pedagogical content knowledge**: the construct and its implications for science education. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1999. p. 3-17.

GROSSMAN, P. L. **The making of a teacher**: teacher knowledge and teacher education. New York: Teachers College Press, 1990.

HAGER, P. Lifelong learning and the contribution of informal learning. *In*: ASPIN. D. *et al.* (ed.). **International handbook of lifelong learning**. London: Kluwer, 1998. p. 79-92.

JESUZ, D. A. F. **Desenvolvendo o conceito de áreas**: uma proposta didática para abordar regiões planas irregulares na Educação Básica. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Matemática) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.

JESUZ, D. A. F.; ROMEIRO, N. M. L.; BACCON, A. L. P. Uma proposta para o ensino de áreas de quadriláteros irregulares na Educação Básica. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DO ENSINO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA, 5., 2016, Ponta Grossa. **Anais** [...]. Ponta Grossa: UTFPR, 2016. p. 1-12. Disponível em: http://www.sinect.com.br/2016/down.php?id=3388&q=1. Acesso em: 28 fev. 2019.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P.; CAIN, M. W. What is technological pedagogical content knowledge (TPACK)? **Journal of Education**, Boston, v. 193, n. 3, p. 13-19, 2013. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002205741319300303. Acesso em: 1 mar. 2019.

MALTEMPI, M. V. Educação matemática e tecnologias digitais: reflexões sobre prática e formação docente. **Acta Scientiae**, Canoas, v. 10, n. 1, p. 59-67, jan./jun. 2008. Disponível em: http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/78. Acesso em: 1 mar. 2019.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. *In*troducing pedagogical content knowledge. **Annual Meeting of the American Educational Research Association**. New York, 2008. Disponível em: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.605.9082&rep=rep1&type=pdf. Acesso em: 1 mar. 2019.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teacher College Record**, New York, v. 108, n. 6, p. 1017-1054, jun. 2006. Disponível em: http://one20neheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf. Acesso em: 1 mar. 2019.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Harvard, v. 57, n. 1, p. 1-23, Apr. 1987. Disponível em: https://hepgjournals.org/doi/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411. Acesso em: 1 mar. 2019.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, Fev. 1986. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/1175860?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents. Acesso em: 1 mar. 2019.

TOZETTO, S. S. Formação inicial de professores: implicações e desafios para a constituição dos saberes. *In*: TOZETTO, S. S.; LAROCCA, P. (org.). **Desafios da formação de professores**: saberes, políticas e trabalho docente. Curitiba: Editora CRV, 2014. p. 17-32.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VEIGA, I. P. A docência como atividade profissional. *In*: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. M. (org.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008. p. 13-21.

{18}

# A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESTADO DE ANÁLISE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

* Leandro Palcha

* Doutor e mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduado em Ciências Biológicas, também pela UFPR. Professor adjunto do Departamento de Teoria e Prática de Ensino (DTPEN/Setor de Educação), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Setor de Educação) e do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/Setor de Ciências Exatas) da UFPR.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) – enquanto modalidade de ensino da Educação Básica – tem sido objeto de vários estudos na área de pesquisa em educação, em função da constituição social, histórica e cultural da sociedade brasileira.

O trabalho desenvolvido por Freire (2014, 2015 e 2016) indica um caminho para a compreensão das práticas educativas da EJA e permite focalizar olhares para as necessidades de uma aprendizagem específica destes sujeitos.

Sabe-se que os jovens e adultos da EJA apresentam características que os tornam singulares e que exigem também práticas educativas específicas. Trazem consigo marcas de experiências socioculturais complexas, que permearam e/ou permeiam a cultura escolar, o que exige dos educadores uma dedicação especial para a mediação dos conteúdos científicos no contexto de ensino e aprendizagem.

Para compreender o perfil do educando da EJA, de acordo com Paraná (2006, p. 29),

> [...] requer conhecer sua história, cultura e costumes, entendendo-o como um sujeito com diferentes experiências de vida e que em algum momento afastou-se da escola devido a fatores sociais, econômicos, políticos e/ou culturais.

Desse modo, os sentidos presentes no mundo desses alunos requerem do educador uma formação que permita planejar e ressignificar sua atuação profissional, visando a entrelaçar histórias de vida e conhecimentos a serem ensinados, bem como garantir uma aprendizagem qualitativa para que continuem constantemente aprendendo.

Não basta à escola receber estes jovens e adultos; antes, é preciso saber trabalhar com os olhares sobre essa modalidade para que esses sujeitos se sintam acolhidos e constantemente

mobilizados para aprender. Para Jardilino e Araújo (2014, p. 171), é necessário conhecer os sujeitos da EJA e:

> [...] suas trajetórias, identificando seu perfil, suas expectativas e vivências, para que eles possam ser considerados na construção de propostas e projetos que venham atender-lhes de maneira mais próxima e específica.

Analisar a EJA na formação docente significa compreender porque esses jovens e adultos evadiram e retornam à escola, para então criar espaços formativos e interpessoais com propostas de ensino apropriadas:

> É fundamental o entendimento de que a exclusão dos diferentes segmentos sociais discriminados socialmente deve ser abordada com conteúdos acadêmicos que favoreçam a integração e análise da realidade que os exclui (PINTO, 2013, p. 31).

Ribeiro (1999, p. 190) afirma a necessidade de concentrarmos atenção à formação de professores dos anos iniciais, isso porque:

> Considerando que a insuficiência da formação dos professores já foi suficientemente reiterada nos estudos acadêmicos, seria oportuno que esses estudos passassem a se concentrar mais na produção e na sistematização de conhecimentos que contribuam no plano teórico para a constituição desse campo pedagógico e, consequentemente, para a formação de seus educadores.

Ante o exposto, se existem dificuldades para atender a formação do educador dos anos iniciais do ensino fundamental, desde já, suspeitamos que haja dificuldades na formação de professores dos anos finais do ensino fundamental e médio da Educação Básica, os quais, sem uma formação adequada, também são os responsáveis pelo avanço dos estudos escolares dos sujeitos da EJA.

Por esta perspectiva, alguns questionamentos podem ser levantados para a pesquisa em educação, por exemplo:

a) como é a formação de professores de Ciências Biológicas para o trabalho com a EJA?
b) como trabalhar com esta modalidade de ensino frente a uma formação acadêmica que prioriza o ensino regular?
c) como a formação de professores pode contribuir atualmente para o ensino de jovens e adultos?

Se não trabalhadas na formação de professores, essas e outras questões tornam-se mais um obstáculo na formação de sujeitos que frequentam aulas de Ciências e Biologia.

No que tange a esta pesquisa, tem-se como objetivo analisar o olhar dos professores de Ciências Biológicas em formação para a docência voltada à EJA. Para tanto, foi realizada uma investigação durante um semestre letivo com licenciandos de um curso de Ciências Biológicas e a metodologia de pesquisa utilizada contou com o referencial teórico da Análise de Discurso francesa (ORLANDI, 1999, 2006).

Este estudo traz o olhar dos licenciandos para questões atinentes à EJA, buscando discutir possibilidades de ensino e aprendizagem que favoreçam uma educação formativa e qualitativa para os educandos dos contextos escolares. Assim, parte-se do princípio de que a EJA tem um espaço especial na educação brasileira e, portanto, devem haver debates na formação de professores que poderão atuar nesta modalidade de ensino.

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A realidade do professor que atua nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA é diferente dos que atuam no ensino regular. Na maioria das vezes, com uma formação geral, depara-se com esta possibilidade de atuação exigindo que se dedique a pesquisar, entender e atender os sujeitos, por meio de práticas educativas nas quais não se encontra preparado.

Segundo Paraná (2006, p. 27), a EJA tem como objetivo

> [...] o compromisso com a formação humana e com o acesso à cultura geral, de modo que os educandos aprimorem sua consciência crítica e adotem atitudes éticas e compromisso político, para o desenvolvimento da sua autonomia intelectual.

A especificidade dos sujeitos da EJA, dessa forma, merece espaço para os debates na formação de professores, pois, ainda que os cursos de formação careçam de disciplinas específicas, há necessidade de mobilizar olhares para a formação de professores que poderão atuar com esta modalidade de ensino.

Nesse bojo, a ação docente deve respaldar-se pelas teorias pedagógicas, pesquisas científicas e espaços formativos interpessoais que desnaturalizam **ideologias** (ORLANDI, 1999) e permitam criar diálogos com profissionais, com a finalidade de oferecer subsídios para uma formação profissional em um sentido amplo. A prática educativa não deve ter um fim em si, mas inspirar compreensões e incompreensões que dimensionem a formação profissional.

Jardilino e Araújo (2014, p. 194) afirmam que: "Há enormes desafios a serem enfrentados. A formação de professores que

tenha ênfase nessa modalidade é um deles". E complementam que "[...] são poucas as universidades e instituições de ensino superior que privilegiam esse tipo de formação de professores".

No caso da formação de professores, muitos autores focam em um contexto de aprendizagem que se distancia da construção de uma ciência viva que permita ao educando se envolver no que é estudado (DELIZOICOV; ANGOTTI; PERNAMBUCO, 2011). Outros argumentam a favor de uma ruptura, com visões simplistas que tanto permeiam o ensino de ciências quanto os afastam da dimensão social e histórica que constitui a formação de professores (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

Para Martins (2005), na atualidade, existem algumas ordens de desafios interconectadas e colocadas à formação de professores de ciências, a saber: 1.ª ordem, as condições de trabalho e finalidade de ensino; 2.ª ordem, a formação básica e formação continuada; e 3.ª ordem, alfabetização (científica) para o diálogo (com a cultura científica). Sobre a 3.ª ordem de desafio, escreve:

> Consequentemente a valorização do professor de ciências enquanto profissional dos cursos de formação básica e continuada, vincula-se a uma **valorização do conhecimento científico pela sociedade**. Por mais que isso possa parecer óbvio a alguns, certamente passa despercebido ou é inconsciente para muitos (MARTINS, 2005, p. 61, grifo do autor).

A alfabetização científica e tecnológica, desse modo, tem papel preponderante na formação de professores, visto sua importância em mediar a ciência à sociedade. Em particular, a alfabetização não possui o sentido atribuído pelos educadores dos anos iniciais, mas um sentido de letramento que objetiva a enculturação científica do educando; contudo, para que isso realmente ocorra, é importante que se articule com uma visão sistemática que procure investigar os fenômenos científicos durante sua formação escolar.

A didática das ciências (ASTOLFI *et al.*, 2000; ASTOLFI *et al.*, 2002; ASTOLFI; DEVELAY, 2012) contribui, assim, para a transposição de conhecimentos em sala de aula, sobremaneira, evitando a geração de obstáculos na mobilização de conhecimentos de práticas que compõem o ensino de ciências. Para tanto:

> A necessidade de universidades reverem a efetividade e funcionalidade dos cursos de formação de professores é premissa básica para a mudança na educação. Na especificidade da área científica a formação de professores de ciências ainda é reduzida a aquisição de técnicas de ensino e teorias de como ensinar e que nem sempre são postas em prática, pois a realidade da sala de aula é mutável, evidenciando assim, uma racionalidade técnica e uma valorização das experiências docentes (SOUZA; MOURA; CARNEIRO, 2013, p. 51).

Com isso, a didática das ciências auxilia na compreensão da ciência que se deseja ensinar (CARVALHO, 2015) e fomenta a construção dos conhecimentos de forma ativa, incentivando a busca de uma formação em que o professor esteja em constante **estado de análise** dos conteúdos, que podem gerar obstáculos aos seus alunos na escola. Além disso, viabiliza ao professor de Ciências pesquisar, discutir e refletir sobre as práticas pedagógicas que constituem seu desenvolvimento profissional.

Deve-se ter em mente, portanto, uma constante necessidade de diálogos com a teoria pedagógica para compreender as formas de ensinar a ciência e a especificidade dos sujeitos no contexto de mediação, senão:

> Pode-se chegar à conclusão de que nós, professores de ciências, não só carecemos de uma formação adequada, mas não somos sequer conscientes das nossas insuficiências (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 15).

Ao refletir sobre isso, podemos pensar em inovação curricular, mudança didática e desconstruir uma visão simplista do que é ser professor e, ainda assim, não conseguiremos abranger todos os aspectos que compõem a formação do docente, mas é

um passo na direção de oferecer condições mínimas e condizentes para a EJA.

## ESTRUTURA METODOLÓGICA E ANALÍTICA DA PESQUISA

Como estratégia de investigação, a pesquisa foi realizada durante um semestre de 2017, em uma turma da disciplina Educação de Jovens e Adultos – que integra o núcleo obrigatório do projeto pedagógico curricular do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, de uma universidade pública.

