



Fazer • Volume 17

Educativo

DIÁLOGOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS
E FORMAÇÃO DOCENTE

Oseias Santos de Oliveira
Maria Saraiva da Silva
Estanislau Ferreira Bié
Henrique Cunha Junior
Francisco Valdemir Acioly Guedes
(Orgs.)

EDIÇÕES
INESP



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Fazer Educativo

Volume 17

**DIÁLOGOS SOBRE POLÍTICAS
PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE**

(autores)

Camila Boszko

Clarice Zientarski

Claudia Madruga Cunha

Eliane Gonçalves dos Santos

Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute

Fabiane de Andrade Leite

José Ricardo Souza

Karla Renata Ferri

Lenir Basso Zanon

Liliana Soares Ferreira

Luciane Ferreira Mocrosky

Maria Cristina Pansera-de-Araújo

Maria Eliza Rosa Gama

Maria Lucia Panossian

Mariana Vizzotto Motta

Neuci Schotten

Neusetete Machado Rigo

Oséias Santos de Oliveira

Perla de Almeida Freire

Roque Ismael da Costa Güllich

Sabrina Zientarski de Bragança

Vicente Cabrera Calheiros

Fazer Educativo

Volume 17

DIÁLOGOS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO DOCENTE

Oséias Santos de Oliveira
Maria Saraiva da Silva
Estanislau Ferreira Bié
Henrique Cunha Junior
Francisco Valdemy Acioly Guedes
orgs.



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará

Fortaleza - Ceará

2018

Copyright © 2018 by INESP

Presidente

Thiago Câmpelo Nogueira

Assistente editorial

Andréa Melo

Revisão

Lucia Jacó

Vânia Soares

Marluce Studart

Marta Lêda Miranda

Projeto gráfico e diagramação

Mário Giffoni

Impressão

Gráfica do Inesp

Coordenação de impressão

Ernandes do Carmo

Edição Institucional da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

VENDA E PROMOÇÃO PESSOAL PROIBIDAS

Catalogado na Fonte por: Daniele Sousa do Nascimento CRB-3/1023

D536 Diálogos sobre políticas públicas e formação docente / organizadores,
Oséias Santos de Oliveira ... [et al.]. -- Fortaleza: INESP, 2018.
240p. ; 21 cm. -- (Fazer Educativo; 17)

ISBN:

1. Educação. I. Oliveira, Oséias Santos de II. Ceará. Assembleia
Legislativa. Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvi-
mento do Estado. III Título. IV Série.

CDD 370

Permitida a divulgação dos textos contidos neste livro,
desde que citados autores e fontes.

INESP

Av. Desembargador Moreira, 2807

Ed. Senador César Cals de Oliveira, 1º andar

Dionísio Torres

CEP 60170-900 – Fortaleza - CE - Brasil

Tel: (85)3277.3701 – Fax (85)3277.3707

al.ce.gov.br

Apresentação

Como bem expuseram seus organizadores, esta Coleção é uma maneira de confrontar experiências sobre o fazer educativo. Sugere revitalizar a educação e despertar os agentes escolares para a realização de diferentes e necessárias propostas educacionais. É exatamente por essas características que a obra vem preencher um vazio existente no cenário das publicações atuais da área. Sua meta é ousada, mas plenamente possível: a transformação e transposição de conhecimentos para a justiça social.

Organizada pelos doutores Estanislau Ferreira Bié e Henrique Cunha Júnior e pela mestra Maria Saraiva da Silva, a Coleção O Fazer educativo conta com 20 variados e inéditos títulos assinados por pesquisadores e docentes e será disponibilizada em formato digital, o que a torna, ainda, mais atual e possibilita um alcance bem maior de leitores.

Trabalhando para qualificar o debate em torno da educação e das demais questões de interesse público, a Assembleia Legislativa do Ceará, por meio do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará – Inesp, disponibiliza esta obra à população cearense com o intuito de divulgar as experiências acadêmicas, estimular mais as produções e levar a sociedade a uma reflexão mais profunda sobre o fazer educativo.

Dep. José Albuquerque

Presidente da Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

Conselho Editorial Científico

Dr. Alcides Fernando Gussi
Universidade Federal do Ceará –
UFC

Dra. Clarice Zientarski
Universidade Federal do Ceará –
UFC

Dra. Dawn Duke
University Tennessee/EUA – UT

Dr. Estanislau Ferreira Bié
Universidade Federal do Ceará –
UFC

Dr. Henrique Cunha Junior
Universidade Federal do Ceará –
UFC

Dr. Ivan Costa Lima
Universidade da Integração In-
ternacional da Lusofonia Afro-
-Brasileira-UNILAB

Dr. João Batista de Albuquerque
Figueiredo
Universidade Federal do Ceará –
UFC

Dr. João Marcus Figueiredo Assis
Universidade Federal do Estado
do RJ - UNIRIO

Dr. Moacyr Gonçalves de Aquino
Junior
Universidade de San Lorenzo -
UNISAL

Dr. Nardi Sousa
Universidade de Santiago/Cabo
Verde – US

Dr. Oséias Santos de Oliveira
Universidade Tecnológica Federal
do Paraná – UTFPR

Ma. Ana Cláudia Silva Farias
Universidade de Fortaleza – UNI-
FOR

Ma. Maria Saraiva da Silva
Universidade Federal do Estado
do RJ – UNIRIO

Ma. Samia Paula dos Santos Silva
Universidade Federal do Ceará –
UFC

Ma. Marlene Pereira dos Santos
Universidade Federal do Ceará –
UFC

Ma. Maria Socorro Pimentel
Universidade Federal do Ceará –
UFC

Me. Theóphilo Michel Á. Cabral
Beserra
Universidade Federal do Ceará –
UFC

Raul Monte dos Anjos
Universidade Federal do Ceará –
UFC

Esp. Francisco Valdemy Acioly
Guedes
Universidade Federal do Ceará –
UFC

Esp. Solange Lima Simão Bié
Instituto Superior de Ensino Sem
Fronteiras – ISESF

Esp. Edivar Barbosa dos Santos
Instituto Superior de Ensino Sem
Fronteiras – ISESF

A Coleção do Fazer Educativo foi
avaliada e facultada por colabora-
ção ad hoc.

Prefácio

Refletir sobre os caminhos e descaminhos da educação, realizar um intercâmbio de experiências bem sucedidas relacionadas à área, e pensar novas formas de obtenção de conhecimento formam o tripé de ações que devem passar por atualizações constantes.

A Coleção "Fazer Educativo" vem cumprir esse papel e ainda pretende ir além, quando propõe despertar os agentes escolares para a realização de diferentes e necessárias propostas educacionais. Com meta arrojada, mas possível, a coleção visa à transformação e à transposição de conhecimentos para a promoção da justiça social.

A Assembleia Legislativa do Ceará, por meio de seu Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o Desenvolvimento do Estado do Ceará – Inesp disponibiliza esta obra à população cearense, com o intuito de divulgar as experiências acadêmicas, estimular mais produções e levar a sociedade a uma reflexão mais profunda sobre o fazer educativo.

Thiago Campêlo Nogueira

*Presidente do Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará – Inesp*

Coleção do Fazer Educativo

Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, tornar-se o fazer educativo na rotina das transposições desses históricos conhecimentos para professores e estudantes na atualidade suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais na atual conjuntura do Estado brasileiro.

Os desafios à sociedade brasileira, em sua diversidade regional e de característica peculiares, frente à organização metodológica da educação em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender, a "Coleção do Fazer Educativo", com vinte títulos compostos em coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação *stricto-sensu* têm por objetivo apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil, em suas diversas modalidades nas alíneas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/1996 e alterações decorrentes das ações que suscitaram políticas públicas de alcance às demandas sociais ignoradas e às especificidades didáticas e curriculares para grupos, anteriormente, excluídos.

Para a construção dessa tarefa, em primeira instância, houve a motivação de um grupo de professores na busca por uma agência que se prontificasse a editar uma coletânea de atualização educativa que tenha, em seu conteúdo, as expressões das experiências de pesquisadores, orientadores e estudantes agentes na educação escolar e universitária.

Frente a isso, e da união de vários atores-autores, surgiu a idealização de rever e atualizar questões que per-

meiam vontades docentes sobre as histórias e amplitudes do fazer educativo, intentando oferecer progresso às instituições, e ao progresso da nação brasileira o resultado de anseios de professores, através do conhecimento que possuem, e da doação a quem o busca, e esses, posteriormente, darão de si àqueles/as que se tornarão estudantes, pesquisadores e profissionais em uma teia das forças de trabalho nas profissões diversas das quais o país necessitar, tendo em vista o que conquistaram.

Nesse caso, a conquista dos títulos universitários é resultado de anos de dedicação aos estudos, pesquisas e práticas. Sonho de alguns, meio caminho para outros e realização de poucos. A publicação das produções intelectuais da pesquisa tem custos pessoais de elaboração, revisão, impressão de artigos, pôsteres e participação em seminários e congressos. A elaboração, edição e publicação de um livro, então, é um desafio que só pouquíssimos irão superar, pois, é um processo que precisa ser bem elaborado e reelaborado.

Por haver tantos pormenores, é que a Coleção do Fazer Educativo surgiu, inicialmente, como idealização dos professores e das professoras, dos organizadores Dr. Estanislau Ferreira Bié, Dr. Henrique Cunha Junior e Ma. Maria Saraiva da Silva como proposta de revisão e revitalização da educação na diversidade comunitária, motivando gestores, educadores e educandos à realização de diferentes propostas educacionais pelo confronto de experiências.

Essa coleção em sua variedade de temas enseja segundo os/as organizadores/as chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade para que os conteúdos, definidos de forma simples, tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e que o fazer didático dos/as docentes possa está amparado por bases teóricas sólidas.

Os títulos, além de revisões da história da educação brasileira, contemplam temas inéditos que se adequam ao tempo presente, em que os docentes necessitam apropriar-se de saberes convergentes com as culturas e conjunturas dos meios sociais e educacionais e os modifiquem.

As coletâneas foram estruturadas por trinta organizadores (professores/as doutores/as, mestres/as e especialistas) e duzentos e oitenta e oito autores, com trabalhos provenientes de várias universidades com os quais chamam a atenção para a leitura envolvente que permeia saberes e fazeres experienciados. São condutas curriculares que, por suas posturas, se apresentam na história e memórias educativas como caminhos a seguirem, se modificando, quando novos conhecimentos forem desenvolvidos, aprendidos e ensinados.

Da educação de crianças, a educação com adultos, as pedagogias e as docências são apresentadas com o intuito de que o fazer educativo seja o fazer da paz interior, o fazer das memórias históricas, o fazer da sociabilidade nas diversidades, o fazer dos diálogos na construção das políticas educativas, o fazer de sociedades e meios de ambientes saudáveis.

A Coleção do Fazer Educativo, como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta a transformação e transposição de conhecimentos, em vista da justiça social a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais.

Compreendemos que a justiça social para a educação em estado democrático de direito no caso do Brasil, não tem alcançado as propostas construídas há décadas, tendo dentre as causas, as transmutações políticas partidárias que definem constantemente as posições para cada seguimento de ensino. São idas e vindas que avançam e por vezes retrocedem carecendo de aportes firmes que sustentem os conjuntos de manifestações empíricas que constam nas vontades dos educadores em estabelecer mudanças no pensar a educação desde a graduação nas licenciaturas às escolas na prática docente.

O Fazer Educativo requer do/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. Tornar-se responsável pela motivação

do aprendizado de quem sem apoio familiar e social espera da escola e dos/as professores/as o melhor.

Educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que a dignidade, o respeito, e o amor nasçam, floresça e dê os frutos da prosperidade.

Os organizadores

PARTE I - POLÍTICAS PÚBLICAS	23
CAPÍTULO 01	25
A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: elementos para reflexão - Oséias Santos de Oliveira	
CAPÍTULO 02	47
A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: uma abordagem à lei 13.005/2014 - Sabrina Zientarski de Bragança / Clarice Zientarski / Perla de Almeida Freire	
CAPÍTULO 03	63
O TRABALHO DOCENTE COMO FOCO DAS PESQUISAS ATUAIS: o distanciamento sobre o que fazem os professores em suas reais situações de trabalho - Maria Eliza Rosa Gama / Mariana Vizzotto Motta	
CAPÍTULO 04	90
A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: movimentos de participação democrática - Neusete Machado Rigo	
CAPÍTULO 05	107
TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA: fronteiras em mediação - Liliana Soares Ferreira / Vicente Cabrera Calheiros	

CAPÍTULO 06	123
A NORMATIZAÇÃO DO ATENDIMENTO A CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS EM CRECHES CURITIBANAS – 1977 A 2003 - Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute	
PARTE II - FORMAÇÃO DOCENTE	143
CAPÍTULO 07	145
COM A PALAVRA O PROFESSOR DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: desafios de formar o professor para a educação básica - Luciane Ferreira Mocrosky / Maria Lucia Panossian / José Ricardo Souza	
CAPÍTULO 08	157
COMPREENSÕES DE UM GRUPO FORMATIVO DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE - Eliane Gonçalves dos Santos / Maria Cristina Pansera-de-Araújo	
CAPÍTULO 09	173
CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: avanços e descrenças do edupesquisa em Curitiba - Claudia Madruga Cunha / Karla Renata Ferri	
CAPÍTULO 10	192
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: trajetórias e identidades - Neuci Schotten	
CAPÍTULO 11	208
PROMOÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO EM CONTEXTO BRASILEIRO: uma leitura pela via das estratégias de ensino - Roque Ismael da Costa Güllich... / Camila Boszko	
CAPÍTULO 12	225
Reflexões sobre racionalidade em processos de formação de professores - Fabiane de Andrade Leite / Lenir Basso Zanon	

Introdução

A obra "Fazer Educativo: diálogos sobre políticas públicas e formação docente" reúne pesquisadores de diversos contextos brasileiros que, em um trabalho colaborativo, expressam suas concepções, em um debate aberto que contempla as múltiplas políticas públicas educacionais, com ênfase às questões da formação de professores.

Organizada em duas partes, essa obra congrega, inicialmente, escritos em torno das políticas educacionais mais amplas e, na segunda parte, produções que debatem a formação docente. Cabe salientar que mesmo que a temática da formação docente seja reconhecida como política pública é destacada, nessa coletânea, por sua importância para a qualificação do fazer educativo.

Na primeira parte são apresentados seis estudos com temáticas destacadas como a organização de sistemas de ensino, a educação do campo, educação especial, educação infantil, trabalho docente e educação pública.

No capítulo que abre esta coletânea, o professor Oséias Santos de Oliveira apresenta o estudo sob o título "A democratização da educação pública: elementos para reflexão", com o objetivo de analisar como são organizadas as políticas educacionais, de modo a promover a democratização nas relações e nas ações firmadas em torno do Sistema Municipal de Ensino de um município gaúcho. Para o alcance desse escopo efetiva uma pesquisa de natureza qualitativa e os sujeitos formuladores das políticas públi-

cas (prefeitos, secretários municipais de educação e presidentes do Conselho Municipal de Educação), em atuação no período entre 1997 e 2012, são convidados a apresentar suas concepções em torno dos processos que envolvem a democratização da educação local. O ciclo de políticas foi escolhido como método de análise das políticas públicas executadas nesse espaço, sendo que o foco recai no contexto da prática, onde se entende que as políticas podem ser reinterpretadas e recriadas, a partir das posições assumidas pelos sujeitos que fazem a educação acontecer. Com isso, algumas das políticas podem ter sua configuração original ajustada, de modo a provocar mudanças em seus rumos.

No segundo capítulo, as pesquisadoras Sabrina Zientarski de Bragança, Clarice Zientarski e Perla de Almeida Freire tratam sobre a Educação do campo, suas concepções e fundamentos e, as relações postas a partir das políticas educacionais. O artigo "A educação do campo e as políticas educacionais: uma abordagem à Lei 13.005/2014" configura-se em uma pesquisa que se utiliza de uma abordagem qualitativa e análise bibliográfica e documental, cujo enfoque se pauta em uma discussão sobre a educação do campo e, parte da premissa de que ela se apresenta como uma proposta que busca a emancipação humana, tendo em vista o acúmulo teórico, a valorização dos sujeitos do campo e dos movimentos sociais. Os dados levantados indicam que as políticas educacionais, em alguns aspectos, atendem as reivindicações do povo do campo, entretanto, apresentam inúmeras limitações, tendo em vista os embates estabelecidos com o modelo econômico, o agronegócio, a questão agrária, dentre outras, que se apresentam na conjuntura atual, capitalista e neoliberal.

Maria Eliza Rosa Gama e Mariana Vizzotto Motta apresentam, no terceiro capítulo, uma revisão de literatura sob o título "O trabalho docente como foco das pesquisas atuais: o distanciamento sobre o que fazem os professores

em suas reais situações de trabalho". O interesse das pesquisadoras por esse tema está diretamente relacionado com a percepção desenvolvida ao longo das investigações efetivadas sobre escolas públicas de educação básica, quando destacam a existência de um quadro prescritivo que tem determinado como, quando, onde, por que e para quem os professores devem organizar seus trabalhos, sem maiores reflexões e questionamentos por parte desses profissionais. Assim o objetivo desse estudo é o de caracterizar o cenário atual das produções sobre o trabalho docente no país e como essa categoria está sendo tratada pelos pesquisadores da área educacional. A partir da organização e sistematização dos principais resultados sobre a temática, possibilita-se que sejam conhecidas as demandas e avanços sinalizados sobre o trabalho docente de professores que atuam no ensino médio de escolas públicas de educação básica.

Neusete Machado Rigo, no quarto capítulo, "A construção de uma política municipal de educação especial: movimentos de participação democrática", discute o processo de construção da Política Municipal de Educação Especial de um município da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. O estudo propõe-se a apresentar e refletir sobre os movimentos que a gestão municipal promoveu com o conjunto das escolas municipais para construí-la. A metodologia desenvolvida segue uma investigação qualitativa e decorre da pesquisa-ação durante os processos participativos que a gestão municipal organizou para a ressignificação da escola pública e para construção da política municipal de educação especial. A observação participante é o principal instrumento adotado para a coleta de dados, além da análise documental. A análise e discussão dos dados é realizada a partir de referenciais que tratam da construção dos processos de inclusão nas escolas comuns. Os resultados apresentados destacam como fundamental a ação do poder público para a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educa-

ção Inclusiva, por meio da construção de políticas municipais de educação especial, elaboradas democraticamente, e que apontam tanto a definição de estratégias administrativas, quanto pedagógicas.

O texto "Trabalho, educação e escola: fronteiras em mediação" apresenta resultados da pesquisa realizada por Liliana Soares Ferreira e Vicente Cabrera Calheiros. Nesse estudo objetivam estabelecer uma discussão a respeito das mediações existentes no modo de produção capitalista entre as categorias trabalho, educação e escola, quando apontam um contraponto fundamentado na perspectiva marxiana, pela qual se entende que, na sociabilidade hegemônica pelo capital, o trabalho, a educação e a escola são instrumentos políticos para manutenção e reprodução dos interesses das classes hegemônicas. Os pesquisadores desenvolvem um percurso de análise, a partir da compreensão acerca da dupla face do trabalho e, com isso, buscam demonstrar as determinações impostas ao processo educacional que desencadearam na construção de uma escola que centrada no trabalho pedagógico condizente com os interesses hegemônicos.

No texto "A normatização do atendimento a crianças de 0 a 6 anos em creches curitibanas – 1977 a 2003", a pesquisadora Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute objetiva, a partir de um percurso historiográfico, analisar os documentos que normatizaram e regularam a rede de creches da capital paranaense. A busca pelas fontes nos diferentes arquivos da cidade, possibilitou a localização de documentos que tratam de especificidades minuciosas do atendimento realizado nas creches, assim como indicam um modo de agir, de praticar e de viver nessas instituições públicas. Também, a análise desses documentos possibilitou refletir sobre as funções educativas propostas sobre as representações de infância, família e profissional que circularam nesse período. A autora destaca que os manuais produzidos, mais do que apenas normatizar,

revelam os potenciais, as fragilidades, as conquistas e desafios da rede de creches públicas.

A segunda parte dessa obra congrega estudos e pesquisas que versam sobre a temática da formação de professores. Pesquisadores, advindos de diferentes instituições de ensino superior, produzem seis artigos que situam o cenário da formação docente, em especial no que diz respeito aos propósitos e ações desencadeadas para que essa se efetive com qualidade.

Os pesquisadores Luciane Ferreira Mocrosky, Maria Lucia Panossian e José Ricardo Souza relatam os desafios de formar o professor de matemática para educação básica na perspectiva de docentes que atuam em licenciaturas. Em busca de reconhecer esses desafios foram ouvidos professores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Curitiba, sendo que o encontro onde essa discussão se efetivou foi filmado e transcrito, quando as falas passam a ser reconhecidas como unidades de significado e que revelam os desafios percebidos pelos sujeitos participantes da pesquisa. No texto "Com a palavra o professor da licenciatura em matemática: desafios de formar o professor para a educação básica" é destacado o desafio de formar o professor, dada a desvalorização do profissional e a dificuldade em distinguir a formação do matemático da formação do professor de matemática, que também se revela na organização dos conhecimentos pedagógicos e específicos ministrados no curso. Esses desafios não são os únicos enfrentados pelos professores na licenciatura em matemática, mas revelaram-se de forma marcante para os pesquisados, sendo reconhecidos também na literatura sobre as dificuldades de formar o professor de matemática para o ensino fundamental e médio.

O foco do oitavo capítulo, de autoria de Eliane Gonçalves dos Santos e de Maria Cristina Pansera-de-Araújo, insere-se com o propósito de discutir, no cenário educativo,

a temática saúde e educação em saúde, que ainda são apresentadas e discutidas nas escolas e universidades numa perspectiva reducionista. Na pesquisa intitulada "Compreensões de um grupo formativo de professores sobre educação em saúde" buscou-se investigar como professores em processo formativo compreendem e problematizam a saúde e a educação em saúde, em sua formação e atuação docente. Nesse trabalho, foi utilizada a Análise Textual Discursiva para identificar os entendimentos dos professores. Da análise emergiram duas categorias i) compreensão de saúde e processo formativo e ii) educação em saúde e prática pedagógica. As autoras concluem que o modelo biomédico, ainda é muito forte na concepção dos professores, que há alguns indícios de um entendimento de saúde mais alargado e que há necessidade de se pensar em mudanças no ensino de saúde, tanto em nível acadêmico quanto escolar.

As reflexões a partir do texto "Currículo na formação de professores: avanços e descrenças do Edupesquisa em Curitiba", de Claudia Madruga Cunha e Karla Renata Ferri, tiveram como objetivo relatar uma pesquisa na qual se observam os frutos de um projeto experimental de formação de professores, ocorrido em Curitiba no ano 2013, intitulada Projeto Piloto Edupesquisa. Nesse estudo as pesquisadoras analisam essa proposta e sistematizam o artigo em quatro partes que abordam: o contexto de reformulação da formação docente em Curitiba; a organização do Projeto Piloto Edupesquisa; o currículo próprio para formação docente local; e, por último, "os avanços e as descrenças", que recaem sobre esse processo. Tais reflexões analisam alguns dados prévios colhidos de uma investigação em andamento, cuja problematização surgiu de uma experiência vivida na sala "Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto" do Projeto Piloto Edupesquisa, ofertado pela Universidade Federal do Paraná.

Neuci Schotten relata a trajetória histórica percorrida pela educação brasileira e por consequência a formação de professores, a constituição da identidade e profissionalização docente com o objetivo de investigar como se desenvolveram as políticas de formação de professores, especialmente na constituição das leis. O capítulo dez, sob o título "Formação de professores: trajetórias e identidades" fundamentou-se em pesquisa bibliográfica de autores, relacionados à temática estudada e à elaboração do estado do conhecimento sobre o objeto em questão. A pesquisa apontou que historicamente a educação brasileira enfrenta dificuldades, como a falta de docentes qualificados, baixíssimos investimentos e a falta de estruturas, desde o início da escolarização no país até o presente momento. Em relação à formação dos professores destaca-se que foram regulamentadas diversas legislações no decorrer da história para suprir a falta de docentes qualificados, porém na sua maioria, pontuais e ineficientes. Frente a isso se faz necessário que a legislação, que normatiza a formação de professores continue sendo pesquisada e amplamente discutida para a construção e melhoria contínua das políticas educacionais de formação de professores e quiçá, para sua efetivação na prática.

No capítulo onze, com o texto "Promoção do pensamento crítico em contexto brasileiro: uma leitura pela via das estratégias de ensino" Roque Ismael da Costa Güllich e Camila Boszko sustentam a importância de se analisar estratégias de ensino utilizadas no Brasil para ensinar Ciências, de modo que essas favoreçam a compreensão acerca das possibilidades de promoção do Pensamento Crítico, bem como no desenvolvimento curricular e em processos de formação de professores que podem articular essas estratégias no seu bojo. O estudo apresentado, de caráter documental, propõe uma revisão da literatura e constituição do estado da arte acerca da temática: "Pensamento crítico na formação de professores e ensino de Ciências". Para tanto, foi realizada uma revisão na SciELO, no Banco de

Teses e Dissertações da CAPES e no Banco de Teses e Dissertações do IBICT, tendo como palavra-chave “pensamento crítico”. Os autores destacam que novos estudos podem favorecer professores na hora de escolher/adaptar a estratégia de ensino a ser utilizada, de acordo com o objetivo a ser atendido, bem como podem estimular um processo de escolha mais reflexivo e direcionado ao desenvolvimento de atitudes críticas.

No artigo que encerra essa obra, intitulado “Reflexões sobre racionalidade em processos de formação de professores”, Fabiane de Andrade Leite e Lenir Basso Zanon discutem aspectos da racionalidade em processos de formação compartilhada, tendo em vista a importância do desenvolvimento de coletivos de professores que pensam e atuam no ensinar e aprender de forma colaborativa, com coparticipação de professores da educação básica, professores formadores e futuros professores. Para o alcance desse propósito, as autoras tomam como corpus da investigação discursos orais e escritos, expressos por participantes em um projeto de extensão denominado Ciclos Formativos para o ensino de Ciências, ocorrido no ano de 2015, na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – campus Cerro Largo/RS. Nesse contexto, apresentam propostas de estudos em busca de avanços na compreensão acerca do desenvolvimento do pensamento crítico em processos de formação de professores.

Desejamos que os leitores dessa obra se sintam instigados a dialogar com os autores, de modo que avancemos na produção de pesquisas sobre as políticas educacionais e, em especial, sobre a formação docente. Ótima leitura!

Os organizadores

PARTE I

POLÍTICAS PÚBLICAS

CAPÍTULO 01

A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA: elementos para reflexão

Oséias Santos de Oliveira¹

1. Introdução

Os processos que envolvem a democratização da educação pública são discutidos, tanto em âmbitos escolares quanto acadêmicos, sempre considerando-se os aspectos singulares que os circundam. Democratizar a educação perpassa pelo viés da qualidade, como princípio intrínseco aos processos do acesso, da permanência, da autonomia, das práticas e compromissos de seus atores. Essa almejada qualidade se torna concreta na medida em que se destina a preparar o indivíduo para o exercício da ética profissional e da cidadania, bem como para que esse possa compreender e ter acesso a todas as manifestações da cultura humana (FONSECA, 2009).

Esse estudo tem como objetivo analisar como são organizadas as políticas educacionais de modo a promover a democratização, dentro das limitações impostas pelo macro sistema, nas relações e nas ações firmadas em torno de um Sistema Municipal de Ensino (SME). Para o alcance desse propósito, efetiva-se uma pesquisa de natureza qualitativa, calcada em um Estudo de Caso, quando o Sistema Mu-

¹ Doutor em Educação (UFMS/RS). Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Câmpus Curitiba). Docente do Programa de Pós-Graduação em Administração Pública (PROFIAP) da UTFPR. Superintendente Executivo da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. Contato: oseiass@utfpr.edu.br.

nicipal de Ensino de Santa Rosa (SME/SR), localizado ao Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul é objeto de investigação. Os sujeitos formuladores das políticas públicas, configurados como Gestores Municipais (prefeitos), Gestores Educacionais Municipais (secretários municipais de educação) e presidentes do Conselho Municipal de Educação (CME), são instigados e apresentam suas concepções em torno dos processos que envolvem a democratização da educação local, a partir de relatos em entrevistas e respostas a questionários.

A análise ocorre no período entre 1997 e 2012, quando foram identificados três períodos do SME/SR, sendo: a) Período de Criação do SME/SR (entre 1997 e 2000), sendo o município administrado pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro - PMDB e quando ocorre a criação do SME (em 1999); b) Período de Implantação do SME/SR que teve à frente do poder municipal o Partido Progressista - PP (que permanece por dois mandatos consecutivos na administração, entre 2001 – 2008); c) Período de Consolidação do SME/SR (2009-2012), quando o município foi administrado pelo Partido dos Trabalhadores - PT e onde foi criada e implementada a Lei Municipal da Gestão Democrática (em 2010).

Como método de análise das políticas públicas executadas no espaço do SME/Santa Rosa, no período entre 1997 e 2012, tomou-se a opção pelo Ciclo de Políticas (BALL; BOWE, 1992, 1994), quando o foco desse estudo recai no contexto da prática, onde se entende que as políticas podem ser reinterpretadas e recriadas, a partir das posições assumidas pelos sujeitos que fazem a educação acontecer. Com isso, algumas das políticas podem ter sua configuração original ajustada, de modo a provocar mudanças em seus rumos.

2. Abordagem do Ciclo de Políticas: um método de pesquisa para as políticas públicas

A Abordagem do Ciclo de Políticas (Policy Cycle Approach), entendida como um método para análise das políticas, foi apresentada e discutida pelos pesquisadores Ball e Bowe (1992, 1994) que inserem cinco contextos, em torno dos quais uma política é planejada, executada e revisada. Esses são delimitados em: a) Contexto das Influências; b) Contexto da Produção de Textos; c) Contexto da Prática; d) Contexto dos Resultados e e) Contexto das Estratégias Políticas. Os autores desenvolvem esse método com o objetivo de compreender as políticas educacionais no contexto das micropolíticas e orientam que há uma inter-relação entre esses contextos, uma vez que não apresentam uma dimensão temporal ou sequencial e, por outro lado, por envolver embates que se dão em arenas de disputas que congregam diferentes grupos de interesse.

O presente estudo tem seu foco no contexto da prática, considerando que, como os textos políticos produzidos a partir de conflitos e compromissos de seus formuladores não se esgotam em si, precisam, na prática, ser recriados e reelaborados (BALL e BOWE, 1992). O contexto da prática constitui-se, pois, por meio das possibilidades e dos limites materiais que se destacam nos ambientes escolares e nos espaços de atuação dos professores, dos gestores e demais agentes articulados ao processo de ensino.

A partir de Bowe e Ball (1992), discute-se que os sujeitos, em atuação nos espaços escolares, recebem e interpretam as políticas a partir de suas próprias experiências, de seus valores, de suas histórias de vida e dos engajamentos vivenciados no coletivo profissional. Esse movimento denota que, nos espaços do SME, a leitura das políticas não ocorre de modo ingênuo ou descomprometido, uma vez que os sujeitos escolares farão os mais distintos usos

de um texto político produzido, pois, serão esses os locais onde a política se insere e para o qual ela é endereçada. Por meio dos textos políticos diferentes leituras são realizadas e as ações cotidianas dos docentes serão sempre associadas às suas possibilidades concretas de atuação.

3. Democratização da Educação Pública

Ao discutir o enfoque da democracia na atual conjuntura Wood (2003, p. 193) afirma que é exatamente o capitalismo “que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas”. Este entendimento da autora possibilita antever, de um lado, avanços na questão da democratização da sociedade e, de outro, uma ausência das políticas e práticas sociais que esta mesma sociedade necessita para suprir suas demandas básicas.

Na obra freireana encontram-se elementos suficientes para a defesa de uma ação libertadora dos homens que se faz na humanização, no diálogo e a autonomia que esses vão construindo ao longo de seu fazer histórico. Assim, Freire (1987) critica aqueles que falam de democracia, mas, nas práticas querem silenciar o povo, também, os que discursam sobre humanização, porém, negam os homens. Tudo isso, no dizer de Freire, não passa de farsa, de mentira elaborada para confundir. No processo de democratização da sociedade e do próprio homem, é preciso que palavras e ações sejam articuladas com um sentido de libertação que se dá comunhão entre os sujeitos que, conscientes de sua natureza, sabem que não se educam sozinhos.

As posições destacadas pelos sujeitos políticos do SME/SR foram agrupadas em torno da categoria Democratização, sendo relacionadas as seguintes subcategorias: a) autonomia; b) participação; c) diálogo e d) publicização.

3.1 Democratização e autonomia

Ao situar a autonomia como elemento necessário à democratização da educação municipal o GM 01² exalta a perspectiva de autonomia administrativa da Secretaria Municipal de Educação, no período de criação do SME/SR, quando “também entrava já a questão do FUNDEF. Então era gerenciamento, daí o secretário também passou a ser o ordenador de despesas, de investimentos em educação. Era outro bojo de responsabilidades que a gente tinha que se inteirar e ter conhecimento teórico. E também nós tínhamos um compromisso de tornar mais independente a nossa gestão administrativa³” (GM01). No mesmo enfoque, relembra que a autonomia financeira das escolas públicas municipais também se colocava como essencial à concretização dos objetivos das escolas quando, conjuntamente, os gestores dessas unidades assumiam responsabilidades no gerenciamento de recursos financeiros. Isso se percebe na fala “... nós implementamos uma série de fatores, sempre buscando a fundamentação legal e a questão também possível... nós implantamos a gestão administrativa das escolas, que então era uma prestação e um gerenciamento dos próprios professores, era um valor designado a cada 90 dias, em termos de uma conta específica que eles pudessem gerenciar” (GME 01).

Fruto dessas ações de autonomia nas questões administrativas e financeiras, os gestores municipais, frente às necessidades e fixadas às possibilidades legais, passam a discutir as dimensões da autonomia das instituições escolares. No período de implantação do SME/SR a percepção do GM 01 salienta que a dinâmica de abertura democráti-

2 Os sujeitos participantes da pesquisa serão identificados como Gestor Municipal (GM 01, GM 02 e GM 03), Gestor Municipal Educacional (GME 01, GME 02 e GME 03) e Presidente do Conselho Municipal de Educação (PRESID 01, PRESID 02, PRESID 03, PRESID 04 e PRESID 05).

3 De modo a evidenciar, dentro do texto, as falas dos sujeitos participantes da pesquisa essas serão destacadas em itálico.

ca passa, em algumas situações, por conflitos de interesses dos sujeitos que se articulam, na formulação das políticas ou na sua execução. Em sua lembrança destaca: "se nós decidimos abrir de forma mais democrática um processo gerencial, de modo mais claro o processo educacional, tínhamos que agir assim (...) às vezes era desconfortável, às vezes aquilo que a gente acha que é o melhor se perde... então seria assim uma contradição, ou um conflito. Eu aprendi que quanto mais pessoas a gente ouve menos erros se comete" (GM 01). Assim a construção do SME avança, no embate, nas lutas travadas e nas aproximações possíveis entre interesses distintos e objetivos comuns.

A autonomia da gestão pedagógica e administrativa das escolas municipais é referenciada pelo GME 03, que, em sua atuação frente à Secretaria Municipal da Educação e Juventude (SMEJ), no período de consolidação do SME confirma que "... com a criação dos Conselhos Escolares nas escolas este foi um passo muito grande, na democratização e também no fortalecimento. Até então só tinha a Associação Círculo de Pais e Mestres, hoje essa continua existindo, mas vem o Conselho Escolar também com o objetivo de fortalecer ainda mais. Um não vem para tirar o lugar do outro, mas vem para fortalecer a participação popular na escola, a participação da comunidade na escola".

Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) argumentam que "a autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico". A autonomia escolar, e, de modo mais amplo também a própria autonomia do SME é relativa, entretanto, torna-se necessário destacar que todo esforço da comunidade educacional deverá ser pautado na consolidação da gestão democrática, para que sejam garantidos espaços de autonomia que não se limitem apenas às questões legais ou burocráticas, mas que se integrem também às ações pedagógicas de sala de aula e do contexto mais amplo da própria

comunidade. Gadotti (1989, p. 73) considera que “insistir na autonomia da escola não é conferir-lhe um estatuto que a isola da sociedade e das lutas aí travadas”.

3.2 Democratização e participação

Ao considerar a participação como o caminho natural para que o homem possa exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo, Bordenave (1985, p. 16) salienta que a sua prática envolve necessariamente “a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a autorreflexão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros”.

A participação consciente e crítica favorece um maior conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e das relações que se operam no contexto de um SME, sendo ainda uma necessidade fundamental ao exercício democrático. Com vistas à ampliação dos espaços participativos, todos os sujeitos envolvidos no processo educacional devem ter a oportunidade de expressar suas ideias e de contribuir para o fortalecimento das políticas sociais projetadas e executadas no espaço das instituições educativas.

O GM 01 relembra que em situações anteriores o aspecto de democratização e participação não estava presente efetivamente e, assim, cabia aos administradores tomar decisões em nome da coletividade. Entretanto, frente às novas dinâmicas de organização das políticas públicas, especialmente, no contexto de democratização vivido no Brasil em meados da década de 1980, esse sujeito manifesta: “conseguimos aos pouquinhos ir arredando obstáculos daqui e dali, porque, vamos imaginar, no tempo em que, até então, era usual que o prefeito, com o secretário, tomassem as decisões e [as] executassem. A partir de então começa-

mos a pensar, via CME, esse processo de discussão mais ampla, este processo de democratização" (GM 01).

Com o objetivo de dinamizar o processo de participação da comunidade escolar, de modo que essa se envolvesse na discussão de problemas detectados em seu meio, como por exemplo, a repetência e a evasão, a administração municipal apostou no fortalecimento do SME, com ações que refletissem um crescimento educacional de qualidade. Isto se evidencia quando o GM 01 menciona: "uma das demandas até então era a evasão escolar e a repetência. Focamos em cima destas questões e fizemos ações bem concretas e objetivas através das escolas. A própria eleição de diretores que desenvolveu uma política de consciência da comunidade escolar. Então este conjunto de elementos mereceu nossa atenção e permitiu que o SME pudesse crescer na sua globalidade" (GM 01).

No CME a participação efetiva-se sob o enfoque da representação dos segmentos sociais com assento no órgão colegiado, quando os conselheiros, cientes de responsabilidade na formulação das políticas educacionais procuram visitar as escolas e apoiar as demandas que delas se originam. O presidente 03, atuando no período de implantação do SME destaca: "buscávamos através da nossa representação no CME a participação de todos os segmentos, exigindo a presença nas reuniões. Outra forma através de visitas as escolas, apoiando-as e assessorando-as em projetos". A iniciativa de ampliação dos canais de participação entre de CME e comunidade foi destacada pelo presidente 05 que considera a aproximação do colegiado com as escolas, quando as políticas formuladas e os textos produzidos são expostos à comunidade, de modo a socializar informações e estimular os sujeitos a acompanhar os processos em execução. É o que se revela na fala desse presidente quando afirma "durante nossa gestão, apresentamos através de um fórum, um caso, onde a pauta foi apresentação das diretri-

zes/missão/deveres do CME, com a presença de diversas lideranças educacionais" (PRESID 05).

A necessidade de aproximação e de ampliação dos canais de participação é percebida também pelo GM 02 que destaca "a administração optou pela construção coletiva, através de Conferências Escolares e Conferência Pedagógica Municipal, dos princípios Pedagógicos que norteiam o ensino da rede Municipal de Santa Rosa". Na proposição de ampliação dos espaços participativos houve, por parte da comunidade escolar, uma resposta positiva à convocação dos gestores do SME. Em especial o GEM 03 salienta que "temos percebido que as comunidades escolares estão muito participativas, acolheram nosso chamado, acolheram o chamado da escola".

Deste modo, em 2009 realizou-se, em Santa Rosa, a Conferência Municipal de Educação efetivando assim uma das propostas do Plano Municipal de Educação, que previa a realização deste importante espaço para discussão das questões educacionais locais. Essa conferência esteve articulada à discussão nacional das políticas educacionais – promovida pela CONAE/2010. Inicialmente, os eixos temáticos da CONAE foram discutidos nos espaços escolares, envolvendo os segmentos: professores, alunos, funcionários, pais ou responsáveis e, posteriormente, uma representação de cada escola participou da Conferência Municipal, quando foram eleitas duas delegadas para participação na Conferência Estadual de Educação, sendo que uma delas representou o município na CONAE em Brasília/DF, no ano de 2010. A socialização da participação nessas etapas da CONAE foi fundamental para que se possibilitasse a compreensão, por parte de todos os sujeitos do SME/Santa Rosa, da importância desse momento para a definição de rumos da educação nacional.

Na preparação dos grandes eventos, configurados como conferências, sobressai-se a participação dos sujeitos

escolares que, engajados, trazem suas contribuições para expandir o enfoque democrático e de qualidade do ensino municipal, sendo que fica evidente essa perspectiva na voz do GM 03 que afirma “nós fizemos a 1ª Conferência Pedagógica do Município de Santa Rosa, com a participação de todos os segmentos da comunidade escolar, e o que antecedeu isto foi o trabalho nas escolas, com as conferências escolares, com a participação dos segmentos das comunidades, trazendo depois para sistematização, na Conferência Municipal e isto foi muito gratificante pois a participação efetiva, [...] culminou na criação dos princípios pedagógicos para a rede municipal de ensino” (GM 03).

Junto ao CME, a participação também se faz elemento necessário para que os envolvidos na formulação das políticas possam se qualificar, e dar retorno às demandas da comunidade educacional. O presidente 04, analisando a atuação no CME no período de implantação do SME refere que: “com as escolas há bom relacionamento, procuramos emitir ofício para informar assuntos do interesse das mesmas, bem como procuramos divulgar à comunidade, através do jornal, ou rádio o que vimos realizando, como pautas das reuniões, eventos que realizamos e participamos, encontros regionais e estaduais que envolvem a participação de todos os conselhos”, por outro lado, indica que ainda há necessidade de avanços nas relações com a SMEJ para que a participação seja efetivada de modo integrado e consistente, citando que “é preciso unir esforços por parte da administração municipal para que o CME funcione, articulação com as entidades que integram o CME para fortalecer sua participação” (PRESID 04).

Contudo, a observação do GME 03 é clara no sentido de que um processo de participação na definição e execução de ações educacionais locais precisa se configurar em políticas públicas, que se projetam a longo tempo e não como meros programas que se prestam por um período e

que, mudando o governo, são esquecidos pelos sujeitos escolares. Sua perspectiva aponta que “neste momento sinto a aceitação bem maior dos grupos das escolas. Isto pode se comprovar com a participação dos grupos nas formações e com as contribuições dos grupos nas formações. Então acho que esta questão do conservador hoje não se tem sentido muito mais isto, está bem mais tranquilo, as pessoas estão bem mais abertas ao novo e a uma proposta acolhedora que venha para fortalecer a educação como um todo. No sentido de fortalecer a educação, que não seja um modismo para daqui a pouquinho, passando o governo, acabou também a proposta” (GME 03).

Compete ressaltar a partir de Freire (1986, p. 60) que “é impossível ensinar participação sem participação” do mesmo modo que é “impossível se falar em participação sem experimentá-la”. Então, nos espaços privilegiados do SME, esse exercício precisa se constituir em ação de permanente aprendizado, ultrapassando as barreiras do comodismo, do conformismo e dos determinantes, muitas vezes, impostos aos sujeitos educativos.

3.3 Democratização e diálogo

Ao promover a reflexão sobre as relações entre democracia e diálogo, Freire (1992, p. 61) entende que nesta imbricação “o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento”. Nas trocas de informações, de experiências e de vivências dos sujeitos que se relacionam em torno de práticas comuns ou distintas, o diálogo projeta-se como elemento indispensável à promoção do respeito tanto às individualidades quanto às diferenças.

A partir da perspectiva freireana, o diálogo pode ser compreendido como o fundamento antropológico a inspirar homens e mulheres a alimentar “a esperança na construção de processos socioculturais emancipatórios, que venham a

concretizar a utopia de um mundo mais humanizado" (ZITKOSKI, 2005, p. 01). Portanto, a prática dialógica, fundada em princípios autônomos conduz à libertação dos sujeitos que, não se condicionando aos determinantes impostos por aqueles que querem manter as coisas do jeito que sempre foram, avançam na concretização de uma construção social mais justa e coerente com os valores e sentidos que fundamentam a vida humana.