Em sala de aula, os licenciandos desenvolveram dinâmicas, performances e rodas de conversa sobre a literatura pertinente à EJA; realizaram visitas analíticas e entrevistas com professores, alunos e diretores de escolas; entrevistaram professores universitários; desenvolveram propostas de ensino; e apresentaram um relatório analítico sobre as atividades, bem como críticas e sugestões à disciplina para as próximas turmas. Ao final do semestre, foram convidados a participar de forma voluntária da pesquisa, que foi aplicada por meio de um questionário; para participar, foi preciso que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a transcrição e análise de suas respostas para a pesquisa. O tratamento analítico dos dados foi orientado pelo referencial epistêmico da Análise de Discurso da Escola Francesa (ORLANDI, 1999, 2006).

Em termos de análise, os olhares discutidos organizam-se pela noção de recorte (ORLANDI, 2006), abrangendo sentidos relacionados ao discurso analisado. Já os oito sujeitos/participantes serão representados cada um por duas letras: Ca, Do, Re, Mi, Fa, So, La e Si, que preservam o anonimato da participação na pesquisa.

## A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ESTADO DE ANÁLISE NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

O corpus de análise será apresentado e discutido em três recortes não excludentes, com sentidos produzidos sobre a EJA, a saber: i) olhares para os educandos; ii) olhares para o ser-educador; e iii) olhares para a formação.

### Recorte 1: olhares para os educandos

Esse recorte aborda os olhares que incidem na construção de um perfil dos jovens e adultos[1] da EJA, como pessoas que retornam à escola com objetivos bem definidos para concluir sua escolaridade.

O "sentido de querer a formação escolar para mudar de vida" reflete-se em alguns dos depoimentos coletados:

> São pessoas de várias idades **querendo aprender**. São pessoas capazes de mudar de vida (Ca, grifo nosso).

> Os jovens e adultos se caracterizam por estarem nessa modalidade de ensino pelo fato atribuído a realidade presenciada na sua vida, como a necessidade de trabalhar muito cedo ou por sofrerem algum processo de opressão durante sua vida escolar. A realidade dos alunos da EJA vai além de apenas aprender a ler ou escrever, estas pessoas **querem ser ativas** na vida, na sociedade (La, grifo nosso).

> As características vistas na EJA são de pessoas bem novas **querendo terminar o ensino médio** e pessoas que trabalham o dia todo que realmente querem estar ali (Re, grifo nosso).

1 Nos períodos e nas escolas frequentadas pelos licenciandos não há relatos sobre a observação de educandos idosos, muito comum no cenário do processo inicial de alfabetização.

Para a licencianda **Ca**, os educandos são pessoas de diferentes idades que querem aprender e serem capazes de mudar de vida. Nesse cerne, percebe-se que, para a futura professora, os educandos não são vistos apenas como pessoas que pretendem concluir a escolaridade, mas também como aqueles que possuem desejo de aprender, conhecer mais e aprimorar os conhecimentos. Esses conhecimentos dos sujeitos representam uma luz maior nas práticas educativas pelas quais a EJA está pautada.

**La** chama atenção para a realidade dos jovens e adultos que evadiram e retornam à escola, querendo ser ativos ou desenvolver uma atividade social que lhes pode estar sendo negada enquanto cidadãos. É relevante, então, estimular estes educandos a participar de discussões e tomadas de posição (ORLANDI, 1999) junto às aulas de ciências, sobretudo em conjunto com a sociedade ao discutir questões relacionadas às Ciências Biológicas, analisando o desenvolvimento da ciência e tendo o mínimo de conhecimento das implicações a elas associadas.

**Re** nota que algumas pessoas bem novas querem estar em sala de aula da EJA. Para tanto, convém ao professor compreender por que não continuaram seu percurso formativo no ensino regular, visando conhecer as condições que trouxeram e mantêm estes alunos na escola.

Para estes licenciandos, os educandos da EJA têm necessidade de ter mais conhecimentos ou ascender no mercado do trabalho, como forma de estarem no mundo. Reside aí o desafio da formação de professores para mobilizar os saberes necessários à prática educativa (FREIRE, 2016), na compreensão de quem são os educandos e como fomentar uma discussão de conhecimentos escolares que possam chegar à sociedade (MARTINS, 2005).

Outros olhares constroem o "sentido de buscar uma formação interrompida":

> **São pessoas** que não tiveram a oportunidade de estudar no período que é dito como 'correto' e **buscam aprender**, apesar das dificuldades encontradas (Do, grifo nosso).
>
> **São pessoas** que não tiveram a oportunidade de ter um bom estudo no passado e que **buscam aprimorar** esses conhecimentos (Mi, grifo nosso).
>
> Um público muito heterogêneo, jovens entre 17 a 25 anos, muitos trabalham, são pais e mães, aparentemente de classe média à baixa, culturas muito diferentes, assim como comportamentos; há alunos muito tímidos que quase não se comunicam e outros bem interativos. De certa forma, são pessoas que se evadiram da escola e que hoje **buscam conhecimento**, novas experiências (So, grifo nosso).

De acordo com **Do**, essas pessoas buscam aprender, mas ainda encontram dificuldades nesse retorno à escola. Percebe-se que, para ele, há uma consciência de que o retorno de jovens/adultos à escola não significa que estejam superadas as dificuldades, pois, muitas vezes, a escola e as aulas podem continuar inacessíveis.

Mi vê pessoas que voltam à escola buscando aprimorar seus conhecimentos. Por essa perspectiva, vemos que a EJA cumpre com a necessidade cada vez maior de propostas voltadas ao ensino de jovens e adultos. Além disso, é preciso abrir espaços para debates reflexivos sobre a escola na formação de professores, dessa forma, é possível compreender a história e o percurso formativo dos educandos, entendendo melhor como auxiliá-los.

Como outros licenciandos, **So** observa na escola um processo de juvenilização, em que o público-alvo é constituído basicamente de jovens fora do período recomendado para escolarização. Com isso, é ainda mais importante ao futuro professor conhecer essa juventude formada por diferentes etnias, religiões, gêneros, condições sociais e culturais que não tiveram uma formação regular facultada e, agora, estabelecem um novo diálogo com a educação, um diálogo que pode ser favorecido principalmente pelo professor (JARDILINO; ARAÚJO, 2014).

Por esse olhar, instala-se o desafio do professor de educar e formar jovens e adultos em **estado de passagem** de uma realidade a outra. Para isso, o contexto e o perfil dos educandos são importantes para a formação profissional, pois sabemos, conforme Jardilino e Araújo (2014, p. 164), que "[...] muitos desses alunos tiveram de romper barreiras erguidas pela família, pelo preconceito e pela exclusão, transpostas em razão de um grande desejo de aprender".

Tem-se na formação de professores, portanto, um espaço rico para o debate sobre propostas de ações e interações sobre educandos que, por diferentes razões, compartilham experiências e práticas sociais que podem mobilizar outras aprendizagens para o trabalho com a didática das ciências (ASTOLFI *et al.*, 2000).

## Recorte 2: olhares para o ser-educador

Nesse recorte, os licenciandos se colocaram como possíveis educadores da EJA e construíram sentidos que os representassem como docentes dessa modalidade de ensino. O "sentido facilitador" aparece em alguns dos depoimentos.

> Seria uma profissional que aplicaria aulas mais didáticas, relacionando o assunto científico com o cotidiano. Daria exemplos do cotidiano para que os mesmos **tenham um entendimento mais fácil** sobre o assunto em si (Ci, grifo nosso).

> Eu acredito que, como futuro educador, a adaptação se faz necessária, pois, desta maneira, o **ensino é facilitado**. Novos meios de textualização possibilitam uma melhor desenvoltura na aprendizagem dos alunos e essa textualização pode ser desenvolvida pela atribuição de textos próximos do aluno (La, grifo nosso).

> Com alunos da EJA procuraria ser **mais didática, dar aulas sem ser cansativas, procurando facilitar** para que estes meus alunos conseguissem aprender (Re, grifo nosso).

Segundo **Ci**, importa estabelecer relações entre ciência-cotidiano para facilitar o entendimento dos conhecimentos pelos jovens e adultos. Por esse prisma, vemos que o ensino de ciências tradicional atua como fator para a evasão escolar e facilitar a compreensão das ciências por exemplificação, além de adquirir um papel de suma importância para as aulas, também mitigaria o impacto da evasão em virtude da adaptação e incentivo aos alunos.

**La** registra a necessidade de adaptar as aulas e facilitar o ensino, sugerindo que novos textos podem contribuir para com a aprendizagem dos educandos. Nesse caso, a leitura pode ser o pilar mais importante nas aulas de Ciências e Biologia da EJA, não devendo ser tratada de forma leviana.

**Re** se imagina facilitando o aprendizado dos educandos, pois alega que o traço distintivo da EJA seria a necessidade da aula ser mais didática e dinâmica. Espera que suas aulas possam ir ao encontro das necessidades dos alunos, além de auxiliá-los na compreensão da ciência.

Estes licenciandos, como vimos, defendem a importância de facilitar o aprendizado para os jovens e adultos, demonstrando que na EJA o ensino não pode ser trabalhado como na formação regular; diante disso, propõem iniciativas, ora aliando conhecimento científico ao cotidiano, ora trabalhando com textos ou meios de ensino que favoreçam o aprendizado científico. Conforme Carvalho e Gil-Pérez (2011, p. 26): "A formação de professores deveria assim incluir experiências de tratamento de novos domínios, para os quais não se possui, logo de entrada na formação requerida". Em outras palavras, deve permitir experiências profissionais como estas, com as quais futuramente os licenciandos podem se deparar repentinamente e que exigirão estudos em profundidade. O "sentido reflexivo" pode ser analisado em outros registros:

> Vejo-me como um educador mais flexível, pois o ensino na EJA exige esta flexibilidade. Eu traria diversas leituras e tentaria **fazer os alunos pensarem e refletirem** sobre os temas científicos (Fa, grifo nosso).

> Um educador disposto a colaborar na formação dos alunos, tanto no meio estudantil como pessoal. Buscaria textos **mais claros e objetivos que tivessem relação com o dia a dia**, de tal forma que a aula fosse mais dinâmica e prendesse, ainda mais, a atenção dos alunos (Do, grifo nosso).

> Um educador trabalhando com o contexto deste segmento, **relacionando os conceitos científicos com a realidade local dos alunos.** A leitura seria importante para a contextualização dos conceitos, trazer os conceitos para a realidade da escola e dos alunos (Mi, grifo nosso).

**Fa** acentua que a flexibilidade seria um requisito para o trabalho na EJA, sugerindo que trabalharia com o contexto dos jovens e adultos; ademais, também entende que buscar o pensamento e a reflexão sobre os temas científicos seria um bom caminho. Segundo ele, refletir a respeito do contexto em que o educando se situa permite desenvolver melhor um percurso pedagógico, bem como analisar a influência na interpretação que atribuem às suas próprias ações e representações.

**Do** entende serem necessários textos mais claros e objetivos, para o educando relacionar a cultura científica ao cotidiano, o que indica que as aulas precisam ser mais dinâmicas e atraentes aos alunos. Tem-se que a linguagem científica, segundo Orlandi (2006), prima por ser clara e objetiva; no entanto, pode ser inacessível aos alunos por ser distante de sua realidade, de modo que cabe ao professor adequar essa linguagem, tornando-a atraente à realidade dos educandos.

**Mi** privilegia a reflexão da identidade local, visto que há muitos grupos com interesses comuns que se agregam na EJA. Supõe ainda que, se a ciência não for trabalhada com base na realidade social, amediação didática pode perder o sentido e a

aprendizagem ser improdutiva. Nisso, cabe ao professor adaptar as diversas linguagens à realidade do aluno, propiciando uma contextualização.

Por meio dos depoimentos, depreendem-se olhares articulados à proposta da didática das ciências (CARVALHO, 2015), à medida que visam colaborar com a formação dos alunos em ampla medida, assegurando uma mediação pedagógica alinhada à identificação social dos educandos, articulação e flexibilidade aos conteúdos a serem mobilizados, evitando o desenvolvimento de aulas frias e impessoais, como se faz tradicionalmente.

Diria que a disciplina acadêmica promove, sobremaneira, uma **transformação de olhares** sobre a EJA, visando construir uma reflexão sobre jovens e adultos,

> [...] um olhar que não os veja apenas pelas carências do percurso escolar, pelas dificuldades e necessidades do âmbito educacional, mas consiga superar o conceito de 'suplência' que por anos marcou a sociedade brasileira (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 174).

E, portanto, que supere as imagens simplistas e os reconheçam como jovens e adultos em percurso formativo.

## Recorte 3: olhares para a formação

Esse olhar apresenta sentidos dos licenciandos para a EJA no contexto de formação para a docência. O "sentido de realidade" se manifesta em alguns depoimentos:

> Me deu uma nova visão sobre a EJA, onde podemos **observar de perto a realidade** desses alunos (Do, grifo nosso).

> Não conhecia até então. A experiência de observadora na sala foi importantíssima **para relacionar a realidade da EJA** com os textos que foram discutidos em sala e com a visão que eu tinha deste segmento antes da disciplina (Mi, grifo nosso).

> Depois dessa disciplina, tive outros olhos em relação do que é a EJA e tivemos a oportunidade de **realmente ver como funciona**, o que eles precisam (Re, grifo nosso).

Para **Do**, a disciplina permitiu observar a realidade dos jovens e adultos, favorecendo uma análise dos interesses comuns dos educandos ao representar um momento de confronto entre o esperado e observado.

**Mi** não tinha conhecimentos sobre a EJA; nesse caso, a visita analítica à escola contribuiu para articular os textos com a realidade. Assim, se sobressai o sentido de que a disciplina permitiu aos licenciandos ver e se envolver com a modalidade de ensino, visando à construção de saberes únicos, que vão além da simples aquisição de conteúdos e técnicas de ensino (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011).

**Re** diz que a disciplina trouxe novos olhares para analisar realmente o funcionamento e a estrutura da EJA. Por meio disso, supõe que as ações mobilizadas na universidade podem ter construído uma compreensão da EJA por meio dos espaços de convivência propostos. Seria plausível dizer que a atividade de observação da disciplina é um recurso estratégico para romper com **visões de mundo** simplistas, à medida que permite conhecer a riqueza da EJA e agregar significados à formação com base em uma educação dialogante, auxiliando os licenciandos a terem uma visão de mundo própria com base nos conhecimentos da educação.

Em todo o caso, as atividades propostas colocaram em discussão o contexto social, histórico e cultural da EJA, visando conhecer que lógicas, tempos, espaços, ritmos e dinâmicas são específicas à realidade de cada instituição educativa. Portanto, conforme indica Jardilino e Araújo (2014, p. 175), nosso olhar sobre EJA.

Em todo o caso, as atividades propostas colocaram em discussão o contexto social, histórico e cultural da EJA, visando conhecer que lógicas, tempos, espaços, ritmos e dinâmicas são específicas à realidade de cada instituição educativa. Portanto, conforme indica Jardilino e Araújo (2014, p. 175), nosso olhar sobre EJA "[...] precisa ver as condições reais que esses sujeitos vivenciam[...]", também precisa compreender "[...] os significados que eles atribuem às suas experiências de vida, incluindo as escolares, sem encobrir a realidade em que vivem". Outros depoimentos associam-se a um "sentido de aprendizado":

> A disciplina de Educação de Jovens e Adultos **contribuiu muito com meu aprendizado**. Me deu uma base de como trabalhar com as pessoas, sabendo respeitar suas diferenças (Ca, grifo nosso).
>
> Contribuiu de forma que me fez entender melhor o ensino de EJA. O próprio estudo exploratório foi **uma prática de grande aprendizado**, tanto profissional quando pessoal (Fa, grifo nosso).
>
> Por meio dessa disciplina, a **aprendizagem adquirida** com base na metodologia de Paulo Freire, me auxiliará nas demais disciplinas e na minha vida profissional (La, grifo nosso).

**Ca** adquiriu, pela vivência, uma base de como trabalhar com as pessoas respeitando suas diferenças. Em outros termos, entende-se que a disciplina é uma possibilidade de adquirir aprendizado oferecida pelo curso de Ciências Biológicas e que, de fato, constitui um diálogo entre a universidade e a sociedade.

**Fa** conseguiu aprender mais sobre a EJA, destacando que o estudo exploratório (visita analítica à escola) proposto pela disciplina foi um momento de aprendizado. Supõe-se, assim, que a proposta da disciplina atingiu o objetivo de levar os licenciandos a refletir sobre os temas trabalhados, interpretar as teorias

pedagógicas e ampliar seus conhecimentos adquiridos na EJA, desenvolvendo uma compreensão pessoal e profissional sobre as pessoas ao seu redor.

**La** adquiriu aprendizagem, à medida que a disciplina lhe ofereceu uma base para o trabalho com as disciplinas escolares. Assim, demonstra-se que a disciplina tem uma característica distintiva e específica que abrange diversas e complexas aprendizagens sobre o contexto da EJA, o que pode levar a uma melhor compreensão sobre a educação, traduzida em possibilidades de um maior acerto nas decisões que construirão suas práticas educativas.

Os resultados acentuam que muitos licenciandos chegam à universidade sem o mínimo conhecimento sobre sujeitos, saberes e práticas da EJA. Com isso, depreende-se que a disciplina sobre a EJA na formação para a docência contribui com conhecimento sobre os educandos – jovens e adultos – que, como tantos outros, esperam qualidade na educação em Ciências.

> Há enormes desafios a ser enfrentados. A formação de professores que tenha ênfase nessa modalidade de ensino é um deles. Como vimos, são poucas universidades e instituições de ensino superior que privilegiam esse tipo de formação de professores (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 194).

Com efeito, o estudo confere olhares analíticos sobre o saber profissional para atuação e valoriza o trabalho realizado ao demonstrar a importância de debates perseverantes e atentos para a EJA na formação humana, democrática e inclusiva de professores de Ciências Biológicas. Um olhar bastante significativo para o desenvolvimento profissional docente, quando concebido por uma perspectiva plural, distintiva e única desta modalidade de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta investigação permitiu analisar alguns significados de contexto, sujeitos, práticas e saberes sobre a EJA, necessários à e na formação de professores de Ciências e Biologia. Em face disso, destacam-se algumas considerações finais que dimensionam os resultados deste estudo em termos de desenvolvimento profissional docente.

Constatam-se alguns olhares para:

a) um **saber pedagógico** necessário à prática educativa, manifestado por atividades, conversas e diálogos com os educandos e educadores da EJA;

b) um **saber específico para os conteúdos escolares**, analisando as carências e valorizando o trabalho do ser-educador amparado pelos pressupostos da didática das ciências; e, articulando tudo isso;

c) um **saber profissional**, mobilizado a partir do momento em que poucos licenciandos conhecem as causas que levam à exclusão e evasão de alunos nas escolas.

A disciplina da EJA na formação para a docência, como vimos, permite compreender a realidade com a qual muitos professores se deparam todos os dias, em termos de estrutura, funcionamento, organização e seleção de temas e conteúdos para aprendizagem. Sobretudo, a disciplina também permite o entendimento da realidade dos educandos, que devem se satisfazer com as condições oferecidas pelas instituições de ensino – que geralmente seguem o modelo tradicional.

Resta, por fim, observar que o estudo sinaliza para a necessidade de um espaço formativo sobre a EJA na formação para a docência. Acima de tudo, pelo fato de a EJA permitir o contato com uma formação teórica sobre os contextos, sujeitos e práticas

que só tendem a ampliar a formação humana, democrática e sensível aos processos pedagógicos nos contextos de ensino-aprendizagem em que o professor de Ciências Biológicas pode atuar.

## REFERÊNCIAS


ASTOLFI, J-P. *et al*. **As palavras-chave da didáctica das ciências**: referências, definições, bibliografias. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2002.

ASTOLFI, J-P. *et al*. **Práticas de formação em didática das ciências**. Porto Alegre: Instituto Piaget, 2000.

ASTOLFI, J-P.; DEVELAY, M. **A didática das ciências**. 16. ed. São Paulo: Papirus, 2012.

CARVALHO, A. M. P. Critérios estruturantes para o ensino das ciências. *In*:

CARVALHO, A. M. P. (coord.). **Ensino de ciências**: unindo a pesquisa e a prática. São Paulo: Cengage Learning, 2015. p. 1-33.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 38. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

JARDILINO, J. R. L; ARAÚJO, R. M. B. **Educação de jovens e adultos**: sujeitos, saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, A. F. P. Ensino de ciências: desafios à formação de professores. **Revista Educação em Questão**, Rio Grande do Norte, v. 23, n. 9, p. 53-65, maio/ago. 2005.

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos**. Curitiba: SEED, 2006.

PINTO, U. A. O papel e os desafios da Educação Básica no Brasil. *In*: PIMENTA, S. G.; PINTO, U. A. (org.). **O Papel da escola pública no Brasil contemporâneo**. São Paulo: Edições Loyola, 2013. p. 15-50.

RIBEIRO, V. M. A formação de educadores a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

SOUZA, R. F.; MOURA, F. M. T.; CARNEIRO, C. C. B. S. O papel da didática das ciências na formação do professor. *In*: GULLICH, R. I. C. (org.). **Didática das Ciências**. Curitiba: Prismas, 2013, p. 51-73.

# {19}
# DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS

* Geralda Aparecida de Carvalho Pena

** Célia Maria Fernandes Nunes

*** Karoline de Lourdes Abreu Souza

**** Leidelaine Sérgio Perucci

* Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre em Educação pela mesma universidade. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Trabalha como Pedagoga e Coordenadora de Pós-Graduação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), campus Ouro Preto.

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Atualmente, é professora titular da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), atuando na graduação e pós-graduação.

*** Graduanda de licenciatura em Geografia, pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), campus Ouro Preto. Fundadora e presidente da "Óculo Empresa Jr.". Desenvolve pesquisa de iniciação científica sobre o desenvolvimento profissional docente.

**** Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Possui licenciatura em Pedagogia pela UFOP.

## INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta resultados de uma pesquisa intitulada *Desenvolvimento profissional docente nos institutos federais: estudo exploratório*, que foi realizada no Instituto Federal de Minas Gerais, em Ouro Preto (IFMG/OP), no período de 2016-2017. O objetivo da pesquisa foi identificar e analisar os estudos e pesquisas sobre desenvolvimento profissional de professores de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), bem como levantar e analisar projetos/programas ou ações voltadas para o desenvolvimento profissional docente nos Institutos Federais (IFs) mineiros.

Uma das justificativas para este trabalho relaciona-se à expansão da rede federal, com a criação dos IFs a partir do final do ano de 2008 (Lei nº 11.892), fato que tem demandado a contratação de novos servidores; entre esses, os docentes que ingressaram em número expressivo nos IFs nos últimos anos. Ao ingressar nos IFs, os docentes se deparam com uma instituição **multicampi**, em que, além do ensino, são desenvolvidas também atividades de pesquisa e extensão, contexto que lhes apresenta novas atribuições que vão além do seu trabalho diário com os alunos no desenvolvimento da prática docente. Essas atribuições passam a fazer parte do fazer pedagógico também dos docentes mais experientes, que iniciaram suas atividades docentes nos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e escolas técnicas, ampliando seu leque de atuação com as demandas de inserção em projetos de pesquisa e extensão. Além disso, em decorrência da carreira Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), os docentes dos IFs atuam no nível médio e no Ensino Superior, envolvendo cursos de licenciatura, tecnólogo, bacharelado e, em muitos casos, também na pós-graduação, fato que acrescenta outros desafios no desenvolvimento da docência nessas instituições.

Estudos da área da formação docente indicam que os docentes da educação profissional tecnológica e do Ensino Superior são, em sua maioria, professores que não tiveram acesso à formação para o magistério em seu processo formativo, visto que é comum serem bacharéis em diferentes áreas, em decorrência da não exigência legal de formação específica para lecionar na EPT e no Ensino Superior. Analisando a docência na EPT, Oliveira (2006, p. 5) afirma que, no caso do ensino técnico, considera-se que "O professor do ensino técnico não é concebido como um profissional da educação, mas um profissional de outra área e que nela também leciona".

A análise da docência nas Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) aponta algumas especificidades dessa realidade educacional. Um dos aspectos que se destaca, por exemplo, é o perfil do profissional que atua como docente nos IFs, seja nos cursos técnicos ou superiores. Na rede federal geralmente exige-se, nos concursos públicos, a formação em curso de graduação na área específica do conhecimento em que o professor vai atuar, sendo bastante valorizada a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*. Dessa forma, as instituições recebem docentes com ampla formação em sua área de conhecimento, mas sem formação pedagógica. Essa realidade pode ter diferentes impactos no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, quando os docentes iniciam seu trabalho nestas instituições. Assim, é preciso considerar que, embora os professores dos IFs tenham uma ampla formação em sua área específica de conhecimentos em nível de pós-graduação, um número significativo não possui formação para o magistério, daí a relevância de programas de desenvolvimento profissional que englobem ações de formação continuada, que abordem as singularidades do processo de ensino com esses docentes.

## DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E ENSINO NOS INSTITUTOS FEDERAIS: ALGUMAS REFLEXÕES

As especificidades da docência na EPT foram constatadas em diferentes pesquisas; entretanto, ainda não se constituiu um modelo de formação docente que atenda a essa realidade. Diferentes estudos (MACHADO, 2008; OLIVEIRA, 2016) têm discutido a formação docente para a EPT e apontado a relevância e urgência de uma política de estado para essa formação. Por outro lado, a formação continuada dos professores dos IFs vem se destacando como uma temática atual, ainda carente de estudos. Autores que discutem a formação dos professores do Ensino Superior, como Isaia (2006), Maseto (1998), Pimenta e Anastasiou (2002), apontam os desafios dos docentes desse nível de ensino no desenvolvimento da prática docente e a necessidade de formação pedagógica, para que possam adquirir mais elementos para fundamentar sua prática.