O GME 01 avalia que no período de criação do SME/SR houve uma necessidade explícita de estabelecer um diálogo aberto com a comunidade escolar, para que na função de gestor à frente do órgão responsável pela execução das políticas educacionais pudessem ser conhecidas as necessidades das escolas da rede municipal. O trabalho que então se efetiva se assenta no diálogo como forma de integração entre executivo e sujeitos escolares, conforme afirma: "como secretário passei em todas as escolas, em assembleias de pais onde, no turno da noite, fazíamos palestras, com o intuito de colocarmos a relação da família-escola. Trabalhei com todas as escolas, na época nós tínhamos 36 escolas... E assim também, na questão das creches, onde efetivamente se colocou a importância da presença dos pais na educação do filho. E este trabalho nós desenvolvemos com muita responsabilidade, com muita seriedade e atingimos um contingente, considerando os alunos, de mais de oito mil pessoas. Foi um chamamento, muito forte, pedagogicamente falando, e também uma interação efetiva entre escola e família" (GME 01). O diálogo entre os distintos sujeitos, tanto os integrantes da sociedade política quanto daqueles advindos da sociedade civil, fixa-se na interação e mediação para que sejam compreendidos os sentidos da integração família e escola.

As ações dialógicas levadas a efeito no período de consolidação do SME são recordadas pelo GM 01, a partir da ideia de um progressivo entendimento entre sujei-

tos formuladores de políticas, que também se alarga aos demais espaços da sociedade civil. Sua reflexão sinaliza que “houve o entendimento progressivo das pessoas e este entendimento criou a convicção na maioria das pessoas e permitiu que cada passo pudesse ser dado e, à medida que as coisas foram andando notava-se que tinha valido a pena aquela modificação”. Porém, a abertura de um processo de democratização das ações educacionais, que necessariamente passa pela dimensão de dialogar com o outro e também assumir a atitude de escuta, nem sempre se insere num processo tranquilo, pois quando interesses antagônicos são manifestos podem ocorrer conflitos. É o que assegura o GM 01 quando relembra que a abertura do processo gerencial implicava também em ouvir e respeitar a opinião divergente, ainda que isto signifique, grosso modo, algum recuo no processo político instaurado pelos administradores municipais. Neste sentido, o desafio maior no sentido de se estabelecer um diálogo mais próximo foi destacado na relação com o CME, pois conforme cita o gestor esse órgão : “era composto por pessoas qualificadas e nós procuramos respeitar isto, mesmo que em alguns momentos houvesse algumas contendas, algumas divergências, mas no global eu posso assegurar que estas instâncias, estes fóruns foram muito importantes para permitir que aquilo que está na lei passasse a estar na vida... na ação do professor, do diretor, dos pais, dos conselhos” (GM 01).

Ainda que os conflitos de interesses se manifestassem na relação entre executivo e CME em determinados momentos, esses se afinavam em nome do bom entendimento entre os sujeitos da sociedade política e da sociedade civil. O Presidente 05, em seu mandato à frente do órgão colegiado explicita que: “durante todo período de nossa gestão, não foi percebido inconformidades referente à atuação do CME. As negociações se mantiveram tranquilas nas suas tratativas, buscando sempre um acordo, onde com bom senso todos saíssem satisfeitos, com o andamento das

correções das irregularidades apresentadas". Ainda, este presidente destaca a aproximação que o conselho buscou manter com os sujeitos políticos, quando, em plena campanha eleitoral municipal de 2004, os candidatos ao cargo de prefeito foram chamados para debater junto ao CME suas propostas para a área educacional. Isto se referencia na fala do Presidente 05 que explicita: "num outro momento, tivemos a oportunidade de proporcionar uma discussão com os candidatos a prefeito, onde estes apresentaram sua plataforma de governo, e foram questionados pelos conselheiros, gerando sem dúvida um belo momento de reflexão e conseqüentemente de definições".

No Período de Consolidação do SME, as ações efetivadas no campo educacional são anunciadas pelo GME 03 como embasadas no diálogo entre os sujeitos ligados à administração municipal, ao CME e às escolas da rede. Anuncia assim esta perspectiva: "temos como prática o diálogo e o fortalecimento dos grupos, dos Conselhos, então não poderia ser diferente com o SME. Temos tido sim um bom diálogo com o CME, temos tido um bom diálogo com as escolas e a SMEJ busca o fortalecimento do Sistema desta forma, com um bom diálogo e também com a formação dos grupos". Como instrumentos para firmar o diálogo com a comunidade, o gestor deste período informa que "temos o site da prefeitura aonde todas as questões vão para este site para que a comunidade possa estar acompanhando. Fazemos também um trabalho ocupando a mídia nas rádios do município e acho que também as visitas, os encontros que a gente faz nas escolas, aproveitando estas reuniões de pais, enfim, para estar dialogando com eles".

Os avanços decorrentes do estabelecimento de uma prática dialógica são saudados pelo gestor, pois, em sua concepção, "hoje eu percebo uma leveza assim, as pessoas têm tranquilidade em estabelecer o diálogo, em resolver as coisas através do diálogo com a SMEJ, percebendo que esta é

a prática da secretaria. Então eu acho que evoluímos bastante neste sentido, e eu vejo a aceitação do novo, sendo bem mais tranquilo lá na escola, da Proposta Pedagógica nova, das orientações a respeito de uma escola mais democrática e de qualidade social" (GME 03).

A participação cidadã, pautada no diálogo e na autonomia, frequentemente proclamada nos documentos orientadores das políticas educacionais caracteriza-se, na visão de Teixeira (2001), pela busca de consensos, pela construção de identidades, pelo controle na aplicação dos recursos públicos, pela interferência na elaboração de orçamentos, pela criação e efetivação de direitos e pelo enfrentamento de problemas que se apresentam no dia a dia. Será, por meio do diálogo produzido nos espaços dos conselhos, dos fóruns, das conferências e de outras arenas públicas que a participação se constitui, com o enfoque da sociedade exercendo papel fundamental no controle social e político do Estado, pois, "o diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro" (FREIRE, 1992, p. 60). Desta forma cria-se a possibilidade aos cidadãos de atuarem na definição de critérios e parâmetros que serão imprescindíveis para o planejamento e execução das políticas públicas.

3.4 Democratização e publicização

O termo publicização, empregado neste estudo, pode ser compreendido como a ação de tornar públicos os atos executados no período de existência do SME/SR. Os atos, tanto aqueles do poder executivo, do legislativo e do CME precisam ser divulgados amplamente para que a comunidade esteja ciente das formulações e implementações de políticas nos âmbitos administrativos e normativos.

Na definição de publicidade há que se considerar que o conceito, quando compreendido em seu sentido amplo,

pode abranger toda e qualquer informação que é tornada pública, seja através de propagandas, discursos políticos, veiculação na mídia impressa e falada, consultas públicas, debates, encontros, entre outras formas de socialização de informações.

É preciso considerar ainda, quanto à característica de publicização nas esferas administrativas públicas que, entre os princípios alocados pela Constituição Federal/1988, no seu artigo 37 estão expostos: legalidade, moralidade, impessoalidade, publicidade e eficiência. No primeiro parágrafo desse mesmo artigo ainda preceitua que "a publicidade dos atos, programas, obras, serviços e campanhas (...) dos órgãos públicos deverá ter caráter educativo, informativo ou de orientação social (...)" (BRASIL, 1988, art. 37, § 1º).

Além das publicações legais produzidas e publicadas no período de existência do SME/Santa Rosa, essenciais ao ordenamento jurídico que baliza os atos da administração pública, cada governo utiliza-se de instrumentos e meios de publicidade para a divulgação das ações realizadas na esfera da educação municipal.

A divulgação das políticas formuladas e executadas no período de criação do SME/SR esteve, segundo informa o GME 01, centrada em informativos, folder e jornais. Em suas observações, destaca que "quando era um instrumento a nível municipal então sim tinha parte da educação que era divulgada, através de folder, através de jornal, através de instrumentos de divulgação das atividades realizadas ou comparativas e assim por diante, mas a nossa atividade era diária na divulgação e claro a gente tinha e era direto com os diretores e professores, porque nós tivemos encontros marcantes na educação" (GME 01). Em especial, esse gestor relembra que, através do contato direto com a comunidade, foram promovidos, via Secretaria de Educação, encontros e reuniões nas escolas municipais: "pela nossa

atividade de visita aos pais, quer dizer, palestras aos pais e encontros nas escolas, nas creches e assim por diante, também era uma forma específica da área da educação divulgar o que estava sendo feito. Além do gerenciamento da merenda, do transporte" (GME 01).

Entre os anos de 2001 e 2008, quando, por dois mandatos, a mesma administração se manteve no poder executivo municipal, aqui apresentado como período de implantação do SME, a divulgação das políticas educacionais esteve essencialmente centrada nos espaços midiáticos (imprensa falada e escrita). Na lembrança do GM 02 é ressaltado que "fazíamos bastante esta divulgação do trabalho realizado, tanto que na época tentei manter um programa de rádio exatamente onde tinha este espaço para as escolas se manifestarem, onde as escolas divulgavam suas ações" (GME 02). Esse programa radiofônico, comandado pela SMEJ, contava em cada edição com a participação das escolas através de alunos, professores e diretores que utilizavam esses espaços para socialização de projetos e atividades realizadas internamente por suas instituições educativas. A estratégia de utilização de jornais escolares também foi estimulada nesse período, quando as próprias escolas produziam seus informativos que eram destinados à comunidade local. Nesses periódicos escolares, a SMEJ buscava os destaques de ações significativas realizadas pelos educandários e encaminhava para divulgação na imprensa local e regional: "tivemos o jornal no qual as escolas participavam e podiam trazer as suas informações. Sempre se procurou sim divulgar, se procurou ajudar as escolas neste sentido [...] na secretaria sempre tínhamos uma pessoa responsável pela parte da divulgação e que fazia esta ponte com as escolas. Quase todas as escolas, as maiores ao menos, elas têm o seu próprio instrumento de divulgação, mas mesmo assim a gente ajudava a divulgar, mandava para os jornais da cidade e da região e mesmo os estaduais e nos

próprios instrumentos internos que nós criamos para fazer esta divulgação" (GME 02).

No CME, a estratégia de apresentação das ações tomadas pelo colegiado municipal esteve, no mandato do Presidente 05, voltada para reuniões com a comunidade escolar com o objetivo de discutir e de situar o papel desse órgão. Assim se reporta o Presidente 05 "durante nossa gestão, apresentamos através de um fórum, um case onde a pauta foi apresentação das diretrizes, da missão e dos deveres do CME, com a presença de diversas lideranças educacionais".

Ao considerar a publicização, no período de consolidação do SME, o GME 03 traz um elemento até então não utilizado amplamente, que trata dos recursos tecnológicos digitais, além dos já consagrados meios jornalísticos e radiofônicos. Os encontros com a comunidade também são destaque em sua fala: "temos o site da prefeitura aonde todas as questões vão para este site para que a comunidade possa estar acompanhando. Fazemos também um trabalho ocupando a mídia nas rádios do município e acho que também as visitas, os encontros que a gente faz nas escolas, aproveitando estas reuniões de pais, enfim, para estar dialogando com eles" (GME 03).

No espaço do CME as ações de divulgação das ações, dos atos normativos e diretrizes se efetivaram, em relação às escolas, de modo muito espontâneo, pois, conforme cita o Presidente 04: "com as escolas há bom relacionamento, procuramos emitir ofício para informar assuntos do interesse das mesmas, bem como procuramos divulgar à comunidade, através do jornal, ou rádio o que realizamos, como a pautas das reuniões, os eventos que realizamos e participamos, encontros regionais e estaduais que envolvem a participação de todos os conselhos" (PRESID 04) e ainda referenda que, além da publicidade na imprensa, o contato com a comunidade escolar é de fundamental importância,

pois: "a divulgação das ações do CME é feita nas reuniões pedagógicas com os diretores e professores, cada um na sua área. São divulgados na imprensa local, rádio, folhetos impressos, através de palestras, etc" (PRESID 04). Em relação à aceitação dos atos e orientações que emanam do CME, o presidente, que atuou no período de consolidação do SME define: "as políticas em educação, de modo geral, foram bem aceitas. Não tenho conhecimento de resistência ou não aceitação por parte dos professores de qualquer ato normativo emitido pelo CME" (PRESID 04).

As orientações do Ministério da Educação (BRASIL, 2007, p. 11), expostas no documento Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, princípios e planos, provocam a comunidade a um posicionamento explícito no sentido de exigir transparência no tratamento das questões educacionais e também no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação, pois, "desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado". A partir da fixação destas necessidades percebe-se que, nos documentos normativos nacionais que delimitam os atuais programas e ações em execução no locus municipal, há uma preocupação com a questão da publicização das informações e dos atos efetivados tanto em contextos escolares como nos demais órgãos ligados aos Sistemas de Ensino.

4. Considerações

No aspecto do gerenciamento de um SME convergem interesses que, advindos de pontos distintos sinalizam para um aprendizado de gestão democrática. Ainda que incongruências sejam manifestas em determinados momentos da gestão, a cada tomada de decisão imediatamente são registrados reflexos sobre a totalidade ou partes do sistema, ainda, sobre as práticas escolares, sobre os ajustes legais e

sobre a organização dos grupos quando são passíveis de aceitação ou, em situações pontuais, de refutação. Portanto, na gestão do SME/Santa Rosa articulam-se forças que, muitas vezes veladamente, contribuem para que o processo decisório seja realizado.

Os propósitos educacionais efetivados no SME e que solidificam a gestão democrática nas escolas municipais de ensino fundamental vêm laurear um processo que tem início na criação do sistema de ensino próprio. Depois de uma década de existência do SME, consolida-se, no âmbito municipal a Lei da Gestão Democrática que fixa a garantia legal da eleição de diretores e a instituição da vice-direção nas escolas com mais de 350 alunos, o que propicia maior organização por parte das instituições, em sua gestão interna. Também essa legislação possibilita a autonomia pedagógica e a relativa autonomia financeira, de modo que em cada escola a comunidade possa gerenciar recursos e desenvolver projetos voltados à sua realidade. Todavia, sem dúvida, o maior progresso na democratização da gestão se introduz com a criação dos conselhos escolares.

O alargamento do legado democrático, participativo e emancipatório do SME/Santa Rosa projeta-se com um dos grandes desafios a ser conquistado. Se, no contexto das influências esses princípios foram desenhados, e no de produção de textos foram fixados, agora, mais que nunca, no contexto da prática, a afluência de fazeres pedagógicos, sociais e culturais precisa ser coerente com os desígnios propositalmente firmados. Sem dúvida, a ampliação dos espaços participativos, a efetivação de práticas democráticas e a construção educacional com vistas à emancipação dos sujeitos sociais, que tem parte no SME/Santa Rosa, pode ser considerada como metas altruístas, porém cabe a indagação freireana: este "é um sonho possível ou não?". Partindo do pressuposto de que se considerem as condições antagônicas que surgem no processo de construção

desse sistema de ensino, o próprio Freire responde: “se é menos possível, trata-se, para nós, de saber como torná-lo mais possível” (FREIRE, 1986, p. 112). Esse é, pois, o foco principal neste desafio: buscar compreender os dilemas, as falhas, as incongruências e revisar as práticas em execução no espaço do SME – compreendido como SMEJ, CME, escolas –, reelaborando as ações que estiveram, em algum momento, pautadas em interesses pessoais, partidários, ideológicos e governamentais e acorrendo para ações de enfrentamento à falta de participação e falta de diálogo.

Referências

- BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação*. 2ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985. Coleção Primeiros Passos.
- BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil, Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em 10 abr. 2012.
- BRASIL. *Plano de Desenvolvimento da Educação – Razões, princípios e planos*, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em 06 jun. 2012.
- FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. In: *Caderno Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad.: Adriana Lopes. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. Coleção Educação e Comunicação; v. 18.

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

FREIRE. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. RJ: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito*. 9ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011. Coleção Docência em Formação.

TEIXEIRA, Enaldo. Celso. *O local e o global: limites e desafios da participação cidadã*. São Paulo: Cortez; Recife: EQUIP; Salvador: UFBA, 2001.

ZITKOSKI, Jaime José. *O diálogo em Freire: Caminho para a humanização*. In: Revista Eletrônica "Fórum Paulo Freire" Ano 1 – Nº 1 – julho 2005. Disponível em: <<http://www.ufpel.edu.br/fae/paulofreire/novo/br/pdf/24.pdf>>. Acesso em 20 mai. 2012.

CAPÍTULO 02

A EDUCAÇÃO DO CAMPO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: uma abordagem à lei 13.005/2014

Sabrina Zientarski de Bragança⁴

Clarice Zientarski⁵

Perla de Almeida Freire⁶

1. Introdução

Este artigo busca apresentar discussões ainda que parciais, sobre a educação do campo, seus fundamentos, concepções e as políticas educacionais para essa, especialmente os desdobramentos possíveis a partir do Plano Nacional de Educação atual. Parte-se do pressuposto de que a educação desenvolve importante papel, podendo atuar como ferramenta de transformação no território e também nas condições de vida do camponês, e que a garantia de políticas públicas educacionais que atendam as suas necessidades é fator *sine qua non* dessa transformação.

A opção metodológica constituiu-se em uma pesquisa qualitativa, pois, essa modalidade "[...] não se limita a descrever fatos, acontecimentos ou histórias, mas tenta analisar a interação que existe entre eles, bem como a sua importância no contexto de estudo [...]" (BOGDAN; BIKLEN, 1999,

4 Mestra em Educação (UFSM/RS). Professora na Universidade Federal do Ceará (UFC). Contato: sabrina_educampo@hotmail.com

5 Doutora em Educação (UFSM/RS). Professora Adjunta na Universidade Federal do Ceará (UFC). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB), da UFC. Contato: claricezientarski@yahoo.com.br

6 Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB), da Universidade Federal do Ceará (UFC). Contato: perlaalmeida.freire@gmail.com

p. 91). Para Triviños (1992), esse tipo de pesquisa permite extrair dados que possibilitem uma visão contextualizada da realidade na qual são consideradas as contradições, relações e dimensões do tema em estudo. Assim, defendemos que, no caso deste estudo, a opção metodológica tem relação direta com a concepção de mundo e de sociedade tanto dos sujeitos do campo, quanto dos pesquisadores.

As políticas educacionais são um dos resultados das relações presentes entre Estado e Sociedade, e consequentemente apresentam a correlação de forças existentes entre os diferentes agentes hegemônicos e as diferentes classes sociais. São em sua maioria, elaboração do poder público que, por sua vez, sofre influências dos grupos econômicos, seus ditames e premissas, e por outro lado, perpassam as pressões exercidas pela sociedade civil que será contemplada por essas. O Brasil é marcado por políticas educacionais descontínuas e pouco efetivas, assim como afirma Demerval Saviani, quando se refere às várias reformas e modificações nas políticas públicas da educação no país:

A outra característica estrutural da política educacional brasileira, que opera como um óbice ao adequado encaminhamento das questões da área, é a descontinuidade. Esta se manifesta de várias maneiras, mas se tipifica mais visivelmente na plethora de reformas de que está povoada a história da educação brasileira. Essas reformas, vistas em retrospectiva de conjunto, descrevem um movimento que pode ser reconhecido pelas metáforas do ziguezague ou do pêndulo. A metáfora do ziguezague indica o sentido tortuoso, sinuoso das variações e alterações sucessivas observadas nas reformas; o movimento pendular mostra o vai-e-vem de dois temas que se alternam sequencialmente nas medidas reformadoras da estrutura educacional (SAVIANI, 2008, p. 24).

Abarcado no período de transição democrática por reformas educacionais orientadas por organismos interna-

cionais e pela nova ordem mundial, o Brasil esteve a serviço da reestruturação produtiva e do neoliberalismo assim como a educação nacional. Assim, “o papel do Estado, uma espécie de mal necessário [...] resume-se a fornecer a base legal com a qual o mercado pode melhor maximizar os ‘benefícios do homem” (BEHRING & BOSCHETTI, 2009, p. 56).

Esse período de reabertura democrática também apresentou o apelo a maior participação popular nas esferas de direitos públicos, coincide com a organização dos movimentos sociais em diferentes frentes de atuação e reivindicação, desta rearticulação das massas criam-se movimentos como: CUT (1983), CEBs(1960), MST(1980); que dentre suas pautas de democratização reafirmam a necessidade da universalização e democratização da educação. A garantia de atendimento de todas as populações e isto inclui a população camponesa, é afirmada como um direito público inalienável. Nesse sentido, a educação do campo e sua construção histórica é fruto das demandas dos movimentos sociais dos trabalhadores rurais, e expressa uma concepção quanto ao campo e ao camponês, ou ao trabalhador rural. Nesse sentido, acabou por fortalecer o caráter de classe em torno da educação (VENDRAMINI, 2006). E os sujeitos do campo são compreendidos em sua multiplicidade como:

[...] são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias (MOLINA, AZEVEDO DE JESUS, 2004, p. 37).

Ao considerar o meio rural como um espaço constituído de diversos tipos de comunidades, com especificidades de cada região brasileira, exige, portanto, formas particulares de intervenção, tanto no que diz respeito às questões

educacionais, ambientais, tecnológicas e produtivas, como de gestão e sustentabilidade das ações, partimos para a fundamentação das concepções de educação do campo e das políticas públicas dessa modalidade.

2. A Educação do Campo: espaço de disputa social e de busca por direitos legalmente instituídos

A população camponesa possui um modo de produzir e reproduzir sua vida e, conseqüentemente, suas relações sociais de forma bem particular, isso está caracterizado na forma como produzem seus alimentos, em seu modo de vestir-se, alimentar-se, comunicar-se, de "lidar" com o tempo e com os outros. Esses são alguns dos fatores que constituem sua identidade camponesa.

Com o processo de urbanização e industrialização realizado com o intuito de modernizar o país, a continuidade dessa identidade e sua possível afirmação foi abalada significativamente. Além de o campo ser tratado e visto como um lugar de atraso, a educação que vigorou durante muitos anos nas áreas rurais é uma adaptação da oferecida nas áreas urbanas. Assim, quando essas escolas rurais estavam em funcionamento, possuíam uma estrutura educacional precarizada que atendia os interesses do capital na zona rural. (ARROYO, 2007).

A contrapartida a este movimento de negação da identidade e especificidade camponesa ocorre como já afirmado anteriormente, com os movimentos sociais dos trabalhadores do campo, que através de lutas e enfrentamentos afirmam o reconhecimento destes sujeitos e de suas especificidades. Nessa perspectiva, insere-se a educação do campo à medida que ela assume seu papel social, pois, como afirma Marx (2011), as circunstâncias fazem os homens, assim como eles fazem as circunstâncias. Nesse prisma, ao considerar essas premissas, a educação precisa estar em

sintonia com as mudanças que ocorrem no território onde se localiza e busca uma formação que contemple a realidade. Para Vendramini (2007, p. 129), a educação do campo ganha um novo sentido, quando associada a um movimento social que defende a educação articulada com a criação de condições materiais para a vida no campo. A defesa da educação do campo tem como sustentação o reconhecimento de uma realidade de trabalhadores e trabalhadoras que têm resistido para continuar produzindo sua vida no espaço rural.

É justamente nesse contexto que se assenta a educação do campo que, por meio do compromisso com os sujeitos do campo e suas lutas, atua constantemente no campo, questionando as políticas que beneficiam o agronegócio e os latifúndios, e contribui atuando de forma dialética junto à sociedade transformando paisagens e ressignificando lugares (SANTOS, 2006).

Com as conquistas incorporadas na Constituição Federal de 1988, houve um processo de reconhecimento e valorização da educação desenvolvida em espaços formais e não formais, também quando reconhece a educação no ensino fundamental como direito inalienável de todos os brasileiros, salvaguarda as especificidades dos sujeitos camponeses, e nesse mesmo viés, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96 apresenta as especificidades com relação ao currículo, organização, metodologias e calendários escolares para as áreas rurais.

A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n.º 394/96) estabelece o seguinte em relação à educação das pessoas que vivem na área rural;

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

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

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

III- adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A partir do reconhecimento, a congruência das pautas e reivindicações dos diferentes atores sociais e movimentos com relação à educação emerge um novo movimento político nacional, conforme Munarim (2012), esse materializa e constrói sua pauta inicial na 1ª Conferência Nacional por uma educação do campo, em 1998, na cidade de Luziânia. Essa foi denominada “Por uma Educação do/ no Campo”.

Os avanços conquistados por esse agente político são estruturados a partir do Parecer nº 36/2001 e da Resolução nº 01/2002 do CNE/CEB que constituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do campo. Trata-se de um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar as escolas do campo, as diretrizes nacionais para a educação básica, além de em seu texto delimitar um novo projeto produtivo para o campo e dessa forma vislumbra-se a emancipação dos sujeitos camponeses.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da

existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, s.p.).

Neste sentido, as diretrizes são um dos resultados das lutas do povo do campo, embalados pelo fervor e força dos movimentos sociais de caráter popular.

3. As Políticas Públicas de Educação do Campo, o Plano Nacional de Educação- Lei nº. 13.005/2014

A consolidação das políticas públicas para a Educação do/no Campo só foram possíveis devido ao acúmulo teórico-histórico, político e pedagógico dos sujeitos e movimentos sociais do campo, além é claro, da ocupação de espaços nas diferentes esferas de poder. A Educação do Campo, conforme Ribeiro (2010), tem conquistado lugar na agenda política, nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos; espaços importantes de articulação como: Conselhos Municipais e Estaduais de Educação, Universidades, Conferências; onde a sociedade civil se organiza e delibera suas demandas.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) foi um evento essencial para contribuir e reafirmar as necessidades e especificidades da educação do campo, pois aconteceu uma ampla discussão e democratização das temáticas relacionadas à educação do nosso país. E um dos desdobramentos esperados, seria que as suas reivindicações e orientações fossem contempladas no Plano Nacional de Educação que seria elaborado sequencialmente. Esse plano foi apresentado pelo Governo Federal, em dezembro de 2010, mas durante seu trâmite, no legislativo, várias modificações aconteceram e essas não beneficiaram a população e nem atenderam as reivindicações e demandas do povo. A Lei nº. 13.005, de 25 de Junho de 2014, está estruturada em vinte metas que contemplam dez diretrizes

previstas e seguidas de estratégias operacionais para a execução das mesmas.

No que tange à educação do campo, o plano reconhece a especificidade e diversidade étnico-racial e cultural existentes no país, e a multiplicidade de povos, que compõem a sociedade brasileira. No decorrer do texto da lei, em suas diferentes metas a educação do campo, indígena e quilombola são apresentadas com abordagens específicas. A lei orienta a universalização (gradual) do entendimento dessas populações nas diferentes etapas da educação básica em seus territórios, limitando a nucleação; orientando o não fechamento das escolas nesses espaços.

Em relação à educação do campo e ao ensino fundamental que é onde se encontra o maior número de matrículas no campo no PNE, Lei nº 13005/2014 está previsto na meta 2 que:

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Assim, define que no ensino fundamental do campo deve-se:

2.6) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas;

Propõe que no ensino fundamental atende para os tempos escolares:

2.7) disciplinar, no âmbito dos sistemas de ensino, a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;

Ainda:

2.10) estimular a oferta do ensino fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades.

Com essa prerrogativa vislumbram-se algumas possibilidades, entretanto, o que se tem constatado é que o fato de estar estabelecido em lei, necessariamente, não garante de fato o direito que, conforme se tem salientado, historicamente foi negado.

Merece uma atenção especial a meta 7, a qual refere-se à qualidade da educação, essa em suas estratégias remete-se ao reconhecimento e incentivo de propostas pedagógicas e curriculares que atendam às necessidades desses povos; o atendimento ao transporte escolar de qualidade para todos; incentivo às pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar; para dessa forma consolidar a educação do campo e das comunidades tradicionais. Como vemos no extrato da meta que segue:

7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos ini-

ciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; 7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência (PNE, 2014).

Essa meta agora consolidada na Lei nº. 13.005/2014, apresenta, portanto, a proposição de respeitar a articulação entre ambientes escolares e comunitários, assim fortalecendo a identidade cultural desses sujeitos, o desenvolvimento sustentável e a organização dos tempos escolares por eles estabelecidos.

No art. 5 estabelece que:

Art. 5º § 3º Durante a vigência deste PNE, o investimento público em educação será ampliado progressivamente, de forma a atingir, no mínimo, os percentuais de 7% (sete por cento) e 10% (dez por cento) do PIB do País, no quinto e no décimo anos de vigência desta Lei, respectivamente. E:

II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

Tais proposições vêm ao encontro do documento “Por uma Educação Básica no Campo” que afirma:

Construir uma escola do campo significa pensar e fazer a escola desde o projeto educativo dos

sujeitos do campo, tendo o cuidado de não projetar para ela o que sua materialidade própria não permite; trazer para dentro da escola as matrizes pedagógicas ligadas às práticas sociais; combinar estudo com trabalho, com cultura, com organização coletiva, com postura de transformar o mundo..., prestando atenção às tarefas de formação específicas do tempo e do espaço escolar; pensar a escola desde o seu lugar e os seus sujeitos, dialogando sempre com a realidade mais ampla e com as grandes questões da educação, da humanidade. Se for assim a escola do campo será mais do que escola, porque com uma identidade própria, mas vinculada a processos de formação bem mais amplos, que nem começam nem terminam nela mesma, e que também ajudam na tarefa grandiosa de fazer a terra ser mais do que terra (CALDART, CERRIOLI, KOLLING, 2002. p. 23 e 24).

O Plano Nacional de Educação, em vigor, traz algumas das reivindicações e reconhecimento dos sujeitos camponeses e seu histórico de lutas e desafios. O PNE, no entanto, não apresenta exatamente o que havia sido definido na CONAE, evento constituído com ampla participação da sociedade civil. Existem divergências em aspectos como financiamento, por exemplo, onde é evidente o incentivo à iniciativa privada e a conseqüente privatização da educação. Isso vem de encontro com o debate e o esforço coletivo de vários agentes sociais que entendem a educação como patrimônio público e, de tal forma, compreende-se que é dever do estado o financiamento apenas dos espaços públicos.

Esses choques de interesse, ou “desvios” acabam sendo corroborados por agentes públicos em seus discursos e podem perpassar os espaços das políticas públicas educacionais nos diferentes níveis. Podemos evidenciar isso no discurso da atual representante do MEC, professora Maria Helena Guimarães de Castro, que como representante do

atual governo Temer propõe o pagamento de mensalidade nas universidades; conforme trecho da notícia abaixo:

Em audiência com dirigentes do Proifes-Federação, a secretária executiva do ministério da Educação (MEC), professora Maria Helena Guimarães de Castro, defendeu veementemente a cobrança de mensalidades nas universidades e institutos federais. A reunião, em Brasília, ocorreu no dia 16 de fevereiro passado. Os dirigentes do Proifes haviam marcado o primeiro encontro do ano como governo para apresentar a pauta de reivindicações da categoria: pontos não implementados do acordo de 2015, isonomia da carreira EBTT e o reajuste salarial deste ano. Mas a conversa, de quase uma hora, foi praticamente toda sobre as contas das universidades.

“Eu sou de universidade, defendo a educação pública, mas acho que temos de olhar para a situação real. Não podemos criar situações incompatíveis com o mundo que estamos vivendo, de queda de receita, de mudança no paradigma da economia do país. Nós só aumentamos em folha de pagamento”, começou a secretária, antes mesmo de Eduardo Rolim, presidente do Proifes, terminar de apresentar a pauta (PROIFES, 2017, s,p).

Tal projeto refere-se ao ensino superior, mas referenda a educação como algo a ser adquirido através de uma relação de compra, como algo comercializável, uma mercadoria e não um direito público do cidadão brasileiro. O que é contrário ao fundamento da universalização da educação em caráter progressivo, elemento constitutivo de pauta dos profissionais da educação e de parte da sociedade civil organizada.

Com relação ao Plano Nacional de Educação, muitas são as projeções e buscas para se obter conquistas para a educação do campo com a execução do plano, pois, em sua real situação ainda apresenta muitas defasagens em relação à estrutura, aos profissionais, aos recursos, às propos-

tas pedagógicas, gestão, oferta; por fim qualidade e reconhecimento. A execução desse plano necessita mais do que vontade política e continuidade de avanços e conquistas, o que em alguns aspectos entra em contradição direta com o modelo neoliberal de desmonte do Estado e das políticas sociais como as de cunho educacional.

Nessa perspectiva, é fundamental, mais uma vez, que a articulação dos movimentos sociais camponeses esteja presente para cobrar a prevalência do interesse coletivo desses povos em relação à educação e a execução das metas propostas, pois, a superação da fragmentação das políticas educacionais e da sua característica descontinuidade, só será possível, quando a pauta educacional deixar de ser apenas uma proposta de governo para calar as manifestações e tornar-se um projeto popular de nação.

Enquanto isso não acontece, as políticas públicas continuam sendo espaço de disputa e correlação de forças sociais, e os movimentos sociais camponeses serão protagonistas de mais essa disputa, assim consolidando suas reivindicações na luta diária, por terra, trabalho e educação.

O reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada da que é direcionada a quem vive nas cidades precisa efetivamente se consolidar. Essa consideração precisa extrapolar a noção de espaço geográfico e envolver os direitos sociais, as necessidades culturais e a formação integral dos mesmos. Nesse prisma, a educação do campo é concebida, tendo como objetivo a oferta aos povos do campo de uma educação apropriada ao seu modo de pensar, viver e produzir.

Nesse sentido, são necessários avanços no reconhecimento das disputas que se travam no campo brasileiro sobre os territórios, sobre os modelos econômicos, sobre o modo de produção da vida do campesinato, sobre a cultura e a educação do campo. Os sujeitos do campo, a partir

de suas vivências e também por conta das necessidades, construíram espaços de aprendizagem e convívio coletivos. Neste espaço, suas reivindicações tornaram-se luta por políticas públicas, como direito a ser garantido aos povos do campo. Nessa perspectiva, os movimentos sociais ligados às causas dos camponeses e de luta pela reforma agrária tiveram um papel decisivo.

Os sujeitos sociais do campo precisam ser contemplados nas políticas públicas, pois, existe uma dívida histórica para com estas pessoas, e um dos direitos mais importantes, que lhes foi negado ao longo dos tempos é o direito à educação. Damasceno (1993) assegura que há a necessidade de relacionar as políticas que foram adotadas para essa educação com a prática social mais ampla da sociedade brasileira, mais especificamente, com as formas adotadas pelo movimento do capital no campo.

O que se tem evidenciado neste momento histórico, ainda em relação ao campo é: a fragilidade de políticas para superar o analfabetismo no campo, tendo em vista que são 18 milhões de analfabetos no Brasil, sendo que 28,7% dos jovens e adultos do campo são analfabetos. Outra questão extremamente séria é o fechamento de escolas no campo, onde 32,5 mil escolas foram fechadas na área rural, nos últimos 10 anos, em todo o país e o que se constata é que a principal causa do fechamento das escolas é o avanço do agronegócio no campo, que tem expandido a monocultura e a concentração de terra. Além disso, o transporte escolar é precário, e as estradas sem condições para tráfego de veículos escolares.

Em relação às políticas educacionais, alguns avanços foram identificados, entretanto, por conta do próprio modo de produção que beneficia a classe social dominante em detrimento dos trabalhadores, as conquistas não são o que esperavam os movimentos sociais organizados, os povos do campo e coletivos que defendem a educação do campo.

Não ocorreu em sua essência a implementação da Lei Diretrizes Operacionais para a Educação Básica e marco legal da educação do campo, pois o que se tem verificado por meio das pesquisas e denúncias do MST, é a não implementação nas redes municipais, estaduais, federais, também da: Resolução CNE /CEB n.º. 1 /2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo; da Resolução n.º 2/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo; do Decreto n.º. 7.352 /2010 que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Nesta direção, igualmente o PNE 2014- Lei n.º 13005/2014, também deixa a desejar, embora gere expectativas. Esta constatação leva à necessidade de os povos sociais do campo reafirmarem suas reivindicações e lutarem por espaços dentro das políticas públicas, nas quais sejam apontadas diretrizes que atendam aos seus anseios e aos seus propósitos de luta.

Referências:

- BEHRING, Elaine. *Política Social no Capitalismo Tardio*. 3ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. *Brasil em Contra- Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. BOSCHETTI, Ivanete. *Política Social: fundamentos e história*. 6ed. São Paulo: Cortez, 2009 (Biblioteca básica de Serviço Social).

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Uma Introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.

BRASIL. *Educação do Campo: identidade e políticas públicas* / Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli, osfs e Roseli Salete Caldart (organizadores). Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

_____. *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 20/03/2017

_____. *LDB n° 9394/96*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 20/03/2017, às 12h.

_____. *PNE/Lei n° 13005/2014*. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 08/05/2017, às 14h.

DAMASCENO, Maria Nobre. *A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política*. THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (orgs.). Educação e Escola no Campo. São Paulo: Papi-rus, 1993, p. 53 – 74..

PROIFES FEDERAÇÃO: Disponível em: <http://www.proifes.org.br/noticias-proifes/secretaria-do-mec-defende-cobranca-de-mensalidades>, acesso em 27/03/2017 16:09).

TRIVINOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

CAPÍTULO 03

O TRABALHO DOCENTE COMO FOCO DAS PESQUISAS ATUAIS: o distanciamento sobre o que fazem os professores em suas reais situações de trabalho

Maria Eliza Rosa Gama⁷

Mariana Vizzotto Motta⁸

1. Introdução

O grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Docência, Escola e Formação de Professores – Gpe DOCEFORM sediado no Núcleo de Educação, Ciência e Cultura/Centro de Educação/UFSM vem se dedicando, nos últimos anos, a pesquisar sobre o Trabalho Docente (TD) nas suas reais condições de trabalho.

Uma revisão de literatura, realizada por Gama e Terrazzan (2012), aponta como principais resultados que as pesquisas realizadas na área educacional, ainda estão muito distantes dos reais espaços de trabalho do professor, pois são majoritariamente feitas em cima de documentos de políticas educacionais e, em sua grande maioria, com foco no ensino fundamental, deixando de lado um dos principais alvo das reformas educacionais na última década, o ensino médio. Apesar dessa revisão já ser representativa,

⁷ Doutora em Educação (UFSM/RS), Professora Adjunta no Departamento de Administração Escolar da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Contato: melizagama@yahoo.com.br

⁸ Graduanda em Letras (Inglês) e Literatura Inglesa pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Contato:

consideramos que não abraça uma parte significativa dos espaços de publicação, necessitando, assim, sua ampliação para que possamos ter uma caracterização mais completa acerca das pesquisas sobre essa temática.

O interesse nessa temática está diretamente relacionado com o fato de termos percebido, ao longo do desenvolvimento de nossas pesquisas sobre Escolas Públicas de Educação Básica (EEPB), a existência de um quadro prescritivo que tem determinado como, quando, onde, por que e para quem os professores devem organizar seus trabalhos, sem maiores reflexões e questionamentos por parte desses profissionais.

Por isso, nosso objetivo com essa revisão de literatura é caracterizar o cenário atual das produções sobre o trabalho docente no país e como essa categoria está sendo tratada pelos pesquisadores da área educacional. A fim de organizar e sistematizar os principais resultados sobre a temática, oferecendo assim a pesquisadores, à comunidade, aos processos de gestão, a possibilidade de conhecer as demandas e avanços sinalizados sobre o trabalho docente de professores que atuam no ensino médio de escolas públicas de educação básica.

2. O trabalho docente e sua complexidade

Hoje, o trabalho docente é um trabalho socialmente reconhecido, realizado por um grupo de profissionais específicos, que possuem uma formação especializada e que "atuam em um território profissional bem protegido, concreto, posicionado, marcado principalmente pelas contingências situacionais" (TARDIF E LESSARD, 2012). É também, compreendido como "uma atividade repetitiva, fragmentada em tarefas e submetida a intensos ritmos de trabalho" (SOUZA, LEITE; 2011).

Entendemos o professor como um profissional que deve ser apto/capaz de desenvolver práticas docentes tecnicamente eficazes, que estejam embasadas em pressupostos teórico-metodológicos consistentes, bem como pressupostos políticos, éticos e estéticos claros, todos conscientemente verbalizáveis, e que estejam comprometidas, social e culturalmente, com a promoção da autonomia dos sujeitos envolvidos e da sua cidadania ativa, produtiva, crítica e responsável (TERRAZZAN, 2011).

Na atualidade, o professor assume um papel principal no processo de ensino e aprendizagem, sendo visto como:

... um profissional que procura dar respostas às situações com que se depara, movendo-se muitas vezes em circunstâncias muito complexas e contraditórias que requerem a aprendizagem e a mobilização de competências específicas e um quadro de valores pessoais e profissionais considerados fundamentais no processo de mudança (HERDEIRO, SILVA; 2014)

Além disso, os professores tornam-se os principais alvos das reformas educacionais, as quais têm implicações significativas em seus trabalhos, no sistema escolar, com repercussões profundas na essência do trabalho da escola e na qualidade do ensino dos alunos.

Alguns estudos realizados no Brasil mostram que essas políticas derivadas das reformas educacionais, depositam fundamentalmente sobre os ombros dos professores a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação, porém existe um visível "aumento da sua carga de trabalho e de responsabilidades sem a sustentação devida pelos sistemas de ensino" (BARRETO, 2012, p. 743). Ou seja, é delegado aos professores a responsabilidade, quase que solitária, de se adaptar e enfrentar as mudanças inseridas em seus contextos de trabalho por meio das políticas educacionais.

Para nós, o trabalho docente (TD) é uma profissão que se estende para além da sala de aula e com objetivos maiores que o ensino de conteúdos prescritos nos programas curriculares. Compreendemos que os elementos que constituem a docência incluem todas e quaisquer atividades realizadas pelo professor não somente em sala de aula, como também, fora dela, como: o planejamento didático-pedagógico, o qual vemos como a construção de um processo que se constitui a partir de valores políticos, sociais e humanos, fortemente ligados aos saberes e práticas dos professores, além de valores coletivos e compartilhados na cultura escolar, tendo como objetivo a articulação dos conteúdos, elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem significativa dos alunos; o processo de avaliação da aprendizagem, o qual exige um esforço para a organização e produção dos materiais que serão utilizados pelos professores no ato de avaliar. A elaboração deste material demanda estudos, leituras, elaboração de instrumentos, discussão com os pares e com a coordenação pedagógica, sobretudo pelo fato da avaliação não ser uma atividade isolada e carecer de consensos internos e coerentes com a proposta pedagógica da escola (GAMA, 2011); os processos de formação continuada que reconhecemos como fundamental na docência por dois principais motivos, o déficit das licenciaturas (NÓVOA, 2008) e as mudanças nas políticas educacionais. A formação de professores é um processo contínuo que possibilita ao professor melhorias significativas em sua atuação e conhecimento; e as ações realizadas fora da sala de aula que são todas aquelas ações pedagógicas, assistencialistas e cooperativas que o professor realiza no âmbito da escola com o propósito de ensinar e/ou dar assistência nas ações realizadas pela própria instituição, como viagens de estudos, participação na organização e realização de atividades extras, propostas pela equipe diretiva da escola, etc.

Além dos elementos que constituem o TD citado acima, por vezes, os docentes desempenham funções para

além de suas atividades prescritas como, funções nas secretarias das escolas, atividades extras como excursões e eventos da escola, diretor da escola, etc. Portanto, se acreditarmos que o TD se limita apenas em dar aula seria coerente afirmar, como afirmam Gama e Terrazzan (2015), que sua carga horário se divida em horas para o planejamento e horas para dar aula, sem que o mesmo precise procurar tempos, espaços e recursos para atividade além dessas duas. Essas atividades extras atribuídas aos docentes fazem com que tenha uma redução do trabalho do professor e, com isso, estaremos de acordo com as políticas educativas que permanecem considerando o trabalho do professor apenas quando o mesmo está em sala de aula ou planejando e organizando suas atividades que serão abordadas em aula. Como consequência, acarreta o processo de desvalorização e de proletarização do “ser professor”.

A seguir apresentamos a metodologia da pesquisa, com o detalhamento dos procedimentos utilizados para tal.