Não obstante a extrema importância à qualidade da formação inicial dos docentes, é necessário que as instituições da rede federal pensem em iniciativas que se destinem também ao desenvolvimento profissional dos docentes que ingressam nessas instituições e enfrentam os diferentes desafios impostos pela docência em seu cotidiano.

Os estudos sobre Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) mostram que esse se refere a um trabalho direcionado, que auxilia o professor a continuar sua formação para além da formação inicial. Para Ponte (1998 *apud* FIORENTINI; CRECCI, 2013), o conceito de DPD surgiu na literatura educacional para demarcar uma diferenciação com o processo tradicional e não contínuo de formação docente. Marcelo (2009) afirma que o desenvolvimento

profissional docente é um campo de conhecimento muito amplo e diverso. Para esse autor, "qualquer discussão sobre o desenvolvimentoprofissional deve levar em conta o que significa ser um profissional e em que medida os profissionais podem exercer suas tarefas com dignidade e autonomia" (MARCELO, 2009, p. 12). Já Vaillant e Marcelo (2012, p. 196) afirmam que:

> Diferentemente das práticas tradicionais de formação, que não relacionam as situações de formação com as práticas de sala de aula, as experiências mais eficazes para o desenvolvimento profissional são aquelas que estão baseadas na escola e que se inscrevem dentro das atividades cotidianas dos professores.

Nesse sentido, é necessário que haja articulação entre a prática pedagógica desenvolvida na escola e as propostas de formação, para que seja viabilizada uma reflexão sobre a prática que dê sentido aos conhecimentos discutidos nessas propostas, de acordo com o contexto institucional vivenciado pelos docentes. É esse o sentido apontado na Resolução CNE/CEB nº 2/2015, no que se refere à finalidade das ações de formação continuada: "a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente" (BRASIL, 2015, p. 13).

O conceito de desenvolvimento profissional dos professores "[...] pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança" (GARCIA, 1992, p. 45). Assim, pode-se verificar que o processo de desenvolvimento profissional engloba as ações de formação continuada ampliando-a, pois, para o autor "a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade" (GARCIA, 1992, p. 55). O desenvolvimento profissional, nessa perspectiva, é um processo complexo que envolve aspectos distintos, como afirma Oliveira (2016, p. 280):

> [...] o desenvolvimento profissional docente não se refere apenas ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico. O desenvolvimento profissional reside em uma junção de tudo isso ao mesmo tempo delimitado ou incrementado por uma situação profissional que permite ou que impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

De acordo com Imbernón (2011, p. 17), "A aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida". Sendo assim, para esse autor, é necessário que as instituições educativas entendam que a prática educativa é pessoal e contextual, requerendo uma formação que parta de suas situações problemáticas, propondo reflexões sobre o estudo de situações práticas e reais. Para o autor:

> O desenvolvimento profissional do professor pode ser concebido como qualquer intenção sistemática de melhorar a prática profissional, crenças e conhecimentos profissionais, com o objetivo de aumentar a qualidade docente, de pesquisa e de gestão. Esse conceito inclui o diagnóstico técnico ou não de carências das necessidades atuais e futuras do professor como membro de um grupo profissional e o desenvolvimento de políticas, programas e atividades para a satisfação dessas necessidades profissionais (IMBERNÓN, 2011, p. 47).

Para Marcelo (2009), desenvolvimento profissional supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. Para Villegas-Reimers (2003 *apud* MARCELO, 2009, p. 10):

> [...] este é um processo a longo prazo, que integra diferentes tipos de oportunidades e de experiências, planificadas sistematicamente, de forma a promover o crescimento e desenvolvimento profissional dos professores.

Diferentes estudos, como os de Santos (2000), por exemplo, mostram que os cursos de formação continuada precisam abordar

os problemas cotidianos dos professores, de forma que as práticas vivenciadas em sala de aula sejam contempladas e a teoria seja utilizada como instrumento para melhor compreensão da prática, por meio da reflexão. Um processo de formação continuada baseado na reflexão pressupõe a valorização do professor como sujeito e protagonista de seu processo de desenvolvimento profissional. Entretanto, Romanowski e Martins (2013) afirmam, com base nas análises sobre os estudos referentes à formação continuada no Brasil, que os programas e cursos realizados e ofertados aos professores consideram pouco a realidade das escolas, trazendo conhecimentos de natureza generalista, pouco relacionados com a prática da docência na Educação Básica, desconsiderando as necessidades dos professores iniciantes e o seu contexto de atuação. Assim, mostram que ainda são poucos os estudos sobre a formação continuada ou inicial de professores da perspectiva da análise de necessidades no Brasil. Esses programas e cursos, ainda que sejam os mais comuns, dificultam procedimentos que considerem o professor como sujeito de seu processo formativo. Para que os programas tenham por base as necessidades do cotidiano da escola, é necessário que as instituições de ensino desenvolvam políticas de formação que considerem a aprendizagem docente durante sua trajetória profissional e utilizem as demandas dos docentes como subsídios para a implementação de programas destinados a essa formação.

Nessa perspectiva, entende-se ser da competência dos IFs o desenvolvimento de uma política de desenvolvimento profissional docente, com a organização de espaços e tempos para que o professor possa investir em sua formação continuada para o exercício de ensinar. Tal política pode contribuir para a formação continuada e o aprimoramento didático-pedagógico, bem como para o acompanhamento dos professores no enfrentamento dos

desafios que se apresentam no desenvolvimento da prática pedagógica na instituição, principalmente daqueles que estão no início da docência. Além disso, pode viabilizar momentos de reflexão sobre a prática, o compartilhamento de experiências exitosas e a busca de novos caminhos para o trabalho educativo.

## MAPEANDO OS ESTUDOS E OS PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Foi realizado um estudo bibliográfico e documental, utilizando uma abordagem metodológica de natureza quantitativa e qualitativa (ANDRÉ, 2005; POUPART *et al.*, 2010). Buscou-se identificar, mapear e analisar os estudos e programas/projetos de desenvolvimento profissional docente destinados aos professores da EPT e do Ensino Superior. A primeira etapa da pesquisa consistiu no levantamento bibliográfico sobre desenvolvimento profissional de docentes em teses, dissertações e artigos. A coleta de dados foi realizada no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), nos anais de eventos importantes da área como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), bem como em artigos de periódicos da área de educação. Nesse levantamento, o objetivo foi identificar nesses estudos/pesquisas os programas de desenvolvimento profissional destinados aos docentes atuantes na EPT e no Ensino Superior.

Na segunda etapa, foi realizado o acesso aos sites dos cinco IFs mineiros e de seus respectivos campi, buscando verificar a

existência de programas e projetos de desenvolvimento profissional de docentes. Após o mapeamento, o objetivo era analisar a concepção do programa, a forma de organização, as temáticas abordadas, o público-alvo etc. Como não foi identificado nenhum programa, mas ações de formação continuada isoladas, foram identificados e analisados os tipos de ação encontradas. Para a análise dos dados, utilizamos uma abordagem metodológica de natureza quantitativa e qualitativa (ANDRÉ, 2005; POUPART *et al.*, 2010), de acordo com os pressupostos da análise de conteúdo.

## O QUE DIZEM AS TESES, DISSERTAÇÕES, PERIÓDICOS E EVENTOS

Tendo como descritor o **desenvolvimento profissional docente**, foram pesquisados, no banco de teses e dissertações da CAPES, títulos de trabalhos de mestrado e doutorado desenvolvidos em programas de pós-graduação em Educação, no período de 2009 a 2015. Com base nos resultados encontrados, foram lidos todos os títulos para identificar aqueles que estavam condizentes com o termo pesquisado. O estudo foi realizado por meio da leitura dos títulos e dos resumos dos trabalhos localizados. A análise se deu inicialmente de forma quantitativa, pela elaboração de quadros identificando número de trabalhos por ano, as instituições de ensino e regiões do país onde a produção está concentrada, os sujeitos da pesquisa, a metodologia e instrumentos de coleta de dados utilizados etc.

Pela leitura dos títulos, foram encontrados apenas 74 trabalhos sobre a temática pesquisada, sendo 44 dissertações de mestrado e 30 teses de doutorado, conforme mostra a Tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição de trabalhos por ano

| Ano | Trabalhos sobre Desenvolvimento Profissional Docente | |
|---|---|---|
| | **Mestrado** | **Doutorado** |
| 2009 | 4 | 2 |
| 2010 | 7 | 5 |
| 2011 | 5 | 5 |
| 2012 | 4 | 1 |
| 2013 | 5 | 6 |
| 2014 | 12 | 6 |
| 2015 | 7 | 5 |
| Total | 44 | 30 |

Fonte: Autoria própria com base em dados do site da CAPES.

Podemos perceber que, embora o número de dissertações supere bastante o número de teses, com maior concentração da produção nos anos de 2014 e 2015, constatou-se que o tema desenvolvimento profissional docente é, ainda, muitopouco pesquisado.

A segunda fase da análise dos dados consistiu na leitura dos títulos dos trabalhos pertinentes, considerando os sujeitos, pesquisando-se a existência de teses e dissertações com professores do Ensino Superior ou da EPT. Constatou-se que, dos 74 trabalhos, 21 foram desenvolvidos com professores do Ensino Superior e apenas 1 trabalho teve como sujeitos professores da EPT, como mostra a tabela 2.

Tabela 2 - Distribuição dos trabalhos e sujeitos das pesquisas

| Ano | Trabalhos sobre Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) | | Trabalhos DPD tendo como sujeitos professores do ensino superior | | Trabalhos DPD tendo como sujeitos professores da educação profissional e tecnológica | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | **Mestrado** | **Doutorado** | **Mestrado** | **Doutorado** | **Mestrado** | **Doutorado** |
| 2009 | 4 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 |
| 2010 | 7 | 5 | 2 | 0 | 0 | 0 |
| 2011 | 5 | 5 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 2012 | 4 | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 2013 | 5 | 6 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| 2014 | 12 | 6 | 2 | 3 | 0 | 0 |
| 2015 | 7 | 5 | 2 | 2 | 0 | 0 |
| Total | 44 | 30 | 12 | 9 | 1 | 0 |

Fonte: Autoria própria com base em dados do site da CAPES.

Constatamos, pois, que trabalhos relativos à temática desenvolvimento profissional docente nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil ainda são escassos, representando apenas 0,73% do total de pesquisas do período de 2009 a 2015. Os dados apontam ainda para a quase ausência de trabalhos quando se volta o olhar para esta temática na EPT, pois encontrou-se apenas uma dissertação de mestrado. No que se refere ao Ensino Superior, o número é mais significativo no conjunto dos trabalhos sobre

a temática (28,3% dos trabalhos sobre DPD). Por meio desses dados, pode-se concluir que há uma lacuna nos trabalhos sobre desenvolvimento profissional docente de professores da EPT e uma atenção, ainda que pequena, ao desenvolvimento profissional docente de professores do Ensino Superior. Os resultados destas pesquisas, mencionados em alguns dos resumos analisados, apontam para a necessidade da implementação de programas de desenvolvimento profissional, mas também para a ausência ou precariedade de propostas institucionais destinadas a esse fim.

O segundo levantamento (Tabela 2) buscou identificar e analisar os estudos sobre desenvolvimento profissional docente em periódicos e anais de congressos relevantes da área de educação, mapeando aqueles que se referem aos professores da EPT e do Ensino Superior. A partir da criação dos IFs, em dezembro de 2008, considerou-se para delimitação do período a ser estudado os anos de 2009 a 2015. O levantamento foi realizado em periódicos importantes e representativos da área de educação e formação docente, tais como: *Revista Brasileira de Educação*, *Cadernos de Pesquisa*, *Educação em Revista*, *Revista Educação & Sociedade* e *Revista Brasileira de Pesquisa Sobre de Formação de Professores*. O outro levantamento foi realizado nos eventos selecionados por sua relevância na da área de educação, ANPEd, ENDIPE e Rede Latino-americana de Estudos sobre o Trabalho Docente (Red Estrado).

Com base no material coletado nos periódicos, constatou-se que a temática do desenvolvimento profissional docente ainda ocupa pouco espaço, visto que, no período de 2009 a 2015, apenas seis artigos publicados referem-se a esse tema. Analisando-se o

foco das pesquisas, constatou-se que nenhum teve como sujeito os professores da EPT e que somente um teve como sujeito os professores do Ensino Superior.

No que se refere aos eventos, o levantamento apontou 40 trabalhos com a temática do desenvolvimento profissional docente, sendo 8 nos anais ANPEd, 25 nos anais do ENDIPE e 7 nos anais da Rede Estrado (Seminários internacionais). Ainda que essa quantidade pareça significativa, representa apenas 2,9% de todos os trabalhos publicados nesses eventos no período pesquisado. Considerando que foram pesquisados apenas os eixos temáticos referentes à formação docente em cada evento, esse número mostra que essa temática ainda é pouco pesquisada. Buscando verificar como os professores da EPT e do Ensino Superior são contemplados nesses estudos, constata-se que, dos 40 trabalhos, nenhum teve como sujeitos professores da EPT, e que 22 deles foram desenvolvidos junto aos docentes do Ensino Superior.

Esses dados apontam a ausência de trabalhos sobre desenvolvimento profissional de professores da EPT, o que causa certa surpresa, visto que os estudos sobre esses docentes mostram que, em sua maioria, não vivenciaram formação para o ensino em sua trajetória profissional. Considerando essa situação, era de esperar que as instituições investissem em programas de desenvolvimento profissional destinados a esse público, de forma a possibilitar sua formação continuada, o que não vem acontecendo. Entretanto, esse tipo de trabalho seria de extrema relevância, como apontado por Machado (2008), pois minimizaria os desafios enfrentados pelos docentes no início da carreira e em sua trajetória profissional.

## PROGRAMAS DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS MINEIROS

De acordo com a Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008) no âmbito do sistema federal de ensino, a RFEPCT, vinculada ao Ministério da Educação, é constituída pelas seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; CEFETs; Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e Colégio Pedro II.

No Brasil existem hoje 38 IFs, cada um com campus em todo o território nacional. Em Minas Gerais, estão localizados cinco IFs distribuídos nas diversas regiões do estado, ofertando cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), cursos técnicos de nível médio e cursos superiores de graduação e pós-graduação. São eles: Instituto Federal Minas Gerais (IFMG), Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSudeste MG), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas (IFSulMG), Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG), Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). Nesses IFs e em seus 50 campi é que foi realizada a presente pesquisa. A diversidade dos cursos ofertados nos remete à amplitude do campo de atuação dos docentes que aí atuam, visto que um mesmo professor pode atuar em cursos de nível médio ou superior, bem como na pós-graduação, o que apresenta diferentes desafios.

Com o objetivo de verificar a existência de programas e projetos de desenvolvimento profissional de docentes nos IFs localizados em Minas Gerais, foi realizado o acesso aos sites desses cinco institutos, contemplando o site da reitoria e de cada um dos campi, considerando o período de 2009 a 2016. Foi utilizado o termo desenvolvimento profissional docente e outros similares, como: desenvolvimento profissional de professores; capacitação

docente; formação continuada de professores; e formação continuada de docentes. Após longo trabalho em todos os sites, constatou-se a inexistência de programas específicos voltados para o desenvolvimento profissional docente nos IFs mineiros no período pesquisado. Assim, foi necessário realizar uma nova busca com o objetivo de verificar se havia alguma outra ação de capacitação docente. Para isso, foram utilizados os seguintes termos: palestra, seminário e simpósio. Esse tipo de ação de formação foi encontrado, ou seja, os diferentes campi dos IFs mineiros têm promovido ações isoladas voltadas para a formação docente. Essas ações foram analisadas considerando sua forma de organização, as temáticas abordadas, o público-alvo etc.

Os resultados desse levantamento mostraram que as ações promovidas pouco se voltam exclusivamente para o desenvolvimento profissional dos docentes dos institutos. Percebe-se que muitas ações envolvem os servidores, o que inclui docentes e técnicos administrativos e, em alguns eventos, também os alunos e comunidade interna e externa. Ainda que esses dados apontem também para uma preocupação com a discussão mais ampla de questões relacionadas ao processo formativo na escola – envolvendo os diferentes atores escolares –, pode-se perceber que o desenvolvimento profissional docente não está sendo trabalhado dentro de programas específicos destinados aos professores e à discussão sobre os problemas e desafios cotidianos da sala de aula. Constatou-se que os IFs têm promovido ações de formação em que os professores participam, e também ações que se destinam ao público externo do IF promovidas pelos próprios docentes, feito que contribui para a formação continuada de professores da rede pública de ensino na região em que se localizam. Entretanto, persiste a necessidade de programas específicos de desenvolvimento profissional docente que considerem as peculiaridades da docência nos IFs.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados permitem afirmar que, ainda que haja a valorização do desenvolvimento profissional docente como forma de ampliar a formação dos professores e promover o crescimento profissional contínuo, são escassos os estudos sobre essa temática, no que se refere aos professores da educação profissional e do Ensino Superior. O estudo possibilitou concluir que há uma lacuna nos estudos sobre desenvolvimento profissional docente de professores da EPT e uma atenção, ainda que pequena, sobre o desenvolvimento profissional docente de professores do Ensino Superior. Os dados apontam para a quase ausência de trabalhos quando se volta o olhar para esta temática na EPT e para um número mais significativo no que se refere aos professores do Ensino Superior. Isso pode ser atribuído também ao fato de que a docência universitária é um campo em que os estudos têm apresentado mais ênfase do que a docência na EPT.

Essas análises apontam para a necessidade de investimento em pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente envolvendo os professores em geral e, mais especificamente, professores atuantes nos IFs, pois constituem um grupo expressivo de profissionais com características próprias de formação. Essas pesquisas podem contribuir para o avanço de políticas de desenvolvimento profissional docente nessas instituições, de forma a propiciar a reflexão sobre a docência nesses espaços e contribuir para o aprimoramento didático-pedagógico, preparando-os para o enfrentamento dos desafios que se apresentam no desenvolvimento da prática pedagógica em sua trajetória profissional.

Em relação à ausência de programas de desenvolvimento profissional docente nos IF – no período pesquisado – e à presença de ações de formação continuada implementadas por essas instituições, ainda que de forma isolada, o estudo apontou a

necessidade da criação e institucionalização desse tipo de programa nesse espaço educativo, principalmente considerando o perfil de formação dos docentes que aí atuam. Acredita-se que a articulação dessas ações em programas de desenvolvimento profissional docente contemplando a sua organização articulada. Dessa forma, poderá, além de partir das necessidades formativas dos sujeitos, estabelecer um elo entre as diferentes ações com um objetivo comum de reflexão sobre a prática docente contextualizada, buscando um desenvolvimento profissional docente que possa contribuir para a superação de desafios enfrentados pelos docentes, principalmente daqueles que não vivenciaram, em sua trajetória profissional, uma formação voltada para questões do âmbito didático-pedagógico, como é o caso da maioria dos sujeitos dessas pesquisas.

Esse resultado indica, portanto, a necessidade de investimento por parte dos IFs e das universidades no desenvolvimento de políticas de desenvolvimento profissional docente, com a organização de espaços e tempos para que os professores possam investir em sua formação continuada, de forma a possibilitar a mobilização de saberes e a reconfiguração da prática docente, bem como a melhoria no processo ensino-aprendizagem; o que interfere, consequentemente, na qualidade do ensino nas instituições.

Conclui-se, em síntese, que a pesquisa contribui para o avanço dos estudos sobre o desenvolvimento profissional docente, mais especificamente de professores atuantes nos IFs, colaborando também para suprir uma lacuna nos estudos sobre essa temática. Dessa forma, esta pesquisa acrescenta novos conhecimentos no campo da formação de professores dos IFs, tema ainda pouco explorado no conjunto das pesquisas na área da educação no Brasil, e aponta a necessidade de novas pesquisas sobre o desenvolvimento profissional docente envolvendo os professores atuantes nos IFs.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber livros, 2005.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Cientifica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e da outras providencias. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 6 nov. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial** [**da**] **República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento profissional docente: um termo guarda chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 5, n. 8, p. 11-23, jan./jun. 2013. Disponível em: https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/74. Acesso em: 24 nov. 2017.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez. 2011.

ISAIA, S. M. A. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. *In*: RISTOFF, D.; SEVEGNANI, P. (org.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006. p. 65-86. v. 5.

MACHADO, L. R. de S. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 8-22, jun. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf. Acesso em: 14 nov. 2016.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr. 2009. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO___Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em: 6 jan. 2017.

MASETO, T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Formação e profissionalização dos professores do ensino técnico. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 11, n. 2, p. 3-9, jul./dez. 2006. Disponível em: https://seer.dppg.cefetmg.br/index.php/revista-et/article/view/363/378. Acesso em: 6 jan. 2017

OLIVEIRA, O. S. de. **Formação continuada de professores**: implicações políticas dos programas executados no âmbito de um sistema municipal de ensino. *In*: PRYJMA, M. F.; OLIVEIRA, O. S. de (org.). **O desenvolvimento profissional docente em discussão.** Curitiba: Ed. UTFPR, 2016. Disponível em: http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/1602/7/desenvolvimentoprofissionaldocente.pdf. Acesso em: 6 jan. 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez. 2002.

POUPART, J. *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, [*s. l.*], v. 6, p. 75, 88, 2013.

SANTOS, L. L. de C. P. A Implementação de Políticas públicas do banco mundial para a formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 173-182. 2000.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

{20}

# PROFESSORES DO CAMPO, AUTOPERCEPÇÃO E PRÁTICAS DOCENTES COM AS REDES SOCIAIS

* Maria Fatima Menegazzo Nicodem

** Teresa Kazuko Teruya

* Pós-doutorado em Educação com estágio pós-doutoral realizado em Educação do Campo. Doutora em Educação. Mestre em Linguística e especialista em Linguística Aplicada, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia Clínica e Educacional. Licenciada em Letras, Pedagogia, História e Filosofia. Estudante de Fonoaudiologia e bacharelado em Psicanálise. Professora aposentada da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), atuando, atualmente, como Professora Visitante de Atendimento Educacional Especializado no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Atua na área de Educação, com prioridade aos temas de Educação Inclusiva.

** Pós-doutorada pela Universidade Nacional de Brasília (UnB). Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Graduada em Ciências Sociais pela Unesp e em História pela Faculdade Auxilium de Lins. Aposentada pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e professora voluntária do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da UEM.

## INTRODUÇÃO

Ao apontar para a escola de campo como *lócus* desta pesquisa, propõe-se a discussão da *práxis* das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), no interior da sala de aula, usos que ganham novas nuances. Equivale isso a dizer que o/a aluno/a da escola do campo é um leigo no uso das tecnologias? Ora, na contemporaneidade já não é mais plausível afirmar o desconhecimento das tecnologias pelos atores presentes na escola do campo, porque se entende que a diferença está somente no endereço: uma escola se situa na cidade, a outra no campo e, na contemporaneidade, ambas têm acesso irrestrito às mesmas tecnologias, aos mesmos saberes, às mesmas posturas didáticas e ao mesmo nível de recepção.

Contemporaneamente, usar redes sociais no ambiente escolar e para as práticas de ensino das diversas disciplinas da Educação Básica ainda pode ser considerada uma atitude não-canônica. Mesmo com a modernidade líquida tão presente na sociedade sob os mais diversos aspectos e de forma irreversível, a sala de aula tem andado a passos lentos, apresentando-se ainda distante das possibilidades didáticas possíveis e atuais, como os blogs, em seu potencial pedagógico de substituir o livro didático e as redes sociais, com seu amplo poder de multiplicação de informações e de conhecimento.

A opção metodológica desta pesquisa foi a pesquisa-ação, proposta que tem em Richardson (2010) a premissa de que fazer pesquisa-ação significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, sistemática e rigorosa sobre o que fazemos na nossa experiência diária.

Nicodem (2013) aponta, na respectiva pesquisa de doutorado, para a mesma rota de Richardson (2010) sobre a pesquisa-ação. Entendemos que este pode ser um bom ponto de partida para este tipo de pesquisa, uma vez que, como o próprio nome indica, a pesquisa-ação visa a produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa).

Diante disso, o objeto desta pesquisa não poderia constar de escolha metodológica mais adequada, dada sua eficácia, envolvimento e, efetivamente, ação.

A escola se apresenta cada vez mais mergulhada na cultura midiática. As tecnologias que propiciam a velocidade das idas e vindas da informação e da comunicação são realidade em todos os locais. A sala de aula é o *lócus* por excelência, no qual as tecnologias contemporâneas ganham força didática pela intervenção docente.

## APRENDIZADO DOCENTE, REDES SOCIAIS E MODERNIDADE LÍQUIDA

Protagoniza-se uma contemporaneidade povoada por fenômenos velozes nunca antes vivenciados. As civilizações que nos antecederam tiveram tempo de degustar, deglutir e assimilar os fenômenos de seu tempo, de sua época e de sua cultura (ou de suas culturas) em movimentos lentos o suficiente para lhes permitir sentir saudades, repetir ações nos mesmos moldes e exemplificar às gerações seguintes o sucesso das ações do tempo em que as gerações mais antigas viviam. Não se rompiam fronteiras, nem barreiras com tamanha facilidade com que se o faz na contemporaneidade. Sob este aspecto, considera-se que:

> As pressões voltadas à perfuração e à quebra de fronteiras, comumente chamadas de 'globalização', fizeram seu trabalho; com poucas exceções, que estão desaparecendo rapidamente. Todas as sociedades são agora total e verdadeiramente abertas, seja material ou intelectualmente. Junte os dois tipos de 'abertura' – a intelectual e a material – e verá por que toda injúria, privação relativa ou indolência planejada em qualquer lugar é coroada pelo insulto da injustiça: o sentimento de que o mal foi feito, um mal que exige ser reparado, mas que, em primeiro lugar, obriga as vítimas a vingarem seus infortúnios (BAUMAN, 2007, p. 12).