3. O processo de busca dos artigos e a construção dos resultados

Para esse trabalho, optou-se pelo tipo de pesquisa de natureza qualitativa. As fontes utilizadas para a revisão foram do tipo documental, cujos documentos são artigos acadêmico-científicos de revistas da área da educação de relevância e grande circulação no país, classificadas como QUALIS A1 pela CAPES, são elas: 1) Caderno de Pesquisa, 2) Educação e Realidade, 3) Educação e Pesquisa, 4) Educação e Sociedade e 5) Revista Brasileira de Educação. Todas referentes aos últimos 5 anos, de 2010 até 2014. Com as 5 cinco revistas pesquisadas, conseguimos levantar um total de 231 artigos, como apresentadas a seguir:

Nº	Nome das Revistas	Nº Artigos encontrados	Nº artigos descartados	Nº artigos analisados	TOTAL
1	Caderno de Pesquisa	41	36	5	5
2	Educação e Pesquisa	69	57	12	12
3	Educação e Realidade	19	15	4	4
4	Educação e Sociedade	56	48	8	8
5	Rev. Bras. de Educação	46	45	1	1
Total de Artigos Analisados					30

Fonte: Os autores

Com busca realizada, foram encontrados 231 artigos que falam sobre o TD em escolas públicas de educação básica no país. Desses, 201 foram descartados por não terem como foco o TD do professor na Educação Básica, de preferência no ensino médio, em escolas públicas, e tratarem de temas como: TD no ensino superior, educação profissional e PROEJA, TD na educação infantil, administração escolar, exoneração de professores, debates teóricos e metodológicos nas investigações sobre TD, TD na universidade e regulações e controle sobre o TD.

Diante disso, foram analisados 30 artigos, dos quais encontramos os seguintes eixos aglutinadores: políticas educativas e TD, saberes e práticas docente, ensino e aprendizagem, condição docente e relação de gênero, identidade profissional e profissionalismo, saúde e TD, e novas tecnologias e TD.

A seguir apresentamos um quadro demonstrativo dos eixos temáticos que comportam estudos e pesquisas sobre o TD, sendo dividido em: Eixos Aglutinadores, Periódicos, Ano, Total de artigos encontrados por ano e variações de interesse dentro de cada eixo.

Eixos aglutinadores	Periódicos	Ano/ N° Total de Artigos por ano	Variações de interesse dentro de cada eixo aglutinador
Políticas educativas e trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> • EP • ES • CDP • ER 	<ul style="list-style-type: none"> • 2010/4 • 2012/3 • 2013/3 • 2014/1 	<ul style="list-style-type: none"> • Mudanças e impactos na organização e realização do TD decorrentes das políticas públicas e das reformas educacionais no que diz respeito às práticas e condições de trabalho • Mudanças e impactos na organização e realização do TD decorrentes de Projetos de Pesquisas e Extensão de Intervenção nas escolas • Novas ordenações do TD a partir das políticas públicas • Reformas na formação do professor e a precarização do TD • Intensificação do trabalho docente • Políticas de Avaliação
Saberes e Práticas Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • EP 	<ul style="list-style-type: none"> • 2014/1 	<ul style="list-style-type: none"> • Formas de racionalização e práticas docentes desenvolvidas • Atividade docente em Escolas Públicas de Educação Básica • Análise de práticas pedagógicas com base na ergonomia do trabalho • Reformas curriculares e mudanças no TD • Saberes e valores nas práticas pedagógicas • Situações de trabalho e a clínica da atividade • O TD como processo de construção de competências profissionais
Ensino e Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • EP 	<ul style="list-style-type: none"> • 2010/2 	<ul style="list-style-type: none"> • Limites e Possibilidades
Condição docente e relações de gênero	<ul style="list-style-type: none"> • ER • CDP 	<ul style="list-style-type: none"> • 2014/1 • 2011/1 	<ul style="list-style-type: none"> • Remuneração Docente • Relações de gênero, TD e sindicalismo • Perfil socioeconômico dos professores e condição docente • Relações sociais, de gênero, classe e etnia e as possibilidades de trabalho dos professores
Identidade profissional, profissionalismo e profissionalização	<ul style="list-style-type: none"> • EP • ER • CDP 	<ul style="list-style-type: none"> • 2012/4 • 2010/1 	<ul style="list-style-type: none"> • Construção da identidade por meio da atividade docente • Iniciação Profissional • Atividade docente e profissionalismo
Saúde e trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> • EP • ES 	<ul style="list-style-type: none"> • 2013/1 • 2011/2 	<ul style="list-style-type: none"> • Cotidiano escolar e saúde docente • Mal-estar docente de professoras de EEB
Novas Tecnologias e Trabalho Docente	<ul style="list-style-type: none"> • ES • RBE • EP • ER 	<ul style="list-style-type: none"> • 2010/1 • 2012/1 • 2013/1 • 2014/1 	<ul style="list-style-type: none"> • Aparato tecnológico e desenvolvimento do TD

Eixos aglutinadores	Periódicos	Ano/ Nº Total de Artigos por ano	Variações de interesse dentro de cada eixo aglutinador
Representações Sentidos e Significados sobre o Trabalho Docente	• EP	• 2012/1	• Representações dos professores sobre seu trabalho
Formação docente, desenvolvimento profissional e processos	• EP	• 2013/1	• Formação e condições de trabalho

Fonte: Os autores

O eixo políticas educativas e TD foram tratados em onze dos artigos analisados, tendo no ano de 2010 a maior concentração de publicações sobre esse eixo, seguidos pelos anos de 2012 e 2013.

Desses artigos, um artigo foi a campo para investigar das concretas condições de trabalho dos docentes, os demais investigaram documentos das políticas públicas e os possíveis impactos que as políticas educacionais causam no trabalho docente, e como consequência afetam diretamente a qualidade do ensino em escolas e a (des) valorização do docente. Porém, esses artigos não têm como principal fonte, informações coletadas em contexto onde essas políticas são aplicadas, ou seja, nas escolas.

Nogueira (2012) ressalta que a maioria dos documentos, como programas ou reformas educacionais, tratam as condições concretas de trabalho de forma marginal, pois ocultam as verdadeiras dimensões da atividade docente, ou seja, olham tais condições como atividades de simples "execução", desconhecendo o verdadeiro sentido do TD e onde o mesmo é realizado. Isso evidencia o quanto pesquisas realizadas sobre trabalho docente que tomam como principal fonte de análise textos de reformas, programas e de políticas podem criar um falso entendimento sobre o trabalho que os professores realizam e sobre os possíveis impactos dessas políticas.

Brito (2013) fala a respeito da Meta 18 do Plano Nacional da Educação – PNE (2011-2020) que diz respeito sobre a valorização e o desenvolvimento profissional da categoria; Augusto (2013) trata sobre as atuais políticas públicas no sistema estadual de ensino de MG identificando seus efeitos sobre as relações com o TD; Barreto (2012) trata da recontextualização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na formação do TD considerando leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres, planos e programas que têm produzido mudança nas condições de produção da formação docente; Connel (2010) trata das definições do que seria um Bom Professor na Austrália, a partir do passar do tempo, e pelos Standarts (documentos elaborados pelos novos órgãos de registro e certificação); Hypolito (2010) analisa as políticas curriculares desenvolvidas no contexto da globalização e do neoliberalismo; Nogueira (2012) trata do trabalho do professor com suas relações com as prescrições oficiais e a condições de trabalho na instituição escolar. Foram analisados: Recomendação relativa à condição docente (Unesco-OIT, 1966), Educação: um tesouro a descobrir (Relatório Delors: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1996), Resolução nº. 2/2009 e Parecer nº. 9/2009 (Brasil, 2009a, 2009b), Portaria Normativa do Ministro da Educação n. 14/2010 (Brasil, 2010b), Portaria Normativa do Ministro da Educação nº. 3/2011 (Brasil, 2011b), Retrato da escola (CNTE, 1999); Diretrizes para a carreira e remuneração (Cadernos de Educação, CNTE, 2009); Scheibe (2010) trata da nova elaboração do Plano Nacional de Educação (2011-2020), enfatizando os problemas encontrados no PNE antigo, a fim de ajudar na discussão sobre o novo PNE; e Evangelista e Valentim (2013) que tratam sobre Políticas de Avaliação.

Já Correia et. al. (2012) trazem à tona um conjunto de informações empíricas coletadas em dois projetos de investigação realizadas a campo, em um determinado conjunto

de escolas em Portugal, o qual foi possível traçar uma ligação entre os efeitos das políticas públicas com o sofrimento profissional dos docentes. De acordo com os autores, os programas educacionais alegam que os problemas educativos são resolvidos com a intensificação da escolarização, a partir de reformas nas prescrições curriculares. Porém, essas mesmas reformas trazem o processo de “enlouquecimento dos docentes”, dos alunos e dos saberes. Dos docentes, pelo fato de que é debruçada sobre eles a responsabilidade da realização dessas reformas; dos alunos, pois são parte resultante do sofrimento dos professores; e dos currículos, pois os programas curriculares tendem a serem encarados como “finalidades do TD”, e que, por imporem um conjunto de determinismos não podem ser modificados. Porém, os mesmos podem produzir disposições subjetivas, demonstrando que, na verdade, os programas são um núcleo estruturador, e que esse não pode ser regulado. Contudo, os professores entrevistados nesse estudo, encaram-nos de maneiras distintas: um grupo que apoia a ideia de ter um currículo para que se possa seguir, ainda afirmam que “o processo de desenvolvimento curricular que constrói o professor” e, outro grupo que afirmam que “é preferível que os alunos estejam felizes nas aulas a terem de aprender coisas em excesso”. Por isso, trata-se de duas perspectivas que, apesar de contraditórias, deixam subentender que os programas são autogerados e dotados de vontade própria, dependendo de como as entidades envolvidas irão interpretá-los.

No eixo Saberes e Práticas Docentes, encontramos somente uma entrevista feita por Souza e Zibetti (2014) com a mexicana Ruth Mercado Maldonato, conhecida por ser docente e pesquisadora do *Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV)*, e por manter contato com os pesquisadores brasileiros desde 1980, debatendo temas que abordam a etnografia

e a formação de professores. Na entrevista, Ruth aborda questões atuais e recorrentes relativas ao campo da formação inicial e continuada de professores, e também relata alguns elementos importantes da história da profissão docente no México no caminho de sua profissionalização.

Para Ruth, conforme afirmam os autores, os saberes docentes são construídos como parte de um processo histórico, para ela:

(...) as decisões dos professores e suas estratégias de sobrevivência são parte dos saberes docentes, e a construção destes não implica apenas processos cognitivos ou ações individuais, mas faz parte do processo histórico local da relação cotidiana entre professores e crianças. Nessa história, os professores constroem um conhecimento particular sobre o ensino que articula abordagens provenientes de distintos momentos históricos e espaços sociais. Nesse processo, os professores também elaboram conhecimentos sobre seus alunos, reelaboram suas crenças pedagógicas e suas avaliações acerca dos conteúdos e das formas de ensinar, entre outras coisas (SOUZA; ZIBETTI; 2014, p. 250 apud MERCADO, 2002, p. 19).

Ou seja, é a partir do trabalho cotidiano do professor que ocorre o processo coletivo de apropriação dos saberes, tal processo é dividido em diferentes dimensões, como: a história social da docência, a história pessoal de cada professor, o diálogo entre os docentes, desses com seus alunos e com outros sujeitos com os quais convivem.

Sobre o eixo Ensino e Aprendizagem foram encontrados dois artigos que tratam sobre o ensino de duas diferentes áreas. O primeiro trata sobre qual metodologia usar em relação ao ensino da disciplina de língua portuguesa, para que sejam abordados os temas necessários para total eficácia de sua aprendizagem, e para o sucesso dos alunos para quando enfrentarem provas como o vestibular, e outro que

fala sobre os limites e possibilidades do professor de filosofia em relação ao ensino-aprendizagem em sala de aula.

Para Pimentel e Monteiro (2010), o professor deve ser uma pessoa que compreenda seu potencial como o de transformador da educação, de tal forma que assumiu a docência como profissão. Entretanto, para qualquer disciplina que seja, o itinerário deve conter adaptações concorrentes a cada área, para que se consiga possibilitar o conhecimento específico, porém sem esquecer o todo. No caso da disciplina de filosofia, a transposição dos conhecimentos e reflexões para a sala de aula ocorre através de sistematizações reflexivas de questões atuais, de modo que os problemas das pessoas e do tempo possam ser abordados e discutidos em classe. Ressaltam, porém que é necessário manter um equilíbrio entre a história da tradição filosófica e a reflexão dos problemas atuais. (MARCONDES, 2004, apud PIMENTEL; MONTEIRO, 2010)

A respeito da disciplina de língua portuguesa, Riolfi e Igreja (2010) afirmam que além das aulas voltadas exclusivamente à gramática (ensino, resolução de exercícios e avaliação), ela também aparece nas aulas de leitura, escrita, entre outros, por meio de comentários orais ou correções escritas. Consequentemente, evidenciando que outros temas presentes no ensino de língua portuguesa têm ocupado um espaço menor do que a gramática nas salas de aula.

Com isso, os artigos se propõem a encontrar maneiras de ensinar essas disciplinas, de tal maneira que abranjam todas suas especificidades e objetivos.

Embora ainda tenham professores que se limitam em sua prática docente, consequentemente, impossibilitando a aprendizagem dos alunos, esses devem superá-las, pois, segundo os autores, é sobre a própria compreensão de si mesmo que se (re) constroem as perspectivas de superação das limitações, e afirmam: “nas palavras de Merleau-Ponty (1999) que a verdadeira filosofia se mostra na forma de

“reaprender a ver o mundo” (p.19)” (MARCONDES, 2004, apud PIMENTEL; MONTEIRO, 2010)

Ao tratar do eixo Condição de Gênero e Relação Docente, percebemos que as pesquisas sobre essa temática, estão dando um maior enfoque em relação ao salário dos professores, e que este está diretamente relacionado à qualidade da educação. Barbosa (2014) traz à tona sua pesquisa realizada em 2011, onde faz uma comparação da remuneração dos docentes no Brasil com outras profissões em que também se faz necessária uma formação de nível superior, como esperado, os docentes recebem seus salários mais baixos do que as demais profissões, acarretando efeitos negativos para o trabalho docente e, conseqüentemente, para qualidade da educação. Em encontro a isso, Alves e Pinto (2011) afirmam que está centrada no professor a responsabilidade pelos resultados dos processos educativos nos sistemas públicos de educação básica, e mencionam outros aspectos fundamentais para uma educação de qualidade, como a profissionalização da atividade docente, a formação, a duração de jornada de trabalho, a infraestrutura, a valorização da carreira docente, porém, concordam com Barbosa (2014) quanto a remuneração dos professores. Ambas as pesquisas analisam documentos, tais como dados do censo escolar e da PNAD (2009), e pesquisas sobre a temática em questão.

Segundo Barbosa (2014), o tema da baixa remuneração de professores ainda é controverso, pois “a mídia ou em algumas abordagens acadêmicas afirmam que os professores não são tão mal pagos quanto se diz” (PINTO, 2009 apud BARBOSA, 2014). Realça, porém o fato de que, para que seja possível definir se os salários são realmente baixos, ou não, deve-se estabelecer relações entre outras profissões, ou seja, fazer uma comparação entre seus salários. Contudo, quando essas comparações são feitas, dados relevantes como nível acadêmico e horas de ensino não são

colocadas em palta, pois se fossem, as horas trabalhadas dos professores excederiam muito mais do que as demais profissões, pois nessas horas não são contadas as horas extraclasse, como reuniões pedagógicas, planejamento didático, avaliações, formação continuada, entre outras.

A discussão por uma educação de qualidade é bastante complexa e abrangente. Alguns aspectos como: características da gestão, a natureza do TD, a visão dos agentes escolares e da comunidade sobre o papel da escola, também exercem forte influência sobre a educação. Nesse sentido, podemos afirmar que "[...] a qualidade da escola implica a existência de insumos indispensáveis, de condições de trabalho e de pessoal valorizado, motivado e engajado no processo educativo" (Camargo et al., 2005, p. 204-205 apud BARBOSA, 2014, p.13). Entretanto, por mais que não se tenha um consenso entre os pesquisadores da área educacional sobre o que seria uma educação de qualidade, concordamos com Barbosa (2014) quando afirma que "não há como se referir a uma educação de qualidade sem o reconhecimento dos insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo educacional." (CAMARGO et al., 2005; CARREIRA; PINTO, 2007 apud BARBOSA, 2014, p. 13). Diante dessas constatações, ambos os artigos evidenciam que os salários dos docentes são relativamente baixos quando comparados às demais profissões.

Ainda, Alves e Pinto (2011) apontam para a proposta do "novo PNE" (Projeto de Lei n. 8.035/2010) enviado ao Congresso Nacional, onde afirma que os salários dos professores devem se aproximar daqueles recebidos por profissionais com nível de formação equivalente. Como mais da metade dos salários dos professores vem dos custos de uma rede de ensino, por esse motivo, os investimentos na área educacional deveriam ser ampliados, porém, vale lembrar que essa lei foi publicada no ano de 2011 e os salários dos professores ainda apresentam-se relativamente baixos.

Sobre o eixo identidade profissional, profissionalismo e profissionalização, constatamos que ainda não se encontra nenhuma estratégia por parte da escola sobre os professores iniciantes da profissão docente. São esses professores que sempre são mandados para as turmas ditas como "mais difíceis", ou seja, aquelas que possuem o maior grau de complexidade, tanto no que diz respeito às estratégias didáticas a adotar, quanto no que se refere à disciplina, ao invés de darem subsídios suficientes para que atuem, primeiramente, em turmas "mais fáceis", com o apoio dos demais professores e da equipe pedagógica da escola. Pois, para qualquer que seja a profissão, há um consenso e uma diferenciação clara sobre as tarefas atribuídas aos iniciantes e aquelas que devem ser atribuídas para os mais experientes. A inexistência de quaisquer estratégias de iniciação profissional, nas escolas públicas, faz com que o professor sofra um choque de realidade de sua atuação, e também, cabe-se perguntar o quanto essa experiência desses professores iniciantes teriam custado para os envolvidos (ele e seus alunos) e principalmente, "quais teriam sido os ganhos, para ambos, se tais questões tivessem, ao seu tempo, encaminhamentos institucionais distintos." (BODIÃO; FORMOSINHO; 2010; p.415). Caberia como alternativa a se pensar um acompanhamento por parte dos professores mais experientes perante os mais novos, auxiliando-os quando necessário. Nesse sentido, Day 2001 ressalta que "a colaboração [entre os professores] é fundamental para o desenvolvimento profissional dos professores e, consequentemente, para a melhoria da escola" (DAY 2001 apud FORTE; FLORES 2012, p.903).

Portanto, é fundamental alargar o âmbito de análise do profissionalismo docente, seja para professores iniciantes ou para os professores mais experientes, no sentido de incluir o questionamento e a desmistificação das tensões, contradições e dos paradoxos que caracterizam a profissão

docente e que repercutem nas identidades profissionais dos professores (GATTI, 2012 apud FLORES, 2014, p. 863).

Quando falamos do eixo Saúde e Trabalho Docente, logo nos remetemos ao termo mal-estar docente, que é entendido como um fenômeno social do mundo ocidental, que possui:

(...) como agentes desencadeadores a desvalorização, concomitante as constantes exigências profissionais; a violência; a indisciplina, entre outros fatores que acabam por promover uma crise de identidade em que o professor passa a se questionar sobre a sua escolha profissional e o próprio sentido da profissão (ESTEVE 1999, apud, SOUZA;LEITE, 2011, p. 1109).

A expressão por si descreve os efeitos permanentes de caráter negativo, que acabam por intervir na personalidade e na identidade do docente, resultando numa má qualidade do ensino. Isso acontece como resultado das condições em que o mesmo exerce a docência, como o alto número de alunos por sala de aula, a baixa remuneração, a alta carga horário de trabalho, a falta de recursos para a realização de seu trabalho, etc. A partir de tais condições, os docentes passam a manifestar sentimentos negativos intensos como "angústia, alienação, ansiedade e desmotivação, além de exaustão emocional, frieza perante as dificuldades dos outros, insensibilidade e postura desumanizada" (SOUZE;LEITE; 2011, p.1109). Também, as rápidas mudanças que o ensino sofreu ao passar dos anos, com as inúmeras reformas curriculares, fazem com que seja quase impossível atender, com qualidade e eficácia, essas demandas educativas, sendo esse outro fator que produz o mal-estar docente.

Atualmente, segundo Souza e Leite (2011), a profissão docente é considerada uma das profissões mais estressantes, sendo considerada como uma profissão de risco

pela Organização Internacional do Trabalho. Ainda, segundo Flores (2013) "Ser professor significa optar por uma das profissões mais exigentes em termos da exposição ao stress ocupacional" (GOMES, et. al. 2013), sendo nas mulheres onde o efeito desse estresse fica mais forte, pelo fato de grande parte dos docentes serem do sexo feminino. Alguns desses efeitos são: "amenorreia, tensão pré-menstrual, cefaléia, melancolia climatérica, frigidez, anorexia, bulimia, neurose de ansiedade e psicose depressiva." Souza e Leite (2011) referem-se também à presença da síndrome de *burnout* entre os professores, cuja síndrome é abordada também em outras pesquisas, como a de Pocinho; Perestrelo (2011) Gomes, et. al. (2013). Pocinho e Perestrelo (2011) trazem um estudo realizado por Friedman (1991) onde foi identificado que quanto maior é a experiência profissional do professor, menores eram os níveis de *burnout*, pois o sentimento de mal-estar docente surge quando associado ao "choque de realidade", o qual seria o caso dos professores iniciantes. Esse sentimento acontece pelo fato desses professores "não serem suficientemente preparados para fazer face à realidade, sendo está demasiado idealizada na fase inicial de formação." (JESUS, 2002; apud POCINHO; PERESTRELO 2011).

Sobre as novas tecnologias e o trabalho docente foi possível perceber que as pesquisas sobre essa temática estão se tornando recorrentes com o passar dos anos.

Na atual sociedade, acredita-se na possibilidade da felicidade ser materializada como algo concreto capaz de ser comprado. Predominantemente, a ideia de que para sermos felizes, todos "precisam ser, devem ser e têm que ser consumidores por vocação" (REIS, 2014) justifica-se que o ato de consumir é um direito humano universal sem exceções. Sobretudo, a sociedade dos consumidores não faz a diferenciação entre classe, gênero ou idade. Os consumidores de classe baixa começam a gastar o pouco que têm

com objetos de consumo, para evitar a exclusão, deixando de satisfazer suas necessidades básicas. Conforme explica o autor, os sujeitos sentem a necessidade de consumir para proteger a autoestima, para não se sentirem “inadequados, deficientes e abaixo do padrão” (Bauman, 2008, p. 74 apud Reis, 2014, p.1188).

Hoje, as informações chegam sem mediação, ou seja, não precisamos trabalhar e buscar para recebê-las, pois a recebemos de forma passiva, como pela televisão, internet, etc. As novas tecnologias são capazes de oferecer rapidamente as novas informações de que precisamos, sem precisarmos esforçar-nos para que isso ocorra. Por isso, Gauchet (2005) afirma que essas transformações atingem o estatuto dos saberes e da cultura da nossa sociedade. Para tanto, há uma desvalorização do conhecimento do passado, pois, atualmente, é preferível trabalhar nos saberes do presente e antecipar o futuro.

Com isso, podemos afirmar que a tecnologia passou a ser a mediadora da relação entre os sujeitos e o mundo. Porém, segundo Reis (2014), a escola ainda apresenta dificuldade de se relacionar com as novas tecnologias por apresentarem indícios da forma escolar moderna, por isso, não consideraram legítimos os processos de aprender, a partir de outros artefatos culturais. Apesar dos discursos governamentais de democratização de acesso aos estudos, de avanços na viabilização da qualidade na educação básica e na ampliação do acesso ao ensino médio, ainda se identifica a falta de condições estruturais básicas no dia a dia das escolas.

Um estudo feito em Portugal apresenta que a tecnologia educativa está cada vez mais ganhando relevância nas escolas, graças ao constante uso dela pela sociedade, por isso o uso do quadro e giz já não se mostra eficaz para os alunos do sec XXI. (SAMPAIO; COUTINHO, 2013) Os autores relatam sobre um programa criado, em Portugal

chamado Plano Tecnológico da Educação (PTE) que está em vigor, e visa a um reforço substancial da infraestrutura tecnológica das escolas, da disponibilização de conteúdos e serviços e do reforço das competências em TICs de alunos e docentes.

Com esse plano, o governo instalaria 5.613 Quadros Interativos⁹ (QIs) com vídeo-projetor, nas escolas e forneceria formação para seu uso adequado a 90% dos professores. Esse programa seria de grande importância, se implementado no Brasil, porém, se as poucas tecnologias que temos nas escolas não funcionam como deveriam, implantar algum programa como esse, seria inviável. O artigo apresenta como esse programa aumentou a motivação e a aprendizagem conceitual nas aulas dos docentes, pois os mesmos fazem em suas aulas um ensino mais criativo com o uso dos QIs. Com isso:

Um ensino criativo para uma aprendizagem criativa não é apenas uma questão de apresentação, seja pelo professor ou pelo aluno, ao invés são as estratégias de ensino e aprendizagem que determinam o potencial da aprendizagem criativa (WOOD; ASH-FIELD, 2008, p. 94 apud SAMPAIO; COUTINHO, 2013, p. 753).

A introdução, porém, de um novo elemento, qualquer que seja, a tecnologia educativa na sala de aula, demanda mais tempo para a elaboração das aulas e assim exige maior preparação por parte dos envolvidos, que necessitam adquirir experiência no manuseio eficiente do QI. Tempo esse que os professores no Brasil não têm e que não são contados como hora de expediente, logo, não são remunera-

9 Um QI é uma superfície que, quando ligada a um computador, permite controlar o dispositivo apontador, o qual normalmente é controlado com um mouse. Apresenta diversas funções: quadro branco normal, écran de um projetor multimídia, quadro eletrônico que pode gravar, écran projetado do computador que o controla por toque no écran em vez da utilização do mouse ou teclado.

rados para tal e, como consequência, não sendo internalizado em suas aulas.

Com isso, conclui-se que as TICs estão cada vez mais sendo assunto em discussões sobre o TD. Ainda que não se tenha um consenso a respeito de sua eficácia, elas estão vindo para reconfigurar o sistema de ensino, ao passo que estão sendo já introduzidas pelas políticas educacionais em diferentes países.

Em relação ao eixo Representações, Sentidos e Significados sobre o Trabalho Docente, encontramos dois artigos que tratam sobre o tema. Aquino (2013) discorre sobre o Movimento da Escola Moderna - MEM, o qual se caracteriza por ser uma associação portuguesa de autoformação cooperada de professores de todos os graus de ensino, operante em todo território português, desde 1970, subdividido em 14 regiões. Para tanto, foi colhido o depoimento do fundador e diretor do Centro de Formação de Professores e da revista Escola Moderna, Sérgio Niza, para falar um pouco a respeito de seu trabalho em uma entrevista.

Mencionado como "a presença mais constante, mais coerente e inspiradora da pedagogia portuguesa dos últimos 50 anos" (AQUINO, 2013, p. 795) pelo renomado pesquisador Antônio Nóvoa da área educacional, Sérgio Niza, em sua associação (MEM), seus associados reúnem-se para compartilhar e refletir suas práticas pedagógicas cotidianas, para depois produzir saberes e materiais de apoio didático-pedagógico, "integrados nos seus projetos de autoformação cooperada realizados em Grupos de Trabalho Cooperativo" (2013, p. 796).

A importância de se conhecer o trabalho de Niza deve-se ao fato de que sua produção se tornou objeto temático de três dezenas de teses e dissertações apresentadas às Universidades de Londres, de Boston, Illinois, Brown University, entre outros.

Em sua entrevista, ele fala sobre sua vida e seus trabalhos. Uma das citações que mais nos chama a atenção é:

(...) falar sobre o que se faz é tão difícil que só por si é altamente transformador e formativo. De um modo geral, ainda hoje, em qualquer parte do mundo, os professores têm medo de falar sobre o que fazem e nem sequer aprenderam a falar sobre o que fazem. E isso é uma surpresa por nunca se ter aprendido! É como ter de voltar atrás e dar nome às coisas que todos os professores conhecem. Porque todos passaram por isso, nem que fosse com os seus professores. E o que é certo é que os professores não são capazes de nomear essas coisas. De maneira um pouco simplista, costumávamos dizer assim: nós primeiro temos de reconstituir os nomes que já se dão às coisas e que as pessoas alojam no seu inconsciente como se elas não tivessem nomes. É como se um professor não conseguisse descrever a sequência de uma ação que ele realiza com os alunos, porque se esquece ou acha que é irrelevante (AQUINO, 2013, p. 801).

Quando falamos sobre o último eixo formação docente, desenvolvimento profissional e processos, todos os artigos entram em um consenso em relação aos cursos de licenciatura, pois afirmam que todos devem dar os suportes necessários para os docentes efetuarem com êxito o seu trabalho.

Oliveira e Bueno (2013) afirmam que os cursos de licenciatura precisam ser orientados, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica por três princípios: ter as competências como eixo organizador do curso, em questão, seja ele qual for, a pesquisa enquanto matriz de conhecimentos sobre os processos de ensino e aprendizagem, mas principalmente, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada pelo futuro professor, para que o mesmo tenha todos os subsídios necessários para sua atuação profissional. Em outras

palavras, o formando deve adquirir no curso de licenciatura, todos os recursos e as competências necessárias para o exercício da profissão docente, além de dominarem o que seus alunos deverão aprender quando concluírem a educação básica.

Segundo Cunha (2013), a literatura vem assumindo, enquanto possibilidades formais de desenvolvimento profissional dos professores, dois espaços preferencias, o da formação inicial e da formação continuada. Entende-se por formação inicial os processos institucionais de formação de uma profissão, a qual lhe gera uma licença para seu exercício e seu reconhecimento perante a sociedade. Os responsáveis por essa formação inicial de professores são os cursos de licenciaturas. Já, o da formação continuada refere-se a processos que acompanham o tempo profissional dos professores, com formatos e duração diferenciados. Os sistemas de ensino, as universidades e as escolas são os principais responsáveis para essa formação.

Contudo, estamos de acordo com Massabnu (2011) quando afirma que para além da finalidade de conferir uma habilitação, espera-se que a formação inicial forme o profissional, colaborando para o início da docência, pois essa formação continuará ao longo do exercício da profissão.

Sendo assim, para formar professores, deve-se primeiro entender quais as dificuldades que se encontram de ser professor, pois, hoje, a profissão docente traz inseguranças, frustrações, desafios e até mesmo abandono da carreira. Entre os desafios encontrados, Massbnu (2011) menciona: o crescimento do número de alunos e suas heterogeneidades socioculturais, a demanda por uma educação de qualidade para a sociedade, o surgimento de novas metodologias de ensino, e pelo fato de a educação estar imersa em uma estrutura institucional hierárquica e burocrática e não ser prioridade dos governantes. É por conta desses desafios que a profissão docente vem sofrendo profundas

transformações no Brasil (GATTI, 1996 apud MASSBNU, 2011, p. 797).

4. Conclusão

Com esta revisão, constatamos que a existência desses eixos, bem como de sua ampliação ao passar do tempo, demonstra o desafio que passa a existir para a sua constituição como objeto de pesquisa. Esse aumento, a nosso ver, deve-se ao fato de que o TD está despertando, cada vez mais, o interesse de pesquisadores da área educacional por estar sendo considerado como um objeto chave para a compreensão do problema da educação no Brasil. Com isso, podemos concluir que as pesquisas parecem estar dando um maior aprofundamento teórico-conceitual em tornos das temáticas utilizadas para construir/reformular as políticas públicas, em vez de focarem no TD nas suas reais condições de trabalho, ou seja, pensar onde essas políticas serão aplicadas e nas pessoas envolvidas nelas. Pois, a partir da nossa revisão, percebemos que ainda é embrionário o número de pesquisas que têm como foco as reais condições do TD. Também ficou evidente que as poucas que reconhecem essa lacuna nas produções, ainda não o fazem, e continuam a pesquisar e analisar as políticas públicas por meio de documentos já estabelecidos.

Outro aspecto que parece estar consolidado é a compreensão de que é a partir do trabalho cotidiano do professor que ocorre o processo coletivo de apropriação dos saberes, por meio de diferentes dimensões, como: a história social da docência, a história pessoal de cada professor, o diálogo entre os docentes, desses com seus alunos e com outros sujeitos com os quais convivem.

Constatamos também que o salário dos professores é colocado como condicionantes direto da qualidade da educação. Contudo, o salário não vem sendo analisado à luz

de comparações entre outras profissões. Dados relevantes como nível acadêmico e horas de ensino não são colocadas em pauta, pois se fossem, as horas trabalhadas pelos professores excederiam muito mais do que das demais profissões.

Por fim, os artigos também trouxeram a importância do uso das tecnologias para a interatividade entre os alunos e professores, pois ela é um recurso fundamental. Ao nosso entendimento, a interatividade é fundamental para a condição do exercício da profissão docente, pois é a partir dela que as trocas de informações acontecem entre os alunos e os professores. As tecnologias estão cada vez mais no cotidiano dos estudantes, e os artigos nos apontam para a necessidade das mesmas serem usadas em sala de aula, porém, infelizmente os aparatos tecnológicos que temos atualmente nas escolas públicas não dariam conta das novas tecnologias que estão sendo implementadas em outros países, devido a sua ineficácia.

Referências

- ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. *Remuneração e Características do Trabalho Docente no Brasil: um aporte*. Cadernos de Pesquisa. v.41, n.143, maio/ago 2011
- AUGUSTO, Maria Helena. *Os últimos dez anos de governo em Minas Gerais: a política de resultados e o trabalho docente*. Educação e Sociedade. v. 34, n. 125, p. 1269-1285, out.-dez. 2013
- BARBOSA, Andreza. *Salários Docentes, Financiamento e Qualidade da Educação do Brasil*. Educação e Realidade. v.39, n.2, p.511-532, abr./jun. 2014

BARRETO, Elba Siqueira de Sá, *Políticas de Currículo e Avaliação e Políticas*

Docentes. Cadernos de Pesquisa. v.42, n.147 p.738-753, set/dez 2012.

BODIÃO, Idevaldo da Silva; FORMOSINHO, João. *A profissionalidade docente na educação básica em Portugal: depoimentos de alguns professores.* Educação e Pesquisa. São Paulo. v.36, n.1. p.417, jan-abr. 2010

BRITO, Vera Lúcia Alves. *O plano nacional de educação e o ingresso dos profissionais do magistério da educação básica.* Educação e Sociedade. v. 34, n. 125, p. 1251-1267, out.-dez. 2013

CONNELS, Raewyn. *Bons professores em um terreno perigoso: rumo a*

uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. Educação e Pesquisa. São Paulo. v. 36, n. especial, p. 165-184, 2010

CORREIRA, José Alberto. PEREIRA, Luísa Alvares. VAZ, Henrique. *Políticas educativas e modos de subjectivação da profissão docente.* Cadernos de Pesquisa. v.42, n.146, p. 388-407 mai./ago. 2012.

CUNHA, Maria Isabel. *O Tema da Formação de Professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação.* Educação e Pesquisa. n.3, p.609-625, jul./set. 2013

GAMA, Maria Eliza Rosa; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. (2015). *O trabalho docente em uma escola pública de educação básica: entre a complexidade e a simplificação.* Curitiba/BR. Editora CRV.ISBN 978.58.444.0491.1 .

GATTI, Bernadete A. *Reconhecimento Social e as Políticas de Carreira Docente na Educação Básica.* Cadernos de Pesquisa. v.42,n.145, p88-111, jan/abril 2012.

GOMES, A. Rui; PEIXOTO, Ana; PACHECO, Rute. *Stress Ocupacional e Alteração do Estatuto da Carreira Docente Português*. Educação e Pesquisa. São Paulo. v.38, n.2, p. 357-371, abr/jun. 2012.

HERDEIRO, Rosalinda; SILVA, Ana Maria. *Qualidade e Trabalho Docente: As experiências e Oportunidades de Aprendizagem dos Professores*. Educação e Sociedade. Campinas, v. 35, n. 126, p. 237-254, jan/mar. 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Políticas curriculares, estado e regulação*. Educação e Sociedade v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

MASSBNU, Vânia G; *Os Conflitos de Licenciandos e o Desenvolvimento Profissional Docente*. Educação e Pesquisa. São Paulo, v.37, n. 4, p. 793-808, dez.2011

NÓVOA, A. *Nada substitui o bom professor*. (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro SP, em 2008). Disponível em: <http://www.sinpro.org.br/noticias.asp?id_noticia=639>. Acesso em:25 de abril de 2016.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. *Concepções de “trabalho docente”*: as condições concretas e os discursos das prescrições oficiais. Educação e Sociedade. v. 33, n. 121, p. 1237-1254, out.-dez. 2012.

OLIVEIRA, Adolfo Samuel; BUENO, Belmira Oliveira; *Formação às avessas: problematizando a simetria invertida na educação continuada de professores*.

Educação e Pesquisa. São Paulo. v.39, n.4, p.875-890, out./dez. 2013.

REIS, Rosemeire. *Aprender na Atualidade e Tecnologias*: implicações para os estudos no Ensino Médio. Educação e Realidade. Porto Alegre. v.39, n.4, p.1185-1207, out/dez 2014.

- SAMPAIO, Patricia Alexandra da Silva Ribeiro; COUTINHO, Clara Pereira. *Quadros Interativos na Educação: uma avaliação a partir das pesquisas da área*. Educação e Pesquisa. São Paulo. v.39, n.39, p. 741-756. jul/set. 2013.
- SANTOS, Maria Eliza. *Elementos Constitutivos do Trabalho Docente em uma Escola Pública de Educação Básica: Prescrições, Atividades e Ações*. 2011. Santa Maria/BR. Tese de Doutorado (Educação) Universidade Federal de Santa Maria, 13 dez 2011.
- SOUZA, Aparecida Neri; LEITE, Marcia de Paula; *Condições de trabalho e suas repercussões na saúde dos professores da educação básica no Brasil*. Educação e Sociedade. Campinas, v.32, n.117, p. 1105-1121, out-dez 2011.
- SCHEIBE, Leda. *Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação*. Educação e Sociedade. v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul.-set. 2010.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude: (2012). *O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis/BR: Vozes. p.81-109. ISBN 85.326.3165.7. [Obra original: Le travail des enseignants aujourd'hui- elements pour une théorie de l'enseignement comme profesion d'interaction humanaines, 2000.
- TERRAZZAN, Eduardo Adolfo, *“Ser Professor: do Discurso à Prática Docente”*. I Fórum das Licenciaturas III Encontro do PIBID. Guarapuava e Irati/PR. 25 e 26 de outubro de 2011. (Palestra).

CAPÍTULO 04

A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: movimentos de participação democrática

Neusetete Machado Rigo¹⁰

1. Introduzindo a temática: uma política nacional de educação especial se desdobra em política local

*D*urante muito tempo preponderou no Brasil a concepção da educação especial organizada de forma paralela e substitutiva ao ensino regular, sendo desenvolvida em escolas e classes especiais, em decorrência de concepções segregadoras e, também, pela desresponsabilização do Estado pela garantia ao direito à educação para todos. Entretanto, os estudos que têm sido desenvolvidos no campo dos direitos humanos e os movimentos pela inclusão que marcaram pautas nacionais e internacionais promoveram novas reflexões acerca da educação especial, contribuindo para modificar concepções, políticas, conceitos, legislações e normatizações brasileiras e, conseqüentemente, práticas pedagógicas.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, apresentada à sociedade, em 2008, pela Secretaria de Educação Especial/MEC, diferencia-se das anteriores que tivemos em nosso país “porque garante a educação a todos os alunos, indistintamente,

10 Doutora em Educação pela UFSM/RS. Docente da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/RS). Contato: neuseteterigo@gmail.com.br.

em escolas comuns de ensino regular e a complementação do ensino especial" (MANTOAN, 2008, p. 19).

Essa Política está orientando os estados, municípios e escolas a repensarem a educação especial, sua organização e suas práticas pedagógicas para que possam construir suas políticas locais (municipal e estadual), dando materialidade à Política Nacional. Nesse sentido, o objetivo desse texto é apresentar os movimentos que a gestão de um município da região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul promoveu para construir sua Política Municipal de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva.

A abordagem metodológica qualitativa baseia-se na pesquisa-ação em dois movimentos organizados pela Secretaria Municipal de Educação (SME), para discutir a organização da escola pública municipal e seu currículo e o desencadeamento de uma política municipal de educação especial. Para isso, participamos ativamente no desenvolvimento das ações promovidas pela SME, adotando uma perspectiva que "não se limita a observar ou medir os aspectos aparentes de uma situação", mas considerando um interesse em acompanhar "o que diz respeito às ações dos atores da situação" (THIOLENT, 2011, p. 110). Pela observação participante, elaboramos registros em um diário de campo, os quais possibilitaram a análise e a reflexão das práticas presentes durante o processo de construção da política municipal. Minayo (2002) destaca que a importância dessa técnica "reside no fato de podermos captar uma série de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas" (p. 59-60), porém exige do pesquisador movimentos de aproximação e de distanciamento da vida do grupo, a fim de manter uma postura investigativa sem comprometer suas análises. Pela análise documental, conhecemos, além dos propósitos das ações da gestão municipal, o próprio processo de construção coletiva em execução e

seus efeitos sobre as ações administrativas e pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação.

Nesse sentido, esse texto está organizado segundo dois pontos de discussão. O primeiro relata sobre a gestão municipal coordenando um processo de ressignificação da escola, a fim de que as comunidades escolares se envolvessem em um processo de construção coletiva para repensar a organização da escola e o currículo escolar. Fica claro nesse primeiro ponto a intenção da gestão municipal construir de modo coletivo e democrático alguns princípios que deveriam orientar as escolas na revisão das suas propostas pedagógicas.

No segundo ponto, trazemos os movimentos que a gestão municipal desenvolveu para dar continuidade à ressignificação da escola, a partir da Política Nacional de Educação Especial que desafiava as escolas a repensarem sua cultura escolar, e dessa forma, tornarem-se escolas inclusivas. Esse ponto discute as ações administrativas e pedagógicas protagonizadas pela gestão, a fim de construir uma Política Municipal de Educação Especial, como desdobramento da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008.

2. A gestão municipal e o processo democrático de ressignificação da escola

O primeiro movimento da gestão municipal para a construção da Política Municipal de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, já poderia ser vislumbrado quando, em 2009, a SME apresentou aos professores uma proposta de reconstrução dos projetos político-pedagógicos, regimentos escolares e planos de estudos. Para isso, ela desencadeou um processo de discussão sobre a escola, envolvendo toda a comunidade escolar, através de uma metodologia participativa que envolvia teoria e

prática e estava sustentada por referenciais relacionados à democratização da educação e à educação de qualidade social. De acordo com o Caderno Pedagógico¹¹, Ressignificando a Escola, esse processo tinha “[...] o intuito de fortalecer a Rede Municipal de Ensino [...]”, e se organizava como “[...] um movimento de ação-reflexão-ação sobre a educação desenvolvida nas escolas [...]” (SME, 2010a, p. 1). Compreendemos que esse movimento marca o início de um outro processo que, em 2010, levaria a rede municipal a assumir a inclusão de alunos com deficiências nas escolas comuns. Essa discussão latente porém, somada à apresentação da Política Nacional de Educação Especial, em 2008, pelo MEC, provocou sobremaneira a rede municipal de ensino a desencadear a construção de uma política municipal de educação especial.