Sob a égide da imersão do mundo contemporâneo nas culturas – culturas no plural – e no momento em que os estudos apontam para a escola do campo que se constituiu no *lócus* da pesquisa, de cuja primeira questão elegemos os dados para análise e discussão, os diálogos sobre a práxis das TICs no interior da sala de aula ganham novas nuances.

Sob este aspecto, as tecnologias já posicionadas entre os artefatos culturais da contemporaneidade funcionam como objetos mediadores entre ensino e aprendizagem.

Significa que se está imerso na ausência de fronteiras e, portanto, rompe-se o antigo paradigma que focalizava uma elite cultural. A contemporaneidade estabelece uma quebra da hierarquia cultural ou mesmo a eliminação desta nos moldes como era concebida sob o foco dos antigos signos. Dessa forma, entende-se estes antigos signos como:

> [...] frequência regular a óperas e concertos; entusiasmo, em qualquer momento dado, por aquilo que é visto como 'grande arte'; hábito de torcer o nariz para 'tudo que é comum, como uma canção popular ou um programa de TV voltado para o grande público'. Isto não significa que não se possam encontrar pessoas consideradas (até por elas mesmas) integrantes da elite cultural, amantes da verdadeira arte, mais informadas que seus pares nem tão incultos assim quanto ao significado de cultura, quanto àquilo em que ela consiste [...] no que é desejável ou indesejável – para um homem ou mulher de cultura (BAUMAN, 2013, p. 7).

Os novos percursos de produção de sentido para cultura e os novos conceitos que a desconstroem e reconstroem, perpassando-se da vida e da modernidade líquidas, invadem a escola – ainda *lócus* por excelência do saber sistematizado –, trazendo para dentro dos fazeres e saberes educacionais as tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação enquanto objetos da cultura.

Assim sendo, as redes sociais configuram-se como objeto sobre o qual se dialoga nesta investigação. Utilizadas como estratégias de ensino no interior dos procedimentos didáticos da escola do campo, podem ser, por si só, consideradas ícones dessa contemporaneidade, que se estende como uma densa nuvem sobre as sociedades como um todo – em maior ou menor grau – de forma benéfica ou até nefasta, em certos aspectos, como aqueles que dizem respeito à privacidade (ou à falta dela) em alguns contextos.

A despeito da lentidão com que os fenômenos eram vivenciados nas civilizações que nos antecederam, a civilização contemporânea vive fenômenos culturais que aparecem e se diluem, se liquefazem com uma velocidade sem precedentes e com uma fluidez que é, até certo ponto, assustadora. E esse fantasma da velocidade – uma vez transposto para o interior da escola – se constitui num fenômeno assustador e angustiante, uma vez que muitos professores e professoras menos avisados ou aos quais não foi dado o tempo necessário para incorporar, paradoxalmente, a velocidade imposta pela globalização, entram mesmo em pânico e temem **não dar conta** disto ou daquilo, de não vencerem conteúdos, de não serem tão competentes quanto o momento o exige, de não prepararem adequadamente seu aluno para as exigências contemporâneas.

Em não raros casos, este conjunto de temores leva professores e professoras à tratamentos com psiquiatras e psicólogos – profissionais tão desavisados quanto o(a) professor(a) sobre as síndromes contemporâneas e tão despreparados quanto. O que dirão eles aos primeiros? Dar-lhes-ão pílulas que diminuem a loucura e a ansiedade? Sim, mas elas – a loucura e a ansiedade – não são internas ao ser humano, fazem parte dos fenômenos externos que montam e desmontam paradigmas numa velocidade assustadora e, com essa mesma velocidade, colocam os seres humanos numa simulação que até eles próprios desconhecem viver.

> O 'grau de abertura' da sociedade aberta ganhou um novo brilho, jamais imaginado por Karl Popper, que cunhou o termo. Tal como antes, o termo se refere a uma sociedade que admite francamente sua própria incompletude, e, portanto, é ansiosa em atender suas próprias possibilidades ainda não-intuídas, muito menos exploradas. Mas significa, além disso, uma sociedade impotente, como nunca antes, em decidir o próprio curso com algum grau de certeza e em proteger o itinerário escolhido, uma vez selecionado (BAUMAN, 2007, p. 13).

Posta, ainda que de forma velada, a presença da ansiedade na escola e na civilização da contemporaneidade, cabe abordar as redes visíveis e invisíveis que compõem o cotidiano dessa instituição. Mesmo contemporaneamente, usar Internet – blogs e redes sociais – no ambiente educacional e para as práticas de ensino das diversas disciplinas da Educação Básica, ainda pode ser considerada atitude não-canônica, tamanha a falta de tempo que as pessoas tiveram de internalizá-la e incorporá-la em suas ações didáticas.

Apesar da pós-modernidade ter se **abancado** na sociedade contemporânea, sob os mais diversos aspectos e de forma irreversível, a sala de aula tem andado a passos lentos no tocante a esse assunto – especialmente pela velocidade sobre a qual discorremos

até o momento. Por esses aspectos, a sala de aula se apresenta ainda distante das possibilidades didáticas possíveis e atuais, como os blogs, que em seu potencial pedagógico poderiam substituir o livro didático; ou as redes sociais, que, com o amplo poder de multiplicação de informações e de conhecimento, podem agregar-se às ações e relações que permeiam a sala de aula e **brincar** de entrar e sair da escola, entrar e sair do campo, entrar e sair da cidade. Já não existem fronteiras. E, se caso existam, são tão tênues que nem sequer são percebidas.

A escola se apresenta cada vez mais mergulhada na cultura midiática. As tecnologias, que propiciam a velocidade das idas e vindas da informação e da comunicação, são realidade em todos os locais. A sala de aula é o *lócus* por excelência, no qual as tecnologias contemporâneas ganham força didática pela intervenção docente. Aborda-se a inclusão digital, mas é preciso identificar a qual inclusão digital se faz referência. Entende-se essa inclusão não puramente pelo acesso, mas pelos caminhos por onde chega e os conhecimentos que por meio dela são proporcionados ao aluno.

"A cultura primeira do aluno é, desde já, uma cultura midiática, por força da sociedade em que vive" (GADOTTI, 2005, p. 23). À luz deste contexto, o papel da escola seria fazer com que alunos – crianças, jovens ou adultos – pudessem passar dessa cultura primeira à cultura elaborada. Sob este aspecto, este processo se constitui dialeticamente, no qual um não exclui o outro, mas lhe agrega elementos. Este movimento concede completude ao conhecimento dos estudantes.

Ao focalizar como *lócus* a escola do campo que acolhe a presente discussão, ou seja, que acolhe a reflexão da práxis das mídias tecnológicas da informação e da comunicação no interior da sala de aula, a pesquisa ganha ainda novas nuances. Isto

significa que o aluno da escola do campo é um leigo no uso das tecnologias? Na contemporaneidade já não é mais possível se afirmar o desconhecimento das tecnologias para a escola do campo, porque a diferença se encontra somente no endereço: uma escola se situa na cidade e a outra no campo, com acesso às mesmas tecnologias, aos mesmos saberes, às mesmas posturas didáticas e à níveis parecidos de recepção.

## PERCURSOS METODOLÓGICOS: OS DADOS, A ANÁLISE E A DISCUSSÃO

Optou-se pela metodologia da pesquisa-ação, proposta de Richardson (2010, p. 68) que tem a premissa de que:

> [...] fazer pesquisa-ação significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, mais sistemática e mais rigorosa o que fazemos na nossa experiência diária. Em geral, duas ideias definem um bom trabalho de pesquisa: – que se possa reivindicar que a metodologia utilizada esta adequada à situação, e – que se possa garantir de certa forma um acréscimo no conhecimento que existe sobre o assunto tratado.

A pesquisa-ação visa a produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa). A consideração dessas duas dimensões, conforme o autor, permite importantes contribuições para a elaboração do traçado da pesquisa. Diante disso, suas possibilidades de uso são significativas, adaptando-se desde um(a) professor(a) e instituição pequena, localizada em regiões retiradas dos centros urbanos, até a geração de estudos sofisticados, de alterações organizacionais com uma grande equipe de pesquisadores financiadas por organizações fomentadoras em larga escala. Como instrumento para a coleta de dados, utilizou-se um

questionário complexo, cuja sétima questão foi transformada na Tabela 1, localizada na terceira seção deste trabalho.

Nessa perspectiva, as redes sociais e os blogs se liquefazem junto aos padrões de dependência e interação, tornando-se mais maleáveis, até o ponto em que se percebe que as gerações passadas não experimentaram e nem poderiam imaginar a liquidez fluida dos objetos da atualidade, mais nitidamente aqueles que fazem e desfazem a informação que, de presente, se transforma em passado com uma rapidez sem precedentes. Dá forma didática às redes sociais, transportando-as para as salas de aula, e chama a atenção para os blogs como artefatos mais elaborados para as rotinas didáticas para o ensino de conteúdos curriculares que compõem as mais diversas disciplinas. São sólidos e líquidos ao mesmo tempo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As reflexões que averbam ao contexto a modernidade líquida e seus fenômenos têm lugar nestas discussões. Como anunciado na seção anterior, para a construção deste trabalho foram utilizados os dados registrados pela questão 7 do questionário aplicado.

## PERCEPÇÃO DOCENTE SOBRE O DOCENTE DA ATUALIDADE

O enunciado se vale da seguinte questão: **Como você percebe o docente da atualidade?** A Tabela 1 apresenta os dados que serão analisados na sequência.

Tabela 1 - Respostas dos professores(as) às alternativas da questão nº 7

| Alternativas | Quantificação[1] | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| É sujeito de importância ímpar e particular nos processos de ensino e de aprendizagem. | | | 1 | 3 | 8 | 7 |
| É sujeito mobilizador de saberes, ideias e concepções. | | | | 2 | 9 | 8 |
| É mentor de sujeitos que utilizam a mente para estabelecer ações e processos cotidianos. | | | | 2 | 9 | 8 |
| Exerce um dos mais importantes papéis na sociedade, dado que, cotidianamente, convive com alunos oriundos dos mais diferentes meios sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros. | | | | 1 | 7 | 11 |
| Constitui-se em sujeito crítico-reflexivo de afazeres que demandam a busca de conhecimentos sistematizados e planejamento cotidiano. | | | | 3 | 7 | 9 |
| É sujeito importante e relevante na mediação entre o aluno e as tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação. | | | | 1 | 8 | 10 |

Fonte: Autoria própria.

Legenda:

0 = Nada representativo/a;

1 = Levemente representativo/a;

0 = Baixa representatividade;

0 = Regular representatividade;

1 = Representativo/a;

2 = Muito representativo.

1 Questionário elaborado por Nicodem em 2016.

Apresentada a tabela com a quantificação das respostas dadas à questão, passa-se à análise:

Para a alternativa (**a**), dos 19 professores(as) participantes da pesquisa, 7 (37%) acreditam que as mídias e tecnologias são levemente representativas quanto à sua imprescindibilidade para o ensino. Em (**b**), 8 (42%) têm a percepção de que esse fator mobilizador de saberes é muito representativo ao docente atual. Em (**c**), 8 (42%) percebem que o professor contemporâneo é mentor de sujeitos que utilizam a mente para estabelecer ações e processos cotidianos. Em (**d**), 11 (58%) dos participantes pensam que o professor da atualidade exerce um dos mais importantes papéis na sociedade, dado que, cotidianamente, convive com alunos oriundos dos mais diferentes meios sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros. Os dados de (**e**) apontam que 9 (47%) participantes percebem que o professor contemporâneo se constitui em sujeito crítico-reflexivo de afazeres, que demandam a busca de conhecimentos sistematizados e planejamento cotidiano. E, em (**f**), 10 (52%) participantes pensam que o professor presente é sujeito importante e relevante na mediação entre o aluno e as tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação.

Passaremos agora à análise e discussão teórica de cada uma das alternativas, em consonância com o pensamento dos(as) professores(as) que participaram do estudo. Ao fazerem a opção **a**, percebendo que o(a) professor(a) presente na escola contemporânea é um sujeito de importância ímpar e particular nos processos de ensino-aprendizagem, encontra-se respaldo em Provenzo e Waldhelm (2009), para quem o grande desafio se apresenta em entender a nova realidade; exigindo de si, enquanto docentes, comprometimento e maior reflexão no fazer pedagógico.

Provenzo e Waldhelm (2009) apontam que é nesse cenário de transformação que se insere a reflexão sobre a didática e as TICs, em que cabe um novo comportamento do professor, deixando de lado a ideia de que o saber é centrado na figura professoral e pensando num modelo de perspectiva transformadora no processo educativo.