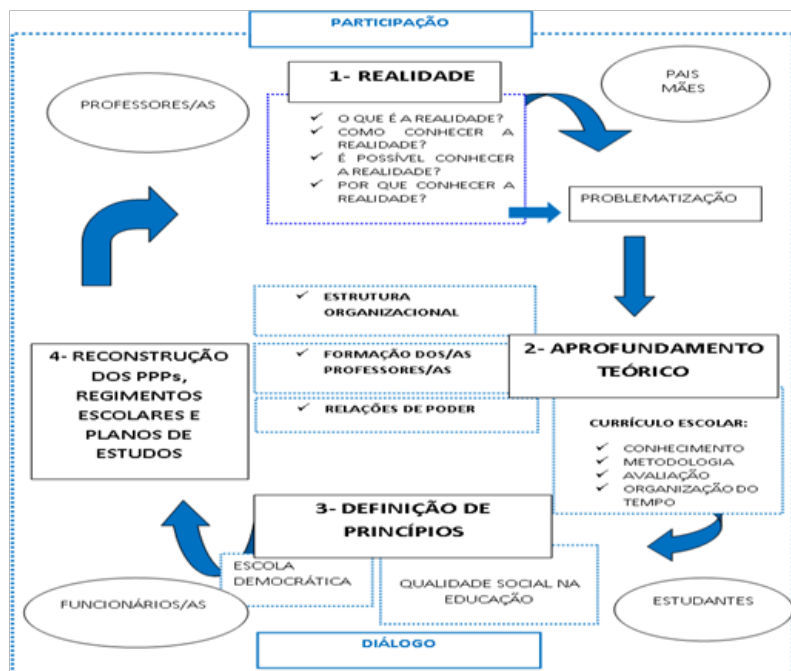
Isso nos remete a observar que os sistemas de ensino estão envolvidos numa política educacional de universalização da educação, e as escolas ocupam, sem dúvida, um espaço “em que se concretizam as definições sobre a política e o planejamento que as sociedades estabelecem para si próprias, como projeto ou modelo educativo que se tenta pôr em ação” (AZEVEDO, 2004, p.59).

Assim, no período de 2010-2011, as escolas envolveram-se nesse processo de discussão com suas comunidades escolares, estabelecendo um diálogo entre os sujeitos para refletir sobre as práticas escolares, ressignificando-as, ou seja, o desafio era “lançar novos olhares para aquilo que estamos acostumados a ver” (SME, 2010a, p. 4), e a partir disso rever e propor novas formas de pensar e organizar a escola.

11 A SME elaborou o Caderno Pedagógico 2: Ressignificando a Escola, para servir de instrumento orientador do processo de ressignificação da escola. Nele encontramos as considerações iniciais acerca do processo de ressignificação e do contexto da escola pública; reflexões e proposições para a realização do estudo da realidade pela escola e uma coletânea de textos que auxiliariam no aprofundamento teórico (SME, 2010a, p. 2).

Esse processo tinha como pressupostos a participação e o diálogo e estava organizado em quatro momentos, quais sejam: 1. Conhecimento da realidade; 2. Aprofundamento teórico; 3. Definição de princípios pedagógicos; e, por último, 4. Reconstrução dos projetos político-pedagógicos, regimentos escolares e planos de estudos. Estava fundamentado em referenciais vinculados a princípios democráticos e populares, partindo da prática, ou seja, da realidade escolar, para na sequência problematizar essas práticas, realizando um aprofundamento teórico para propor alguns princípios que norteariam novas práticas. Podemos observar na figura abaixo, os movimentos que confirmavam a lógica da ação-reflexão-ação proposta.

FIGURA 1 - PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO



As escolas iniciaram esse movimento, realizando uma pesquisa local para o conhecimento da realidade (1º momento do processo), seguido pela socialização e problematização dos aspectos levantados com toda a comunidade escolar. O que se pretendia com essa pesquisa da realidade era proporcionar a todos um olhar sobre o contexto no qual a escola vive para poder (re)pensar a sua prática pedagógica. O adentramento à realidade esteve fundamentado no conceito de realidade de Freire:

[...] a realidade é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade (FREIRE, 2001, p. 35).

Nessa pretensão de conhecer a realidade, no entanto, é importante tomarmos o cuidado para não a compreendermos como algo a ser desvelado, a ser revelado como algo que se pode ver tal como é, mas como uma construção que se dá através de fatos e de interpretações que os sujeitos fazem sobre ela. Além disso, não podemos nos deixar levar pelas aparências do olhar, daquilo que vemos na realidade pesquisada (VEIGA-NETO, 2002), por isso, não nos iludamos em acreditar que podemos ver a realidade como ela é, mas mantermos nosso olhar sujeito às suspeitas, sempre aberto a investigar.

Por isso, a discussão sobre o levantamento da realidade possibilitou apontar alguns aspectos importantes que foram problematizados no Aprofundamento teórico (2º momento do processo) e contribuíram para a definição de alguns princípios¹² que foram elaborados posteriormente. Nesse momento, entendia-se que “as discussões [...], após

12 3º Momento do processo, apresentado na figura 1 - Processo de Ressignificação, que tinha como objetivo apontar alguns princípios que iriam orientar a reelaboração dos projetos político-pedagógicos e regimentos escolares, indicando uma escola democrática e uma educação de qualidade social (SME, 2010).

sistematizadas, apontariam os Princípios para a construção da Escola Democrática e de Qualidade Social" (SME, 2010a, p. 1. Grifos no original), mas ainda não estava presente a intenção de construir uma política municipal de educação especial. Essa intenção ainda inerte, mas latente, viria a emergir provocada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que atingiria a SME pelo viés administrativo. Com a chegada das salas de recursos multifuncionais¹³ (cinco salas) destinadas pelo MEC para serem instaladas nas escolas de ensino fundamental, a SME intensificou suas preocupações com a inclusão escolar, e conseqüentemente com a organização de uma política municipal da educação especial.

No segundo momento do processo - Aprofundamento teórico -, as escolas realizaram estudos a respeito de quatro temáticas: 1. A Estrutura Organizacional da Escola; 2. A Formação de Professores; 3. As Relações de Poder; e 4. Currículo Escolar, desdobrando este último em aprofundamentos teóricos sobre alguns subtemas, tais como: conhecimento, metodologia, avaliação e organização do tempo. Ainda, outros temas como a questão de gênero, a inclusão escolar, a educação ambiental e a diversidade cultural, complementaram a temática do Currículo Escolar. Foram momentos de estudos em cada escola e em encontros de formação com todos os professores da rede municipal de ensino, na tentativa da superação da concepção tradicional e tecnicista da educação que, segundo Veiga-Neto (2002), ainda persiste em nossas escolas, para aproximar-se de uma perspectiva popular e democrática. Esse segundo momento, definido como Aprofundamento teórico,

[...] é onde se dá a articulação entre a realidade (a prática) e a sustentação teórica a tal prática. A teoria é necessária para que possamos refletir, ressignificando o entendimento inicial que tinha-

13 As salas de recursos multifuncionais são dotadas de materiais e equipamentos pedagógicos específicos para trabalhar com o público da educação especial.

mos, por isso, o aprofundamento teórico fará parte do processo de formação continuada dos professores nas áreas do conhecimento e também no coletivo da escola (SME, 2010a, p. 4).

A seleção de textos elaborada pela equipe pedagógica da SME, pertinente às temáticas elencadas para serem estudadas nesse momento pelos professores, traziam uma clara intenção de tornar as escolas mais inclusivas, ao discutirem a questão da diferença e da diversidade no currículo escolar. Preparava-se, então, um terreno que poderia ser fértil para mais adiante, emergir uma forte tendência para a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio de uma política local (municipal). Aqui já podíamos observar a intenção da escola pública municipal tornar-se uma 'escola inclusiva', não se restringindo à inclusão das pessoas com deficiências, mas a todas as diferenças biológicas, sociais e culturais. Lopes e Fabris (2013) fazem uma crítica à expressão 'educação inclusiva' quando falamos da inclusão das pessoas com deficiências, porque no seu entendimento a educação é inclusiva na sua gênese, ou seja, educar é sempre incluir o outro na nossa cultura, para pertencer a um grupo familiar, cultural, escolar, social, etc. Porém, segundo as autoras o que acontece nos processos de educação, são práticas de exclusão e de segregação que "devem ser analisadas e reinventadas para que a educação possa viver a condição de inclusão" (LOPES; FABRIS, 2013, p. 112).

No terceiro momento - Definição de Princípios - a rede municipal - se preparou para a Conferência Municipal de Educação que definiu princípios norteadores para a escola democrática e de qualidade social (SME, 2010a, p. 4). Foram feitos estudos com a comunidade escolar sobre as temáticas da conferência, e entre elas, destacamos a temática da Inclusão escolar. As escolas produziram debates preparatórios com a comunidade escolar, culminando com uma conferência escolar, que definiu propostas para serem encaminhadas à Conferência Municipal. Estas conferências foram momentos inéditos para as comunidades escolares, pelo fato de reunirem todos os sujeitos envolvidos no

processo educacional - pais, mães, alunos/as, professores/as, funcionários/as e SME - para discutir temas tão importantes, como por exemplo, o da inclusão de crianças com deficiências nas escolas da rede municipal.

Cabe ressaltar que, ao mesmo tempo em que se vivenciava esse processo de discussão coletiva acerca do currículo escolar, as escolas também foram conhecendo a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, principalmente, porque começaram a receber as salas de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e precisam organizar-se para colocá-las em funcionamento. No entanto, a chegada dos materiais e equipamentos provocou um tensionamento nas escolas e na SME, porque não estavam preparadas para recebê-las, não tinham conhecimento suficiente sobre a política para sua implantação. Isso fez com que a SME assumisse uma ação mais propositiva em relação à inclusão junto às escolas, pois sabia-se que com a chegada das salas de recursos estava presente, também, um novo trabalho que deveria ser feito com toda a rede municipal. Assim, pode-se dizer que o processo de ressignificação que as escolas estavam vivendo foi fortalecido pela Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, e foi decisivo para que a rede municipal iniciasse um processo de construção da sua Política Municipal de Educação Especial.

3. Movimentos de continuidade: a construção da política municipal como desdobramento da política nacional

A construção de uma Política Municipal da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva só poderia ser concretizada mediante a mobilização das pessoas e, dessa forma, percebemos o comprometimento da gestão municipal na garantia do direito à educação para todos, quando deu início às ações potenciais para proporcionar

essa construção. Para isso, seus primeiros passos partiram da apropriação da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 quanto aos seus objetivos e diretrizes, e na sequência, a preocupação com a organização física e pedagógica das salas de recursos multifuncionais, além da definição de professoras especializadas que iriam trabalhar nesses espaços. Além disso, foram organizados dois seminários de formação para professores sobre o processo de inclusão dos alunos da educação especial (alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades), e ainda, constituído um grupo de estudos¹⁴ permanente para equipes diretivas e professoras atuantes nas salas de recursos. No grupo de estudos vimos constituir-se um processo de formação continuada. Bridi (2012), ao dizer sobre a formação continuada dos professores que atuam no atendimento educacional especializado faz um alerta sobre a ausência de discussões epistemológicas sobre a educação especial e que por isso, corre-se o risco de manter o modelo tradicional de educação especial, que reforçam práticas comportamentalistas e levam os sujeitos da educação especial à normalização. Esse alerta nos faz compreender o desafio que o grupo de estudos terá de enfrentar para superar visões tradicionais da educação especial.

Assim, a SME orientada pela Política Nacional da Educação Especial e apoiada pelos princípios que definiu na Conferência Municipal/2011, desencadeou a construção da Política Municipal de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Essa Política Municipal foi estruturada em alguns eixos, os quais exigiram da gestão municipal decisões políticas, investimentos financeiros e ações articuladas, como também conhecimento e formação constan-

14 Esse Grupo de Estudos, composto pelas equipes diretivas das escolas e professoras que atuavam nas salas de recursos era coordenado pela equipe pedagógica da SME. Reunia-se mensalmente e tinha objetivos formativos, desenvolvendo estudos e reflexões acerca da inclusão e também, planejamento e organização do trabalho nas escolas.

te. Destacamos, a seguir, quatro eixos que sustentaram a construção dessa Política Municipal de Educação Especial.

O primeiro foi a reorganização do Sistema Municipal de Ensino¹⁵. A SME, como órgão executivo, conduziu o processo articulando diálogos com o Conselho Municipal de Educação e escolas para que a estrutura administrativa, pedagógica e normativa, responsável pela sustentação da política, fosse coerente com as necessidades que a educação especial apresentava para seu funcionamento nas escolas municipais. Desta forma, o Conselho Municipal de Educação emitiu duas normatizações referentes à inclusão dos alunos com deficiências nas turmas regulares, definindo redução do número de alunos em sala de aula e também, normatizando o atendimento educacional especializado nas salas de recursos.

Ainda, entre as ações definidas pelo Sistema Municipal de Ensino, destacou-se a elaboração de um novo Plano de Carreira dos Professores, o qual contemplou a criação dos cargos e atribuições para professor de educação especial, psicopedagogo e fonoaudiólogo, a fim de serem integrados ao quadro de profissionais do setor pedagógico da SME, ou para serem lotados nas escolas, nas salas de recursos. Ao professor de educação especial caberia atuar nas salas de recursos multifuncionais, trabalhando juntamente com a equipe diretiva e professores das salas de aulas comuns da escola "visando a disponibilização dos serviços e recursos e o desenvolvimento de atividade para a participação e aprendizagem dos alunos nas atividades escolares, bem como as parcerias com as áreas intersetoriais" (SME, 2012).

15 Segundo a LDB, em seu artigo 18, o Sistema Municipal de Ensino é constituído pelas instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil, mantidas pelo Poder Público municipal; pelas instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada e pelos órgãos municipais de educação (Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação).

O segundo eixo, foi a estruturação das condições de acesso e deslocamento e do apoio pedagógico, observando o Princípio 1 aprovado na Conferência Municipal/2010:

Construção de um ambiente escolar que respeite a diversidade no processo ensino aprendizagem, oferecendo condições de acesso, permanência e sucesso aos/às educandos/as com necessidades especiais, promovendo a sua formação integral, objetivando a autonomia e a independência desses sujeitos (SME, 2010b).

É importante destacar que o fato da SME adotar os princípios aprovados na Conferência Municipal como norteadores da sua política, demonstrava coerência aos fundamentos democráticos que adotara inicialmente, porque estava respeitando o protagonismo das comunidades escolares no processo de ressignificação da escola.

Para possibilitar o acesso de todos na escola, foram realizados investimentos na adequação dos espaços pedagógicos, através de recursos próprios da Prefeitura Municipal como também, pelo Programa Escola Acessível, do Ministério da Educação. A ação do MEC, nesse sentido, foi fundamental para promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular, disponibilizando recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Quanto ao deslocamento dos alunos com deficiências para as aulas regulares e no contraturno, para o atendimento educacional especializado, também se fez necessário pensar a organização do transporte escolar, garantindo o acesso adequado dos alunos à escola. Assim, carros equipados e motoristas qualificados para o acompanhamento passaram a ser previstos. Também foram incluídos na frota

de veículos da SME, ônibus com acessibilidade, e alguns motoristas realizaram curso em libras para estabelecer comunicação com alunos surdos.

O apoio pedagógico para as turmas com alunos que possuem deficiência foi organizado, de acordo com a necessidade de cada escola e de cada aluno. Em alguns casos, monitores integraram-se ao grupo de professores para acompanhar os alunos com deficiências e a turma comum. Isso levou o grupo de estudos a discutir sobre o papel da monitoria, pois havia a preocupação de que a monitoria não substituísse o professor, e sim que fosse um apoio para o aluno com deficiência e também a toda a turma. Dessa forma, não retiraria a responsabilidade do processo pedagógico do professor da turma. Oliveira e Pinto (2011, p. 114) relatam em estudo realizado, a partir da prática de estagiários de educação especial em turmas regulares. A evidência de que em alguns casos, devido à existência de monitoria na sala de aula, há "um envolvimento restrito por parte do professor regente na escolarização dos alunos", porque o monitor acaba se transformando num 'cuidador' com a "incumbência de acompanhá-los durante todo o período de aula" (OLIVEIRA, PINTO, 2011, p. 113).

O terceiro eixo da ação da SME referia-se à rede de atendimento em interface com outras secretarias municipais, demandando maiores intervenções no contexto da organização da política municipal no atendimento à saúde e à assistência social, principalmente. A operacionalização da Política Municipal dependia de várias mãos que precisavam se articular e construir um fluxo acessível ao atendimento das necessidades apresentadas pelos alunos com deficiência e suas famílias, para o acompanhamento de profissionais da área da saúde, tais como: neurologista, fisioterapeuta e fonoaudiólogo, em conformidade ao Princípio 5 aprovado na Conferência Municipal:

Atendimento Educacional Especializado aos/às educandos/as com necessidades especiais por profissionais especializados da educação, com apoio de uma equipe multiprofissional, da equipe gestora, professores/as, funcionários/as, alunos/as, pais e mães (SME, 2010b).

Dessa forma, a articulação da rede de atendimento tinha o propósito de deixar claro que caberia à educação a garantia do acesso, permanência e viabilização de condições para aprendizagem desses alunos; ao setor da saúde, o atendimento médico ou clínico; e à assistência social, o desenvolvimento de ações que pudessem dar cobertura às necessidades que o contexto social e familiar solicitasse. Assim, espaços e responsabilidades delineadas dariam consistência à política municipal.

O quarto eixo foi a formação continuada dos professores e parecia ser o desafio mais complexo que deveria ser enfrentado pela rede municipal, por não se tratar de ações objetivas, quantificáveis e passíveis de mudanças significativas a curto prazo, mas de mudanças em concepções, posturas e atitudes. Para dar concretude ao Princípio 6, aprovado na Conferência Municipal - Formação dos/as profissionais da educação e da comunidade escolar -, a SME adotou o grupo de estudos como espaço privilegiado para discutir a Política Municipal de Educação Especial e sua estruturação nas escolas, e ao mesmo tempo, proporcionar formação pedagógica. Ao mesmo tempo em que essas professoras participavam do grupo também se fortaleciam e promoviam nas suas respectivas escolas momentos de formação com todos os professores, ampliando a mobilização para a construção de escolas inclusivas.

4. Considerações finais

Falar a respeito da gestão da educação implica refletirmos sobre a implementação de políticas educacionais. Essas, por sua vez, somente são possíveis de serem concretizadas, se houver uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91). Embasados em princípios democráticos, as relações de participação e de diálogo entre o poder público e os sujeitos das comunidades escolares possibilitaram a construção de uma Política Municipal de Educação Especial, tendo como foco a Educação Inclusiva.

Pelas análises que fizemos, podemos dizer que foram três os movimentos para essa concretização: 1) Processo de resignificação da escola; 2) Estruturação de eixos de sustentação para as ações pedagógicas, administrativas e normativas da SME; 3) Reflexão acerca das práticas de inclusão e sua rede de entrelaçamentos. Todos esses movimentos passaram pelo engajamento dos sujeitos, mobilizados pelo desejo de mudanças na escola para torná-la inclusiva. O processo de participação e de discussão que se construiu nessa proposta foi uma prática inédita que proporcionou às comunidades escolares discutir democraticamente a organização escolar e seu currículo, além de exercer um poder de cidadania que interferiu na gestão municipal.

Assim, apresentamos nesse relato um movimento de empoderamento e de protagonismo no campo da construção de políticas públicas, que, permeado pelo diálogo, possibilitou a percepção de novos olhares para a educação, sobretudo à educação especial, de modo a indicar horizontes para caminharmos sob uma perspectiva mais igualitária, de reciprocidade nas relações humanas e de valorização do ser humano enquanto sujeito, protagonista das suas ações.

Esperamos com esse texto, encorajar as iniciativas que vemos nascer nos municípios brasileiros para a construção de políticas municipais de educação especial, como desdobramento da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa capacidade dos indivíduos realizarem por si mesmos as mudanças, acontece principalmente quando nossa ação está "centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade" e, por isso, "vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade" (FREIRE, 1996, p. 107).

Referências

- AZEVEDO, Janete M. L. de. *A educação como política pública*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Inclusão: Revista da Secretaria da Educação Especial*. V.4, n.1, out, 2008.
- BRIDI, Fabiane R. de S. *Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado*. In: ROZEK, Marlene; VIEGAS, Luciane T. *Educação inclusiva: políticas, pesquisa e formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- FREIRE, Paulo. *Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org). *Pesquisa Participante*. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- LOPES, Maura C.; FABRIS Eli H. *Inclusão e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). *O desafio das diferenças nas escolas*. 2. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- MINAYO, Maria C. de S. (org). *Pesquisa social*. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, Ivone Martins; PINTO, Ana Kátia Pereira. *Estágio extracurricular e formação em educação especial*. In: CAIADO, Katia R. M.; JESUS, Denise M.; BAPTISTA, Cláudio R. Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Caderno Pedagógico 2: Ressignificando a escola*. 2010a.
- _____. *Documento Final da Conferência Municipal*. Mimeo. 2010b.
- _____. *Plano de Carreira do Magistério Público do Município*. Mimeo. 2012.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares...In: COSTA, Marisa V. (org). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAPÍTULO 05

TRABALHO, EDUCAÇÃO E ESCOLA: fronteiras em mediação

Liliana Soares Ferreira¹⁶

Vicente Cabrera Calheiros¹⁷

1. Introdução

Objetiva-se estabelecer uma discussão a respeito das mediações existentes no modo de produção capitalista entre as categorias trabalho, educação e escola, apontando um contraponto fundamentado na perspectiva marxiana, pela qual se entende que, na sociabilidade hegemônica pelo capital, o trabalho, a educação e a escola são instrumentos políticos para manutenção e reprodução dos interesses das classes hegemônicas.

Para alcançar os elementos para a realização desta discussão, far-se-á um percurso por dentro da compreensão a respeito da dupla face do trabalho e, com isso, pretende-se demonstrar as determinações impostas ao processo educacional que desencadearam na construção de uma escola que se centraliza no trabalho pedagógico condizente com os interesses hegemônicos, burgueses.

16 Doutora em Educação (UFRGS/RS). Professora na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Docente do Programa de Pós-graduação em Educação (UFSM/RS). Bolsista Produtividade CNPq. Contato: anaililferreira@yahoo.com.br

17 Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS). Contato: vicocalheiros@gmail.com

2. A dupla face do trabalho e suas mediações no processo educacional

O trabalho é uma intervenção dos seres humanos no ambiente e existe desde que passaram a produzir condições materiais, metabolizando suas condições de existência. Esse argumento já contém implícita a explicação do que é o ser humano: é o seu trabalho, uma vez que, pelo trabalho, de modo intencional e objetivado, produz condições para sua vida e, ao mesmo tempo, se autoproduz, elaborando sua historicidade e sociabilizando-se. Como essa intervenção no ambiente não é natural, pois aprende-se a trabalhar, é possível também compreender-se que há uma relação entre educação e trabalho, constituidora do ser humano que, ao trabalhar, produz-se humano e, em contínuo, educa-se. São essas as dimensões ontológicas e históricas¹⁸ da relação trabalho e educação.

Entende-se a dimensão ontológica, segundo Antunes (2011), como uma mediação de primeira ordem, correspondendo a essa o caráter de intercâmbio entre o ser humano e a natureza frente às suas necessidades vitais, sendo impossível a sobrevivência desses sem tais mediações.

Além de intervenção na natureza, produção da vida, o trabalho “[...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso” (MARX, 1983, p.153), gerando condições para satisfação do desejo e da necessidade dos seres humanos. Portanto, na perspectiva marxiana, o trabalho é “[...] condição universal de metabolismo entre o homem e a natureza, condição natural eterna da vida humana, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais”. (MARX, 1983, p.153). E como produção e autoprodução o trabalho é saudável. Entretanto, quando imerso em um aparato social organizado para explorar o trabalhador, exigindo-lhe que

18 Traremos maiores elementos a respeito deste debate ao longo do texto.

produza sempre mais, melhor e com maior rapidez, gera-se a possibilidade de alienar-se o trabalhador no objeto que produz, ou seja, no resultado de seu trabalho. Tudo se torna resultado do trabalho e, paradoxalmente, o trabalhador não se enxerga no produto de seu trabalho. O estranhamento gerado por esse distanciamento compele o trabalhador a sentir-se produtor e produto.

Essa díade entre trabalho como ação humanizadora e como alienação caracteriza a sociedade capitalista. O embate é tão intenso que, quando se acirram os metabolismos do capital, exigindo sempre mais produção, o trabalho subsume-se em sua perspectiva humanista, e potencializam-se os mecanismos de alienação. Então, ainda que complete a condição de vida humana, inserido na sociedade capitalista, trabalhadores e trabalho são, paradoxalmente, estranhos entre si, pois o trabalho não é natural, não pertence à natureza humana (MARX, 1989, p. 162). Tal estranhamento gera mal-estar, fazendo com que o trabalhador elabore uma situação na qual os trabalhadores não se veem integrados no que produzem, passando a negar-se, sentindo-se mal e infelizes. O trabalhador, então, nessas circunstâncias, “[...] não desenvolve livremente as energias físicas e mentais, mas esgota-se fisicamente e arruína o espírito [...] Assim, o seu trabalho não é voluntário, mas imposto, é trabalho forçado” (MARX, 1989, p. 162). Com o capitalismo manufatureiro o trabalho passa a ocupar um novo lugar: “[...] de uma atividade que fazia parte da vida, o trabalho tornou-se um meio de ganhar a vida” (ORGANISTA, 2006). Esse paradoxo é destacado na obra marxiana: de um lado tem-se a atividade dos seres humanos, seu trabalho, produtivo, mas “[...] que é estranha entre si, ao homem e à natureza, portanto, alheia à consciência e à realização da vida humana” (MARX, 1989, p.175). Uma condição que lhe aniquila como ser humano, produzindo “[...] a existência abstrata do homem como simples homem que trabalha, que por conseguinte todos os dias mergulha a partir do seu nada

realizado no nada absoluto, na sua não-existência social e, portanto, real" (MARX, 1989, p.175). Por outro, não se pode negar que há uma produção. Uma produção social, que alimenta o social e que o organiza. Portanto, o trabalho em si não é um problema para Marx (1968), afinal é o trabalho uma atividade humana sistemática, planejada, pois essa é uma das características que distingue seres humanos e os outros animais. O problema é quando o trabalho passa ser um meio de gerar riquezas e não somente um meio de realização humana¹⁹.

A tão aludida liberdade revela-se falseada sob os grilhões da desumanização, e o desenvolvimento econômico-social, ao contrário do postulado pela ideologia hegemônica, é profundamente marcado por relações de poder cujo resultado é o aprofundamento da exploração dos trabalhadores, entre outros. A esse respeito, Frigotto (2002, p. 17) aponta que o trabalho assalariado é o que torna possível a acumulação e a riqueza de poucos, mediante a exploração e a alienação dos trabalhadores. Com a abolição da escravidão a classe capitalista obteve condições de construir ideologicamente uma positividade ao trabalho explorado, tornando confiáveis aquelas pessoas que trabalham, que não ficam à toa. A construção de uma afirmação do trabalho como algo nobre e positivo foi fundamental à nova ordem social capitalista. "Trata-se de uma maneira de forçar o trabalhador a empregar-se e a submeter-se à exploração e alienação".

Cabe aqui pontuar a questão das mediações de segunda ordem, condizentes com a dimensão histórica do trabalho. Essa relação se estabelece na exploração dos trabalhadores pelos detentores dos meios de produção, tendo essa origem ao longo do processo histórico, sendo o resultado das contradições existentes no desenvolvimento da

19 Esta é a dupla face do trabalho aludida por Frigotto (2002), na qual é tirada a capacidade de criação do ser humano e ele passa a aprisioná-lo, passando deste para um processo de destruição da vida.

luta de classe. São relações históricas pelo fato de serem frutos das relações humanas legadas de geração a geração.

Contraditoriamente, a burguesia socializa concepções de democracia, autonomia, desenvolvimento, progresso, cidadania como direito ao voto, entre outros, cuja função é naturalizar esse estado de desumanização, sob a aparência, ideologicamente elaborada, de possibilidade de transcender a situação de proletário, mediante o trabalho e, de acordo com Iasi (1999, p. 36), a principal afirmação do capitalismo “[...] é que todos são livres proprietários de distintas mercadorias”.

Na atualidade, como já foi frisado, o proletariado, na forma como é denominado, seja como classe que vive do trabalho (ANTUNES, 2005), seja como trabalhadores, apresenta-se como sendo “[...] tanto um movimento social, como uma força política” (CERI, 2000, p. 1018). É considerada, na obra marxista, a classe social por excelência, com uma função revolucionária. Por isto, Marx, com vistas à superação desse modelo social, preconizava o desaparecimento da característica de a sociedade ser dividida em classes, superando o modo de produção capitalista e a contradição estrutural presente na base sobre quais relações sociais se dão, constituídas a partir do mundo do trabalho: exploração do trabalho pelo capital versus os interesses de classe dos trabalhadores, configurando o embate colocado na luta de classes. Importante destacar que, para Marx (2013), exploração é a força de trabalho que é despossuída do controle sobre sua atividade. Ainda para Marx, a exploração incide, antes de tudo, na questão do controle. Já a luta de classes é o confronto entre classes sociais antagônicas, cada qual defendendo seus interesses. No caso da sociedade capitalista, é a luta entre burguesia detentora dos meios de produção, e proletariado, que vende sua força de trabalho.

Nesse sentido, pode-se defender que Marx teorizou sobre a diferença, ao destacar a exploração que organiza

a relação capital e trabalho. A diminuição ou superação da diferença pode acontecer na medida em que forem superadas as classes, pois essas alienam os sujeitos e os limitam na busca do seu desenvolvimento, evitando que tenham oportunidade de encontrar, dentro de sua classe, condições para superá-la.

3. A relação trabalho-educação

De acordo com Saviani (2007, p. 154), "os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la". Pelo fato da existência humana não ser garantida pela natureza, devendo ser produzida pelos homens, essa produção configura-se enquanto um processo educativo, visto ser um aprender a fazer. Nessa perspectiva, a origem da educação coincide com a origem do ser humano, no sentido de que, ao produzir sua existência, os seres humanos se educam²⁰. Aqui se encontra a relação entre trabalho e educação que, como se pretende destacar a seguir, apresenta distintas mediações após o advento das relações centradas na divisão social do trabalho.

Ainda nos tempos da Grécia antiga, em acordo com o pensamento de Aristóteles, o processo educacional pautava-se na divisão entre trabalho manual e intelectual, visto que para os seres humanos livres o processo educacional dava-se na paideia, enquanto local destinado ao ensino das formas de inserção na sociedade, entre outros. Para os trabalhadores/escravos, ensinavam-lhes a submissão e conformação de sua condição de trabalhador/escravo, em um espaço denominado duleia. Sua "educação" dava-se no próprio processo de trabalho (escravo). Para Saviani (2007),

²⁰ Nesta compreensão está presente a questão dos fundamentos histórico-ontológicos da relação trabalho-educação. Fundamentos históricos porque fazem referência a um processo produzido e desenvolvido historicamente pela ação dos próprios homens e ontológicos porque o produto (resultado) dessa ação é o próprio "ser" dos homens.

o surgimento da escola grega continha a clara separação entre trabalho intelectual e manual, estando essa característica no momento de “formação” da escola, assim como no momento em que se deu a ruptura entre capital-trabalho, ou seja, a partir da divisão da sociedade em classes antagônicas.

Ao longo do desenvolvimento do processo histórico, novas determinações foram surgindo frente à complexificação das relações sociais. Tonet (2012, p. 20) descreve que, dentre essas questões, contaram o “aumento da população, intensificação das trocas comerciais e avanços científicos e técnicos [...]”. Nesse processo, as relações de produção feudais tornaram-se incapazes de acompanhar os avanços tecnológicos nas distintas áreas do conhecimento, da mesma forma que não respondia efetivamente às necessidades burguesas. No interior do modo de produção feudal foi se gerando o capitalismo.

Camini (2009), ao analisar o desenvolvimento histórico da educação e da escola no processo de transição entre o modo de produção feudal ao capitalismo, constata que a escola foi construída na contradição, um produto da luta de classes, não sendo um processo tranquilo e passível de acesso com qualidade por parte dos trabalhadores. Ao analisar os elementos que desencadearam no processo de construção/transformação da instituição escola nos moldes burgueses, Ribeiro (1999, p. 08) afirma que essa foi concebida frente aos processos de instituição do capitalismo, havendo a necessidade de operários alfabetizados e disciplinados, a fim de contribuírem com a construção de um novo modelo de sociedade e de ciência – a físico-experimental – para fundamentar a criação de máquinas-ferramentas que redefinem o tempo, a quantidade e a qualidade da produção, “[...] portanto, de uma nova educação – a escola pública – que, através do ensino da língua vernácula,

da disciplina e da obediência às leis civis, forme o cidadão burguês e o operário”.

Ainda em relação às novas determinações frente às mediações entre o trabalho e a educação, Organista (2006) entende que a exploração da mão-de-obra se realizava somente pela extensão da jornada de trabalho, não havendo nenhuma preocupação empresarial com a formação dos trabalhadores. Com a integração dos mercados e com a crescente complexificação das relações sociais, a reestruturação empresarial cobrou dos trabalhadores questões que esses não haviam alcançado: o estudo. Nesse movimento “[...] foi preciso assegurar os mecanismos institucionais para que cada novo indivíduo pudesse inserir-se nas novas relações de produção de forma não conflitiva” (ENQUITA, 1989, p. 29), de tal forma que as salas de aula foram reorganizadas para que os escolares se acostumassem com as relações sociais do processo de produção capitalista. Em outras palavras, a instituição e o processo escolar tornaram-se instrumentos adequados para a preparação de crianças e jovens para o trabalho assalariado e, segundo Freitas (1995), a aula, como produto da escola, é o elemento básico da organização escolar.

4. Trabalho pedagógico na escola

Considerações sobre o trabalho pedagógico incluem pensar que se trata de um trabalho e, portanto, da produção humana com o objetivo de garantir suas condições materiais de sobrevivência, dimensionar sua historicidade e autoproduzir-se. Inserido, porém, na sociedade capitalista, no atual estágio, trata-se de um trabalho que se molda às demandas de um capital que lhe exige polivalência, agilidade, e, ao mesmo tempo, o mantém regulado e subsumido à lógica produtivista pela qual os seres humanos são controlados, disciplinados, compelidos a trabalhar cada vez

mais e autorregulem-se. Nessa perspectiva, é um trabalho que aliena o sujeito e contribui para a reprodução do modo capitalista na medida em que visa ao aumento sem medidas do capital. Ao mesmo tempo, incluem pensar também que é um trabalho com características pedagógicas e isso o difere dos demais trabalhos. O pedagógico é sempre político, por implicar escolhas e ações humanas, dentro dos contextos sociais onde se produz (FERREIRA, 2008). Nesse sentido, exige do sujeito que se movimente entre o que lhe é demandado pelo contexto capitalista e o que acredita como trabalhador. Do mesmo modo, pedagógica é a soma de todas as características que, amalgamadas, contribuem para que se produza conhecimento, desde a infraestrutura escolar até o olhar dos professores em relação aos estudantes, das cores que decoram o ambiente ao modo como se organiza esse ambiente, passando por todos os aspectos culturais e sociais que possibilitam haver uma relação entre sujeitos que visam conhecer. Trabalho pedagógico, assim, é, como todo trabalho, um modo de o sujeito estar no social como sujeito, mas, complexo e permeado por contradições, um modo de o sujeito contribuir para a reprodução das características desse social (FERREIRA, 2008). A fim de dialogar com o referido autor, entende-se que os sujeitos podem agir a fim de contribuir para a reprodução deste sistema social, assim como, podem atuar com a intenção de superá-lo, tendo como horizonte outro projeto de educação e escola, sendo assim, outro projeto de sociedade.

Nossas discussões sobre trabalho pedagógico incluem analisá-lo como categoria relacionada e compreendida nessa relação com um contexto macro: o social ampliado, a sociedade capitalista no seu atual estágio e um contexto micro, a escola, instituição que, inserida, naquele social o reproduz, podendo até mesmo questioná-lo. No intuito de caracterizar a escola, resgatam-se as observações de Santomé (1984) quanto a um crescente processo de mercantilização não somente da escola, mas de todo o sistema

escolar, assentado em quatro linhas de ação: "descentralização; privatização; favorecimento do credenciamento e da excelência competitiva; naturalização do individual recorrendo ao inatismo" (SANTOMÉ, 2003, p. 39).

Paralelamente, desenvolve-se o conceito da educação como bem de consumo, o que implica promover uma mentalidade consumista em seus usuários e usuárias: professores e alunos. Tal conceito estimula considerar o trabalho escolar e as ofertas de formação do ponto de vista de consumidores e consumidoras, isto é, de seu valor de troca no mercado, dos benefícios que pode produzir essa ou aquela disciplina, especialidade ou título.

Nessa linha de raciocínio, a instituição escolar só é considerada imprescindível como recurso para obter, no futuro, importantes benefícios privados, para enriquecer individualmente (SANTOMÉ, 2003, p. 32). Por tais motivos, Santomé critica o uso da mídia, sobretudo de alguns programas televisivos brasileiros, que denomina alarmistas, incitando a violência e o negativismo, ao lado de discursos ideológicos que apregoam o caos e chegam facilmente à mídia. O autor é otimista e aconselha transcender esse caos divulgado, ao se pensar que há sentido para a educação nesses tempos neoliberais. Educar, portanto, significa oferecer aos cidadãos conhecimentos e habilidades para compreensão social, a fim de que intervenham em sua orientação e estruturação, promovendo capacidades de criticar os modelos produtivos que não funcionam democraticamente.

Inseridos na escola, contratados pela escola, ou pelo estado, os professores tornam-se parte de um sistema de organização e passam a trabalhar em acordo com orientações, planejamentos, determinações das quais nem sempre participam. Sua autonomia e capacidade de realizar o trabalho pedagógico parecem determinadas por fatores externos às suas escolhas. Reproduzem, dessa maneira, o sistema capitalista naquilo que tem de mais perverso: a per-

da do seu meio de produção, que são seus conhecimentos sobre a ciência que trabalha e sobre como a trabalha. Aqui se manifesta a compreensão que atravessa a obra de Paulo Freire de que se deve preocupar com o opressor que há dentro do oprimido e, para Mészáros (2005, p. 44), em relação com a questão Freireana, a questão crucial sob o domínio do capital é assegurar que “[...] cada indivíduo adote como suas as próprias metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema [...], trata-se de uma questão de internalização pelos indivíduos [...] da legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social [...]”, assumindo esses também as formas de conduta tidas como certas, internalizando os valores burgueses de sociabilidade. Os professores reproduzem a lógica capitalista dentro da escola, contribuindo com a construção, nos estudantes, de um sentimento de pertença e passiva aceitação da sociabilidade burguesa. Considerado esses aspectos, podemos descrever entendimentos de trabalho pedagógico, com base em alguns aspectos, a saber: 1. Todo trabalho dos professores é trabalho pedagógico; 2. O trabalho pedagógico é sempre relacional; 3. Inclui a evidência de crenças e; 4. Conhecimentos e possibilidades para a produção do conhecimento.

Interessam-nos aqui as mediações existentes no campo escolar para que se tenha condições de analisar de que forma essas influenciam no trabalho dos professores e na inserção dos estudantes nesse espaço.

Entende-se o trabalho feito pelos professores no espaço escolar, de acordo com o que Freitas (1995) denomina de trabalho pedagógico. Esse é colocado em dois campos centrais, sendo primeiramente o trabalho sob a perspectiva do Projeto Pedagógico da escola e, em seguida, o trabalho desenvolvido em aula. Machado (2003) amplia, afirmando que o trabalho pedagógico é a forma como se organiza a escola no sentido de assumir as tarefas de pensar e produzir as relações de saber entre os sujeitos (professores, estudan-

tes e demais trabalhadores da escola) e o mundo concreto. Sendo esse “mundo” determinado pelas relações sociais de produção capitalista, as relações escolares não irão fugir dessas, visto a escola não se configurar como uma ilha distante e inalcançável.

De acordo com a perspectiva marxiana, entende-se que todo trabalho pedagógico é caracteristicamente humano e humanizador, produzido em meio às condições sociais e históricas de existência, inscrito como um modo de trabalho no sistema capitalista. O trabalho dos professores, nessa perspectiva, é trabalho pedagógico por excelência. Ao caracterizar-se como trabalho humano que se articula ao processo de trabalho capitalista tem sua finalidade, de acordo com Frizzo (2008, p.11), no “disciplinamento para a vida social produtiva, em conformidade com as especificidades que os processos de produção, em decorrência do desenvolvimento das forças produtivas, vão assumindo”, o professor subordina-se à esfera da produção, tornando-se um reprodutor da lógica capital-trabalho ao inserir-se nesta linha de montagem. Assim, imerso no modo como se apresenta o trabalho no capitalismo contemporâneo, pretende, como qualquer outro, produzir valores de uso e valores de troca. Ao produzir valores de uso, produz condições para a sobrevivência humana, é atividade que objetiva um fim, adaptando a natureza às necessidades, sem necessariamente visar à obtenção de excedente. Entretanto, no capitalismo, a produção de valores de uso é subsumida pela necessidade de reprodução contínua do capital, submetendo o trabalhador a uma lógica em que sua força de trabalho é alienada, e o produto separa-se do produtor. Estabelecem-se relações sociais cuja finalidade é garantir que os donos da força de trabalho (trabalhadores) vendam essa sua mercadoria para quem detém os meios de produção, organi-

zando-se um processo que aprofunda a desumanização e mercadorização aos seres humanos²¹.

Percebe-se que a organização do trabalho pedagógico se dá a partir dos interesses hegemônicos, dando às escolas um formato que busca homogeneizar a heterogeneidade, ou seja, por maiores diferenças existentes entre uma escola inserida na região Sul do Brasil, e outra na região Nordeste, por exemplo, as questões gerais do trabalho pedagógico dos professores possuem um fio condutor único, ou seja, as contradições existentes na relação capital-trabalho, já expostas nesse texto.

5. Considerações

A importância desta discussão coloca-se no fato de que a compreensão das determinações atuais, que influenciam e modulam as relações entre trabalho e educação, não são questões imediatas, a-históricas, pelo contrário, são mediadas e com profunda ligação com o desenvolvimento do processo histórico de construção da sociabilidade burguesa. Em outras palavras, essa relação é determinada por mediações postas no movimento existente na contradição capital-trabalho, entendendo que as determinações são fruto do seu tempo histórico. Para entender a conjuntura atual faz-se necessário termos o conhecimento do desenvolvimento do processo histórico e das relações entre os seres humanos, pois são esses que “desenvolvem a sua produção material e o seu intercâmbio material que, ao mudarem essa sua realidade, mudam também o seu pensamento e os produtos do seu pensamento” (MARX, ENGELS, 2009, p. 32). Nessa perspectiva, concorda-se também com Tonet (2012, p. 17), ao afirmar que os seres humanos não nascem bons ou maus, egoístas ou solidários, “eles se tor-

21 Evidencia-se a contradição dialética, denunciada por Marx em toda sua obra, mas especialmente em “O Capital” (2013), entre o trabalho que autoproduz o ser humano e o mesmo trabalho, na sociedade capitalista, que o desumaniza, na medida em que estabelece cisão entre criador e criação.

nam isto ou aquilo dependendo da realidade social que eles mesmos constroem”.

Os distintos interesses dados ao campo educacional e à instituição escola sempre tiveram um marcado caráter de classe, entretanto, estando distintas classes sociais hegemônicas no conjunto das relações sociais, esses interesses sofrem consideráveis transformações.

As relações existentes nos processos entre trabalho e educação, educação e escola são alvo de ampla discussão no meio acadêmico, tendo como fio condutor distintas perspectivas teóricas. Por maiores discordâncias que se possa evidenciar em relação a algumas dessas, entende-se a importância da discussão entre os pares (e para além desses) para responder, de maneira propositiva, às sempre novas determinações sociais que adentram o campo educacional, que adentram as escolas e universidades, gerando transformações (não desinteressadas, é claro) no trabalho pedagógico.

Acredita-se iniciar um debate que propicie o aprofundamento da análise desta importante discussão, assim como acabe por provocar o interesse pela continuidade destas questões, sendo esta ou distinta perspectiva teórica. A pluralidade de ideias se faz necessária para se elaborar condições de avançar na construção de análises a respeito dos desdobramentos oriundos do movimento do real, entendendo que a ciência e a construção do conhecimento têm sua finalidade em responder e superar aos anseios e às necessidades do conjunto da sociedade civil, ou melhor, do conjunto da classe no movimento de superação das relações de exploração marcadamente presentes no modo de produção capitalista.

Referências

- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.
- _____, Ricardo. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho*. – 15. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.
- ARISTÓTELES. *A Política*, ediouro, São Paulo. In: IASI, Mauro Luis. *Processo de consciência*. São Paulo: CPV, 1999.
- CAMINI, Isabela. *Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola*. - 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- ENGUITA, Mariano Fernandes. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- FERREIRA, L. S. “Gestão do pedagógico: de qual pedagógico se fala?” In: *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.176-189, Jul/Dez 2008.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. – Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- FRIZZO, Giovanni Felipe Ernest. *Trabalho pedagógico: conceito central no trato do conhecimento da pesquisa em educação*. Trabalho Necessário (Online), v. 6, p. 01-29, 2008.
- IASI, Mauro Luis. *Processo de consciência*. São Paulo: CPV, 1999.
- MACHADO, Ilma Ferreira. *A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de for-*

mação omnilateral. Campinas, SP: [s.n.], (tese de doutorado), 2003.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *A História dos Homens*. FERNANDES, Florestan (org.). MARX K. ENGELS F. História. São Paulo: Ática, 1989. p. 182-213.