Segundo essa lógica, os sujeitos são encorajados a compreender sua vida, conforme Bujes (2012), não em termos de sorte ou *status* social, mas marcada pelo sucesso ou falha em adquirir as competências ou fazer as escolhas desejáveis para viver melhor. Nessas condições, transforma-se a relação do indivíduo com seu modo de viver.

A importância do(a) professor(a) se faz sentir também no panorama desenhado por Bauman (1999), especialmente porque os alunos das gerações atuais vão à escola, entre outros motivos, para viver a própria cultura, mas pagam o preço de **ter aula**:

> Esforços para manter à distância o 'outro', o diferente, o estranho e o estrangeiro, e a decisão de evitar a necessidade de comunicação, negociação e compromisso mútuo, não são a única resposta concebível à incerteza existencial enraizada na nova fragilidade ou fluidez dos laços sociais. Essa decisão certamente se adapta à nossa preocupação contemporânea obsessiva com poluição e purificação, à nossa tendência de identificar o perigo para a segurança corporal com a invasão de 'corpos estranhos' e de identificar a segurança não-ameaçada com a pureza. A atenção agudamente apreensiva às substâncias que entram no corpo pela boca e pelas narinas, e aos estranhos que se esgueiram sub-repticiamente pelas vizinhanças do corpo, acomodam-se lado a lado no mesmo quadro cognitivo. Ambas ativam um desejo de 'expeli-los do sistema' (BAUMAN, 1999, p. 126).

Ao professor da atualidade, é dado perceber que sua importância também implica em gerar um sentimento de segurança dentro da própria sala de aula. Mas, como funciona esse sentimento de segurança? Segundo Bauman (2010), vivemos em um tempo no qual as medidas de segurança que adotamos só geram

mais insegurança. Somos diariamente perseguidos pelos mais diferentes tipos de medo. Entre as ameaças está o ficar para trás, ser substituído e não acompanhar o ritmo das mudanças. Estudar os medos contemporâneos é tocar num dos pontos centrais da modernidade líquida, pois, de acordo com Bauman (2010, p. 73):

> Os medos agora são difusos, eles se espalharam. É difícil definir e localizar as raízes desses medos, já que os sentimos, mas não os vemos. É isso que faz com que os medos contemporâneos sejam tão terrivelmente fortes, e os seus efeitos sejam tão difíceis de amenizar. Eles emanam virtualmente em todos os lugares. Há os trabalhos instáveis; as constantes mudanças nos estágios da vida; a fragilidade das parcerias; o reconhecimento social dado só 'até segunda ordem' e sujeito a ser retirado sem aviso prévio.

Para finalizar a análise desta alternativa, seguimos com o autor, percebendo a importância do(a) professor(a) como aquele(a) que nota que os medos não têm raiz e, sendo assim, acham uma saída para tentar minimizar as diferenças entre as pessoas e estimular a inter-relação de classes, entendendo que esta seria uma forma de amenizar o sentimento de insegurança. Nessa perspectiva, concordamos com o pensamento do autor de que somos responsáveis pelo outro, estando atentos a isso ou não, desejando ou não, torcendo positivamente ou indo contra; pela simples razão de que, em nosso mundo globalizado, tudo o que fazemos ou deixamos de fazer tem impacto sobre a coletividade – e o oposto também nos afeta.

Em **b**, 17 dos(as) 19 professores(as) participantes do estudo percebem como representativo e muito representativo o fato de que o(a) professor(a) da atualidade é sujeito mobilizador de saberes, ideias e concepções.

Ao terem em mãos os currículos pré-formatados para suas disciplinas para um dado nível e tempo, o(a) professor(a) movido pela ideia de que um currículo, partindo das realidades da vida comunitária local, segundo Forquin (1993), o objetivo não é tanto

ir do conhecido ao desconhecido, mas tornar o já conhecido mais conhecível. Isso implica visualizar a ênfase sobre o que existe aqui e agora, procurar em direção ao que é novo e afastado, que é, com muita frequência, completamente estranho à realidade do(a) aluno(a).

Uma pedagogia da pertinência tão centrada na vida comunitária e nas características do meio local, segundo Forquin (1993), implica necessariamente um pluralismo radical no que se refere ao currículo. Uma concepção de escola em tais moldes constitui uma negação de tudo o que edificou, durante um século, a ideologia educativa progressista:

> Historicamente, a emancipação das massas sempre esteve ligada, não apenas ao projeto de escolarização universal, mas ainda à exigência de unificação escolar, à reivindicação de um acesso de todos aos elementos de base de uma cultura humana essencialmente unitária, pelo menos no interior de um mesmo país e, sem dúvida, para além dele (FORQUIN, 1993, p. 132).

A mobilização dos saberes vai além daquilo que está posto tacitamente nos currículos. Quiçá, a decisão por como, quando e por que mobilizar os saberes presentes em cada tópico do currículo, seja ação mais loquaz do que a própria escolha dos conteúdos ali presentes em si. Essa mobilização que, via de regra, está sob a responsabilidade do(a) professor(a), encontra-se atualmente diante de um pluralismo nunca antes historicizado na trajetória temporal do mundo. A alternativa pluralista e comunitária provoca objeções igualmente no plano ético e no plano pedagógico. Refletimos com Forquin (1993) sobre o temor de que ela torne a encerrar o indivíduo em sua comunidade de pertinência suposta e a reduzir sua identidade pessoal a uma identidade social, privando-o das possibilidades de ampliação de conhecimentos e

de desenvolvimento intelectual, que traz um ensino liberto da tirania do contexto próximo.

Para a alternativa **c** – de que o professor da atualidade é mentor de sujeitos que utilizam a mente para estabelecer ações e processos cotidianos –, 17 dos(as) 19 professores(as) participantes da pesquisa responderam ser esta possibilidade representativa e muito representativa no contexto da escola contemporânea.

Pensamos, respaldados nos dizeres de Bauman (2010), que ações e processos cotidianos também entram no rol das escolhas individuais de cada professor(a): decidir quais são os seus objetivos e que tipo de aula vai levar a termo se equipara à decidir o tipo de vida que se deseja viver. São escolhas que definem a rota de nossas ações.

Fundamentamo-nos na premissa de que o ser humano é um ser esperançoso por natureza. No percurso observado da modernidade líquida e suas vertentes trágicas, Bauman (2010) enceta para a impossibilidade de optar pelo otimismo ou pelo pessimismo. De alguma forma, não é possível acomodar-se a esse modo binário de oposição. O autor afirma também que os otimistas acreditam que esse mundo do aqui e agora é o melhor possível, enquanto os pessimistas suspeitam de que os otimistas possam estar certos. Aponta também para a possibilidade de um mundo diferente e, de alguma forma, melhor do que o que temos agora. E acrescenta que pertence a uma terceira categoria: dos **homens com esperança**.

Sobre o(a) professor(a) escolher como vai conduzir suas aulas por meio dos conteúdos que encaixará nos itens curriculares, resta saber se este vai trabalhar como um(a) homem/mulher com esperança, se atuará com otimismo temporário ou mesmo com pessimismo.

> As relações materiais, contudo, não 'determinam' as escolhas, elas não as tornam inevitáveis e inescapáveis. Podem limitar de forma severa a probabilidade de algumas opções, mas não podem suprimi-las. Nem nos campos de concentração, os regimes totalitários conseguiram fazer isso (BAUMAN, 2010, p. 88).

E afirma ainda que os homens, por sua constituição, são "animais que fazem escolhas" (BAUMAN, 2010, p. 89), que consideram o valor relativo de várias opções antes de se decidir por uma delas; algumas vezes, vacilamos tanto entre diferentes oportunidades que nos vemos impossibilitados de escolher entre elas, ao ponto de preferirmos esperar para ver o que o destino decidirá por nós. Em todas as línguas humanas existe a partícula "não", que nos permite negar e rejeitar "a realidade da evidência" (BAUMAN, 2010, p. 90); e um tempo verbal futuro, que nos permite imaginar diferentes situações diversas das normalmente tidas como "óbvias".

Na opção **d**, 18 dos(as) 19 professores(as) percebem o docente da atualidade como aquele que exerce um dos mais importantes papeis na sociedade, dado que, cotidianamente, convive com alunos oriundos dos mais diferentes meios sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros. A respeito dessa opinião de alta representatividade para esta afirmação, refletimos com Sarlo (2005, p. 63) alguns desses fenômenos diferenciais contemporâneos:

> Ante a especialização da cultura (compartimentos de vanguarda e compartimentos populares, ambos espreitados pelo mercado), o olhar político provará um sistema de redes (que não deveriam levar apenas à fórmula estética tradicional, e sem dúvida produtiva, de populismo mais vanguarda). O olhar político organiza conceitual e criticamente; põe em contato, traça paralelos entre questões que, do ponto de vista social e programático, não necessariamente se encontrariam. Tais redes, qualquer quer seja seu sentido, não são um novo sistema de hierarquias mas antes um espaço de máxima visibilidade das diferenças, orientado não apenas para a mudança mas também interessado na democratização das instituições culturais.

Essas afirmações nos dão uma ideia de como a escola e a educação contemporânea convivem com o diferente que vem, cada vez mais, permeando os meios sociais, culturais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros meios que compõem as vivências humanas atuais.

Ante as diferenças e, por conseguinte, as desigualdades que o diferente atrai, não parece suficiente somente a celebração da criatividade humana ou sua vitalidade para resolver o espaço para todos. Uma cultura inclusiva é também um espaço da diversidade, que pressupõe sentidos dissemelhantes e requer a mesma atenção que os discursos e as práticas emergentes atribuem aos fenômenos econômicos e políticos da atualidade.

O olhar político, segundo Sarlo (2005), não transforma a cultura em tópico de conservadorismo estético mais ou menos nostálgico e tendente a confundi-la com produtos da indústria cultural, mas busca harmonizar ou equilibrar as questões conceituais sem perder a crítica do diferente.

Sob este aspecto, o(a) professor(a) deve aprender a trabalhar com a memória que, por definição, remete ao passado e opera com o saber construindo hipóteses projetadas sobre o futuro. Como na literatura, a organização de uma aula se assemelha a uma trama embebida em introdução, desenvolvimento e conclusão. Não exatamente nessa frieza lisa e estrutural, mas no sentido de existirem e estarem dispostas para as idas e vindas do(a) professor(a) nestes espaços que se fundem no tempo.

Em **e**, a opção de 16 dos(as) 19 professores(as) participantes percebem como representativo e muito representativo um(a) docente da atualidade que se constitui em sujeito crítico-reflexivo de afazeres, que demanda a busca de conhecimentos sistematizados e planejamento cotidiano.

Ao situar-se como esse sujeito crítico, o/a docente contemporâneo, ao ressignificar o mundo, a escola e a educação, encontra

suas brechas, descobre seus novos espaços, negocia e renegocia o sentido do mundo na forma de diálogo com seu(a) aluno(a). Sob esse aspecto, buscamos Orofino (2005) para auxiliar nessa discussão. É preciso planejar num mundo movido por mediações. As teorias das mediações ganharam visibilidade na América Latina com o desenvolvimento dos estudos qualitativos de recepção, que se constituem em uma área na pesquisa de comunicação. Mas a preocupação com a atividade dos receptores – neste caso alunos(as) – se transforma em tema de debate. As relações entre comunicação e cultura adentram o ambiente educacional e se tornam complexas.

Segundo Martin-Barbero (1997), há aqui um paradigma que busca uma ruptura com as estruturas de pensamento dominantes no campo da comunicação e da cultura, sobretudo, a hegemonia funcionalista nos modos de pensar a comunicação pelas teorias progressistas.

Surge mais premente a necessidade de explorar as ambiguidades. O autor aponta que, no campo da cultura, aquilo que é massivo, clássico ou popular, não encontra mais espaço para ser estudado de forma separada. Ao(à) professor(a) que lida com essa diversidade toda no âmbito da sala de aula, é preciso compor as relações e propor os vínculos, visto que, nas sociedades contemporâneas, as mídias se constituem como elementos da cultura.

Para nós que somos educadores, é preciso compreender como essas novas formas culturais sustentam velhos conteúdos e podem se articular com formas culturais do presente, estabelecendo relações com os conteúdos emanados pela atualidade. Essa hibridez passa a não mais ser um tema, mas sim a essência da ação, um fato social e uma razão de ser empreendida na tessitura de tempos e espaços, compreensões, imaginários e memórias.

A perspectiva que estabelece laços entre passado e presente pede que façamos um deslocamento de ações e pensamentos,

refletindo no presente o conjunto dos saberes passados e os saberes que ora estão postos.

Em **f**, 18 dos(as) 19 participantes percebem como representativo e muito representativo um docente da atualidade que se constitui em sujeito importante e relevante na mediação entre o aluno e as tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação.

Ora, retornando ao cerne deste estudo – as tecnologias contemporâneas da informação e da comunicação permeadas pelas redes sociais –, vamos discutir aqui a posição do(a) professor(a) como sujeito. Não será possível dar conta de explorar a integralidade da questão como a extensão de sua abrangência requer, mas é preciso reconhecer sua densidade e suas múltiplas faces.

Mesmo que o tema se apresente como amplo e complexo, é preciso de alguma forma abranger a discussão, dado que há desafios interpostos em nosso debate.

Conforme Orofino (2005), o desafio apresentado para a ação pedagógica dos meios é aquele que nos impele a atuar com o trabalho das linguagens midiáticas, procurando explicitar os conflitos silenciados nesta vinculação entre fronteiras culturais e fronteiras sócio-históricas, de modo que possamos compreender:

> [...] a necessidade de tomarmos um paradigma de complexidade para que se possa assumir a conflitividade de estar em um mundo em que interagem diferentes movimentos sociais e em que se pode reivindicar o trânsito por diferentes posições de sujeito em termos de luta e reivindicações (OROFINO, 2005, p. 135).

Para que o(a) professor(a) – em seu papel de sujeito da ação docente – possa ser o mediador entre o(a) aluno(a) e as tecnologias da informação e das comunicações, pelas quais passam as redes sociais, é preciso que ele(a) tenha noção de que o(a) aluno(a) é o sujeito que está na outra ponta da linha. Sendo assim, é imprescindível, segundo a autora, destacar que a construção da

identidade passa a ser um processo que exige a reflexividade do sujeito na construção daquilo que ela chama de "narrativa do eu".

Giddens (1994, p. 124) concebe este processo como o "projeto reflexivo do *self*". O "*self*" não é uma entidade fixa, algo dado ou determinado pela condição na qual o ser humano vive ou pelo contexto social em que nasceu. É, antes, uma articulação reflexiva entre as restrições postas e possibilidades existentes; entre as regras dadas e os recursos buscados, em uma dialética entre liberdade e coerção, pela qual o sujeito constrói uma narrativa coerente para a sua própria existência. Para esse autor, o "*self*" não se constitui em entidade passiva, que se determina por influências externas na construção de autoidentidade. Aponta ele que não importa quanto o local se apresente como contexto específico da ação, os indivíduos, de alguma forma, sempre irão contribuir diretamente para promover influências globais, dadas suas consequências e implicações.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre o aspecto de se trabalhar mídias, redes sociais e outros meios midiáticos dessa natureza de forma transdisciplinar curricular, Orofino (2005) aponta para a necessidade de experimentar a vivência de uma realidade global que se inscreve no cotidiano do aluno, do professor e do povo, o que na escola conservadora é compartimentada e fragmentada. Segundo Gadotti (1997), articular o saber, o conhecimento e a vivência com escola, comunidade e meio ambiente é exercitar a interdisciplinaridade. Esse exercício leva à transdisciplinaridade, isto é, ao rompimento da estrutura disciplinar do conhecimento.

A pedagogia dos meios aqui implícita, precisa ser sempre articulada a uma perspectiva curricular que esteja adequada às

realidades regionais e que seja construída pensando em cada escola. Assim, conforme Orofino (2005), o uso das mídias pode dar visibilidade às iniciativas locais na medida em que delas participe toda a comunidade escolar envolvida.

Ela destaca também que a transcendência entre ciência e arte, e entre conhecimento disciplinar e corporeidade, é relacionada à pedagogia dos meios, na medida em que solicita o uso de vários códigos de linguagem em texto, imagem e som, exigindo um novo apelo estético à produção do conhecimento que muito pode contribuir para a ruptura das fronteiras entre conhecimento elaborado, saberes populares, arte e ciência.

Para finalizar a análise, recorre-se mais uma vez a Orofino (2005), para quem humaniza-se a produção, desnaturaliza-se a linguagem e desmistifica-se.

## REFERÊNCIAS


BAUMAN, Z. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Z. **Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos**. Tradução Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Z. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BUJES, M. I. E. Cultura da performatividade, expertise e os desencaixes da escola contemporânea. *In*: SARAIVA, K.; MARCELLO, F. de A. (org.). **Estudos culturais e educação**: desafios atuais. Porto Alegre: Editora da ULBRA, 2012. p. 76-97.

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

GADOTTI, M. A escola frente à cultura midiática. *In*: OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005, p. 15-94.

GADOTTI, M. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1997.

GIDDENS, A. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**: comunicação, cultura e hegemonia. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

NICODEM, M. F. M. **A obra literária vai ao cinema**: um estudo da prática docente em literatura brasileira. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

PROVENZO, M. E.; WALDHELM, M. C. V. **Educação tecnológica**: didática. Rio de Janeiro: CEFET, 2009.

OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

RICHARDSON, R. J. **Como fazer pesquisa-ação**. 2010. Disponível em: https://ieeab.weebly.com/uploads/4/3/8/3/43832727/richardson_como_fazer_pesquisa_acao.pdf. Acesso em: 19 mar. 2021.

SARLO, B. **Paisagens imaginárias**: intelectuais, arte e meios de comunicação. São Paulo: EDUSP, 2005.

# ÍNDICE REMISSIVO


## A

**Ação Pedagógica**
255, 451

## B

**Base Nacional Comum**
304

## C

**Competência**
63, 66, 67, 419

**Componente curricular**
69, 70, 73, 75, 76, 77, 230

**Cotidiano escolar**
69, 113, 264, 383

**Cotidiano profissional**
142

**Culturas**
106, 233, 400, 435, 436

## D

**Democratização**
66, 104, 106, 107, 112, 295, 448

**Desenvolvimento profissional**
12, 13, 14, 15, 16, 17, 21, 22, 61, 64, 87, 93, 128, 129, 132 133, 134 135, 137, 141, 142, 151, 164, 168, 176, 177, 181, 182, 185, 197, 199, 215, 252, 280, 285, 314, 356, 357, 360, 364, 396, 407, 408, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429

**Diretrizes curriculares**
16, 61, 67, 68, 69, 78, 149, 161, 166, 356

**Disciplinas**
15, 51, 54, 55, 69, 77, 117, 118, 119, 162, 163, 164, 165, 166, 169, 213, 258, 259, 261, 273, 285, 303, 315, 330, 332, 335, 336, 344, 384, 394, 406, 407, 434, 438, 441, 445

# E

**Educação Básica**
22, 23, 24, 29, 35, 36, 61, 62, 66, 67, 69, 70, 73, 74, 75, 77, 78, 79, 106, 108, 109, 112, 115, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 169, 193, 195, 196, 198, 212, 214, 247, 249, 261, 263, 264, 269, 271, 273, 274, 277, 278, 279, 283, 284, 285, 286, 287, 297, 298, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 313, 314, 315, 317, 319, 320, 321, 322, 323, 334, 371, 384, 391, 392, 419, 434, 438

**Educação infantil**
28, 31, 91, 92, 93, 95, 152, 154, 199, 301, 304, 305

**Educação integral**
106, 115, 257

**Educação profissional**
64, 273, 358, 415, 428

**Educação Superior**
25, 128, 129, 137, 141, 269, 270, 272, 273, 274, 304, 315, 319, 320, 321, 323, 350, 353, 361, 360, 361

**Ejercicio docente**
43

**e-learning**
329, 330

**Ensino a Distância**
328, 329, 330

# F

**Formação acadêmica**
21, 29, 349, 393

**Formação continuada**
12, 27, 65, 109, 156, 158, 163, 164, 178, 213, 280, 285, 361, 362, 365, 372, 395, 415, 416, 417, 418, 419, 421, 425, 427, 428, 429

**Formação de professores**
23, 36, 61-63, 65-70, 73, 74, 76-79, 87-89, 107, 108, 112, 120, 121, 152, 155, 168, 169, 176, 180, 193-197, 200, 210, 212, 228-230, 236-239, 248, 257, 271, 273, 286, 287, 298, 304, 305, 307, 314, 315, 317, 318, 323, 330-331, 349, 350, 352, 356, 372, 392-396, 399-402, 407, 408, 424, 429

**Formação em serviço**
87, 186

**Formação inicial**
12, 14, 15, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 33, 61, 67, 68, 69, 70, 74, 76, 79, 85, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 97, 98, 128, 149, 150, 151, 152, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 176, 178, 180, 182, 185, 186, 202, 208, 210, 211, 212, 213, 215, 216, 217, 221, 223, 248, 277, 284, 285, 286, 299, 315, 323, 362, 371, 372, 373, 382, 383, 384, 385, 416, 418, 426

**Formação profissional**
23, 24, 34, 76, 99, 128, 155, 161, 177, 273, 282, 299, 349, 351, 352, 358, 394, 401

**Fromación de profesorado**
56

# G

**Gestão**
22, 28, 32, 35, 67, 75, 79, 129, 133, 154, 155, 156, 157, 159, 277, 279, 283, 284, 329, 342, 356, 418

**Gestão escolar**
191, 192, 194, 196, 198

**Grupos de aprendizagem**
119

# I

**Inovação**
14, 133, 135, 164, 271, 314, 353

**Inovação curricular**
20, 396

**Inserção profissional**
14, 15, 29, 31, 32, 33, 35, 182, 349

**Interdisciplinaridade**
151, 249, 258, 259, 264, 278, 452

# L

**Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**
152, 247, 269, 292

**Licenciatura**
15, 16, 21, 25, 27, 29, 30, 34, 35, 62, 66, 67, 69, 70, 75, 93, 98, 108, 109, 120, 169, 229, 239, 249, 269, 271, 274, 276, 278, 283, 286, 302, 304, 315, 316, 317, 318, 320, 321, 322, 323, 330, 331, 334, 335, 336, 343, 344, 397, 414.

# M

**Matrizes curriculares**
16, 70, 74, 229, 240, 282

**Mediação**
119, 216, 218, 236, 253, 254, 255, 256, 360, 391, 396, 403, 404, 443, 451

**Metacognição**
116, 119

**Metodologias**
21, 29, 95, 108, 116, 118, 119, 130, 163, 164, 178, 199, 202, 251, 252, 253, 255, 256, 257, 263, 271, 276, 292, 313, 364, 393, 406, 421, 440

# N

**Neoliberal**
62, 68, 294, 295

# P

**Pedagogia**
25

**Pedagogo**
46, 56, 150, 153, 154, 303, 304

**Pesquisa-ação**
109, 434, 435, 440

**Pesquisadores**
13, 16, 20, 34, 68, 70, 74, 78, 130, 135, 137, 152, 202, 351, 371, 372, 373, 375, 440

**Planejamento**
26, 64, 67, 87, 95, 111, 130, 131, 163, 217, 218, 220, 256, 258, 263, 279, 284, 300, 305, 306, 359, 372, 384, 443, 449

**Políticas Educacionais**
16, 104, 112, 151, 160, 164, 293, 294, 298, 313, 322, 350

**Práticas Pedagógicas**
31, 70, 279, 280, 284, 299, 396

**Práxis**
108, 153, 354, 365, 434, 436, 439

**Processo formativo**
61, 68, 70, 75, 78, 105, 120, 153, 198, 282, 285, 378, 383–385, 415, 419, 427

**Processo ensino-aprendizagem**
111, 429

**Professor iniciante**
85, 98

**Professores formadores**
21, 23, 25, 27, 74, 77, 78, 198, 372

**Profissionalidade docente**
15, 33, 128, 313, 319, 350, 353, 356, 360, 365, 367

**Projeto Pedagógico**
300, 364, 397

**Propostas curriculares**
14, 20, 25, 150, 154, 160, 163, 165, 167

# R

**Resistência**
31, 165, 329

# S

**Simpósio**
16, 20, 181, 186, 188, 189, 195, 196, 198, 200, 201, 427

**Sistema educacional**
106, 112, 115

# T

**Tecnologia**
164, 333, 380, 4262

**Tecnologias educacionais**
107, 111, 112, 116

**Trabalho docente**
23, 36, 62, 131, 159, 161, 162, 166, 178, 211, 215, 220, 286, 350, 424

# Z

**Zona de desenvolvimento proximal**
116

Título Currículo e formação de professores: considerações sobre o desenvolvimento profissional
Formato 18 x 24 cm
Tipografia FreightText Pro | Joshua Darden
Licença CC BY-NC-ND

EDUTFPR

Este livro, produzido pela EDUTFPR, é financiado com recurso público e visa à ampla e democrática disseminação do conhecimento. Esta edição promove o ODS 4 Educação de qualidade, que tem o intuito de assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos, envolvendo docentes e discentes em sua produção e promovendo diversas oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Além disso, é favorável à preservação de árvores e diminuição da pegada de carbono global.

Curitiba
25°26′20.4″S 49°16′08.4″W
Feito no Brasil
Made in Brazil
2023

Este livro é resultado de estudos e reflexões realizados por pesquisadores da área de Educação, que buscam entender a formação e o desenvolvimento profissional docente a partir do currículo. Se a colaboração e a comunicação são caminhos alternativos para repensar a prática e compartilhar as reflexões, a colaboração ocorrida entre os envolvidos nesta obra se destaca, uma vez que as discussões permitem ao leitor ampliar os olhares e as compreensões sobre a relação entre currículo, formação e desenvolvimento profissional do professor.