_____, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____, Karl. *Manuscritos econômicos e filosóficos*. In: FROMM, E. (Org.). *Conceito marxista do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____, Karl. *O Capital: crítica da economia política; Livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. - São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. - São Paulo: Boitempo, 2005.

ORGANISTA, José Henrique Carvalho. *O debate sobre a centralidade do trabalho*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A .I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

RIBAS, João. Francisco. Magno; FERREIRA, Liliana. Soares. *Trabalho de professores de Educação Física e de pedagogos na escola como práxis pedagógica*. Anais do Encontro da ANPAE, Região Sul. p. 1 – 15, 2012.

RIBEIRO, Marlene. *É possível vincular educação e trabalho em uma sociedade “sem trabalho”?*. Revista da UCPEL, Pelotas, v. 8, n. 1, p. 5-17, jan./jun. 1999.

SAVIANI, Demerval. *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. In: Revista Brasileira de Educação. V. 12 n. 34 jan/abr. 2007.

TONET, Ivo. *Sobre o socialismo*. São Paulo: Instituto Lukács, 2012. - 2. ed. 46 p.

CAPÍTULO 06

A NORMATIZAÇÃO DO ATENDIMENTO A CRIANÇAS DE 0 A 6 ANOS EM CRECHES CURITIBANAS – 1977 A 2003

Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute²²

1. Introdução

A história das creches no Brasil caminha par e passo com a história da educação infantil, com a história das mulheres, dos movimentos sociais e das próprias cidades. (KUHLMANN JR, 1998). Dessa maneira, a história da rede de creches curitibanas está intimamente ligada às ocorrências históricas da cidade de Curitiba e da história das mulheres na cidade. A rede de creches curitibanas teve seu início em 1977, marcada pelo atendimento às crianças e famílias com maior vulnerabilidade social. A creche tinha como função educar tanto as crianças quanto as famílias para o convívio na cidade recentemente urbanizada. (MANTAGUTE, 2008).

O atendimento às crianças de 0 a 6 anos, realizado nessa rede de creches, de início não recebia nenhuma regulamentação do poder público municipal, mas aos poucos, a necessidade de uma padronização de atendimento fez com que a Prefeitura Municipal de Curitiba emitisse diferentes documentos e manuais a fim de regulamentar todas ações realizadas nas creches. Esses documentos são

22 Doutora em Educação (UFPR/PR). Pedagoga da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Superintendente de Gestão Educacional da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba. E-mail: elisangelamantagute@yahoo.com.br.

o objeto de estudo do presente texto. Como metodologia de análise, utilizo a história cultural e trabalho com fontes históricas, sendo elas: documentos públicos municipais, manuais e entrevistas orais.

2. Creches públicas e normatizações

O presente artigo mostra o percurso historiográfico da normatização da rede de creches curitibanas, no período entre 1977 a 2003²³. A busca pelas fontes nos diferentes arquivos da cidade possibilitou a localização de cinco documentos que tratam, de maneira explícita, sobre os processos de normatização e regulação do atendimento às crianças em Curitiba. Esses documentos tratam de especificidades minuciosas do atendimento realizado nas creches, assim como indicam um modo de agir, de praticar e de viver nessas instituições públicas.

Concordando com Vieira (2010), no sentido de que:

Essa legislação empregou termos e denominações, estabeleceu critérios e condições para o acesso aos estabelecimentos, definiu preferências e prioridades. E expressou certamente alguns conceitos e concepções sobre os objetivos dos serviços, sobre as crianças, sobre as responsabilidades públicas e privadas. Ela nos permitiu algumas conclusões sobre o lugar da educação infantil nos sistemas de ensino ao longo do século XX (VIEIRA, p. 143).

A normatização traduz a regulação pública para o funcionamento das creches em Curitiba, que ao longo desse período foi bastante interessante. Nos documentos, é possível observar permanências e rupturas na forma como

23 O presente texto é parte dos estudos realizados por ocasião da pesquisa de doutorado intitulada: "Não ficarão mais ao Deus dará: já existem as creches!" história da educação infantil em creches públicas de Curitiba: entre normas e práticas - 1977 a 2003 (MANTAGUTE, 2017).

o atendimento nas creches foi sendo estruturado e na maneira como o trabalho dos funcionários era organizado nas creches.

O processo de regulação compreende, não só, a produção de regras (normas, injunções, constrangimentos etc.) que orientam o funcionamento do sistema, mas também o (re) ajustamento da diversidade de acções dos actores em função dessas mesmas regras (BARROSO, 2005, p.733).

A norma, neste sentido, é um meio para acessar o lugar que a creche passou a ocupar como política pública municipal, entendendo que a norma é fruto da discussão política social, é jogo social e é construção político social, assim como há o estabelecimento do lugar que a creche assumiu na política pública municipal.

Foi na gestão do prefeito Maurício Fruet (1983 a 1985), que a Prefeitura Municipal de Curitiba publicou o primeiro documento com algumas normatizações para o atendimento oferecido às crianças de 0 a 6 anos na rede de creches de Curitiba. Possivelmente, esse documento tenha sido fruto da necessidade levantada pelo Relatório Anual do Departamento de Desenvolvimento Social de 1983. No documento, há a sinalização da necessidade de um manual normatizador para o atendimento infantil em Curitiba. (PMC/DDS, 1983). Esse documento foi publicado pelo então Departamento de Desenvolvimento Social e recebeu o nome de "Normas Técnicas do Setor de Atendimento Infantil para as creches da Prefeitura Municipal de Curitiba".

Esse documento é um conjunto de normatizações e já na apresentação há o anúncio: "Estamos desenvolvendo o documento para que seja trabalhado e incorporado por todos os funcionários que atuam direta ou indiretamente nas creches e amplamente discutido com pais e a comunidade" (PMC/DDS, 1984, p. 1). Essa preocupação e previ-

são da participação da comunidade, em geral, nos assuntos referentes à creche é uma das marcas da gestão desse prefeito, que tinha como meta oportunizar a atuação comunitária. O documento ainda previu a ação dos funcionários para a efetivação das normas: "cabe aos funcionários de área e a nós também traduzirmos as Normas em atuação prática adaptando-as à realidade e mantendo a fidelidade aos princípios que norteiam a nossa normatização" (PMC/DDS, 1984, p. 1).

Ora chamar os funcionários para a efetivação do documento, no sentido de colocar em prática as normas é um indício de que possivelmente havia uma falta de normatizações nos procedimentos empregados nas creches, pois nesta data, sete anos depois das primeiras inaugurações, possivelmente já havia se instalado uma cultura local em cada unidade e a padronização seria um esforço para uniformizar o atendimento numa rede de creches que só crescia.

Já no ano de 1986, durante o mandato do prefeito Roberto Requião (1986-1988), houve a publicação do segundo documento que normatizou o trabalho realizado nas creches de Curitiba, esse documento foi publicado pela recém-criada Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social. Esse manual estava vinculado ao Departamento de Atendimento à Criança e ao Adolescente, que tinha como diretora a senhora Schirle Magaret dos Reis. Sobre a escrita desse manual Schirle comentou em entrevista:

A gente falava sobre direitos da criança e adolescente e não tinha nada por escrito, assim condensado, tinha lá um projetinho ali, tinha um documentinho ali, tinha um parecer técnico importante, mas nada que reunisse que nós entendíamos que tinha que ter um orientativo para a creche. Ai veio o governo do Roberto Requião e nós com esse grupo fomos criando uma teia, uma rede de técnicos voltados para uma questão e nós entendemos que tinha que

ter um manual técnico administrativo. Eu considero esse o primeiro, pois este aqui nos conduz a ter uma creche, um espaço realmente administrativo e tem junto as questões técnicas e está mais completo. É uma criação de um grupo, de uma equipe e a gente tinha que andar com este documento para extrair das experiências práticas o que era melhor. Este documento foi discutido em todas as creches na época. Este documento andou, foi sendo criado e recriado até que ele culmina com um Seminário que foi apresentado este documento e foi entregue neste evento (REIS, 2014, p.1).

No depoimento de Schirle, fica nítida a ideia de que a regulamentação foi resultado de uma prática cotidiana das creches e que também a norma não foi apenas imposta aos funcionários e sim discutida com eles. Nesse sentido, concordando com Barroso (2005) que de fato os “nós da rede” foram se articulando para que houvesse a circulação do Manual de 1986.

Sobre a importância de se ter uma forma padrão de atendimento às crianças nas creches a pedagoga Ingrid Jane Giraldi de Souza, que atuou entre 1980 e 2003 em cargos de gestão das creches mencionou em sua entrevista sobre a necessidade da elaboração desse documento. Assim ela declarou:

Nós não podemos em cada creche trabalhar de uma maneira diferente, eram pessoas que trabalhavam, algumas pedagogas e a gente tinha que dar uma direção pra isso aí. E a gente sabia de algumas normas que estavam espalhadas e a gente resolveu montar essa normatização pra que todas as unidades trabalhassem de uma maneira uníssona. Para que todos os técnicos, todos os administradores tivessem a mesma orientação para aquilo dali. Por que a gente também gostaria de deixar um documento em cima daquilo que a gente estava fazendo. Porque naquela época não tinha muita coisa escrita sobre creches (SOUZA, 2014, p. 1, grifos meus).

No relato da entrevistada, além da preocupação com a padronização das ações na creche, também fica claro o lugar de gestão que ela ocupava e a intenção de deixar registradas as ações daquela equipe de trabalho. Esses documentos de fato cumprem o papel de marcar o legado daquela gestão na história das creches.

O Seminário mencionado por Reis (2014) levou o nome de 1º Encontro de Creches da Prefeitura Municipal de Curitiba e ocorreu no dia 13/12/1986. No arquivo geral da SME há o conjunto do material produzido por ocasião desse encontro: os documentos foram organizados e encadernados, produzindo assim a memória desse momento. Esta organização detalhada e cuidadosa desse encontro denuncia a importância dada a ele, assim como, a intenção da gestão municipal em marcar e garantir que esse evento fosse lembrado e rememorado na sua íntegra.

Por ocasião desse 1º Encontro de Creches foi entregue o documento normatizador, que recebeu o nome de "Manual de Orientações Técnico Administrativa do Programa Creche". A seguir uma imagem da capa do mesmo:

FIGURA 1: CAPA DO MANUAL DE ORIENTAÇÕES TÉCNICO-ADMINISTRATIVAS DO PROGRAMA CRECHE



Vale ressaltar que a imagem da capa deste manual é a mesma imagem da capa que abrigou os documentos referentes ao 1º Encontro de Creches da PMC, nesse caso, diferente daquele, a capa já apresenta uma cor e uma impressão mais profissional e não tão artesanal como a anterior. A imagem escolhida para ilustrar que mostra duas crianças: um menino e uma menina cuidando, amparando uma planta, pode ser uma metáfora para o trabalho realizado nas creches, onde a planta seriam as crianças atendidas e o menino e a menina representariam os profissionais envolvidos nos cuidados com as crianças e até mesmo a própria gestão municipal que cuida de suas crianças, uma possível menção à ideia de Froebel (2001) sobre os jardins de infância. Alguns entrevistados lembram-se desse manual e referem-se a ele como o "Manual com a capa de girassol". Essa comparação com a flor girassol, de fato é verdadeira, pois as crianças cuidando das plantas estão cercadas do que pode lembrar uma flor de girassol.

Esse manual apresentou uma normatização parecida com a do documento de 1984, no entanto, ele foi enriquecido com outras informações. Materialmente, o documento conta com 69 páginas datilografadas, 15 ilustrações aparentemente feitas à mão. As ilustrações são complementares ao texto: parecem modelos de como o trabalho deveria ser realizado. Há ainda seis páginas destinadas aos anexos correspondentes a fichas que deveriam ser usadas no cotidiano da creche. A grande diferença trazida por esse manual foi a considerável presença de orientações didáticas metodológicas com relação ao trabalho realizado nas creches. Pode-se afirmar que ele é uma versão ampliada do documento de 1984.

No relatório anual de 1984, produzido pelo Departamento de Desenvolvimento Social (DDS), há a menção do estudo realizado para elaboração desse manual. Essa atividade foi assim relatada:

Encontro para definição de documento de Normatização de Creches, em março de 1985: Contando com a participação de 120 funcionários, entre psicólogas, pedagogas, Assistentes Sociais, Administradoras, Representantes dos funcionários de creche, Coordenadores Regionais, Enfermeiros, Médicos, Dentistas, Auxiliar de Saúde e Representantes das Diretorias do Departamento, onde definiu-se um Documento com Normas Técnicas para o trabalho de creche, unificando 5 objetivos de atendimento à criança e estabelecimento de parâmetros para uma linha de atuação comum (PMC/DDS, 1984, p. 421, grifos meus).

Diante do número de pessoas envolvidas, assim como a multiplicidade de profissionais de diferentes áreas, o Manual pode ser caracterizado como multidisciplinar e também como reflexo de discussões com pessoas, de fato, envolvidas com o atendimento às crianças em creches. Mais uma vez corroborando com lógica de que a normatização é reflexo da prática social do grupo social envolvido com aquela situação.

Já no início do documento, a equipe que o elaborou anuncia a nova forma de atendimento proposta pela então recém-criada Secretaria de Desenvolvimento Social, assim eles definiram a proposta:

(...) preocupada com a qualidade do atendimento à criança, a secretaria vem implementando sua política de atendimento infantil, através do aperfeiçoamento do quadro de funcionários, da ampliação da rede de creches e da participação comunitária na implantação de novas creches, tendo como enfoque principal a criança como cidadão. (PMC/SMDS, 1986, p. 4).

Essa ideia da criança como cidadão é uma mudança no repertório da documentação produzida sobre o atendimento à criança. Essa noção pode ser, inclusive, considera-

da de vanguarda, pois apenas em 1990 com o Estatuto da Criança e do Adolescente é que a criança teve este *status* perante a lei. Essa discussão da criança como cidadão é feita por diferentes autores como: Darlan (2001), Sarmiento (2002), Formosinho (2004), Del Priore (1999), Rizzini (1995) e Bobbio (1992).

Essa preocupação com o direito da criança ao atendimento na creche foi confirmada em entrevista, pela então diretora do Departamento de Atendimento à Criança e Adolescente, Schirle Margaret dos Reis. Sobre isso, a entrevistada falou: "Algumas técnicas nesta época já trabalhavam com um entendimento que já me chamava atenção: que a mulher era detentora de poder, mas a criança, fruto dessa mulher, ela era detentora de direitos e eu já falava nesta época direitos da criança" (REIS, 2014, p.1). O entendimento da creche como direito da criança foi mencionado em entrevista do secretário Wilson Teixeira, ao Jornal Gazeta do Povo (28/06/1987), ele reiterava que a creche não era apenas direito da mãe trabalhadora, mas também, e, principalmente da criança.

A filosofia de ação proposta por essa normativa, já trazia nas primeiras linhas: "Atualmente as creches são entendidas não só como um direito da mulher trabalhadora, mas também como direito da criança, enquanto cidadão" (PMC/SMDS, 1986, p. 5). A noção da creche como direito da criança era um discurso que circulava entre os intelectuais envolvidos no processo da Constituinte Brasileira de 1988. Sobre isso, Fúlvia Rosemberg tratou no Congresso Menor e Constituinte (1985).

O fato desse entendimento da criança como cidadão de direitos circular e ser apropriada pelos técnicos responsáveis pelas creches em Curitiba, fazia com que o alcance desta concepção fosse muito maior, afinal o Manual chegou em todas as unidades. Schirle em entrevista falou sobre a circulação do mesmo nas creches:

A gente tinha que ter um desse em cada creche. Para que ninguém tivesse dúvida do que poderia ser adotado, por que não era simples. Porque no começo quando eu cheguei eu percebia que cada administrador de creche era assim muito do jeito da pessoa, conviver com a população era como ela queria, no horário às vezes que ela determinava. Em cada lugar era de um jeito diferente (REIS, 2014, p.1).

Possivelmente, em função dessa diversidade de ações nas creches, houve a necessidade da padronização do atendimento nas mesmas por meio de um documento oficial e amplamente divulgado que indicasse aquilo que a PMC orientava para o trabalho desenvolvido nas creches.

Esse manual teve circulação nas creches entre 1986 e 1991, transcendendo entre uma gestão municipal e outra. Nesse sentido, pode-se afirmar que seu uso perdurou e que de fato ele se fez presente no cotidiano das creches, já que ele é lembrado com saudosismo por muitos atores sociais que estiveram presentes na efetivação do atendimento às crianças de 0 a 6 anos em creches curitibanas.

Somente em 1991, foi produzido outro documento orientador, já sob a supervisão da recém criada Secretaria Municipal da Criança, na gestão da secretária Fanny Lerner. Diferente do manual de 1986, esse manual de 1991 é pouco lembrado pelos entrevistados, assim como não localizei cópia do mesmo nos arquivos pesquisados. O acesso a ele só foi possível por meio da funcionária aposentada da Prefeitura Municipal de Curitiba – Léa Margareth Christmann Cardoso da Silva, que na época era Coordenadora no Departamento de Atendimento Infantil – por ocasião da entrevista concedida por essa funcionária, o acesso ao mesmo foi alcançado. O documento publicado em 1991 recebeu o nome de: Manual de Procedimentos Administrativos do Programa Creche. O documento é um conjunto de 35 páginas datilografadas e mais 33 páginas com anexos que

são modelos de fichas a serem utilizados nas creches. Foi encadernado em espiral.

Uma característica importante desse documento é o vínculo com o Projeto Araucária, uma parceria da Universidade Federal do Paraná com a Fundação Holandesa Van Leer²⁴. Na capa do documento, foi apresentada a logomarca da PMC junto com a logomarca da UFPR e a Fundação Van Leer. A edição de um documento normatizador da ação das creches em Curitiba, em parceria com uma fundação internacional dá a dimensão do nível de atuação e influência do Projeto Araucária na rede de creches de Curitiba. Tanto a fundação holandesa como a UFPR figuram como "colaboradoras" na escrita do documento. A normatização diz respeito a: administração de pessoal de creche; funcionamento da creche e orientações administrativas.

Esse documento perdeu toda a discussão acerca das questões educacionais, inclusive a ideia do atendimento à criança como direito dela. Nele foram privilegiadas as questões burocráticas da creche assim como a descrição das funções de cada profissional dentro da mesma. O fato deste documento estar focado nas questões administrativas, provavelmente tenha sido uma estratégia da gestão municipal para separar as questões administrativas das pedagógicas. Minha hipótese é que houve a intenção de separar os assuntos: pois em 1992 foi publicada a revista *Creches: Espaço de Educação* e em 1994 a revista *Proposta Pedagógica de 0 a 6 anos*, esta em parceria com a Fundação Holandesa Van Leer também. Estas duas revistas discutem as questões de orientações didático-pedagógicas.

24 Há uma pesquisa de mestrado que tentou a elucidação do Projeto Araucária em Curitiba. Alessandra Giacomiti defendeu sua dissertação em 2012, sob o título: *Em meio a arquivos e memórias, o Projeto Araucária: da proposta curricular a formação dos profissionais da educação infantil em Curitiba (1985-1992)*. A Fundação Bernard van Leer continua ativa e possui um site que divulga suas ações: <http://www.bernardvanleer.org/>

Em 1998, foi editado o documento intitulado “Orientações pedagógico-administrativas sobre a estrutura e o funcionamento das unidades de educação infantil”. Esse documento apresenta outras características gráficas, impresso inclusive com tinta colorida. A própria capa já apresentava o uso de desenhos infantis, que segundo as legendas apresentadas foram feitos por crianças de 6 anos que frequentavam as creches de Curitiba. O documento conta com 38 páginas de orientações e 34 páginas de anexos que dizem respeito à legislação, orientação e fichas que deveriam ser utilizadas nas creches.

A publicação foi realizada pela gestão do então prefeito Cassio Taniguchi (1997-2000). Já na apresentação do documento ficam claras algumas mudanças principalmente em função da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394, que havia sido promulgada em 1996. No documento, os autores optam por usar o termo educador para referir-se a função de Auxiliar de Desenvolvimento Social, embora fosse esse o nome oficial dado ao profissional que atendia as crianças. Outra mudança de nomenclatura foi a relacionada à instituição de atendimento que foi nomeada de Unidade de Educação Infantil ao invés de creche, muito embora, oficialmente o nome fosse creche (PMC/SMC, 1998).

Fica evidente que essa mudança extraoficial na nomenclatura se deve ao proposto na LDB 9394/1996 – que previa que a o atendimento às crianças de 0 a 6 anos seria ofertado em creches para crianças de 0 a 3 anos e pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos, ou em Centros de Educação Infantil. Assim, esse documento mostra a intenção clara da PMC de adequar-se à nova legislação daquele período, assim como a criação de uma nova cultura organizacional no que diz respeito ao trabalho realizado em creches. No entanto, as mudanças ainda eram apenas na nomenclatura, pois oficialmente, legalmente, nada havia mudado. No jornal O Estado do Paraná, de 8 de abril de 1999, esta pre-

ocupação é clara: a PMC adianta a mudança no nome da creche para Centro Municipal de Educação Infantil, fato que ocorreria oficialmente apenas em 2001. Dessa forma, a administração municipal reiterava a ideia da creche como preparatória para o ensino fundamental.

Os responsáveis pela escrita do documento sinalizavam que:

(...) as informações contidas no documento anterior (de 1991) foram amplamente discutidas e revistas por uma comissão com representantes da equipe de supervisores do Programa Creche, diretores das Unidades de Educação Infantil e coordenação da Gerência de Operações de Creches do Departamento de Atendimento infantil (PMC/SMC, 1998, p.2).

Ainda o documento reiterava que: "as orientações aqui descritas se destinam a todos os funcionários envolvidos diretamente com a educação infantil nas Unidades e às equipes responsáveis dos núcleos regionais" (PMC/SMC, 1998, p.2).

Já na introdução do documento, os organizadores trazem a legislação sobre infância produzida até então, tais como: Constituição Federal de 1988, Declaração Universal dos Direitos da Criança de 1959, Convenção Mundial dos Direitos da Criança de 1989, O Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Esse cabedal de legislação, trazido já na introdução, acena para uma preocupação do poder público municipal em deixar claro que o mesmo estaria em consonância com essa legislação. Nesse documento fica nítida a intenção de voltar a atrelar as questões pedagógicas e didáticas com as administrativas. Na introdução do documento essa intenção fica explícita:

A reescrita do documento teve a preocupação de apresentar as informações de maneira inter-rela-

cionada, pois entende-se que as ações cotidianas que se desenrolam no trabalho de atendimento educativo às crianças são complementares, e que uma relação saudável entre funcionários e destes com as famílias e crianças é de fundamental importância para o estabelecimento de um espaço de exercício de cidadania que sirva de modelo à educação infantil (PMC/SMC, 1998, p.2).

Esse Manual exercia uma força de lei dentro das unidades, sobre isso Rosiney dos Santos Mendes em entrevista declarou:

Se desse alguma coisa errada na creche, a diretora chamava e dizia: 'Está vendo esse OPA aqui na mesa'? Ela chamava para orientar ela pegava o OPA e falava: "Você não fez isso, isso, isso que está no OPA'. Tinha que rezar aquela cartilha. Era uma cartilha na verdade. Ele era um documento mais respeitado que o Estatuto do Servidor, que é um documento legal (MENDES, 2015).

Essas orientações de 1998 tiveram vida curta, logo em seguida, em 2001, no início da 2ª gestão de Cássio Taniguchi (2001-2004), a Secretaria Municipal da Criança reeditou o documento de 1998 sob o nome de "Orientações Pedagógico-Administrativas: Centros Municipais de Educação Infantil". Logo no título do documento uma mudança significativa em relação à nomenclatura da creche que passou de Unidade Infantil para Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, nome que é utilizado atualmente. Nesse momento a mudança não foi extraoficial, a alteração foi realizada legalmente também.

Essa mudança ocorreu por força da LDB 9394/1996, que dispunha que estabelecimentos que atendessem crianças de 0 a 3 seriam chamados de creches e de 4 a 6 de pré-escolas. Em Curitiba, a alteração na nomenclatura deu-se pelo Decreto Nº 55/2001, que dizia: "Fica alterada a denomi-

nação de equipamento Creche Municipal, sigla CRE, para Centro Municipal de Educação Infantil, sigla CMEI, em todas as creches municipais" (PMC, 2001, s/p.). A adaptação do aparato administrativo e pedagógico que a nova legislação trouxe para a Secretaria Municipal da Criança fomentou um discurso preocupado em garantir que a creche fosse um ambiente escolar. O documento que oficializou esses atos foi materializado pela SMCR.

Esse documento de 2001 ficou conhecido entre os profissionais atuantes nas creches como Orientações Pedagógico-Administrativas – OPA - muitos deles mencionaram nas entrevistas que ele era a "bíblia" da creche, pois todas as ações cotidianas eram respaldadas nesse documento. O OPA foi publicado em formato de livreto, com capa colorida e ilustrada com desenho infantil, há a indicação de que o Instituto Municipal de Administração Pública foi o responsável pela produção gráfica do documento. Indica ainda que houve a tiragem de 500 cópias do mesmo. O livreto é composto de 102 páginas, sem ilustrações.

Essas orientações de 2001 são consideradas uma 2ª edição daquelas publicadas em 1998. Na introdução é apresentada a intenção desta reedição:

Esta 2ª edição oferece uma visão atualizada do funcionamento dos Centros Municipais de Educação Infantil, sua organização, acervo de documentos, procedimentos para matrículas, recepção e segurança das crianças, bem como atribuições e procedimentos relativos à equipe de funcionários. A metodologia utilizada integra as ações do cuidar e educar, descreve a rotina diária e as atividades pedagógicas, bem como atribuições e procedimentos relativos à equipe de funcionários (PMC/SMC, 2001, p.13).

Observando a materialidade dos cinco documentos que normatizaram o atendimento à criança em Curitiba, percebe-se que de um acanhado conjunto de páginas sem encader-

nação em 1984, chegou-se em 2001 em um livro que teve um tratamento editorial e um projeto gráfico bem cuidadoso. Isso pode ter acontecido devido ao acesso a esse tipo de tecnologia, mas também traz consigo o lugar de importância que as creches passaram a ocupar na administração pública.

Os documentos normatizadores regeram as ações administrativas e pedagógicas das creches ao longo do período estudado e tiveram grande circulação nas creches, ou seja, não ficavam apenas numa perspectiva administrativa, mas também operacional. Assim, as creches por meio da normatização foram organizando uma cultura própria e uma maneira curitibana de atender as crianças, que em todo o período esteve em consonância com o previsto para o atendimento infantil no âmbito nacional.

3. Considerações

Os documentos de regulamentação e a normatização tiveram ampla circulação nas creches municipais. Esses documentos foram produzidos pelos próprios servidores municipais de carreira, que ocupavam cargos técnicos nas diferentes instâncias administrativas, e eram disponibilizados aos demais profissionais. Essa lógica de produção e de circulação dos materiais escritos que foi identificada nas fontes revelou também que houve uma apropriação desses documentos e proposições, pois de fato eles faziam parte do cotidiano e das ações nas creches, fato esse que foi revelado pelos entrevistados.

Assim, a análise desses documentos possibilita verificar as funções educativas propostas para as creches curitibanas no período estudado, assim como se pode verificar as representações de infância, família e profissional que circularam nesse período. Os manuais mais do que apenas normatizar, revelam os potenciais, as fragilidades, as conquistas e desafios de uma rede de creches públicas na cidade.

Referências

- BARROSO, J. *O estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. Educação e Sociedade. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: 1988.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei N. 9394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1997.
- _____. Estatuto da Criança e do Adolescente. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Brasília, 1990.
- BOBBIO, N. *A era dos direitos*. 17ª Tiragem. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- DARLAN, S. *Da infância perdida à criança cidadã*. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2001.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das *Necessidades Educativas Especiais*. Salamanca-Espanha, 1994.
- DEL PRIORE, M. (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.
- FORMOSINHO, J. O. (Org.) *A criança na sociedade contemporânea*. Lisboa: Universidade Aberta, 2004.
- FROEBEL, F A. *A Educação do homem*. Passo Fundo: UPF, 2001.
- GIACOMITTI, A. *Em meio a arquivos e memórias, o Projeto Araucária: da proposta curricular a formação dos profissionais da educação infantil em Curitiba (1985-1992)*.

Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

KUHLMANN JUNIOR, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MANTAGUTE, E. I. I. *Educar a Infância: Estudos sobre as primeiras creches públicas da Rede Municipal de Educação de Curitiba (1977 -1986)*. Dissertação de Mestrado. Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

_____. *"Não ficarão mais ao deus dará: já existem as creches!" história da educação infantil em creches públicas de Curitiba: entre normas e práticas - 1977 a 2003*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2017.

MENDES, R. dos S. Entrevista concedida à Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute. Curitiba, 01 junho de 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA. DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. Relatório de atividades 1984. Curitiba, 1983.

_____. *Normas Técnicas do Setor de Atendimento Infantil para as creches da Prefeitura Municipal de Curitiba*, 1984.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. *Manual de Orientações Técnico-Administrativas do Programa Creche*, 1986.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA/SECRETARIA MUNICIPAL DA CRIANÇA. *Manual de Procedimentos Administrativos do Programa Creche*, 1991.

- _____. *Orientações Pedagógico-Administrativas sobre a estrutura e o funcionamento das unidades de educação infantil*, 1998.
- _____. *Orientações Pedagógico-Administrativas: Centros Municipais de Educação Infantil*, 2001. RIZZINI, I. *Crianças e menores: do pátrio poder ao pátrio dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil (1830-1990)*. In: PILOTTI, F. J.; RIZZINI, I. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano del Niño, 1995, p. 99-167.
- REIS, S. M. dos. *Entrevista concedida à Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute*. Curitiba, 8 de outubro de 2014.
- ROSEMBERG, F. *A Educação de crianças e a Constituição. Congresso Menor e Constituinte*. São Paulo, out. 1985.
- SARMENTO, M. J. *A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade*. In: GARCIA, R. L. (Org.) *Em defesa da Educação Infantil*. Rio de Janeiro: DPA, 2002.
- SILVA, L. M. C. C. da. *Entrevista concedida à Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute*. Curitiba, 13 de junho de 2014.
- SOUZA, I. J. G. de. *Entrevista concedida à Elisângela Iargas Iuzviak Mantagute*. Curitiba, 17 outubro de 2014.
- VIEIRA, L. F. *Políticas de educação infantil no Brasil do século XX*. In: Souza, G. (org). *Educar na infância: perspectivas histórico-sociais*. São Paulo: Contexto, 2010, p. 141-153.

PARTE II
FORMAÇÃO DOCENTE

CAPÍTULO 07

COM A PALAVRA O PROFESSOR DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA: desafios de formar o professor para a educação básica

Luciane Ferreira Mocrosky²⁵

Maria Lucia Panossian²⁶

José Ricardo Souza²⁷

1. Introdução

Na história dos cursos de formação de professores para a educação básica, chamados de licenciaturas, reconhecem-se vários desafios a serem enfrentados pelas instituições formadoras e principalmente para os professores formadores. Esses desafios revelam-se na literatura (GARNICA, 1997; FIORENTINI, 2005, MOREIRA E DAVID, 2005; MANRIQUE, 2009, GATTI, BARRETO, 2009; GATTI, 2010) e na fala dos formadores dos professores, neste artigo, aqueles atuantes na licenciatura em Matemática.

Com o objetivo de identificar os desafios relacionados à formação do professor de matemática nos cursos de licenciatura, definiu-se como ação metodológica ouvi-los falar livremente de forma coletiva em atenção à pergunta:

25 Doutora em Educação Matemática (UNESP/Rio Claro). Professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Curitiba). Contato: mocrosky@gmail.com.

26 Doutora em Educação (USP/SP). Professora na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Curitiba). Contato: malupanossian@hotmail.com.

27 Doutor em Educação (UFPR/PR). Professor na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNOESTE/Campus Foz do Iguaçu). Contato: rico_1012@hotmail.com.

“que desafios os senhores e senhoras vêm encontrando na formação inicial do professor de matemática? ”

Foram ouvidos professores que atuaram no curso de licenciatura em matemática da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), câmpus Curitiba, no primeiro semestre de 2015. Foram convidados todos os professores do Departamento Acadêmico de Matemática atuantes na licenciatura, ao todo 23 professores, desses, oito compareceram.

O curso de licenciatura em matemática na UTFPR, campus Curitiba, teve a sua primeira turma iniciada no primeiro semestre de 2011, com “ [...] o objetivo de preparar o professor de Matemática para o exercício do Magistério no Ensino Fundamental e Médio, bem como formar pesquisadores em Educação Matemática” (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ, 2010, p. 191). Trata-se de uma licenciatura gestada e nascida conforme a legislação vigente (BRASIL, 2002), isto é, a elaboração do projeto teve por guia a legislação que vem marcando enfaticamente trajetórias formativas distintas para o licenciado e para o bacharel em matemática, entretanto os sujeitos atuantes nessas licenciaturas carregam consigo experiências anteriores como estudantes e professores.

Considerando as características da instituição formadora e dos professores que atuam no curso de licenciatura em matemática dessa instituição e que participaram do encontro coletivo, pretendeu-se analisar o que foi reconhecido como ‘desafio de formar o professor da educação básica’ articulado aos estudos e pesquisas já realizados e presentes na literatura. O encontro coletivo foi filmado e transcrito, sendo os dados analisados, segundo abordagem qualitativa (BICUDO, 2011), lidos e relidos à luz da pergunta deflagradora das falas, sendo destacados trechos que a respondiam. Esses trechos foram chamados de Unidades de Significados (US). Desse trabalho analítico-reflexivo

destacamos para este artigo dois aspectos que nuclearam as falas, a saber, a especificidade do profissional 'professor de matemática' e a desvalorização da carreira.

Na sequência, são expostas condições dos cursos de licenciatura e a compreensão sobre o dito, ilustradas com as unidades de significado, mantendo o anonimato, considerando que é mais relevante o que foi dito do que quem disse.

2. Cursos para formação de professores e a licenciatura em Matemática na UTFPR

A definição de um projeto de curso de licenciatura deve atender a requisitos legais que anunciam claramente o perfil do egresso das licenciaturas, mas é fato que a formação do professor nem sempre ocorre no modo explícito na lei ou formalizado no projeto. No caso, a licenciatura em matemática, na UTFPR, obedece aos princípios legais das diretrizes (Brasil, 2002) e nasce na esteira do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído na forma de Decreto Federal de 2007, para criar condições de acesso e permanência na educação superior nas universidades federais.

Ao olhar o passado, os primeiros indícios de organização escolar no Brasil, em busca de características ou identidade do professor encontram-se registros de estruturação do ensino escolar no Brasil, dado com os jesuítas, bem o Decreto-Lei Imperial, de 15 de outubro de 1827, sancionado por Dom Pedro I, que trata da instrução pública do ensino elementar no Brasil em que a marca mais profunda do ser professor é dada pela vocação (ORLOVSKI, 2014). O professor é revelado na lei como uma pessoa que nasceu para tal e é no exercício da docência que ele vai se aprimorando, o que aponta ausência de projeto de formação profissional. Segundo Tanuri (2000), é evidenciada a exclusi-

vidade do formar-se em serviço, ou seja, “na prática”. Esta autora afirma que as primeiras escolas para formação de professores, chamada escola normal brasileira, surgem na Província do Rio de Janeiro, sustentada pela Lei nº 10, em 1835. A lógica da formação desenvolvia-se na razão de instruir, preparar alguém que já tenha correndo em sua veia o sangue da docência.

Mas o movimento para formação de professores de matemática também se dá por outras vias, sendo reconhecido por historiadores da educação que a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, em 1934, e da Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro, em 1939, foram marcos da formação superior específica em matemática, porque nela se constituíam núcleos de pesquisa e provocavam mudanças “[...] em relação ao ensino da Matemática em nível superior, realizado majoritariamente em academias militares e escolas de engenharia até a década de 1930”. (GOMES, 2016, p.430). Entretanto, neste modo de formação ainda se mantém desvinculada a formação matemática da formação pedagógica.

Desde que instituídos os cursos de formação de professores, muitas mudanças já foram promovidas, mas as instituições formadoras ainda carecem de discussões para a compreensão sobre os propósitos da formação anunciada nos projetos pedagógicos. Sobre isso, no Brasil, as licenciaturas tiveram, e ainda têm, cursos sob a égide da separação entre a formação técnica e a pedagógica:

Quando se iniciaram as licenciaturas no Brasil, elas se constituíam de três anos de formação específica e mais um ano para a formação pedagógica. O saber considerado relevante para a formação profissional do professor era, fundamentalmente, o conhecimento disciplinar específico. O que hoje é denominado formação pedagógica se reduzia a didática e esta, por sua vez, a um conjunto de técnicas

úteis para a transmissão do saber adquirido nos três anos iniciais (MOREIRA; DAVID, 2005, p. 13).

Na licenciatura em matemática da UTFPR, a intenção proclamada no projeto que foi proposto, em 2010, é romper com essa estrutura, o que se observa em sua matriz curricular que para atender a legislação vigente propõe promover a articulação entre conhecimentos específicos e pedagógicos nas disciplinas e nas ações de prática como componente curricular, atividades complementares e estágio supervisionado. Ainda assim, encontram-se os desafios de realizar um curso de formação de professores cujos formadores estudaram a partir da lógica de valorização do conhecimento específico (conteúdo) sobre o pedagógico (forma).

3. Compreendendo o dito

Dadas as condições da formação inicial do professor de matemática, os formadores que participaram da conversa coletiva reconheceram como desafios a necessidade de definir, de forma mais adequada, a formação do matemático e do professor dessa área. Assim, afirmam:

Sinto a dificuldade em separar a formação do matemático da formação do professor de matemática, não temos claro no nosso curso e em outros cursos o que é o formar o professor de matemática e o que é formar o matemático [...] Nós não estamos como universidade sabendo ensinar o professor para o ensino médio, para o ensino fundamental; nós estamos avançando uma etapa e ensinando muita matemática para eles, que eventualmente eles não vão usar e aquela matemática que eles vão usar nós não estamos ensinando você pede para eles fazerem demonstre as propriedades dos logaritmos, eles não sabem, mas se você pede resolva a integral tripla eles fazem, então demos um salto mas deixamos um meio em que acreditamos que eles saibam mas eles não

sabem. Você pega aluno nosso de final de curso e pergunta quanto dá 0 sobre 0 ele não sabe e isso me incomoda por que ele vai voltar para sala de aula e ele tem que saber o 0 sobre 0, ele tem que saber por que raiz quadrada de 4 é 2 e não mais ou menos 2 e eles pecam nestas coisas aí. Então eu sinto que nós estamos trabalhando muito bem a formação, mas não me parece que é a formação que eles precisam para atuar (US).

Nesse sentido, percebe-se que a necessidade de reconhecer o que é a 'formação do matemático' e a 'formação do professor de matemática', passa por compreender o conteúdo matemático articulado ao ensino da educação básica. Não se trata de distinção entre conhecimento específico e conhecimento pedagógico, mas a necessidade de reconhecer e compreender o conhecimento específico e os modos de ensinar que são relevantes para formar os alunos, usando a matemática na educação básica, como se reconhece na fala "Como professora acho que é fazer com que os alunos compreendam aquele conteúdo que está sendo trabalhado e também mostrar para eles a relação da importância deles conhecerem aquele conteúdo na hora de ir pra sala de aula" (US)

Durante a conversa, os depoentes se dão conta da necessidade de colocar no centro do projeto o profissional a ser formado. Entendem, com isso ser imprescindível o curso se sustentar com "sólida formação matemática, mas fazer uma conexão com o ensino básico"(US). Assim, dizem que as ações dos formadores preocupados com os aspectos pedagógicos são importantes, mas não são suficientes, pois os docentes que lecionam conteúdos matemáticos "também têm que fazer essa relação e isso exige um novo modo de preparar as aulas" (US), haja vista que "não é papel de nenhuma disciplina específica, mas é algo que precisa ser conversado com o aluno"(US).

Pode-se encontrar nas últimas décadas um trabalho intencional em marcar a licenciatura como campo formador de professores, frente aos bacharelados que formam o matemático profissional. Mas, para os docentes ouvidos, o pedagógico tem sido feito pelos exemplos de seus mestres, pois a maioria das universidades tem dado pouca atenção aos modos de ensinar. Assim, apontam:

Eu vejo que atuar como professor formador de professores também é um desafio pra gente como professor você precisa buscar, ler bastante, tá, vamos ver como ensinar tal conteúdo do ensino básico, mdc, eu como professora tenho que ir atrás das metodologias, ler em didática, ler metodologia, eu tenho que buscar informações de como é preparar um plano de aula para saber o que exigir do aluno, também exige de nós professores uma outra postura de também ir atrás (US).

Entendem assim que é preciso transformar a sala de aula na licenciatura. Atestam que isso é possível, haja vista que conquistaram docentes qualificados e espaços pedagógicos, mas ainda não estão dando conta de efetuar um trabalho com os futuros professores que alcance a sala de aula da educação básica e a transforme.

Este desafio também se revela pela literatura, como afirma Gomes (2016) em relação aos professores formadores das licenciaturas em Matemática " [...] o essencial da formação é o domínio dos conteúdos da Matemática acadêmica, mesmo sem uma explicitação mas precisa de seu papel ou quaisquer questionamentos acerca de sua contribuição para a prática pedagógica na Educação Básica" (p.435)

No desafio de formar professor de matemática, à luz da nova legislação, há um trajeto a ser percorrido: do pensado por alguns ao executado por muitos. No projeto do curso há concepções de formação do professor, mas a concretização do que está projetado vem a cargo de cada um

dos formadores à espera de ações e reelaborações. Como formar o professor de matemática para a educação básica, enfatizando que a particularidade a ser destacada é a educação básica e, nela, a possibilidade de com a matemática e pela matemática formar pessoas?

Outro aspecto que tem se apresentado desafiador para quem atua em licenciatura é a desvalorização da carreira. Sobre isso, apontam vários aspectos, como: "a carreira não é atrativa, não tem retorno financeiro (US) "; "O risco da profissão" (US); "condições de trabalho" (US); "muitos alunos que entram queriam outros cursos" (US).

Desafios postos, os professores ilustram suas falas com exemplos de colegas que desistiram da profissão pelos perigos enfrentados, ameaças de alunos e a complexidade de desenvolver o trabalho em turmas lotadas, com falta de materiais e ambientes adequados, com alunos desinteressados e o desprestígio da profissão na comunidade.

Além disso, a licenciatura, sendo um curso pouco procurado tem acolhido muitos alunos que ingressam para se preparar para outras carreiras. Muitos fazem o curso até o momento em que conseguem lograr êxito em seleções para graduações mais concorridas e muitos dos que ainda permanecem na licenciatura desde o começo, deixam explícito seus interesses pelo magistério em nível superior:

[...] o problema que eu vejo, quando comecei a dar aula na licenciatura, dei aula de uma disciplina bastante específica mais voltada para matemática pura, o que eu notei nos alunos, maioria esmagadora dos que fizeram a disciplina comigo queriam seguir a carreira de magistério, mas magistério superior (US).

São complexidades que assolam a licenciatura em Matemática, mas se configuram como um "problema da licenciatura como geral no Brasil" (US). Com isso se pergun-

tam sobre o como chamar o aluno para a profissão e, também, pelo como despertar e manter o interesse pela carreira. Em concordância os professores ouvidos assumem para si a "Tentativa de resgatar os alunos que querem ser professores", afirmando "é a nossa parte da história" (US)!

4. Síntese (in) conclusiva ou o desafio de falar em desafios

A expressão de docentes que formam professores de matemática reveladas nas falas foi o que moveu este texto. Dentre as várias questões abordadas destacou-se através das Unidades de Significado (US) a preocupação com a identificação da formação do professor de matemática (e não do matemático) e as consequências da desvalorização da carreira para o curso.

De um lado está a ciência que adjetiva o professor, por exemplo, professor de matemática, e de outro o que faz dessa pessoa que estuda matemática para atuar no ensino um professor. É um conflito entre o conhecimento de um modo disciplinar da ciência e o pedagógico, que mostram a formação do professor desfocada no projeto da licenciatura em matemática. Percebe-se que esse é um conflito histórico, revelado desde a criação dos primeiros cursos que formavam os professores de matemática.

Formar professor de matemática, solicita, também, discutir como aprender matemática com a dimensão pedagógica e como aprender o pedagógico nos estudos com ênfase na matemática, haja vista que a frase "se souber matemática aprende a dar aula em serviço" ainda ecoa na academia. Ensinar matemática tem ficado no centro das licenciaturas. Isso vem marcando sua forte presença como um curso que se desenvolve no campo das ciências exatas. Tal entendimento esconde a grandeza da educação que so-

licita a matemática como um instrumento para educar as pessoas.

Os professores dos cursos de licenciatura (os de matemática e os das disciplinas pedagógicas) contribuem para a formação do professor de matemática. Mas o que tem acontecido conforme Fiorentini (2005) é que os professores não têm consciência que participam desta formação. Na pesquisa desenvolvida, percebe-se que os professores pesquisados compreendem tal importância, mas a tomam como um desafio.

Refletir e pesquisar sobre a formação dos professores nas licenciaturas é fundamental, pois o despreparo dos professores vem sendo considerado como a causa do fracasso do ensino. Gatti (2008) destaca que

Na última década, a preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial pela conjunção de dois movimentos: de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que vem se estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população. Uma contradição e um impasse (GATTI, 2008, p. 62).

Para Nóvoa (1999), problemas educacionais muitas vezes são equacionados pelo rendimento escolar dos alunos e quando esses não são satisfatórios, os holofotes se voltam aos professores e muito se fala das possíveis lacunas da formação e desempenho profissional, mas pouco se faz. Para este pesquisador "inflação retórica tem um efeito desresponsabilizador: o verbo substitui a acção e conforta-nos no sentimento de que estamos a tentar fazer alguma coisa" (NÓVOA, 1999, p.13). Há outras variáveis envolvidas a serem consideradas entre o despreparo do professor na li-

cenciatura e o fracasso no ensino, entre elas podemos citar as condições do sistema de ensino básico e a precarização em relação à contratação de professores, que nem sempre possuem a licenciatura completa na área.

De qualquer forma, o dito na literatura e o dito pelos professores nessa pesquisa nos faz refletir sobre contribuições do exposto pelos formadores de professores para a melhoria da educação. Entendemos que acolher as falas e lançá-las para um horizonte visível, pode favorecer a promoção de aberturas para o professor entender-se formador de pessoas. Ainda que se reconheçam transformações nas diretrizes e na legislação vigente para o curso de licenciaturas, é necessário reconhecer o que expressa e revelam os professores desses cursos.

Referências

- BICUDO, M.A.V. (Org.). Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica. São Paulo: Editora Cortez, 2011
- BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP 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, 2002. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Consultado 22/07/2014.
- FIORENTINI, D. A formação matemática e didático-pedagógica nas disciplinas de licenciatura em matemática. Revista de Educação PUC-Campinas. 18, 107-115, 2005
- GARNICA, A. V. M. Professor e professor de matemática: das informações que se tem acerca da formação que se espera. Revista da Faculdade de Educação, 23(1-2), 1997 <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551997000100012>. Consultado 10/03/2017

GATTI, B. A Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educ. Soc.* 31 (113), 1355-1379, 2010

_____, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de educação*, 13(37), 57-70, 2008

GATTI, B.; BARRETO, E. S. S.(COORDS). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009

GOMES, M.L.M. Os 80 Anos do Primeiro Curso de Matemática Brasileiro: sentidos possíveis de uma comemoração acerca da formação de professores no Brasil. *Bolema*, 30 (55), 424 – 438, 2016

MANRIQUE, A.L. Licenciatura em matemática: formação para a docência x formação específica. *Educação Matemática e Pesquisa*. 11(3). 515-534, 2009

MOREIRA, P. C., DAVID, M. M. M. S. *A formação Matemática do professor: licenciatura e prática docente*. Belo Horizonte: Autentica, 2005

NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. 25(1), 1999

ORLOVSKI, N. *A formação do professor que ensina matemática nos anos iniciais*. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática, UFPR, Curitiba, 2014

TANURI, L.M. *Formação de professores: história, política e processos de formação*. *Revista Pesquisa Qualitativa*, 3(1), 73-92, 2008

UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ Projeto de Abertura do Curso de Licenciatura em Matemática. Conselho de Ensino, Pesquisa e Pós-Graduação. Curitiba, 2010.

CAPÍTULO 08

COMPREENSÕES DE UM GRUPO FORMATIVO DE PROFESSORES SOBRE EDUCAÇÃO EM SAÚDE

Eliane Gonçalves dos Santos²⁸

Maria Cristina Pansera-de-Araújo²⁹

1. Introdução

Um dos mitos na profissão docente é que ensinar é fácil. Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser mais difícil em decorrência de fatores como: influência dos meios de comunicação de massa, os avanços da ciência e tecnologia, a compreensão de ensino linear e racional entre outras condições (IMBERNÓN, 2009). Além dos motivos supracitados, deparamos-nos com dilemas no contexto formativo de professores que precisam ser analisados e refletidos, a fim de termos um processo comprometido com a formação.

Questões relacionadas aos saberes docentes profissionais, os conhecimentos dos professores formadores, bem como a aproximação da Universidade e da Escola, como afirma Zeichner (1998) merecem um olhar atento de pesquisadores, professores formadores e demais segmentos envolvidos na Educação, a fim de contribuir e avançar na perspectiva

28 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências (UNIJUI/RS). Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Campus Cerro Largo/RS). Contato: elianesan@bol.com.br

29 Doutora em Genética e Biologia Molecular (UFRGS/RS). Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI/RS). Contato: pansera@unijui.edu.br

de um ensino engajado com a transformação, que permita “desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico” (ALARCÃO, 2011, p. 36).

Nessa perspectiva, “a formação do professor de Ciências Biológicas também está comprometida com a formação intelectual, cultural e política dos nossos alunos da Educação Básica” (SELLES, 2014, p.14). Nesse sentido, é primordial que a formação contemple não apenas o conhecimento acadêmico, mas o social e global, para que os conhecimentos apresentados na academia não estejam distantes da realidade que os futuros professores irão encontrar. Sob esse ponto de vista, podemos considerar no ensino de Ciências e Biologia a Educação em Saúde (ES), que é apresentada e discutida nas escolas e universidades numa perspectiva reducionista, visando mais à cura do que propriamente à promoção e à qualidade de vida dos sujeitos (MOHR, 2002; CARVALHO; JOURDAN, 2014).

No cenário educativo, a abordagem de alguns assuntos, na grande maioria das vezes, ocorre a partir de uma visão simplista de conteúdos, presumindo que o processo de ensino está restrito a informações, prescrições e atitudes de mudanças de comportamento. Conforme Zancul e Gomes (2011, p. 51), “os atuais cursos de licenciatura em Ciências Biológicas, de uma maneira geral, têm formado professores sem adotar temas de Educação em Saúde nos seus conteúdos escolares” o que compromete o ensino de saúde e as ações promotoras de saúde.

Situação oposta ao que seria esperado em se tratando do ensino, o qual tem como objetivo o desenvolvimento de habilidades cognitivas, do raciocínio, da reflexão e do senso crítico. Somente a partir da mudança, do diálogo e da formação comprometida com o conhecimento e a transformação no ensino, em especial no que tange à ES, será pos-

sível avançar em entendimentos e ações educativas mais amplas e responsáveis com o ambiente e a sociedade.

Para Monteiro e Bizzo (2015, p. 421) “a descrição da doença a partir de seus aspectos biológicos, privilegia o discurso acerca da doença e não da saúde”. Fator esse que acaba influenciando o processo de ensino e reforça “à tendência de as discussões sobre saúde na escola reduzirem o objeto apenas aos seus aspectos biológicos ou, mais radicalmente, à descrição da doença” (idem).

Diante dos argumentos, destacamos que nossa opção de discutir e refletir sobre saúde será a partir do termo Educação em Saúde, compartilhando com Mohr (2002) que esse é um campo de trabalho e exercício pedagógico, no qual transitam diferentes entendimentos de educação, de saúde e sociedade. Nesse sentido, concordamos com Zancul e Gomes (2011, p.53) ao citarem que:

A universidade deve dedicar-se a formar professores que possam assegurar a construção de escolas promotoras de saúde e a capacitação dos professores exige uma formação que contemple de maneira mais ampla a temática Educação em Saúde (PRECIOSO, 2004). A sensibilização e formação do corpo docente têm importância fundamental para que a Educação em Saúde exista de fato e seja bem trabalhada dentro das escolas.

Nesse sentido, acreditamos que para uma abordagem mais ampla que contribua para promoção da saúde e desconstrução dos entendimentos higienistas de saúde/doença, é necessário uma retomada e discussão do que de fato é importante ensinar sobre saúde na escola. Dessa forma, julga-se pertinente que a formação inicial contemple essa discussão e busque um diálogo a fim de provocar mudanças de currículo, o qual vise a uma formação que trate a saúde dentro de uma abordagem sistêmica que considera o sujeito em sua integralidade. Sob esse aspecto “um dos grandes desafios da

formação inicial é conjugar a solidez e competência de conhecimentos específicos, com a capacidade de articulá-los em diferentes campos, com uma visão mais ampla, sistêmica e integrada" (VENTURI; PEDROSO; MOHR, 2013, p. 2).

Nesse contexto e diante da lacuna que há na formação docente sobre a temática saúde, buscamos neste trabalho, a partir de uma pesquisa, conhecer e compreender as percepções de um grupo de professores em processo formativo³⁰ sobre a temática Educação em Saúde.

2. Os sujeitos da investigação

Os sujeitos dessa investigação são professores em formação inicial e continuada que participam como bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Subprojeto PIBID Ciências Biológicas da Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Cerro Largo/RS. São três professores formadores (2 coordenadores do projeto e um professor voluntário no acompanhamento das ações do Pibid), cinco professoras supervisoras da rede pública de ensino e vinte e cinco licenciandos do curso de Ciências Biológicas. Em relação ao perfil dos sujeitos da pesquisa são apresentados os seguintes dados: os três professores formadores atuam no curso, na área de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado em regime de 40 horas, com dedicação exclusiva, dois deles são doutores e um é mestre, ambos têm experiência docente no ensino superior que variam de um a 15 anos. As professoras supervisoras atuam em Escolas da Educação Básica do município, em nível fundamental e médio nos componentes de Ciências e Biologia, em regime de trabalho, que variam de 20 a 40 horas semanais, sendo que três professoras atuam em uma esco-

30 Usaremos essa expressão para denominarmos os professores que se encontram em formação inicial e continuada, entendendo que esse processo é um contínuum. (MALDANER, 2013)

la, uma professora leciona em duas e a outra em três escolas, todas têm especialização, são professoras que exercem a atividade docente em sala de aula de 16 e 27 anos. Os bolsistas são acadêmicos de diferentes fases do curso de Ciências Biológicas.

3. Caminho metodológico

O presente texto faz parte de uma pesquisa em andamento, que se dedica a investigar como professores, em processo formativo compreendem e problematizam a temática Saúde e Educação em Saúde em sua formação e atuação docente. É uma pesquisa qualitativa em Educação (LÜDKE; ANDRÉ, 2001), com recorte para Educação em Saúde. Os sujeitos entrevistados são professores³¹ que integram o Programa de Iniciação à Docência Subprojeto PIBIDCiências Biológicas. Assumimos o princípio de que o trabalho e a formação do professor são organizados coletivamente e registram marcas das condições histórico-culturais em que se desenvolvem. Partindo dessa premissa, concordamos com Schnetzler, Cruz e Martins (20015) ao afirmarem que a formação profissional é um processo inconcluso que está sempre se reconfigurando e resignificando.

Assim, iniciou-se o trabalho de campo, que consistiu na aplicação de um questionário semiestruturado dimensionado em dois tópicos quanto: i) a caracterização dos sujeitos (idade, sexo, nível de estudo, e outros); ii) as concepções de saúde e educação em saúde. Todos os entrevistados foram esclarecidos sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e os que concordaram em participar assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, conforme os princípios éticos vigentes da pesquisa envolvendo seres humanos.

31 Entendo esses como profissionais em formação inicial e em exercício.

Os procedimentos adotados, na análise, implicaram na leitura e releitura das respostas dos professores, por meio da Análise Textual Discursiva - ATD - de Moraes e Galiazzi (2007), para identificar os entendimentos deles sobre saúde, como desenvolvem a temática em sua prática pedagógica e a importância de trabalhar com Educação em Saúde na escola. A ATD consiste de uma sequência recursiva de três componentes: o corpus, a unitarização e a categorização. Visamos organizar categorias temáticas relativas aos sentidos, significados e compreensões de saúde por eles expressas. No cotejamento dos dados identificamos as seguintes categorias: i) compreensão de saúde & processo formativo e ii) educação em saúde e prática pedagógica.

Para resguardar o anonimato e o sigilo dos participantes desta pesquisa, nomes fictícios foram utilizados, conforme segue: os professores supervisores começam com a letra "S" (Susana, Sabrina, Sofia, Sara e Selma). Os formadores com a letra "H" (Helena, Heitor, Hugo). Os licenciandos com a letra "L" (Leandro, Lúcio, Lia, ..., Luana).

4. Apresentação e discussão dos resultados

Nas próximas sessões, serão apresentadas as duas categorias emergidas da análise do corpus das entrevistas, em que serão discutidos os entendimentos de saúde, bem como as questões de Educação em Saúde apresentadas pelos professores em processo formativo.

4.1 A compreensão de saúde & processo formativo

Como apontam Barros (2002) e Scliar (2007) o tema saúde parte de um entendimento interligado ao contexto histórico e cultural de uma determinada sociedade, portanto, o que entendemos de saúde hoje é muito diferente do que era compreendido pelos nossos antepassados que atri-

buíam ao estado de saúde/doença as forças sobrenaturais como causas. Com o avanço do conhecimento da ciência e tecnologia, esse entendimento mágico-religioso de saúde começou por uma redefinição em meados do século XIX e ganhou nova configuração no século XX. Em 1946, a saúde foi definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como o estado do mais completo bem-estar físico, mental e social, não apenas a ausência de enfermidade. Esse conceito foi alvo de críticas pela sua amplitude e seu caráter utópico. Com o passar dos anos e das discussões (Cartas de Ottawa e Adelaide) sobre a temática, o conceito foi sendo reestruturado e outros tópicos agregados à sua definição.

No que tange ao ensino, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aponta que a temática saúde deve ser trabalhada de maneira transversal e interdisciplinar no currículo. Mas, o que se observa no ambiente escolar é que praticamente não há planejamento e trabalho interdisciplinar entre as áreas para tratar as questões de saúde. O desenvolvimento da temática acaba ficando a cargo dos professores de Ciências e Biologia.

Além da situação apresentada, há de se considerar a questão formativa dos professores de Ciências Biológicas que têm sua formação na área da saúde embasada no paradigma biomédico (ZANCUL; GOMES, 2011; MOHR, 2002). Partindo desses pressupostos, buscamos identificar em um primeiro momento o que professores em formação compreendem por saúde e como esse tema é ou foi abordado durante a formação. Para tanto, no cotejamento da questão emergiram indícios da ausência da discussão sobre saúde nos cursos de graduação. Como expressam Lara, Selma e Heitor³²:

32 As falas dos sujeitos da pesquisa serão destacadas em itálico, deste ponto em diante, para enfatizar suas expressões na sequência do texto.

- Lara: As questões de saúde não possuem em nossa formação um enfoque, acredito que apenas são tratados rapidamente dentro dos conteúdos.

- Selma: Muito precariamente, pois não me recordo desse contexto naquela época e no curso de Ciências Biológicas plena, esse assunto era pouco abordado.

- Heitor: Não foi discutido de nenhuma forma ao longo do curso. Não era temática e nem conteúdo do curso.

Assim, como Lara, Selma e Heitor, os demais entrevistados compartilham que a temática Saúde é pouca discutida nos cursos de formação e é abordada dentro de um enfoque biologicista, dando ênfase ao paradigma biomédico de saúde, no qual as discussões estão ancoradas nas doenças e agentes patológicos, apresentação tida como reduzida, pois pouco contribui para um entendimento de saúde mais amplo, uma vez que os "conteúdos curriculares de ciências e biologia possuem grandes afinidades com os determinantes sociais que tornam abrangente a abordagem do tema saúde" (GUSTAVO; GALIETA, 2011, p. 4881) como "habitação, alimentação, renda, meio ambiente, trabalho, transporte, emprego, lazer, liberdade, acesso e posse de terra e acesso a serviços de saúde" (BRASIL, 1986, p.4).

Em relação à compreensão dos professores acerca dos paradigmas biomédico e biopsicossocial, chama a atenção à dificuldade de responder essa questão, devido à falta de subsídios teóricos relativos à temática. Dos entrevistados, sete deixaram a questão em branco, dez citaram não conhecer as expressões e 11 tentaram por meio dos nomes dos paradigmas relacioná-los com: a saúde do corpo, da mente e formas de tratamento, como fizeram Lis, Lorena e Lúcio:

- Lis: Modelo biomédico seria a intervenção da medicina no desenvolvimento de remédios, vaci-

nas e estudos a favor da saúde e o bem-estar de todos. Modelo biopsicossocial é um conceito novo para mim, mas acredito que seja o 'suporte' psicológico e social para com as pessoas doentes.

- Lorena: Modelos biomédico e biopsicossocial são expressões até então desconhecidas para mim. Porém creio que tenha relação com a medicina, sociologia e psicologia.

- Lúcio: Biomédico – seria o estado da saúde de um corpo sem problemas de saúde. Biopsicossocial – em branco.

A compreensão dos professores em processo formativo em relação ao termo biomédico aproxima-se da visão mecanicista, organicista e reducionista acerca da doença, apontada na literatura, levando em conta somente os aspectos biológicos, mensuráveis e quantificáveis, objetivando, desta forma, padronizar e catalogar a etiologia das doenças (MARTINS; SANTOS E EL-HANI, 2012). O paradigma biopsicossocial afirma “[...] que determina a saúde dos indivíduos e/ou das comunidades são suas reações frente às condições de risco ambientais, psicológicas, sociais, econômicas, biológicas, educacionais, culturais, trabalhistas e políticas” (MARTINS; SANTOS E EL-HANI, 2012, p.05). Identifica-se uma compreensão equivocada, além de falta de conhecimento sobre o que abarca tal paradigma. Esse desconhecimento é decorrente da ausência de estudos durante a formação, que enfoquem a relação entre os conteúdos curriculares e as relações desses com a natureza, as questões ambientais, políticas e sociais, um conhecimento contextualizado e não estanque da realidade e da vida.

Nesse contexto, Gazzineli et al. (2005) e Knaut; Pantarolo; Carletto (2013, p. 2) mencionam que “a formação científica não está dando conta de contribuir com uma formação voltada à prevenção de problemas ligados à saúde”. Portanto, é fundamental a reflexão e desenvolvimnto de

um processo formativo que discuta e possibilite outro entendimento de saúde, para que na escola possa ser desenvolvida Educação em Saúde de qualidade.

Na próxima categoria, abordaremos as compreensões de saúde e da prática pedagógica dos professores em relação a ES.

4.2 Educação em saúde e a prática pedagógica

De acordo com as respostas dos professores aos questionamentos sobre o que é saúde, que atividades de ES desenvolvem em seus componentes e a importância de trabalhar esse tema na escola, emergiu essa categoria, que apresenta as marcas da graduação em cada sujeito, evidenciadas pelas práticas e discursos desses profissionais.

O que é saúde para cada um de nós? Talvez a primeira resposta que ocorra é estar bem. Porém, esse conceito vai além, parte do princípio do todo, de uma visão sistêmica que se relaciona a fatores: biológicos, patológicos, ambientais, culturais, político e socioeconômicos, ou seja, um sistema complexo. Dessa forma, para os professores entrevistados saúde está relacionada ao bem-estar físico, social, psicológico, emocional, espiritual. Sobre tal questão Susana cita "Saúde - bem estar, você se sentir bem com seu corpo x alma e com o ambiente em que convive" e Lara "Entendo por uma situação de bem-estar ou de equilíbrio do nosso corpo e/ou mente. Também entendo como uma questão de qualidade de vida". Porém, alguns sujeitos têm um entendimento mais simplista de saúde como Lorena que relaciona a "descoberta de doenças, cura, conhecimento sobre fatores que afetam nossa vida" Essas falas repercutem a visão clássica de saúde fundamentada na proposição da OMS, como já citado.

Em relação ao desenvolvimento de atividades de ES nas práticas pedagógicas, os professores formadores indi-

cam atividades voltadas à educação ambiental, orientação nos planos de aulas dos estágios supervisionados, discutindo temas transversais do PCN e outros documentos. Os professores supervisores buscam desenvolver ações como projetos, palestras, pesquisas, produção de folders atividades com foco de prevenir e orientar sobre doenças, tratamentos, hábitos de higiene, educação sexual e alimentação. As memórias do ensino em saúde dos licenciandos durante a Educação Básica são recorrentes à abordagem das doenças, tratamentos, campanhas de prevenção, ou seja, dentro do paradigma biomédico, situação similar descrita por Zancul e Gomes (2011, p.54), de acordo com os autores "o entendimento mais comum relacionava a Educação em Saúde com cuidados com o corpo, higiene, sexualidade e prevenção de doenças".

No entendimento da relevância da ES na escola, todos os professores, em processo formativo foram unânimes em expressar sua importância por inserir na vida dos alunos conhecimentos básicos de prevenção e de cuidados. Destacamos alguns trechos que refletem a compreensão dos professores. Luan indica a importância dessa discussão na escola e menciona que ES possibilita que a criança "desde jovem aprenda a cuidar da sua própria saúde, tratando a questão da higiene corporal". Já Selma, Larissa, Lídia e Leila têm uma concepção mais ampla que inclui além dos conhecimentos básicos sobre cuidados e prevenção, as relações e interações dos sujeitos com o ambiente no qual se encontram, visando a uma melhor qualidade de vida.

- Selma: Muito importante para o desenvolvimento integral do ser; ser saudável e ter um ambiente saudável aumenta a autoestima e a qualidade de vida, seremos pessoas melhores e mais felizes.

- Larissa: É importante porque a educação em saúde pode proporcionar melhor qualidade de vida aos indivíduos.

- Lídia: É importante, pois saber assuntos de saúde não está relacionado só com o físico e sim envolver todos os fatores que fazem a saúde melhor.

- Leila: Para que os alunos desde os anos iniciais saibam a importância sobre os cuidados com a saúde, mental e física.

Compreender a relevância da Educação em saúde no espaço escolar pode contribuir como indica Nunes et al. (2016, p.64) para garantir que cada "cidadã/o conduza a sua vida na concretização do bem-estar e da autonomia, ao invés de permanecer agarrado às origens da doença", pois ao passo que o sujeito avança nesse entendimento poderá encontrar recursos para promovê-lo.

Dessa forma, acreditamos que para alcançarmos o que defendem Schall e Struchiner (1999, sp) "propostas pedagógicas libertadoras, comprometidas com o desenvolvimento da solidariedade e da cidadania, orientando-se para ações cuja essência está na melhoria da qualidade de vida e na 'promoção do homem", seja necessário ir além das mudanças na maneira como a educação em saúde é apresentada nas práticas pedagógicas, há a necessidade de um processo formativo e colaborativo entre professores universitários e da educação básica no que se refere às intervenções e às atividades em saúde, as quais permitam avançar no entendimento da referida temática e proporcionar a troca de conhecimentos e experiências entre os sujeitos envolvidos no processo.

5. Considerações Finais

A partir das entrevistas foi possível identificar algumas compreensões dos professores em processo formativo acerca de saúde. Nesse primeiro momento de análise, percebe-se que o modelo biomédico, ainda é muito forte na concepção deles.

Também, encontramos alguns indícios de um entendimento mais amplo nas colocações dos professores quando esses avançam e trazem o conceito de saúde, abarcando questões referentes ao psíquico, o social, o ambiental compreendendo o sujeito nas relações que estabelece em seu contexto, no qual se leva em conta aspectos da conjuntura social, econômica, cultural, política e o ser humano na complexidade de suas relações: familiar, comunitária e ambiental.

Portanto, urge a necessidade de pensar em mudanças no ensino de saúde, tanto em nível acadêmico quanto escolar, afim de que os atores envolvidos nesse processo (professores-alunos) compreendam a saúde por outro viés, considerando aspectos que no momento estão ausentes na discussão dessa temática, pois a educação em saúde nesse âmbito possibilitará que os sujeitos tenham condições de fazer escolhas informadas, esclarecidas, livres e responsáveis, visando não apenas a prevenção, mas à promoção da saúde e ao bem-estar.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- BARROS, José Augusto. *Pensando o processo saúde doença: a que responde o modelo biomédico?* Revista Saúde e Sociedade, v.11, p. 67-84, 2002.
- BRASIL, Ministério da Saúde. *Relatório da VIII Conferência de Saúde*. Brasília, 1986.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília, DF, 1998.

- CARVALHO, Graça Simões; JOURDAN, Didier. *Literacia em Saúde na Escola: a importância dos contextos sociais*. In: JÚNIOR, C. A. O. M; JÚNIOR, A. L; CORAZZA, M. A. (Org.). *Ensino de Ciências: múltiplas perspectivas, diferentes olhares*. Curitiba, PR: CRV, p. 99-122, 2014.
- GAZZINELLI, Maria Flávia et al. *Educação em Saúde: conhecimentos, representações sociais e experiência de doença*. *Cadernos de Saúde Pública*, RJ, 21(1): p.200-206, 2005. Acesso: 20 jul. 2015.
- GUSTAVO, Luan da Silva; GALIETA, Tatiana. *A Educação em Saúde está contemplada na formação inicial de professores de Ciências Biológicas?* *Revista da SBEnBIO*, n7, 2014.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.
- KNAUT, Vanessa Tizzot; PONTAROLO, Alana Régia; CARLETTO, Márcia Regina. *Educação em saúde, Ensino de Ciências e Formação de professores*. In: *Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (IX ENPEC)*. Águas de Lindóia, SP: ABRAPEC, 2013.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2001.
- MARTINS, Liziane; SANTOS, Girlene Silva dos; EL-HANI, Charbel Niño. *Abordagens de saúde em um livro didático de biologia largamente utilizado no ensino médio brasileiro*. *Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, V17(1), pp. 249-283, 2012.
- MOHR, Adriana. *A natureza da educação e saúde no Ensino Fundamental e os professores de ciências*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina.

- MONTEIRO, Paulo Henrique Nico; BIZZO, Nélio. *A saúde na escola: análise dos documentos de referência nos quarenta anos de obrigatoriedade dos programas de saúde, 1971-2011*. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, RJ, v. 22, n.2, p. 411-427, abr.-jun. 2015.
- MORAIS, Roque; GALLIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ed. Unijuí, 2007.
- NUNES, Luis A. Saboga et al. *Níveis de alfabetização/literacia para a saúde em duas populações de diferentes níveis de escolaridade na construção da cidadania*. In: BOFF, E.T.O.; ARAÚJO, M.C.P.; CARVALHO, G.S. (Orgs). *Interações entre conhecimentos, valores e práticas na Educação em Saúde*. Ijuí, Editora Unijuí, 2016.
- OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. *Carta de Ottawa para a promoção da saúde*. 1986. Disponível em: bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/carta_ottawa.pdf, acesso em: 28 dez. 2015.
- _____. *Declaração de Adelaide sobre a Saúde em Todas as Políticas*. 1988. Disponível em: http://www.who.int/social_determinants/publications/isa/portuguese_adelaide_statement_for_web.pdf?ua=1, acesso em: 28 dez. 2015.
- SCHALL, Virgínia Torres; STRUCHINER, Miriam. *Educação em Saúde: novas perspectivas*. Cadernos de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v.15, 1999.
- SCHNETZLER, Roseli Pacheco; CRUZ, Maria Nazaré da; MARTINS, Ida Carneiro. *Marcas e tensões do desenvolvimento profissional de professores do Ensino Superior*. Anais da 37ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED. UFSC, Florianópolis, SC, 2015.

SCLIAR, Moacyr. *História do Conceito de Saúde*. Rev. Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, 17(1):29-41, 2007.

SELLES, S. E. *Desafios da formação e da prática de professores de Biologia: abrindo janelas*. In: BARZANO, M. et al. (Orgs.). *Ensino de Biologia: experiências e contextos formativos*. Goiânia, Índice Editora, 2014.

VENTURINI, Tiago; PEDROSO, Iasmine; MOHR, Adriana. *Educação em Saúde na Escola a partir de uma perspectiva pedagógica: discussões acerca da formação de professores*. 2013. Disponível em: <http://santoangelo.uri.br/erebiosul2013/anais/wp-content/uploads/2013/07/comunicacao/13437_130_Tiago_Venturi.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2016.

ZANCUL, Mariana de Senzi; GOMES, Paulo Henrique Mendes. *A formação de licenciados em Ciências Biológicas para trabalhar temas de Educação em Saúde na escola*. Revista Ensino, Saúde e Ambiente, v. 4, n.1, p.49-61, 2011.

ZEICHNER, Kenneth M. *Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico*. In: GERALDI, C., FIORENTINI, D. PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor(a)- pesquisador(a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras/ALB,

CAPÍTULO 09

CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: avanços e descrenças do edupesquisa em Curitiba.

Claudia Madruga Cunha³³

Karla Renata Ferri³⁴

1. Introdução

É preciso considerar que a formação de professores em Curitiba, como em demais cidades do Brasil, tem alargado a relação universidade e escola. Desde a democratização do ensino básico no final da década de oitenta³⁵, a Prefeitura Municipal de Curitiba, através da Secretaria Municipal da Educação, tem ofertado cursos de atualização docente. Foi na década de 80, que passou a vigor a obrigatoriedade dos órgãos públicos de ofertar este serviço. Entretanto, na última década, ascenderem programas de incentivo e apoio do Governo Federal com o propósito de qualificação dos profissionais do Ensino Básico.

Tendo por objetivo refletir como vêm se encaminhando, em Curitiba as expectativas das propostas na Política Nacio-

33 Pós-Doutora em Educação (UP/Portugal), Doutora em Educação (UFRGS/RS). Professora no Programa Teoria e Prática de Ensino e no Setor de Educação Profissional e Tecnológica da Universidade Federal do Paraná (UFPR/PR). Contato: claudiamcunha@ufpr.br

34 Mestre em Educação (UFPR/PR). Professora na Rede Municipal de Curitiba. Contato: ferrikarla@gmail.com.

35 Trata-se da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que passou a estabelecer através do artigo 214 a articulação entre o poder público e um Plano Nacional de Educação, com a ideia de erradicar o analfabetismo, permitir a universalização do ensino público, assim como sua melhoria de qualidade; consequentemente incidiu em qualificar a formação docente e a promoção em todas as áreas do conhecimento do nosso país.

nal de Formação Docente dos Profissionais do Magistério na Educação Básica (Decreto 6755/2009), trazem-se por aqui relatos de uma pesquisa na qual se observam os frutos de um projeto experimental de formação de professores, ocorrido em Curitiba no ano 2013, intitulado Projeto Piloto Edupesquisa. Essa formação docente foi adjetivada como piloto por desejar fazer uma escuta dos professores, a ideia motriz do projeto era envolver os professores na própria formação continuada, questionando-os sobre o que consideravam necessário aprender nos espaços de formação.

Este artigo se ocupa em problematizar essa proposta, trata-se de uma experiência de formação continuada que quis fugir a certos modelos mais tradicionais e verticais de atualização docente. Partindo de um projeto específico de formação continuada da Rede Municipal, este artigo se organiza em quatro partes: (1) "Contexto de reformulação da formação docente em Curitiba"; (2) "Organização do Projeto Piloto Edupesquisa"; (3) "Currículo próprio para formação docente local"; e, (4) por último, "os avanços e as desconanças", que recaem sobre esse processo. Tais reflexões analisam alguns dados prévios colhidos de uma investigação em andamento, cuja problematização surgiu de uma experiência vivida na sala "Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto" do Projeto Piloto Edupesquisa, ofertado no interior da Universidade Federal do Paraná.

Esse projeto foi implementado com um formato semi-presencial de 100 horas online e 24 horas presenciais, possuindo seis salas ambientes de diferentes temáticas, postas à discussão e à formulação de um novo projeto de formação continuada. Nele havia uma sala específica para tratar das questões do currículo na formação de professores. A sala currículo, métodos e formas de organização do Projeto trouxe ao debate os temas que permeiam os estudos curriculares na atualidade. Essa tinha por meta investigar a forma e o conteúdo de um currículo ideal para a formação de professores

local. Nela trabalhou-se com um grupo de 83 profissionais dos 500 matriculados no projeto. A discussão sobre o currículo organizou-se em três etapas, tendo produzido na última a coleta de um material bastante rico para fazer-se um diagnóstico da percepção dos professores da escola local. Os dados foram colhidos online através da mediação das tutoras junto das aulas presenciais formaram um lugar de análise na tentativa de apontar avanços e desconanças, nos rastros do que vem se desenvolvendo na formação docente local.

2. Contexto de reformulação da formação docente em Curitiba

Atuar como profissional da educação básica na escola do séc. XXI, demanda saberes que há pouco tempo atrás não se faziam necessários. Essas novas exigências, muitas delas de ordem socioeconômica, culminaram com a necessidade de formação contínua de professores. Logo, propor atualização de conhecimento para os profissionais da educação vem colaborando em aproximar as escolas, as secretarias de educação e os sindicatos. Entretanto, mesmo com a promoção deste diálogo, nem sempre aquilo que resulta como formação ao profissional está de acordo com as demandas advindas das escolas.

Vieira (2012) comenta que desde 1969, em Curitiba, se pensa em um plano educacional onde a valorização do magistério e planos salariais estivessem atrelados. Naquele tempo, a formação dos professores do ensino básico do município demonstrava certa carência, que nem sempre era percebida por aqueles que passavam por concurso público. Mello (1995) fazendo uma análise posterior afirma que entre os anos de 1983 a 1988 a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba focou-se numa política de aperfeiçoamento pessoal, cujo perfil se configurava pela busca de

um professor mais técnico; e, embora tivesse esse caráter, conseguiu implantar formações que permitiram aos profissionais da educação básica repensar suas ações e trabalhar de forma colaborativa com as famílias dos estudantes. Com a Constituição de 88, novos valores sociopolíticos foram impostos. Desses derivaram nos últimos 15 anos investimento maciço do município na formação continuada de professores.

No começo destes investimentos, o poder local tentava impor um plano gestor, que não levava em conta a relação entre a periodicidade das práticas escolares concomitantes a formação contínua. Oliveira e Augusto (2008) relatam que

[...] o acréscimo de tarefas, projetos, atividades, disciplinas, conteúdos, carga horária e programas, além do excessivo número de alunos em sala de aula - somados às várias turmas, turnos e escolas onde lecionam - desgastam e exaurem as energias dos professores. Diante dessa situação, estes ficam impossibilitados de refletir sobre o sentido e o andamento de sua prática, o que provoca uma relação de alienação com seu trabalho, o qual vai perdendo seu significado como atividade vital concreta - como satisfação da condição humana em sua capacidade de criação, planejamento e execução (p. 98).

A conquista do tempo dedicado à formação contínua como parte da carga horária do professor resulta como avanço a evolução deste processo. Na medida em que diversos tipos de formação vão sendo ofertadas, acresce a necessidade de qualificá-las. Pondera Tedesco³⁶ (2010 apud GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p14)

36 TEDESCO, J. C. Presentación. In: OLIVEIRA, D. A. et al. Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno. Buenos Aires: UNESCO- IIEPE, 2010.

[...] há algumas décadas, a educação, o governo da educação, o trabalho dos professores, os currículos, entre outros aspectos relativos à escolarização, se definiam dentro de um projeto de construção de um Estado – nação – a finalidade das redes educacionais. Hoje, a finalidade está situada, em tese, na construção de uma sociedade mais justa. O contexto atual é o da inclusão de todos no que diz respeito aos bens públicos educacionais e sociais, e isso não estava posto anteriormente nos projetos de Estado como nação .

Nesta conjuntura, em 2009, o Plano de Desenvolvimento da Educação³⁷, proposto pelo Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), veio fortalecer os compromissos com a formação docente, impondo ações³⁸ que valorizam o profissional da educação, o que fez da formação continuada uma necessidade urgente.

3. Organização do Edupesquisa

Em 1990, surgiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado pelo MEC. Esse sistema com algumas características importadas dos modelos de gestão de educação europeia e, especialmente, estadunidense, objetiva conferir resultados dos investimentos na educação

37 Especificamente trata-se do Decreto nº 6755 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009), no seu artigo 2º em consonância a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 / 96 (BRASIL, 1996).

38 Foram várias as ações políticas para formação inicial e continuada de professores, um conjunto de programas foram postos em prática pelo governo federal nos últimos anos, fomentando a qualificação docente, tais como: o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni –, a UAB, o Pró-Licenciatura, Programa Universidade para Todos – ProUni –, o Parfor, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica –Parfor; a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica; o Programa Pró-Letramento; Programa Gestão da Aprendizagem Escolar; Curso de Especialização em Educação Infantil; Programa Proinfantil. Esse conjunto de ações valorização a colaboração entre União, estados e municípios.

pública para retorná-los à sociedade, medindo o rendimento dos alunos desse nível escolar. Tal façanha em um país gigantesco é possível de se realizar, quando se possui por referência uma matriz curricular, base que forja uma ideia de um ensino por competência³⁹.

Como consequência, as diretrizes curriculares nacionais passaram a ser debatidas e repensadas e os perfis da formação docente incidiram em ser questionados, no que se refere aos seus retornos para a instituição escolar. Tal cenário repercute em Curitiba e urde pensar como o magistério municipal vem sendo preparado para atuar numa escola, que cada vez mais faz contato com os problemas de comunidade em que se insere.

O Projeto Piloto Edupesquisa substituiu outra proposta formativa da Secretaria de Educação, o Projeto Escola & Universidade criado em 2006 - que por sua vez já era uma reformulação de outro projeto de formação docente, o Fazendo Escola de 1988 (MENDES, 2008). O objetivo era continuar a estimular esses profissionais de educação para atualização de conhecimentos de maneira cooperativa em diversas áreas do conhecimento.

Entres os anos de 2012 e 2013, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), o Ministério da Educação e Cultura (MEC) junto à Universidade Federal do Paraná (UFPR) elaboram uma nova formação para a docência local com o objetivo de incentivar a pesquisa no ensino básico. As cooperações mais estreitas com o ambiente acadêmico passam a atender as expectativas das propostas da Política

39 Outras modalidades de avaliação criadas nesse período de reforma educativa foram: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Exame Nacional de Cursos (Enade), o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) para iniciantes e concluintes dos cursos de licenciatura e pedagogia, os processos de credenciamento de cursos e de certificação de professores. Por fim, destaca a melhora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão do MEC e promotor dessas avaliações (GATTI; BARRETO; ANDRÊ, 2011, p.14).

Nacional de Formação Docente dos Profissionais do Magistério na Educação Básica (Decreto 6755/2009).

Os profissionais da escola foram paulatinamente se aproximando mais da academia na tentativa de renovar o ensino básico. Leite (2006) afirma que é fundamental envolver os estabelecimentos de ensino na identificação dos problemas e dotá-los de maior autonomia na gestão do currículo. Morgado (2005) aponta que os professores constituem a principal força propulsora da mudança educativa e do aperfeiçoamento da escola, portanto, é fundamental pesquisar a própria prática, para resignificá-la, transformá-la, melhorá-la. Esse papel da pesquisa nesta formação se alimenta de tendências que almejam uma formação continuada mais próxima das práticas docentes.

A organização burocrática do Edupesquisa ficou assim engendrada: o MEC, amparado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsabilizou-se pelo pagamento das bolsas dos professores e tutores, enquanto a UFPR acompanhou as questões pedagógicas e organizou as salas ambientes, gerenciando as bolsas oferecidas pelo FNDE. Por fim, a Secretaria Municipal da Educação de Curitiba (SME), coordenadora do projeto, coube selecionar os participantes dentro do seu quadro próprio do magistério, realizando o pagamento das bolsas, auxílio durante a realização do projeto.

Após preparo burocrático, seguiu-se a parte gerencial do projeto, que de acordo com o relatório final do Projeto Piloto Edupesquisa (SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO, 2013) ficou assim proposto: um coordenador institucional, um coordenador pedagógico, dois supervisores de curso, 12 professores (seis formadores e seis pesquisadores) e 44 tutores ficaram responsáveis por 500 cursistas selecionados através de análise de currículo de profissionais da educação concursados da SME/Curitiba.

O efetivo de aprovados foi dividido em seis salas ambientes: Formação Continuada; Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto; Professor Pesquisador; Gestão Participativa na Composição do Projeto; Tecnologias e Mídias na Escola: uso e produção; Trabalho em Ambiente Virtual de Aprendizagem/Educação a Distância.

A grade horária do Projeto Piloto Edupesquisa foi organizada da seguinte maneira: na primeira fase um encontro presencial de quatro horas (aula inaugural) e vinte horas de estudos a distância, divididos entre fundamentação teórica/discussões em fóruns /postagens de atividades; na segunda fase foram três encontros presenciais de quatro horas acrescidos de sessenta horas a distância com estudos específicos voltados à temática de cada sala ambiente; e finalmente na terceira fase foram oito horas presenciais e vinte horas a distância utilizadas para tabulação de dados, organização coletiva e produção de relatórios. Com duração de cinco meses, sendo dois deles para a organização burocrática e administrativa e três meses de efetivo trabalho de formação e investigação, coleta de dados e outros este organizou-se em seis salas ambientes.

4. Currículo próprio para formação docente local

Na sala "Currículo, Método e Formas de Organização" foram passados subsídios para uma discussão conceitual do currículo, disponibilizando materiais que elucidavam a origem, os desdobramentos do entendimento sobre currículo, as discussões atuais em torno do mesmo. Foi ofertada uma base teórica que trazia a tipologia e os novos formatos curriculares, as arquiteturas vigentes na discussão sobre o currículo.

A disposição dos materiais online era acompanhada pela mediação das tutoras. Antes de dispor do material em rede, as tutoras se reuniam com a professora formadora e

discutiam os conteúdos. Participaram dessa sala professores, pedagogos e gestores. As tutoras promoviam os conteúdos e as questões que se suscitavam em torno deles. Como a sala tinha 83 inscritos, cada uma delas se ocupou em ouvir e dialogar com um número razoável de cursistas.

Na sala, trabalhou-se em três etapas, na primeira que tratou da origem do currículo, do conceito de organização curricular, trouxe ideias básicas para fomentar a discussão. Junto a esse conteúdo foi proposta uma primeira atividade, que era ler e discutir um texto referente ao currículo. O primeiro desafio que todos que passaram pela sala enfrentaram foi ler e discutir o texto de Moreira e Candau (2007) *Currículo, conhecimento e cultura*⁴⁰. Parte dos cursistas mostrou resistência em lê-lo, encontraram dificuldades em responder as questões derivadas dessa leitura. Nas aulas presenciais, foram quatro ao todo, o contato direto entre professor formador, tutoras e cursistas amenizava a desconfiança com o desafio proposto e permitia observar que uma grande maioria desconhecia que o currículo fosse algo para ser posto em discussão. Essa experiência desestabilizou alguns mais e outros menos, na perspectiva de cumprir a meta de organizar curricularmente as próximas propostas do Edupesquisa.

Em meio a diversas discussões se trouxe Stenhouse (2007), para quem não há possibilidade de desenvolvimento de um currículo sem antes desenvolver o professor. O trabalho de estudo para o desenho de novo currículo foi iniciado tendo de derrubar na subjetividade dos professores uma imagem normalização, burocratização, sujeição. O mais interessante é que concomitante as discussões que se faziam nesta sala, estavam ocorrendo várias reuniões nos estados e municípios em torno da, ainda por implementar, nova Base Nacional Curricular Comum.

40 Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf>

A segunda fase de estudos da sala ambiente Currículo confrontou dois artigos de diferentes ênfases quanto ao papel das disciplinas. O primeiro texto de Michel Young (2011) fala sobre o futuro da educação em uma sociedade do conhecimento e o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas (do mesmo título). Inicialmente, pode parecer que o autor sugere ou defende as disciplinas, mas na verdade ele retrata o poder delas frente ao que ressalta como desigualdades do capitalismo, que dificultam a possibilidade de uma educação de superação do conflito de classes. O segundo texto Currículo experimental na UFPR Setor-litoral trata de uma proposta experimental em vigência nessa instituição, que possui uma proposta de formação por projetos com um currículo numa orientação voltada ao desenvolvimento de projetos que intervenham na comunidade local. Ambos desafiavam o debate sobre estratégias curriculares inovadoras.

Por fim, na terceira etapa, foram disponibilizadas descrições reduzidas do currículo por módulos, eixos, temas, projetos, os prós e contras desses novos formatos de currículo. Com base nesses, os cursistas deviam eleger um deles ou optar por criar algo novo. Segue abaixo uma tabela que resume os dados colhidos no trabalho da sala do Currículo.

TABELA 1 - ANÁLISE DOS RESULTADOS DA SALA AMBIENTE CURRÍCULO, MÉTODO E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO DO PROJETO.

Carga horária	A maioria dos participantes optou por uma formação docente de 200h, seguida por 300h e enfim 100h. alguns chegaram a sugerir uma carga horária de 360h, como uma especialização; dois integrantes sugeriram algo mais objetivo, com duração de 50h.
---------------	---

Organização curricular	Os participantes demonstraram maior interesse por uma formação docente que ocorresse por módulos, porém, houve sugestões que essa formação pudesse ocorrer por eixos, temas e projetos.
Distribuição dos conteúdos e atividades	Os cursistas chegaram a um consenso de que as atividades de aprofundamento de conteúdo demandam maior dedicação temporal e, portanto, consideram ideal uma carga horária entre 100 a 300h, enquanto para as atividades práticas, o ideal seria 99h.
Futuros currículos	Os participantes elencaram quatro blocos temáticos que deveriam fazer parte de futuras edições do Edupesquisa. São eles: Sustentabilidade do conhecimento (escola e comunidade) Formação para pesquisa da prática e na prática docente Inclusão digital e outros temas da contemporaneidade (re) democratização dos tempos e espaços da escola
Trabalho de conclusão de curso	Optou-se pela escrita de projeto de pesquisa, seguido por elaboração de artigo. Embora sejam minoritárias, foi sugerida a produção de monografias, produção de material didático e instrucional e trabalho de conclusão de curso.

Fonte: www.educacao.curitiba.pr.gov.br/conteudo/edupesquisa/38 / Adaptada de Secretaria Municipal da Educação (2013)

Os dados que a tabela organiza não mostram nenhuma ousadia, por parte dos professores, e apenas resumem o que lhes foi apresentado no contexto das aulas. A presença entusiasmada dos profissionais da educação básica de Curitiba naquele contexto de escuta, mediação e possível

intervenção, parecia abrir-lhes oportunidade para novas expressões sobre suas práticas, ao dar-lhes visibilidade na sociedade. Onde toda essa energia tinha ido parar?

5. Avanços e descrenças

Dois anos depois da passagem pelo Edupesquisa pareceu-nos interessante investigar sobre as consequências dessa Projeto Piloto. O primeiro passo foi buscar na página da Secretaria Municipal de Educação os dados que acima se disponibilizou; o segundo passo foi sair em busca dos professores e dos gestores que viveram essa experiência. A questão era saber o que foi feito com os dados colhidos no Edupesquisa? O que se soube em conversas informais com gestores, professores e técnicos que trabalharam nesse projeto é que não foi possível colocar em prática o currículo desenhado e idealizado pela sala citada.

Os gestores não se mostraram interessados em falar sobre a experiência, também não nos facilitaram o contato com os professores que participaram da sala do currículo. A última alternativa foi retomar o contato com as tutoras, que faziam a mediação dessa formação. Não cabe por aqui pensar que o Edupesquisa se reduziu a desperdiçar recursos humanos e financeiros, daí se querer analisar seus frutos. Essas experiências deixam marcas e produzem sempre algum avanço sobre as questões que desdobram. Quando analisadas, permitem visualizar tendências que se fazem em torno do currículo e da formação continuada da Rede Municipal, outros olhares e propostas que tentam dar conta do tema do currículo.

Utilizando o método da narrativa na perspectiva de Goodson (2015) fez-se um questionário mínimo para ser aplicado presencialmente as seis tutoras que participaram como mediadoras da sala ambiente Currículo, Método e Formas de Organização do projeto. As entrevistas organizaram-se ba-

lizadas por quatro questões: 1) Você já tinha participado de alguma experiência de organizar e de discutir um currículo?; 2) As discussões das realizadas na sala Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto alteram, de algum modo, sua concepção sobre currículo?; 3) Os desafios das práticas docentes e os problemas vividos no contexto da escola conseguiram se fazer presentes nas discussões da sala do Currículo do Edupesquisa?; 4) Os professores devem ter outras oportunidades de discutir o currículo da sua formações continuadas?

Reconhecendo o papel de mediador das tutoras, entre a relação professor formador e dos professores cursistas, para o desdobramento dos debates, desenvolvimento e conclusão das tarefas, elucidação e mediação dos conteúdos e recolhimento dos dados, buscou-se entrevistá-las. Apenas cinco das seis tutoras foram entrevistadas. Uma delas não foi encontrada. Organizamos os relatos por ordem cronológica das entrevistas em T1, T2, T3, T4, T5. Analisam-se, abaixo, algumas respostas às questões.

Pode se dizer, fazendo um balanço entre questões e respostas aqui descritas, que as discussões curriculares são temas relativamente novos para a educação brasileira. Na atualidade, a sociedade tornou-se bastante complexa nas suas demandas, ao mesmo tempo a escola com a perspectiva da inclusão foi se mostrando mais fragmentada, aberta a diversos grupos sociais. Atuar na docência exige superar dificuldades que cresceram para a compreensão desse processo. Todas as tutoras entrevistadas, cinco das seis que participaram da mediação da sala Currículo, Métodos e Formas de Organização do Projeto disseram-se marcadas por essa experiência que deu oportunidade dos professores expressarem seus interesses em termos de formação continuada. Segundo o registro de uma das professoras tutoras (T) a passagem por essa experiência permitiu-lhe compreender o currículo de uma outra maneira:

atuar nessa experiência passei a conceber o currículo como algo mais abrangente, saindo do que

anteriormente tinha de compreensão do currículo enquanto documento burocrático (T1)

Segundo essa professora tutora (T1) pôde-se perceber como os professores que estão na escola entendem o currículo, algo que se mostra de diferente perspectiva em relação aos que discutem e propõem as reformas curriculares. O currículo na escola é sempre entendido como aquilo que se tem que fazer e não como algo que o professor pode se autorizar a fazer e a construir diferenciando a escola, a comunidade e a realidade em que atua.

Outra tutora professora nos disse:

Não mudou a minha concepção, mas ampliou meu entendimento sobre currículo, possibilitou conhecimento de reflexões de outros pesquisadores que tratam sobre esse conteúdo e apresentou a temática na perspectiva da academia (T2).

Todas as tutoras que participam dessa sala consideram que a experiência de discutir o currículo que deveria orientar a formação docente é uma tarefa necessária e enriquecedora. Entretanto, o tempo que é disponibilizado para essa tarefa de discussão da formação almejada nesse projeto se mostrou insuficiente. Outra professora tutora disse que

a experiência com o Edupesquisa me fez refletir sobre qual realmente é a função do currículo no trabalho docente, na organização escolar como um todo e como ele atinge a escola de forma global (T5).

Resume-se que em outro relato sobre essa experiência de formação que colocou o professor como protagonista, outra professora tutora (T3) percebeu que a falta de hábito de discutir o currículo com o qual o professor labora, faz com que aparentemente esse profissional aceite sem críticas o que lhe é imposto ensinar, embora na prática ele in-

tervenha o tempo todo no processo educativo. É o professor que faz a escola, disse, nele e com ele o espaço educativo organiza a representação do composto curricular. A profissional que atuou como tutora no Projeto Edupesquisa disse ainda:

a experiência mostrou não somente a visão sobre currículo como também as lacunas na formação docente para compreendê-lo e a grande necessidade de constante formação e capacitação dos professores atuantes para atualização e discussão com seus pares sobre a própria prática, fundamental para rever conceitos (T5).

Uma outra das professoras tutoras (T4) alertou para o fato de que durante o momento em que se vivia o Edupesquisa no país se faziam as discussões sobre a Base Curricular Comum. Poucos professores estavam por dentro dessas questões que se referiam a tempos de convergência nacional para discussão das questões curriculares. O tema da base nem sequer foi mencionado, uma vez que os professores cursistas insistiam em separar o currículo escolar do currículo que deveria orientar sua formação profissional.

O conjunto do retorno a essas entrevistas permitiu considerar que o currículo ainda é tema muito pouco discutido pelos profissionais da Educação, tanto por sua complexidade como por sua representatividade. Quando se refere à discussão sobre o currículo numa formação docente, tal complexidade é ainda mais visível, pois nunca foi tão atual o debate em torno das questões que o envolvem. Mesmo se levando em conta que no Brasil se estava em vias de finalização do processo de implantação de uma Base Nacional Curricular Comum, o que se viu em Curitiba foi algo mais próximo ao silenciamento da questão. A ponte que os professores deviam estabelecer como um diálogo aberto entre o currículo da sua atualização profissional e o currículo vivido na escola ficou por vir.

6. Concluindo

Nesse sentido, parece ficar clara a necessidade de se articular discussões curriculares que não só forneçam começos e fins, mas meios para reconceitualizações das práticas profissionais docentes. A democratização de escola fez aflorar velhos problemas e construiu outros novos, e a formação do profissional da educação tem a obrigatoriedade de acompanhar esse complexo esquema evolutivo, sob o risco de ser sorvido por ele.

O Projeto Piloto Edupesquisa e, especialmente a sala Currículo, método e formas de organização do projeto, que teve por perfil acolher o professor como protagonista da própria formação, quis integrar a pesquisa universitária e práticas escolares. E fez de modo a não buscar novos conceitos sobre o trabalho diário nas escolas, quando propôs um modo de estudo que se organizou tendo o objetivo de uma nova resignificação da prática docente. Estudo do qual devia derivar uma nova orientação ao currículo da formação docente local, o qual avançou na análise das questões que permeiam esse contexto, sem contudo encaminhá-las de um modo mais efetivo.

Os professores têm dificuldade de superar sua passividade perante aquilo que lhes é determinado pelas políticas locais e nacionais. Quando na oportunidade de se abrirem as pesquisas da prática para reorganizá-la em outras ordens, entre essas, o currículo de sua formação continuada, impedem-se de ampliar suas possibilidades metodológicas. Há uma nítida descrença, na qual o professor se esconde e se impossibilita de remontar sua ação para além das influências políticas vigentes, reconstruindo seu modo de agir, pensar, falar sobre si e sobre o outro. Mesmo que tenha domínio sobre sua ação e faça dela reflexão na tentativa de alcançar, dessa forma, a qualidade de ensino que há tanto tempo é almejada. Tal descrença só pode ser supe-

rada no avanço das discussões curriculares na formação de professores. Daí nossa vigilância em não perder de vista as experiências nesse sentido.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição*: República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 3 dez. 1996.
- BRASIL. DECRETO Nº 6755, de 29 DE JANEIRO DE 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Disciplina a Atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no Fomento a Programas de Formação Inicial e Continuada, e da Outras Providencias. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 29 jan. 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm >. Acesso em: 04 abris 2016.
- BARRETO, E.S.; ANDRÉ, M.E. *Políticas Docentes no Brasil*: Um estado da arte. 1º Edição. Brasília: Unesco, 2011.
- GOODSON, I.F. *Narrativas em Educação*: Vidas e Vozes de Professores. 1ª ed. Porto. Porto Editora, 2015.
- LEITE, C. *Políticas de currículo em Portugal e (im) possibilidades da Escola se assumir como instituição curricularmente inteligente*. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, p.67-81, Jul/Dez 2006

- MACHADO, G. *A relevância das características pessoais no processo de desenvolvimento profissional docente*. In: LEITE, C.; LOPES, A.; Escola, Currículo e Formação de identidades. 1ª Edição. Porto: Edições Asa, 2007. P. 213 – 231.
- MELLO, G. N. de. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1995.
- MENDES, K.V. *O Projeto Escola & Universidade na Formação continuada de Professores*. 2008. 118 f. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.
- MOREIRA, F. B.; CANDAU, Vera M. *Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> (Acesso em 27.05.2016).
- MORGADO, J.C. *Currículo e Profissionalidade Docente*. Porto Editora; Porto, 1ª ed., 127 pgs, 2005.
- OLIVEIRA, D. A.; AUGUSTO, M. H. G. *Gestão escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino em Minas Gerais*. In: MONFREDINI, I. (Org.). Políticas educacionais, trabalho e profissão docente. São Paulo: Xamã, 2008.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Projeto Piloto Edupesquisa*. Relatório Final / 2013. Curitiba, 2013.
- STENHOUSE, L. *A Investigación como base da enseñanza*. Madri: Morata, 2007.
- VEIGA, I. P. A. *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 2002.

VIEIRA, A.M.D.P. *A formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Curitiba: implantação, consolidação e expansão*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 36, p. 401-419, maio/ago. 2012.

YOUNG, M.; DURKHIEN, F. D. *O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas*. Revista Brasileira de Educação. v. 16, n. 48, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n48/v16n48a05.pdf> (Acesso em: 04.04.2016).

CAPÍTULO 10

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: trajetórias e identidades

Neuci Schotten⁴¹

1. Introdução

A formação dos professores tem ocupado lugar de destaque nas produções acadêmicas. O entendimento sobre a identidade e a formação de professores, intencionalidades e propósitos perpassa a compreensão do contexto e da historicidade dessa formação. Pretende-se com essa pesquisa, apresentar a trajetória histórica da formação de professores no Brasil, a constituição da sua identidade e a profissionalização docente, os argumentos apresentados pelos autores dos textos de apoio com as discussões atuais que ocorreram no processo educacional brasileiro. Para tanto, faz-se uma descrição crítica da história da formação de professores para atuação na educação básica, numa perspectiva histórica, sociológica e política da educação no Brasil, com base nos estudos dos autores citados, as políticas educacionais têm marcado as ações governamentais.

A partir desse estudo, foi possível articular os aspectos teóricos que envolvem a formação de professores, a constituição da sua identidade e a profissionalização docente com o objeto de estudo proposto para essa pesquisa.

41 Doutoranda em Educação (PUC/PR). Pedagoga e Professora nos Programas de Formação de Professores na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR/Campus Curitiba). Contato: neuci@utfpr.edu.br

2. História da formação docente no Brasil

No Brasil, a formação dos professores surgiu após a independência do país, quando se cogitou a organização da instrução popular, após ter sido verificado que a questão pedagógica poderia subsidiar as transformações que se processaram na sociedade brasileira. Institutos de Educação foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia que buscava firmar um conhecimento de caráter científico, opondo-se ao ideal religioso. É daí que deriva a criação de Escolas Normais como encarregadas de preparar professores.

De acordo com Saviani (2009, p.148), "o problema da formação de professores se configurou a partir do século XIX, isso não significa que o fenômeno da formação tenha surgido apenas nesse momento". Ocorre que até então, prevalecia o princípio do "aprender fazendo", próprio das corporações de ofício. E as universidades, como modalidade de corporação que se dedicava às assim chamadas "artes liberais" ou intelectuais, por oposição às "artes mecânicas" ou manuais, formavam os professores das escolas inferiores ao ensinar-lhes os conhecimentos que deveriam transmitir nas referidas escolas.

Para Saviani (2009, p. 148) "a partir do séc. XIX, a necessidade de universalizar a instrução elementar levou à organização dos sistemas de ensino. Estes, concebidos como um conjunto amplo constituído por grande número escolas organizadas segundo um mesmo padrão" se depararam diante do problema de formar professores – também em grande escala para atuar nas escolas. E o caminho encontrado para equacionar essa questão foi a criação de escolas normais, de nível médio, para formar professores primários atribuindo-se ao nível superior a tarefa de formar professores secundários.

Desde a sua criação no Brasil, as escolas normais, que se implantaram, foi o modelo europeu, como já citado anteriormente o modelo francês, e a história mais recente mostra a sua articulação com o contexto nacional e as contradições internas de nossa sociedade, consolidando a supremacia das elites que impõem seu projeto político.

A formação pedagógica limitava-se a uma ou duas disciplinas: pedagogia (e/ou metodologia), acrescida às vezes de legislação e administração educacional. A escassez da bibliografia brasileira no século passado contribui para explicar a reduzida formação nesse período.

O processo de formação docente revela um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou até hoje um encaminhamento satisfatório (SAVIANI, 2009, p. 148).

As políticas formativas, constante nos períodos analisados, revelam a sua precariedade, onde as mudanças não estabeleceram "um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país" (Ibid).

Na década de 20, a pedagogia que dava suporte às escolas normais era principalmente a psicologia experimental, uma escola que se preocupou com "instrumentos de medida" e com seu valor de prognóstico de medida. Dessa forma, os problemas educacionais foram tratados com um ponto de vista técnico, "científico". Essa abordagem, estritamente técnica tem sido responsabilizada por uma visão ingênua e tecnicista da educação, dando conotação de uma educação com uma suposta "neutralidade" dos procedimentos didáticos.

As reformas educacionais iniciadas nas primeiras metades do século XX, aliada à pressão popular na década de 30, traçaram os rumos da educação brasileira.

Tanuri (2000, p.78) explica que,

O movimento da Escola Nova continuava a centrar-se na revisão dos padrões tradicionais de ensino: não mais programas rígidos, mas flexíveis, adaptados ao desenvolvimento e à individualidade das crianças; inversão dos papéis do professor e do aluno, ou seja, educação como resultado das experiências e atividades deste, sob o acompanhamento do professor; ensino ativo em oposição a um criticado "verbalismo" da escola tradicional.

A inserção de tais ideias na legislação escolar levou a novas e significativas mudanças no âmbito da escola normal, enfatizando-se a reforma realizada por Anísio Teixeira no Distrito Federal, pelo Decreto nº. 3.810, tendendo ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, lamentavelmente, falhavam nos dois objetivos.

Para Saviani (2009) nesse contexto configuram-se dois modelos de formação:

Modelo de conteúdos culturais – cognitivos: a formação dos professores esgota-se na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área correspondente à disciplina que irá lecionar.

Modelo pedagógico didático: contrapondo-se ao anterior, esse modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa como efetivo preparo pedagógico – didático.

Com base nessas referências, percebe-se que existe uma luta entre dois modelos diferentes de formação. Um conhecimento específico que corresponde à disciplina lecionada que julga que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimen-

to logicamente organizado, adquirido na própria prática docente ou mediante mecanismos de tipo “treinamento em serviço”. Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações.

A esse modelo contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. A instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará em sentido próprio, formando professores.

A formação profissional dos professores implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função.

Em Tanuri (2002, p. 78),

[...] a I Conferência Nacional de Educação, convocada pelo governo federal em 1941, evidenciou preocupações relativas à ausência de normas centrais que garantissem uma base comum aos sistemas estaduais de formação de professores. Num Parecer apresentado pela Comissão do ensino Normal, propunha-se o estabelecimento de normas que, mediante a exigência de provas complementares ou estágios, garantissem: a) a transferência de alunos entre os estabelecimentos oficiais de ensino normal do mesmo tipo ou de tipo equivalente; b) o registro no Ministério de Educação dos diplomas dos atuais professores normalistas por escolas oficiais ou reconhecidas a fim de adquirirem tais diplomas validade para o exercício da profissão em qualquer parte do território nacional.

A Lei Orgânica do Ensino Normal não introduziu grandes inovações, apenas acabando por aplicar um modelo de ensino normal que já vinha sendo adotado em vários

estados. Em simetria com as demais modalidades de ensino médio, o Normal foi dividido em dois ciclos: o primeiro fornecia o curso de formação de “regentes” do ensino primário, em quatro anos, e funcionaria em Escolas Normais Regionais; o curso de segundo ciclo, em dois anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos.

Para Tanuri (2000, p. 78) “A preocupação com a metodologia do ensino – herdada do ideário escolanovista – continuava a se fazer presente. Na euforia desenvolvimentista dos anos 50, as tentativas de “modernização” do ensino, que ocorriam na escola média e na superior, atingem também o ensino primário e a formação de seus professores”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024, de 20/12/1961) não apresentou soluções inovadoras para o ensino normal, conservando as grandes linhas da organização anterior, seja em termos de duração dos estudos ou de divisão em ciclos.

O curso normal então disponível começava a se descaracterizar como instância adequada para formação do professor das séries iniciais, processo esse que se acentuaria progressivamente com as mudanças decorrentes da legislação do regime militar e com a deterioração das condições de trabalho e de remuneração que acompanharam o processo de expansão do ensino de primeiro grau (TANURI, 2000,80).

Saviani (2009, p.147) complementa e explica que:

O golpe militar de 1964 exigiu adequações no campo educacional efetivadas mediante mudanças na legislação do ensino. Em decorrência, a lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou o ensino primário e médio, alterando sua denominação respectivamente para primeiro grau e segundo grau. Nessa nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais. Em

seu lugar foi instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau (HEM).

Ainda, no dizer do autor fica estabelecido,

Pelo parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial (Ibid).

O curso normal deu lugar a uma habilitação do ensino médio. A formação de professores para o antigo ensino primário foi reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante.

Com o surgimento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006),

O quadro de mobilização dos educadores alimentou a expectativa de que, findo o regime militar, o problema da formação docente no Brasil seria mais bem equacionado. Mas a nova LDB promulgada, após diversas vicissitudes, em 20 de dezembro de 1996, não correspondeu a essa expectativa (SAVIANI, 2009, p.148).

Com a introdução dos cursos de pedagogia e licenciatura, os Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores, a legislação aponta para uma política educacional que tende a efetuar um nivelamento por baixo:

os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração (SAVIANI, 2008c, p. 218-221). A essas características não ficaram imunes as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia homologadas em abril de 2006.

Nesse quadro referencial, a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) estabelece que “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 [...]” (art. 62). (TANURI, 2000, p.85).

Concomitantemente, parecia que se desconsiderava o caminho recente dos cursos de Pedagogia e a sua progressiva orientação com vistas ao preparo do pessoal docente para a educação infantil e para os anos iniciais da escolaridade. Para Tanuri (2009, p.80),

[...] tudo indica que, apesar da conquista legal, a formação em nível superior continua a ser um desafio para os educadores, até porque a recente regulamentação dos Institutos Superiores de Educação (Res. CNE 1/99) tem trazido incertezas acerca de suas conseqüências para a qualificação de docentes. Por parte de educadores, de instituições de ensino superior e de associações de docentes, embora se reconheça que eles podem ser um avanço nos locais onde inexistem cursos superiores de formação, teme-se um nivelamento por baixo em face da ênfase numa formação eminentemente prática, desvinculada da possibilidade de pesquisa, e devido aos padrões de qualificação docente inferiores àqueles exigidos nas universidades.

Saviani (2000, p.150) nessa retomada histórica verifica-se que, ao longo dos últimos dois séculos, as sucessivas

mudanças implantadas no processo de formação docente mostram um quadro de avanços e retrocessos, embora sem rupturas. As questões pedagógicas, de início inexistente, transpõem-se lentamente até ocupar lugar de centralidade nos ensaios de reformas da década de 1930. Não encontrando, até hoje, um encaminhamento satisfatório. O que se mostra inalterado nestes períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

Para Tanuri (2009), "Sob o pressuposto de que a formação inicial e continuada de professores é a prioridade na educação brasileira no início do século XXI, a necessária mudança no conteúdo e desenho da educação superior de professores para a educação básica". Esse esboço reconhece que a formação inicial é apenas um elemento de uma estratégia mais ampla de profissionalização do professor, necessário para implementar uma política de melhoria da educação básica, e finaliza propondo a criação de um sistema nacional de certificação de competências docentes e a priorização da área de formação de professores nas políticas de incentivo, fomento e financiamento.

Para Saviani (2009, p.151), "Logicamente a saída do dilema implica a recuperação da referida indissociabilidade. Uma vez que a dissociação se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas".

Resgatando o elo entre os dois aspectos que caracterizam o ato docente, ou seja, evidenciando os processos didático-pedagógicos pelos quais os conteúdos se tornam assimiláveis pelos alunos no trabalho de ensino-aprendizagem, o dilema será superado.

No início dos anos 1990, especialmente com a difusão do livro "Os professores e sua formação", coordenado pelo professor português António Nóvoa, trazendo textos de autores da Espanha, Portugal, França, Estados Unidos e Inglaterra, com referências a expansão dessa perspectiva conceitual também para a Austrália e o Canadá, e com a participação de significativo grupo de pesquisadores brasileiros no I Congresso sobre Formação de Professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas, realizado em Aveiro 1993, sob a coordenação da professora Isabel Alarcão, o conceito de professor reflexivo e tantos outros rapidamente se disseminaram pelo país afora (PIMENTA, 2002, p.28).

Na década de 1960, alguns autores já vinham inaugurando a pesquisa em educação no país. Já constatavam que a presença mais forte no magistério era a do gênero feminino, o que apontava para desvalorização da profissionalização docente, caracterizando a profissão docente como missão, função maternal, doação, paciência e aceitação de baixos salários. Em uma sociedade culturalmente baseada no trabalho masculino, essa função era designada para mulheres de classe média alta, que tinham o marido como suporte da família.

A partir de 1960, com desenvolvimento do capitalismo urbano, apontando para uma desqualificação do trabalhador em geral, o que põe em pauta a necessidade do trabalho da mulher para o sustento da família, especialmente da professora que podia conciliar trabalho e afazeres domésticos. Por outro lado, o trabalho urbano vai ampliar a demanda social por escolarização básica (PIMENTA, 2002, p. 29).

Concomitantemente o Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas (INEP), criado no início de 1940, realizou relevantes pesquisas sobre a formação de professores. As pesquisas evidenciaram a discrepância entre a formação

recebida pelos professores e as necessidades de uma escolaridade básica de qualidade. Com o agravante de pelo menos 44% do quadro de professores primários sem formação e improviso.

As pesquisas sobre a Escola Normal prosseguiram especialmente depois que esta foi significativamente modificada pela lei 5692/71, que tornou obrigatória a Profissionalização no Ensino Médio. O ensino normal passou a ser a partir de então, apenas uma das habilitações, tendo sofrido significativas transformações em seu currículo, coma redução de sua carga horária específica. A Habilitação Magistério (HEM) assumiu, assim, um caráter difuso no ensino médio perdendo, contraditoriamente, quase totalmente sua dimensão profissionalizante e distanciando-se da realidade das escolas primárias (PIMENTA, 2002, p.30).

Nos anos 1980, as pesquisas deram base aos debates e as novas propostas discutidas nas Conferências Brasileiras de Educação (CBEs). Indicando para necessidade de uma transformação da formação de professores para escolaridade básica, propondo que essa fosse realizada no ensino superior.

A compreensão dos processos de constituição do saber fazer docente no local de trabalho abria caminhos para o estudo da escola nos cursos de formação e para novas possibilidades de se articular a formação inicial e contínua, através especialmente dos estágios (PIMENTA, 2002, p.33).

Com o crescimento do entendimento da importância da elevação da formação dos professores das séries iniciais ao ensino superior, tornando-se real no texto da nova LDB/96, contemplando parte das demandas dos educadores no que se refere à formação de professores para séries

iniciais. Porém essa formação manteve-se no nível médio, por mais de 10 anos.

Nos países que adentraram por um processo de democratização social e política nos anos 1980, saindo de longos períodos de ditadura como Espanha e Portugal, identifica-se o reconhecimento da escola e dos professores como protagonistas fundamentais nesse processo (PIMENTA, 2002, p.35).

O que levou esses países a realizarem significativas alterações no seu sistema de ensino, elevando a formação dos professores da escola básica para um nível superior (fenômeno que ainda se encontra em processo), investindo na formação inicial e continua no desenvolvimento das instituições escolares, e elevando o estatuto de profissionalização dos professores, incluindo a reestruturação do quadro de carreira, das condições de trabalho e dos salários.

3. Identidade e profissionalização docente

Formação e profissionalização são conceitos complexos e polissêmicos, mas como o conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade, estamos diante de um desafio: procurar “saber” a identidade e a profissionalização docente, considerando que saber é interrogar o real, pensar a experiência, elevá-la à condição de compreendida, para buscar sua gênese e sentido. (BRZEZINSKI, (2002, p.7).

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade, originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior dos grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel e um *status* social. A identidade profissional

configura-se como uma identidade coletiva. (BRZEZINSKI 2002, p.8).

Há de se ter certeza, contudo, de que nada é coletivo e social sem a experiência do subjetivo e do objetivo. Todos os componentes necessários para a construção de identidade quer seja pessoal, quer seja coletiva, são processados pelos sujeitos e pelos grupos sociais que reorganizam significados conforme a influência das tendências sociais e dos projetos culturais (Ibid).

Ou seja, a identidade coletiva se constrói nas relações estabelecidas. Nasce do eu e transforma-se em nossa, porque é socialmente aceita. Essa identidade é resultado das suas interações sociais complexas, que determinam um modo de ser no mundo, num determinado momento histórico. Ela perpassa o modo de ser e estar no mundo e no trabalho, construindo suas perspectivas e suas formas de atuação.

Para Gatti (1986, p. 85) “esse profissional é um ser em movimento, construindo valores, estruturando crenças, tendo atitudes, agindo, em razão de um tipo de eixo pessoal que o distingue de outros: Sua identidade”.

A identidade deve ser levada em conta nos processos de formação e profissionalização docente.

Para Gatti (1996, p. 87) “todas as condições e contradições apontam para a necessidade de se compreender com maior profundidade os contextos sociais, afetivos e culturais que permeiam o exercício do magistério na medida em que suas motivações, percepções, crenças, atitudes, valorizações relacionam-se diretamente com os modos de envolvimento das professoras com seus alunos e com a tarefa pedagógica”.

Para compreender melhor a trajetória da profissionalização docente, Pimenta (2002) relata que, na década de 1960, alguns autores já vinham inaugurando a pesquisa em educação no país. Já constatavam que a presença mais forte no magistério era a do gênero feminino, o que apontava para desvalorização da profissionalização docente, caracterizando a profissão docente como missão, função maternal, doação, paciência e aceitação de baixos salários. Em uma sociedade culturalmente baseada no trabalho masculino, essa função era designada para mulheres de classe média alta, que tinham o marido como suporte da família.

Para Formosinho (2009, p.95),

A formação de professores tem algumas especificidades em relação à formação de outros profissionais, mesmo em relação à formação de outros profissionais de serviço. Há especificidades intrínsecas à profissão docente - a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência.

A formação docente deve proporcionar a oportunidade para o professor desenvolver as capacidades mais amplas para a atuação profissional. Essas capacidades e competências solicitam a integração e articulação de diversos saberes entendidos como "um conjunto complexo e integrado de conhecimentos, habilidades e destrezas, valores e atitudes, que dotam o indivíduo da capacidade de atuar, com um saber fazer e saber estar" (CORONADO, 2009, p. 20).

4. Considerações finais

A partir da argumentação teórica apresentada sobre a história da formação de professores, identidade e profissionalização docente, verifica-se que as políticas educacionais vêm avançando, no sentido de enfrentar os desafios

da formação de professores, valorização de educadores e da qualidade de ensino. Porém, faz-se necessária a continuidade e enfrentamento dos desafios sociais econômicos e culturais, observando as necessidades colocadas pelos próprios sujeitos que exercem a docência, assegurando que as pessoas que atuam enquanto professores tenham o domínio adequado dos saberes necessários para o desempenho profissional, contribuindo, efetivamente, para a transformação da prática educativa.

O estudo colaborou para compreender, de maneira crítica e contextualizada, todo o processo da formação de professores na perspectiva histórica, considerando a sociedade, os sujeitos que atuam naquele espaço de tempo. Percebe-se, também, a escola como espaço de reprodução e resistência e sua relação com as políticas educacionais. Contribuindo muito para uma análise mais crítica de ações governamentais e de Estado que empreendem modos de entender a educação escolar e a formação de professores e aponta para a necessidade de aprofundar ainda mais as pesquisas sobre o tema proposto.

Referências

- BRZEZINSKI, Iria. *Profissão Professor: identidade e profissionalização docente*. Brasília: Plano Editora, 2002.
- FORMOSINHO, João (coord). *Formação de professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, 32. Portugal: Porto Editora, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. *Caderno de Pesquisa*. Nº 98, p. 85-90, ago. 1996.

- PIMENTA, Selma Garrido, Guedin, Evandro, (orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- TANURI, Leonor Maria. História da Formação de Professores. *Revista Brasileira de Educação*. n. 14 Mai/Jun/Jul/Ago.2000.
- CORONADO, Mônica. *Competências docentes: ampliação, enriquecimento y consolidación de La práctica profesional*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.

CAPÍTULO 11

PROMOÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO EM CONTEXTO BRASILEIRO: uma leitura pela via das estratégias de ensino

Roque Ismael da Costa Güllich⁴²

Camila Boszko⁴³

1. Introdução

É sabido que os conteúdos de ensino são marcados pela forma essencialmente disciplinar, fragmentada, descontextualizada e linear de organização (MALDANER; ZANON, 2004). A tradição na formação de professores, dentro da Educação em Ciências é uma forte corrente/perspectiva de pesquisa e atuação, porém pouco tem produzido nos últimos anos em termos de propostas curriculares de formação e ensino de Ciências no âmbito brasileiro.

O contexto de nossa sociedade atual impõe a necessidade de haver cada vez mais cidadãos ativos e críticos, que sejam capazes de responder às exigências postas. Logo, faz-se necessário que seja ofertada uma preparação para o exercício da cidadania, de maneira responsável e consciente. Para tanto, não basta mediar "apenas" conhecimentos. É preciso, também, estimular o desenvolvimento do Pensamento Crítico - PC (GONÇALVES; VIEIRA, 2015).

42 Doutor em Educação nas Ciências (UNIJUÍ/RS). Professor Adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Campus Cerro Largo/RS). Contato: roquegulich@uffs.edu.br.

43 Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/Campus Cerro Largo/RS). Contato: camila.boszko@gmail.com.

O debate sobre o uso de estratégias de ensino que estimulem o desenvolvimento do PC nos estudantes vem sendo cada vez mais acentuado, com o objetivo de torná-los não só mais preparados profissional e socialmente, mas também para que consigam atender suas necessidades pessoais, oportunizando-lhes que consigam visualizar e concretizar seus objetivos de vida.

Nos últimos anos, muitos documentos foram construídos tendo como base um processo de ensino e aprendizagem baseado no estímulo do PC e na construção da alfabetização científica⁴⁴. Muitos destes documentos têm como foco a reestruturação do currículo, dentre os quais, temos como exemplos o projeto Europeu Beyond 2000: *science education for the future* (MILLAR; OSBORNE, 1998 apud TENREIRO-VIEIRA; VIEIRA, 2013), e o documento desenvolvido em Portugal "Ciências físicas e naturais – competências essenciais no ensino básico" (Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica [ME/DEB], 2001).

Porém, mesmo com essa crescente discussão, em nível mundial e com a construção destes documentos norteadores desde 1990, no Brasil pouco se discute o processo de PC e, ainda mais raramente, o desenvolvem. Desde 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reforça a necessidade de uma reorganização na Educação Básica, de forma urgente, para que seja possível acompanhar as mudanças sociais e culturais ocasionadas pelos processos de globalização. Entretanto, ainda hoje, o ensino de Ciências se estrutura tendo como base a transmissão de conceitos, o que ocasiona uma aprendizagem frágil, a qual nem sempre oportuniza ao aluno a compreensão de seu contexto histórico e social, muito menos lhe dá a possibilidade de intervir adequadamente nesse.

O PC vem sendo discutido em nível mundial, desde a década de 80, com a perspectiva de um "pensamento racio-

44 Sinônimo de Literacia Científica Vieira e Tenreiro-Vieira (2013).

nal, reflexivo, focado naquilo em que se deve acreditar ou fazer" (ENNIS, 1985, p. 46). No Brasil, essa discussão ainda se encontra frágil, porém, vem cada vez mais ganhando espaço para discussão em espaços de formação de professores, visto que possibilita encontrar respostas às mudanças tecnológicas e as demandas de informações e conhecimentos globais (TENREIRO-VIERA, 2000). Dessa forma, o PC caracteriza-se como essencial na sociedade atual, moldada a partir de uma profunda transformação histórico-cultural (CHANCE, 1986), tendo em vista que possibilita "ao aluno resolver os problemas com que se defronta, dar resposta às exigências do mundo atual e participar plenamente numa sociedade democrática" (TENREIRO-VIERA, 2000, p. 19). Outros professores e investigadores, como Oliveira (1992), atribuem a importância do PC à sua própria natureza.

A definição de PC pode apresentar divergências, mas baseia-se, essencialmente, em um pensamento racional, que pode ser intencional e/ou focado, tendo como foco uma prática reflexiva e de constante avaliação. Paul (2005, apud VIEIRA E TENREIRO-VIEIRA, 2014, s/n) caracteriza-o como:

[...] um pensamento disciplinado e autodirigido, em que o pensador crítico sistemática e intencionalmente: desenvolve atitudes; toma consciência dos elementos do pensamento; impõe critérios intelectuais ao pensamento; guia a construção do pensamento de acordo com critérios intelectuais e avalia a eficácia do processo de pensamento tendo em conta o propósito e os critérios intelectuais.

Ennis (1985, apud TENREIRO-VIEIRA E VIEIRA, 2014) aponta que PC é geralmente utilizado para se referir às atividades práticas e reflexivas, cuja meta é uma crença ou uma ação sensata. O PC vem a envolver um conjunto de disposições, as quais vêm traduzir o que o autor designa como sendo uma tendência para agir de forma crítica.

Essas incluem: “procurar estar bem informado, utilizar e mencionar fontes credíveis, procurar razões, procurar alternativas, ter abertura de espírito e procurar tanta precisão quanta o assunto o permitir” (Vieira e Tenreiro-Vieira, 2014, p. 176).

O trabalho de Tenreiro-Vieira e Vieira (2013) também aponta o fato de que existem poucos estudos focados no estabelecimento de estratégias promotoras do PC no ensino de Ciências. Para Vieira (2014), devem ser dadas oportunidades aos alunos em aulas de Ciências em experiências que promovam o PC e que podem desencadear a necessidade de construir e desenvolver conhecimentos, atitudes / valores, habilidades de pensamento e padrões, para que ocorra a aprendizagem em Ciências e que essa resulte no desenvolvimento da capacidade de saber como agir, responsável em contextos e situações de relevância pessoal e social. Isso demonstra a forte inclinação da perspectiva do PC no ensino de Ciências para com um ensino que leve à tomada de decisões e análise do compromisso social dessas.

Percebemos, de acordo com as premissas discutidas, que o pensamento crítico prevê a promoção de novas perspectivas de aprendizagem para os alunos, possibilitando-lhes aprender de forma racional e não passiva. Essa via racional lhe permitir-lhe-á o desenvolvimento de um olhar mais crítico e atento para o conhecimento como um todo, seja ele formal ou não, de forma que ele poderá analisar e decidir qual caminho seguir em determinada situação. Para tanto, é necessário, porém que os professores tenham uma preparação e que percebam a importância do desenvolvimento das capacidades do PC, bem como consigam identificar estratégias de ensino que permitam que essas sejam promovidas dentro dos objetivos propostos na temática a ser ensinada. Além disso, o processo de ensino e aprendizagem deveria ser repensado desde a construção do cur-

riculo base, uma vez que estudos demonstram que mudar a prática educativa é quase ineficaz quando os diferentes componentes curriculares não buscam um objetivo comum, uma meta sincrônica (COSTA, 1985). Essa, também, pode ser uma das críticas às reformas brasileiras de ensino que, na maioria das vezes, não têm alinhamento entre propostas de ensino, de formação de novos professores e, tampouco, de produção dos materiais didáticos, gerando pouca ou nenhuma resolutividade em termos de mudanças estruturais, curriculares e de qualidade no ensino.

Tendo como base as ideias expostas até aqui, acreditamos que analisar estratégias de ensino utilizadas no Brasil para ensinar Ciências é importante para facilitar a compreensão acerca das possibilidades de promoção do PC, bem como no desenvolvimento curricular e em processos de formação de professores que podem articular essas estratégias no seu bojo. Assim sendo, novos estudos podem favorecer professores na hora de escolher/adaptar a estratégia de ensino a ser utilizada, de acordo com o objetivo a ser atendido, bem como podem estimular um processo de escolha mais reflexivo e direcionado ao desenvolvimento de atitudes críticas. Desse modo, tendo presente os pressupostos apresentados, nossa pergunta de pesquisa constitui-se da seguinte forma: "As estratégias de ensino de Ciências em contexto brasileiro favorecem a promoção do PC?".

2. Metodologia

A presente pesquisa baseia-se em um processo de pesquisa qualitativa em educação, de caráter documental (LÜ-DKE; ANDRÉ, 2011). Inicialmente, realizamos uma revisão da literatura e constituição do estado da arte acerca da temática: "Pensamento crítico na formação de professores e ensino de Ciências". Para tanto, foi realizada uma revisão na SciELO⁴⁵, no

45 Endereço eletrônico: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>.

Banco de Teses e Dissertações da CAPES⁴⁶ e no Banco de Teses e Dissertações do IBICT⁴⁷ tendo como palavra-chave “pensamento crítico”.

Após a revisão, partimos para coleta e seleção de textos sobre metodologias de ensino utilizadas amplamente para ensinar Ciências no Brasil e, posteriormente, os dados foram gerados, tabulados, analisados, recordados para possibilitar a sua sistematização ao longo da investigação. Sendo assim, foi necessária uma análise minuciosa e paciente, visto que havia um grande volume de dados a serem coletados e revisados. Para o aprofundamento teórico, análise e comparativo, utilizamos a análise de conteúdo em três etapas: pré-análise, exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados (LÜDKE; ANDRÉ, 2011). Foi demarcada a seleção de trechos/excertos dos trabalhos analisados/investigados para assinalar elementos constituintes do PC nas estratégias e contextualizar essas em relação às compreensões.

Utilizamos como principal referencial teórico os critérios e elementos que definem a promoção do pensamento crítico em Ciências, segundo Tenreiro-Vieira e Vieira (2013), a saber: 1) Conteúdo; 2) Capacidades de Pensamento; 3) Atitudes e Valores; 4) Normas e Critérios.

Para seleção de estratégias de ensino, pesquisamos referências teóricas brasileiras, levando em consideração o contexto histórico, social e cultural, e que fossem de ampla utilização no ensino de Ciências. Para delimitar a área de procura e parametrizar o processo de análise, optamos por desenvolver esta pesquisa, preferencialmente, com referências publicadas em forma de livros ou capítulos de livros. Realizamos uma seleção de referências para seis estratégias de ensino utilizadas em contexto brasileiro, conforme quadro 1.

46 Endereço eletrônico: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>>.

47 Endereço eletrônico: <<http://www.ibict.br/>>.

Estratégia de ensino	Referências utilizadas
Educar pela pesquisa	MORAES, R., GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R.; LIMA, V. M. R. Pesquisa em sala de aula: tendências para a educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
Experimentação investigativa	MOTTA, C. S.; DORNELES, A. M.; HECKLER, V.; GALIAZZI, M. C. Experimentação investigativa: indagação dialógica do objeto aperfeiçoável. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP, 2013.
Resolução de problemas	CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. Didática das ciências: O ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.
Ensino por investigação	CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. Didática das ciências: O ensino-aprendizagem como investigação. São Paulo: FTD, 1999.
Situações de estudo	MALDANER, O. A.; ZANON, L. B. Situação de Estudo: uma organização do ensino. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. Educação em Ciências: Produção de Currículos e Formação de Professores. Ijuí: Editora Unijuí, 2004, p.43-64.
Pedagogia de projetos	NOGUEIRA, N. R. Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências. São Paulo: Érica, 2003.

Fonte: Elaborado pelos autores.

3. Analisando as Estratégias de Ensino

O termo “estratégia” possui inúmeras definições. Muitas dessas são confusas e contraditórias, porém, utili-

zamos neste trabalho o termo estratégia como sendo detentor de um sentido: de sequências de processos/ações/atividades em prol de um objetivo central (CLARKE; BIDDLE, 1993). Bordenave e Pereira (2002) frisam a importância de que o professor venha a refletir sobre as estratégias de ensino a fim de que o aluno possa ter diversas formas de interação, podendo vir a construir o conhecimento de acordo com suas experiências individuais, de forma a interpretar as informações, experiências subjetivas, entre outros aspectos do ensino.

Goodlad (1983) realizou estudos sobre diferentes estratégias de ensino desenvolvidas no mundo e percebeu que as metodologias utilizadas, atualmente, são muito similares àquelas utilizadas no final do século XX, assim cabe à discussão sobre as diferentes estratégias e sobre as diferentes capacidades que estas possibilitam desenvolver e/ou construir em seus alunos quando utilizadas para ensinar.

O desenvolvimento do PC, estimulado principalmente pelos professores e pela escola, constitui-se essencial para viver na sociedade atual. Com o objetivo de facilitar a compreensão da análise realizada, elaboramos um quadro no qual contém as estratégias de ensino e os critérios analisados (ver quadro 2).

ELEMENTOS DE ANÁLISE							
CRITÉRIOS	ELEMENTOS CONSTITUINTES	1	2	3	4	5	6
1. CONTEÚDO	a. Termos/vocabulário	x	x	x	x	x	x
	b. condições necessárias e suficientes	x	x	x	x	x	x
	c. Correlação e causa	x	x	x	x	x	x
	d. Hipótese	x	x	x	x		x
	e. Conhecimento conceitual e axiológico		x	x			x

ELEMENTOS DE ANÁLISE							
CRITÉRIOS	ELEMENTOS CONSTITUINTES	1	2	3	4	5	6
Capacidades de pensamentos	a. Tomar decisões		x	x			x
	b. Formular a questão/problema a resolver	x	x	x	x	x	x
	c. Estabelcer razões apropriadas			x			x
	d. Avaliar razões			x			x
	e. Analisar e avaliar argumentos	x	x	x	x		x
	f. Argumentar e contra argumentar	x		x	x	x	x
	g. Procurar diferentes pontos de vista	x			x	x	x
	h. Identificar falácias	x	x	x	x		x
	i. Avaliar a credibilidade de uma fonte	x			x		x
	j. Fazer generalizações		x	x	x		x
	k. Formular hipóteses	x	x	x	x		x
	l. Tirar conclusões	x	x	x	x	x	x
	m. Investigar, incluindo o planejamento do controle efetivo de variáveis	x	x		x		x
	n. Fazer juízos de valor				x		x
	o. Avaliar crenças e cursos de ação	x			x		x
	p. Avaliar o processo de pensamento	x			x		x

ELEMENTOS DE ANÁLISE							
CRITÉRIOS	ELEMENTOS CONSTITUINTES	1	2	3	4	5	6
3. Atitudes e valores	a. Autoconfiança no uso das capacidades para pensar de forma crítica;	x	x		x		x
	b. Atitude inquiridora;	x	x		x		x
	c. Abertura de espírito;	x	x		x		x
	d. Procurar estar bem informado;	x		x	x		x
	e. Procurar tanta precisão quanta o assunto permitir;	x			x		x
	f. Confiança e respeito pelas razões;	x			x		x
	g. Humildade intelectual;	x	x	x	x		x
	h. Coragem intelectual;	x	x	x	x	x	x
	i. Empatia intelectual;	x			x		x
	j. Integridade intelectual;				x		
	k. Perseverança intelectual;	x	x		x		x
	l. Imparcialidade ou equidade.		x	x			x
4. Normas e critérios	a. Rigor;	x	x		x		
	b. Precisão;		x		x		x
	c. Clareza;	x	x	x	x	x	x
	d. Consistência;	x	x		x		x
	e. Validade;	x	x		x		x
	f. Controle de variáveis		x				x

Fonte: Autor X1, 2016. Legenda: Estratégias de ensino: 1) Educar pela pesquisa; 2) Experimentação investigativa; 3) Resolução de problemas; 4) Ensino por investigação; 5) Situações de estudo; 6) Pedagogia de projetos.

Ao analisarmos o critério conteúdo, percebeu-se que as seis estratégias de ensino analisadas possuem os quatro primeiros elementos constituintes. As estratégias variam somente quanto à presença do quinto elemento desse critério, o item "1.d", que somente a estratégia Situações de estudo não contemplou. Quanto elemento constituinte "1.e", que diz respeito ao conhecimento conceitual e axiológico, três das seis estratégias promovem. Uma das estratégias que apresentou esse elemento foi Pedagogia de projetos, uma vez que essa estratégia pressupõe um objetivo que visa dar sentido as várias atividades estimulando ao aluno desenvolver a responsabilidade e a autonomia (NOGUEIRA, 2003). Acreditamos que, quanto ao critério conteúdo, não foi possível uma análise plenamente satisfatória para avaliar-se a potencialidade de promoção do PC das estratégias de ensino do contexto brasileiro, pois analisou-se apenas um texto de referência acerca de cada metodologia/ estratégia de ensino (conforme quadro 1).

Quanto à análise das capacidades de pensamento, acreditamos que esse seja o critério mais prudente para a análise da promoção do PC. Além disso, pôde-se perceber que o questionamento (formular a questão) caracteriza-se como fundamental nessa descrição e análise; ao ler-se os referenciais bases da análise, em todos os casos, fica clara uma preocupação em estimular o questionamento no processo de ensino e aprendizagem. Os fatos expostos vêm corroborar com a afirmação de Vieira e Tenreiro-Viera (2005), que dizem que os questionamentos constituem a maior parte da investigação em sala de aula; e com Moraes, Galiazzi e Ramos (2004), que afirmam que é a partir do questionamento que o indivíduo se assume como sujeito da realidade em que vive.

Um elemento presente nas cinco estratégias analisadas desse critério foi o "2.1" que é "Tirar conclusões", talvez, porque a partir do estímulo do questionamento,

proposto no item "1.b" presente igualmente em todas as estratégias, venha como consequência o estímulo a criar/buscar conclusões pertinentes. Todos os outros itens foram observados em cinco estratégias, sendo estes os itens "2.e", "2.f", "2.h" e "2.k". A categorização do item "2.h" justificase, por exemplo, a partir da afirmação de Campos e Nigro (1999), de que o ensino por investigação possibilita, a partir de atividades desenvolvidas por alunos e professores, verificar a veracidade das hipóteses explicativas, ou seja, perceber falácias. Os itens "2.g", "2.m" e "2.j" foram encontrados em quatro estratégias, os itens "2.a", "2.i", "2.o" e "2.p" foram encontrados em três e os itens "2.c", "2.d" e "2.n" apenas em duas. Sobre os itens "2.o" e "2.p", ambos que tratam sobre formas de avaliação, Campo e Nigro (1999) ressaltam que esse processo (avaliativo) deveria ser a peça fundamental, o "motor" do processo de ensino e de aprendizagem, na qual professor e aluno deveriam verificar e analisar, de forma constante, o caminhar da construção dos conceitos para que pudesse ir adaptando os métodos de ensino (estratégias) se necessário. A estratégia "Pedagogia de Projetos" foi a única que apresentou todos os elementos constituintes deste critério (16:16), dando continuidade às estratégias analisadas, a que mais apresentou elementos constituintes do critério - 2. Conteúdo - foi o Ensino por investigação (13:16), seguido por Educar pela pesquisa (11:16), Resolução de problemas (10:16), Experimentação Investigativa (7:16) e Situações de estudo (4:16).

Com o processo investigativo, desenvolvendo os passos da análise, foi possível depreender que o critério atitudes e valores não se aplicou de modo plenamente satisfatório, como parâmetro de análise do potencial das estratégias de ensino de Ciências brasileiras para a promoção de PC. Isto visto que, analisando os referencias escolhidos para a caracterização das estratégias de ensino, percebeu-se que os conteúdos atitudinais não se fazem presente de forma significativa nas descrições das estratégias analisadas.

Fato esse que nos leva a acreditar que não são utilizados como parâmetro de organização de metodologia de ensino. Todavia, assim como Merchán (2011), acredita-se que determinadas atitudes e valores estimulam o desenvolvimento do pensamento crítico e proporciona a resolução de problemas e tomada de decisão de forma responsável. A estratégia Pedagogia de projetos foi a que se destacou, apresentando novamente todos os elementos (12:12), seguido por Ensino por investigação numa proporção de 11:12 dos elementos de descrição.

Normas e critérios, o item 4 da análise, trouxe muitos elementos presentes em quatro das estratégias analisadas: Experimentação Investigativa (6:6), Ensino por investigação (5:6), Pedagogia de projetos (5:6) e Educar pela pesquisa (4:6).

Ao todo foram analisados 4 critérios, com 39 elementos constituintes do processo de promoção do PC em Ciências. Na comparação entre as estratégias de ensino em contexto brasileiro, a que mais apresentou estes elementos foi o "Pedagogia de Projetos" apresentando 38 elementos, logo depois "Ensino por Investigação" apresentando 34 elementos, seguida de "Educar pela Pesquisa" com 29, "Experimentação Investigativa" com 26 elementos, "Resolução de Problemas" apresentando 19 elementos e "Situações de Estudo" com 10 elementos constituintes.

Foi possível também perceber, que as estratégias "Educar pela Pesquisa" e "Situações de Estudo" são as duas, dentre as cinco analisadas, que têm sido utilizadas tanto como estratégia de formação de professores quanto como estratégias de ensino de ciências. Reiteramos que não pretendemos apontar estratégias de ensino ideais e/ou prontas; mas sim, fomentar a reflexão acerca da seleção dessas para que o professor possa atingir os objetivos desejados e estimular a promoção do PC no ensino de Ciências. Também cabe salientar que esse estudo pode alavancar ou-

tras iniciativas brasileiras para melhor discutir e compreender essa perspectiva de ensino para as Ciências.

3. Considerações Finais

Importante manifestar que a investigação-ação, como matriz teórica e metodologia de formação de professores vem sendo amplamente utilizada na área de Ciências com tais funções, porém pouco são percebidas inserções como estratégias de ensino.

A partir dessa análise, identificamos que nossa hipótese inicial se confirma, uma vez que todas as estratégias, tendo por base os referenciais adotados, estimulam elementos constituintes da promoção do PC de forma implícita, ou seja, apresentam elementos que podem promover o desenvolvimento do PC, porém muitas vezes, não levam em consideração este referencial para formular suas metodologias.

Dessa forma, as estratégias possuem grande potencial para, se refletidas e reformuladas de forma crítica, além de atingir os objetivos de mediação de conceitos e conteúdos, também promover o PC. Acreditamos que, no que se refere à formação inicial e continuada, as estratégias de ensino precisam ser (re)pensadas dentro dos elementos constituintes para que possam ser aproveitadas em ambas os flancos, ou seja, tanto na formação continuada e/ou inicial de professores, tanto quanto como estratégia de ensino para promoção do PC em Ciências. Esse é um caminho/campo que em termos brasileiros, nos parece ainda carente de análise e de proposições, pois em geral as propostas curriculares nacionais, propostas de formação de professores e propostas de ensino (estratégias/metodologias) parecem sofrer grande descompasso em contexto brasileiro.

Referências

- BORDENAVE, J.D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CAMPOS, M. C. C.; NIGRO, R. G. *Didática das CIÊNCIAS: O ensino-aprendizagem como investigação*. São Paulo: FTD, 1999.
- CLARKE, J. H.; BIDDLE, A. W. (Eds.). *Teaching critical thinking: Reports from across the curriculum* (Prentice Hall Studies in Writing and Culture). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1993.
- CHANCE, P. *Thinking in the classroom: A survey of programs*. Nova Iorque: Teachers College Press. 1986.
- COSTA, A. L. *Creating school conditions for thinking*. In: *thinking*. Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development. 1985.
- ENNIS, R. H. *A logical basis for measuring critical thinking skills*. *Education Leadership*, v. 43, n. 2, p.44-48, 1985.
- GALIAZZI, M.; MORAES, R. Educação pela Pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de professores de Ciências. *Ciência e Educação*, v.8, n.2, p.237-252, 2002.
- GOODLAD, J. *A place called school: prospects for the future*. New York: McGraw-Hill. 1983.
- GONÇALVES, E; VIERIA, R. M. Aprender Ciências e Desenvolver o Pensamento Crítico: percursos educativos no 1º ciclo do Ensino Básico. *Indagatio Didactica*, vol. 7(1), p. 7-24, julho 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Epu, 2011.

- MALDANER, O. A. ZANON, L. B. *Situações de Estudo: uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em Ciências*. In: MORAES, R.; MANCUSO, R. *Educação em Ciências: Produção de Currículos e Formação de Professores*. Ijuí: Editora Ijuí, 2004. cap.2. p.43-64.
- MERCHÁN, N. Y. T. *Influencia de las disposiciones en el desarrollo del pensamiento crítico y el aprendizaje de las Ciencias Naturales*. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 41, p.247-259, jul. 2011. Trimestral.
- MORAES, R., GALIAZZI, M. C.; RAMOS, M. G. Pesquisa em sala de aula: fundamentos e pressupostos. In: MORAES, R. e LIMA, V. M. R. (Orgs.). *Pesquisa em Sala de Aula: tendências para a educação em novos tempos*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, p.9-24, 2004.
- MOTTA, C. S.; DORNELES, A. M.; HECKLER, V.; GALIAZZI, M. C. *EXPERIMENTAÇÃO INVESTIGATIVA: indagação dialógica do objeto aperfeiçoável*. Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – IX ENPEC Águas de Lindóia, SP, 2013.
- NOGUEIRA, N. R. *Pedagogia dos projetos: uma jornada interdisciplinar rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências*. São Paulo: Érica, 2003.
- TENREIRO-VIEIRA, C.; VIEIRA, R. M. *Estratégias de ensino e aprendizagem e a promoção de capacidades de pensamento crítico* Anais. IX Congreso Internacional sobre Investigación en Didáctica de Las Ciencias. Universidad de Girona: Girona, ES, 2013.
- _____. *C. O pensamento Crítico na Educação Científica*. Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

_____. *Promover o Pensamento Crítico dos Alunos – Propostas Concretas para a Sala de Aula*. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. *Construindo práticas didático-pedagógicas promotoras da literacia científica e do pensamento crítico*. Documentos de trabajo de Iberciencia, n. 02. Iberciencia: Madrid, España, 2014.

_____. *Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e em matemática*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p.163-242, jan-mar, 2013. Trimestral.

VIEIRA, R. *O uso das TIC na promoção do pensamento crítico de Futuros Professores*. Indagatio Didactica, vol. 6(1), p.363-378, fevereiro 2014.

VIEIRA, R. M.; TENREIRO-VIEIRA, C. *Estratégias de ensino / aprendizagem: O questionamento promotor do pensamento crítico*. Lisboa: Editorial do Instituto Piaget. 2005.

CAPÍTULO 12

REFLEXÕES SOBRE RACIONALIDADE EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Fabiane de Andrade Leite⁴⁸

Lenir Basso Zanon⁴⁹

1. Considerações Iniciais

No âmbito da formação de professores, estudos que atentam para os modelos de formação ancorados nas perspectivas da Racionalidade Técnica (RT), Racionalidade Prática (RP) e/ou Racionalidade Crítica (RC) têm sido tratados, há mais de 20 anos, o que tem proporcionado discussões importantes que buscam qualificar os processos. Com isso, temos investido em pesquisas que buscam auxiliar na compreensão acerca do desenvolvimento do pensamento de professores em processos formativos. Assim, pensar a racionalidade com a qual vem sendo desenvolvida a formação de professores é o desafio que fez emergir a elaboração deste texto. Nele, compartilhamos perspectivas defendidas por pesquisadores (CARR;KEMMIS, 1988, DINIZ-PEREIRA, 2014, MALDANER, 2003), destacando que a importância da formação de professores é expressa na literatura acadêmica, com mais ênfase no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

48 Doutora em Educação nas Ciências (UNIJUÍ/RS). Professora Adjunta da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS/ Campus Cerro Largo/RS). Contato: fabiane.leite@uffs.edu.br.

49 Doutora em Educação (UNIMEP/SP). Professora da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ/RS). Contato: bzanon@unijui.edu.br

Em nossos estudos, realizamos pesquisas acerca da formação inicial, continuada, permanente, da formação em disciplinas específicas, em níveis de ensino e áreas do conhecimento. No centro das pesquisas, temos buscado contemplar o desenvolvimento profissional e a qualificação dos processos de ensino e aprendizagem, com a intenção de promover avanços significativos na formação de professores. Nessa linha, discutimos neste texto aspectos da racionalidade em processos de formação compartilhada, tendo em vista a importância do desenvolvimento coletivo de professores que pensam e atuam no ensinar e aprender de forma colaborativa, com coparticipação de professores da educação básica, professores formadores e futuros professores.

Com esse propósito, visualizamos possibilidades e desafios já realizados a esse respeito e, nesse sentido, ressaltamos a importância de desenvolver "coletivos organizados sobre indivíduos isolados, como forma de ação", conforme ressalta Maldaner (2003, p. 25). Para tanto, temos investido, entre as perspectivas de formação, nos processos de Investigação-Ação (IA) sob o viés crítico e emancipatório (CARR; KEMMIS, 1988) como espaço-tempo profícuo para a constituição de professores. Esse é o contexto de pesquisa do presente trabalho, no qual focalizamos aspectos que promovem a compreensão de professores acerca de modelos de racionalidade subjacentes aos contextos de ensino.

Nessa discussão, tomamos como corpus da investigação discursos orais e escritos expressos por participantes em um projeto de extensão denominado Ciclos Formativos para o ensino de Ciências, no ano de 2015, o qual trata de uma ação do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências e Matemática (GEPECIEM) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – campus Cerro Largo/RS. Nesse contexto, propomos estudos em busca de avanços na

compreensão acerca do desenvolvimento do pensamento crítico em processos de formação de professores.

2. Racionalidade e Formação de Professores

Compreender a racionalidade com base na qual estão organizados os processos de formação de professores contribui para significar a constituição da profissionalidade docente. Em nossos estudos ressaltamos que a formação de professores no Brasil, em especial da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (CNT), em cursos de graduação, tem sido realizada a menos de 100 anos, considerando que as primeiras turmas de professores habilitados para a docência na educação básica decorrem da primeira metade do século XIX. Cabe destacar, que a realização dos cursos ocorreu, a fim de regulamentar o preparo de docentes para o ensino secundário. Nos primeiros 30 anos de formação inicial de professores no Brasil, devido a falta de recursos humanos habilitados a preparar futuros professores, a licenciatura ocupava o mesmo espaço que o bacharelado, o que originou o famoso sistema 3+1, o qual predominou até a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971.

Nesse processo, o pensamento compartilhado pelos professores na universidade, bem como a realidade vivenciada na escola era muito próxima, ou seja, na academia prevalecia o ensino de conteúdos específicos e na escola também, ou seja, não havia uma preocupação com a aprendizagem dos alunos. Essa realidade fez com que o ensino conteudista prevalecesse com exclusividade no contexto escolar brasileiro por mais de 50 anos, o que justifica indícios de sua permanência nas salas de aula, ainda nos dias atuais. Com a LDB de 1971 e a necessidade de industrialização do país, um novo formato de licenciatura foi organizado, porém ainda preocupante.

Essa nova conjuntura de formação inicial, no Brasil, desencadeou discussões importantes acerca do processo de ensino e aprendizagem na escola. Nesse contexto de licenciatura curta e plena, surgiram críticas ao modelo de formação imediatista, o qual passou a ser caracterizado como técnico. Essa caracterização baseia-se, segundo Schön, “em uma visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade em que ele conhece” (2000, p. 39).

Diniz-Pereira (2014) relata três modelos de formação de professores que estão baseados no modelo da racionalidade técnica:

o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; o modelo de transmissão, no qual conteúdo científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino; o modelo acadêmico tradicional, o qual assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos do ensino podem ser aprendidos em serviço. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p. 36) [grifos no original]

Sob outra perspectiva de formação, destacamos estudos acerca da constituição do professor reflexivo e da epistemologia da prática reflexiva para a formação de professores, os quais tiveram início, mundialmente, no final da década de 80 e início da década de 90 do século passado. Nesse movimento de estudos, John Dewey (1959) tem sido considerado como um dos principais referenciais (DINIZ-PEREIRA, 2014). O autor influenciou pesquisas que rechaçam o positivismo aplicado à educação e o modelo de formação de professores sob os pressupostos da racionalidade técnica, e incitou o processo de conhecer na ação e reflexão na ação como experiências do pensar e fazer

(SCHÖN, 2000). De acordo com Nóvoa (1995, p. 27) "a lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva".

Nessa linha de pensamento, Carr e Kemmis (1988) afirmam que Joseph Schwab e Lawrence Stenhouse também podem ser considerados pioneiros em advogar para a racionalidade prática, a qual foi denominada pelos autores como interpretativa, no contexto do ensino, ao

reconhecerem a necessidade de considerar o professor como a figura central da atividade curricular, de tal forma que são eles que executam e devem formular juízos baseados em seus conhecimentos e experiências, assim como exigem as situações práticas (CARR; KEMMIS, 1988, p. 36, tradução nossa).

Em suma, os professores passam a ser considerados como investigadores da prática. Para tanto, de acordo com Schön (1995), é preciso realizar o processo de reflexão-na-ação que exige quatro momentos, sendo eles: 1º) surpresa do professor no que o aluno faz; 2º) reflexão sobre o quê o aluno faz, buscando a compreensão da razão de ter sido surpreendido; 3º) reformula o problema suscitado pela ação; e 4º) realiza uma nova ação para verificar sua investigação. O autor propõe, ainda, como continuidade do processo, a reflexão sobre a reflexão na ação como "uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras" (SCHÖN, 1995, p. 83).

Essa forma de perceber o processo de formação de professores oportuniza discussões colaborativas pelo próprio grupo de professores, fortalecendo suas crenças nas possibilidades de superação dos problemas, dando mais credibilidade à formação como um todo e possibilitando o desenvolvimento de estilos de pensamento práticos.

A perspectiva prática ou interpretativa, de acordo com Carr e Kemmis (1988), contrapõe a técnica, pois sob

esse ponto de vista a educação constitui-se essencialmente em um processo ou uma atividade. Os autores afirmam que "os que assumem a perspectiva da prática creem que a influência somente pode ser exercida mediante deliberação prática e a intervenção realizada e fundamentada na vida da classe" (1988, p. 53).

O exercício de refletir na e sobre a prática pedagógica, a qual não se constitui apenas na sala de aula, é elemento essencial para o desenvolvimento da racionalidade prática no professor que, de acordo com Diniz-Pereira (2014), pode ocorrer sob três modelos:

O modelo humanístico, no qual professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que eles devem conhecer a fundo; o modelo de "ensino como ofício", no qual o conhecimento sobre o ensino é adquirido por tentativa e erro por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata; o modelo orientado pela pesquisa, cujo propósito é ajudar o professor a analisar e refletir sobre sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula. (DINIZ-PEREIRA, 2014, p.38) [grifos do autor]

O autor contribui ainda, ao afirmar que na racionalidade prática "os modelos procuram superar as barreiras colocadas pelo modelo positivista de formação de professores" (2014, p. 38). Tal perspectiva também é apontada por Carr e Kemmis (1988) que a denominam de enfoque interpretativo. Para os autores, nessa visão é possível investigar "como as explicações dos docentes acerca do que fazem criam uma realidade que assume a aparência de objetividade" (1988, p. 100). Essas explicações, segundo os autores, emergem da forma como os participantes da prática percebem a realidade social em que realizam a ação; da maneira pela qual a prática é concebida pelo professor, emerge a sua forma de agir sobre ela.

Diniz-Pereira (2014, p.41) discute sobre “diferentes paradigmas da formação de professores que, de um lado, estão baseados no modelo da racionalidade técnica e, de outro, no modelo da racionalidade prática ou no modelo da racionalidade crítica”, como “modelos e paradigmas que têm orientado práticas e políticas de formação docente no Brasil e em vários outros países do mundo”.

Carr e Kemmis (1988), alicerçados nos pressupostos filosóficos de Habermas, propõem a construção de uma visão dialética da racionalidade. Temos compartilhado esses pensamentos, pois percebemos, nas ideias dos autores, a importância de investigar as ações educativas em contextos de prática que levem em conta as situações sociais que, por vezes, “demandam valores em conflito e interações complexas entre pessoas diferentes que agem em função de diferentes entendimentos da situação comum, e que obedecem a diferentes valores acerca de como se deveria conduzir tais interações” (CARR; KEMMIS, 1988, p. 191).

O desenvolvimento do pensamento crítico pelos professores, de acordo com Carr e Kemmis (1988), vai contra os enfoques positivistas e interpretativos da ciência e busca “recuperar da filosofia antiga os elementos do pensamento social que se ocupavam exclusivamente dos valores, juízos e interesses da humanidade” (p. 145). Em consonância com a concepção de saber humano, expressa por Habermas, esses autores consideraram o saber como “resultado da atividade humana motivada pelas necessidades naturais e os interesses pessoais” (idem, p. 147) reportados a concepções de base aliadas à perspectiva técnica, prática ou crítica.

Na perspectiva crítica o interesse se dá pelo saber emancipatório que valoriza os auto-entendimentos e as auto-reflexões do sujeito nas situações vivenciadas. Nesse processo, o foco central é libertar o homem das formas de conceber o mundo impostas pela tradição e isso pode

ocorrer a medida que o homem pensa, fala e age de forma coletiva e racional. É preciso levar em conta que os auto-entendimentos e as auto-reflexões do sujeito podem estar distorcidas pelas condições sociais, sendo assim, a perspectiva crítica aponta para a necessidade de conscientizar o sujeito e promover a erradicação disso.

Esse processo requer uma análise tanto das ações que limitam a prática pela objetividade (o determinismo e o objetivismo), como pelas que a tornam subjetiva (o relativismo e o racionalismo). Para tanto, é necessária a reflexão dialética que "busca descobrir como a forma e o conteúdo de pensamento foi dada pela história, e como a própria história será moldada pela práxis" (KEMMIS, 1985, p. 142) [tradução própria].

3. Reflexões acerca da Racionalidade nos Ciclos Formativos: a busca por uma nova formação

O contexto do presente estudo trata de um projeto de extensão de formação de professores da área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, denominado Ciclos Formativos para o ensino de Ciências, realizado desde o ano de 2010 de forma sistemática. Os encontros do projeto são mensais e se caracterizam, entre outras ações, pelo compartilhamento de experiências realizadas pelos grupos que o constituem, a saber, professores de educação básica, professores em formação inicial e professores formadores da universidade.

Cabe destacar, ainda, que o processo de formação realizado promove a construção de escritas compartilhadas, por meio de relatos de experiências, em que professores da educação básica relatam ações significativas vivenciadas, juntamente com licenciandos, com parceria de professores formadores, tais ações permitiram com que identificássemos o potencial formativo das tríades de interação profissional (Zanon, 2003) instauradas no contexto.

Durante os encontros do projeto, no ano de 2015, várias ações formativas foram realizadas. Nesse contexto, destacamos a importância dos movimentos discursivos que emergiram por meio do processo de investigação ação realizado. Esses movimentos caracterizam-se por diálogos e reflexões que permearam os encontros e deflagraram as observações que passamos a discorrer. Assim, ressaltamos a perspectiva formativa da IA empreendida nos Ciclos Formativos, pois consideramos três aspectos que possibilitam a significação da prática do professor no contexto investigado: a coletividade, os movimentos formativos e a perspectiva crítica e emancipatória.

O recorte que trazemos para a discussão se refere ao desenvolvimento da compreensão de uma professora acerca de modelos formativos e as contribuições desse diálogo para a sua constituição. A professora é iniciante nos encontros, ou seja, sua participação ocorre apenas a partir de 2015, o que contribui para percebermos seu processo de desenvolvimento, no grupo, nesse espaço de tempo. Os dados obtidos foram autorizados para realização de pesquisa pelos participantes e decorrem de diálogos realizados em dois encontros presenciais dos Ciclos Formativos e do diário de bordo da professora. Cabe destacar, que os nomes usados são fictícios, buscando preservar a identidade dos sujeitos de acordo com as normas éticas de pesquisa.

Para a realização da discussão, realizamos uma análise microgenética (GÓES, 2000) dos discursos compartilhados, bem como complementamos com excertos do diário de bordo para qualificar o processo. Para tanto, selecionamos uma situação, exemplificada pela professora Priscila, em que ela realiza críticas ao distanciamento entre sua formação inicial e a atividade docente após compartilhamento do formador acerca de ideias sobre a RT e a RP.

Priscila: Quando a gente foi fazer o estágio da graduação, parece que recebemos uma receitinha

pronta lá na faculdade, que é, seria, a teoria. E daí tu chega na sala de aula, aquilo a maioria das vezes não vale, porque a prática é totalmente diferente, porque lá vai ter os alunos, e eles falam e eles fazem coisas.

Francisco: Se não tivesse aluno era fácil.

Priscila: É, uma receita serviria, mas têm alunos e eles falam coisas, eles fazem, eles estão lá em movimento com a gente. Não é assim como foi. Agora a gente tá com um problema com a nossa secretária de educação, parece que ela não se lembra que ela já esteve em sala de aula e a gente leva casos para ela, e ela só diz: não. Não tem diálogo pra gente tentar uma solução melhor porque parece que ela esqueceu tudo que ela já viveu, ela já estava em sala de aula.

Francisco: Porque a solução técnica está se impondo.

Priscila: É, parece que é isso mesmo, que a teoria é tão simples pra se colocar.

Francisco: A teoria é muito simples. O problema é a prática.

Priscila: É um sumário de um livro, é um livro de receitas. E chega na hora, não é assim, e não é fácil.

Francisco: Até pra cozinhar a receita escrita não funciona, né?

Priscila: É, não dá certo sempre.

O momento do diálogo se deu na primeira parte do encontro, sendo que a professora Priscila discorre sobre uma situação vivenciada, que contribui para sua compreensão acerca do pensamento técnico originado na formação ini-

cial e, ao reconhecer a sua própria formação, conclui que a realidade “não é assim e não é fácil”. Ao reconhecer sua formação, Priscila demonstra que compreende o que está sendo imposto na escola, ela se refere à formação técnica que obteve na realização do curso de licenciatura como teórica, ou ainda como uma receitinha pronta, que se difere da prática porque, segundo ela, na sala de aula tem alunos.

A intervenção do formador é significativa ao apresentar o modelo de formação que Priscila estava caracterizando, o que possibilita o desenvolvimento do pensamento da professora no sentido de reconhecer o modelo da RT.

Em outro momento, nesse mesmo encontro, o diálogo é ampliado com outro formador que busca auxiliar no processo:

Flávio: Por exemplo, ele é nomeado para ciências e tem que dar matemática, religião ou ele não aceita aquela nomeação, quando ele não tem que ser obrigado a dar. E é pressionado para dar história, geografia, ou senão ele perde a vaga, e é mandado pra um fundão lá não sei aonde. Então, ele aceita aquela posição para não piorar a situação dele, que já é desconfortável. O que fazer se a formação que ele recebeu muitas vezes é desse professor que não tem formação para trabalhar nessa disciplina?

Priscila: E também não está lá por sua culpa, porque foi ordem de alguém superior a ele.

Francisco: Isso que é uma racionalidade técnica.

Priscila: Resolver.

Francisco: Ele tinha que dar um número de aula para aquele professor.

Priscila: Envolve mais coisas.

Francisco: Isso é racionalidade técnica.

A mediação realizada por Francisco ao caracterizar a situação compartilhada como um exemplo da RT induz o pensamento de Priscila que complementa a fala do formador, o que possibilita com que a professora se aproxime do contexto formativo por meio da confiança empreendida no formador.

As evidências compartilhadas acerca do entendimento dos sujeitos quanto ao modelo de formação baseado na RT, levam-nos a acenar, também, acerca do modelo de formação sob a perspectiva de desenvolver o pensamento prático, o qual concebe o professor como reflexivo. A investigação empreendida nos Ciclos Formativos possibilita aferir o desenvolvimento de pensamento distinto.

Ao longo dos diálogos, a participação de Priscila foi alternada por momentos de fala e de registro no seu diário de bordo. Ao ler sua escrita no diário correspondente a esse encontro ela reflete: "sempre me senti culpada por ter tido uma formação tão técnica, porém hoje percebi que isso não ocorreu somente comigo". São indícios de internalização pela professora, primeiro na verbalização junto ao coletivo e depois no seu registro escrito pessoal, que fazem refletir sobre as racionalidades subjacentes à formação.

Passados três meses desse encontro de formação, a mesma professora retoma a sua reflexão sobre os modelos de formação, fazendo menção a outra situação, em que percebe diferenças entre o processo formativo junto ao sistema de ensino e o que tem vivenciado nos Ciclos Formativos:

Priscila: Do meu ponto de vista, a formação simplesmente vem posta pelo sistema, que a nossa secretária impõe, que é desde a educação infantil até as séries finais, lá tem o mesmo tipo de formação. Todos os professores que estão lá recebem a mesma formação. O mesmo profissional vem trabalhar para todos aqueles professores, do mesmo assunto, por exemplo, tecnologias. Às vezes nem o profissional que veio trabalhar domina a própria tecnologia para

trabalhar com nós professores na formação, então são coisas assim, simplesmente vem lá e descarrega a informação em duas horas de formação, e é assim que a gente tá vivendo lá uma formação, aqui outra. Claro que eu prefiro essa aqui porque aprendo a falar e a ouvir, lá eu só escuto.

A fala surgiu no momento em que a discussão se direciona para o currículo da escola, formadores e professores abordam o papel dos sujeitos no processo. As colocações da professora Priscila marcam sua percepção com dois processos formativos; segundo ela, um realizado pelo sistema de ensino que, de acordo com suas colocações, sob o viés técnico, e o outro que corresponde ao dos Ciclos Formativos, seus preferidos, pois admite que nesse espaço formativo se sente mais livre para falar e ouvir. Os indícios de reflexão sobre implicações dos modelos formativos para a prática pedagógica contribuem na direção crítica.

O nosso desafio continua sendo o de romper com propostas conservadoras e simplistas de formação docente baseadas no modelo da racionalidade técnica e continuar sonhando com a possibilidade de iniciativas que se inspirem nos modelos da racionalidade crítica visando à transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social (DINIZ-PEREIRA, 2014, p.41).

Reflexões da professora sobre entendimentos das situações formativas vivenciadas, retomando ideias compartilhadas em distintos momentos, deflagram a mobilização de processos de desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo. A constatação da professora de que há dois modelos de formação faz com que ela faça escolhas e, depois de compartilhar os problemas que decorrem do processo técnico, demonstra preferência no formato em que pode falar. Assim, ressaltamos que o trabalho nos Ciclos Formativos tem promovido momentos de discussão compartilhada,

a fim de contribuir com a formação no coletivo; para tanto, investe na prática reflexiva e na escrita colaborativa, com a intenção de minimizar o isolamento gerado na escola e proporcionar a transformação do sujeito no coletivo.

4. Considerações Finais

O desenvolvimento do pensamento crítico ocorre por meio de um processo de formação colaborativo e participativo, em momentos em que os sujeitos deflagram seus problemas ao analisarem suas práticas de forma coletiva e, ao fazerem isso, realizam uma investigação educativa para a educação e não apenas sobre ela. Nesse aspecto, a investigação pode promover melhora da prática educativa, das compreensões dos participantes sobre a prática e das situações concretas em que essas práticas se produzem (CARR; KEMMIS, 1988).

O processo formativo realizado por meio dos Ciclos Formativos possui potencial discursivo e possibilita o desenvolvimento do pensamento crítico por meio da reflexão dialética por eles suscitada. Na situação analisada, destacamos o compartilhamento aliado à reflexão da professora Priscila no contexto colaborativo acerca da racionalidade técnica e, ao fazer isso, desenvolve o movimento dialético discursivo que produz uma nova forma de pensar, mais crítica e autônoma.

A nova forma de pensar acenada no presente estudo contribui para a compreensão da importância do desenvolvimento de uma racionalidade aberta, que perpassa o conceito de formação, ao ressaltar a ideia de desconstrução e construção de um novo eu, apresentando a ideia de transformação do sujeito.

Referências

- BRASIL. Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996.
- CARR, W. & KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: investigación-acción um la formación del profesorado*. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- DINIZ-PEREIRA, J. E. Da Racionalidade Técnica à Racionalidade Crítica: formação docente e transformação social. *Perspectivas em Diálogo*. Revista de Educação e Sociedade, v. 1, n. 1, p. 34-42, jan-jun, 2014.
- GÓES, M. C. R. Abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 50, p. 9-25, abril. 2000.
- KEMMIS, S. *Action research and the politics of reflection*. In: BOUD, D.; KEOGH, R.; WALKER, D. (orgs). *Reflection. Turning experience into learning*. Londres, Kogan Page, p. 139-163, 1985.
- MALDANER, O. A. A formação inicial e continuada de professores de química: professores/pesquisadores. 2 ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2003.
- NÓVOA, A (coord). *Os Professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- SCHÖN, D. A. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SCHÖN, D. A. *Formar Professores como Profissionais Reflexivos*. In: NÓVOA, A. (coord). *Os Professores e sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

ZANON, Lenir Basso. Interações de licenciandos, formadores e professores na elaboração conceitual de prática docente: Módulos triádicos na licenciatura de Química. Universidade Metodista de Piracicaba –UNIMEP. Faculdade de Ciências Humanas: Piracicaba. (Tese de Doutorado). 2003.

HINO NACIONAL BRASILEIRO

Música de Francisco Manoel da Silva
Letra de Joaquim Osório Duque Estrada

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heróico o brado retumbante,
E o sol da Liberdade, em raios fúlgidos,
Brilhou no céu da Pátria nesse instante.

Se o penhor dessa igualdade
Conseguimos conquistar com braço forte,
Em teu seio, ó Liberdade,
Desafia o nosso peito a própria morte!

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, um sonho intenso, um raio vívido
De amor e de esperança à terra desce,
Se em teu formoso céu, risonho e límpido,
A imagem do Cruzeiro resplandece.

Gigante pela própria natureza,
És belo, és forte, impávido colosso,
E o teu futuro espelha essa grandeza

Terra adorada,
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

Deitado eternamente em berço esplêndido,
Ao som do mar e à luz do céu profundo,
Fulguras, ó Brasil, florão da América,
Iluminado ao sol do Novo Mundo!

Do que a terra mais garrida
Teus risonhos, lindos campos têm mais flores;
“Nossos bosques têm mais vida”,
“Nossa vida” no teu seio “mais amores”.

Ó Pátria amada,
Idolatrada,
Salve! Salve!

Brasil, de amor eterno seja símbolo
O lábaro que ostentas estrelado,
E diga o verde-louro desta flâmula
— Paz no futuro e glória no passado.

Mas, se ergues da justiça a clava forte,
Verás que um filho teu não foge à luta,
Nem teme, quem te adora, a própria morte.

Terra adorada
Entre outras mil,
És tu, Brasil,
Ó Pátria amada!

Dos filhos deste solo és mãe gentil,
Pátria amada,
Brasil!

HINO DO ESTADO DO CEARÁ

Letra: Thomaz Pompeu Lopes Ferreira

Música: Alberto Nepomuceno

Terra do sol, do amor, terra da luz!	Tua jangada afoita enfune o pano!
Soa o clarim que a tua glória conta!	Vento feliz conduza a vela ousada;
Terra, o teu nome, a fama aos céus remonta	Que importa que teu barco seja um nada,
Em clarão que seduz!	Na vastidão do oceano,
- Nome que brilha, esplêndido luzeiro	Se, à proa, vão heróis e marinheiros
Nos fulvos braços de ouro do cruzeiro!	E vão, no peito, corações guerreiros?!
Mudem-se em flor as pedras dos caminhos!	Sim, nós te amamos, em ventura e mágoas!
Chuvas de prata rolem das estrelas...	Porque esse chão que embebe a água dos rios
E, despertando, deslumbrada ao vê-las,	Há de florar em messes, nos estios
Ressoe a voz dos ninhos...	Em bosques, pelas águas!
Há de aflorar, nas rosas e nos cravos	Selvas e rios, serras e florestas
Rubros, o sangue ardente dos escravos!	Brotem do solo em rumorosas festas!
Seja o teu verbo a voz do coração,	Abra-se ao vento o teu pendão natal,
- Verbo de paz e amor, do Sul ao Norte!	Sobre as revoltas águas dos teus mares!
Ruja teu peito em luta contra a morte,	E, desfaldando, diga aos céus e aos ares
Acordando a amplidão.	A vitória imortal!
Peito que deu alívio a quem sofria	Que foi de sangue, em guerras leais e francas,
E foi o sol iluminando o dia!	E foi, na paz, da cor das hóstias brancas!

**Mesa Diretora
2017-2018**

Deputado José Albuquerque
Presidente

Deputado Tin Gomes
1º Vice-Presidente

Deputado Manoel Duca
2º Vice-Presidente

Deputado Audic Mota
1º Secretário

Deputado João Jaime
2º Secretário

Deputado Júlio César Filho
3º Secretário

Deputada Augusta Brito
4ª Secretária



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

**INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE O
DESENVOLVIMENTO DO ESTADO DO CEARÁ**

Inesp

Thiago Campêlo Nogueira

Presidente

Gráfica do Inesp

Ernandes do Carmo

Coordenador

Cleomarcio Alves (Marcio), Francisco de Moura,

Hadson França e João Alfredo

Equipe Gráfica

Aurenir Lopes e Tiago Casal

Equipe de Produção Braille

Carol Molfese e Mário Giffoni

Equipe de Diagramação

José Gotardo Filho e Valdemice Costa (Valdo)

Equipe de Design Gráfico

Lúcia Maria Jacó Rocha e Vânia Monteiro Soares Rios

Equipe de Revisão

Site: www.al.ce.gov.br/inesp

E-mail: inesp@al.ce.gov.br

Fone: (85) 3277-3701

Fax: (85) 3277-3707



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Assembleia Legislativa do Estado do Ceará

Av. Desembargador Moreira 2807,

Dionísio Torres, CEP 60170-900, Fortaleza, Ceará,

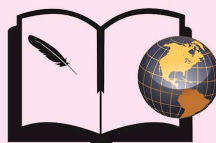
Site: www.al.ce.gov.br

Fone: (85) 3277-2500

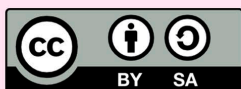
Fazer a educação dos conhecimentos cognitivos, e torna-los *Fazer Educativo* na rotina das transposições de conhecimentos históricos, tanto para professores quanto para estudantes suscitará várias modalidades didáticas e um currículo que corresponda aos desafios sociais, políticos e culturais frente a atual conjuntura do Estado Brasileiro. Os desafios à sociedade brasileira em sua diversidade regional e de características peculiares, frente à organização metodológica da educação, em que a política partidária determina o que se deve ensinar e o que se deve aprender a *Coleção do Fazer Educativo*, nesta etapa, composta por coletâneas de artigos produzidos por pesquisadores docentes e discentes de cursos de pós-graduação stricto-sensu e lato sensu tem por objetivo, apresentar os caminhos e descaminhos percorridos pelas propostas para o desenvolvimento da educação no Brasil. A *Coleção do Fazer Educativo* como projeto de ampliação dos olhares didáticos para as concepções pedagógicas, tem por meta, a transformação e transposição de conhecimentos em vista da justiça social, a partir das avaliações dos contextos atuais das instâncias educacionais. Esta coleção em sua variedade de temas enseja segundo os organizadores chegar às mãos de profissionais da educação e comunidade escolar para que os conteúdos definidos de forma simples tenham alcance múltiplo nos sistemas de ensino e para que o fazer-didático docente possa está amparado por bases teóricas sólidas. O *Fazer Educativo*, portanto, requer dos/as docentes decisões de embarcar na história social e política da educação. É um convite ao ponto crucial do que se pretende realizar com e para os/as educandos/as, pois, educar pressupõe amar-se e amar. Dar e receber. É educar para um mundo de tomada de decisões, de participação e construção de uma nova sociedade em que as sementes da dignidade, do respeito e do amor, nasçam, floresça e dê os frutos de prosperidade.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ



INSTITUTO SUPERIOR
DE ENSINO SEM
FRONTEIRAS - ISESF



**Assembleia Legislativa
do Estado do Ceará**

Instituto de Estudos e Pesquisas sobre o
Desenvolvimento do Estado do Ceará