

Giselle Cristina Smaniotto
Marilúcia Antônia de Resende Peroza
Rosana de Castro Casagrande (org.)

PERSPECTIVAS E PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



Editora
UEPG

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Reitor

Miguel Sanches Neto

Vice Reitor

Ivo Mottin Demiate

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Culturais

Maria Salete Marcon Gomes Vaz

Editora UEPG

Beatriz Gomes Nadal

Conselho Editorial

Beatriz Gomes Nadal

Adilson Luiz Chinelatto

Antonio Liccardo

Augusta Pelinski Raiher

Dircéia Moreira

Giovani Marino Favero

Ivana de Freitas Bárbola

Maria Salete Marcon Gomes Vaz

Névio de Campos

Giselle Cristina Smaniotto
Marilúcia Antônia de Resende Peroza
Rosana de Castro Casagrande
(org.)

Perspectivas e práticas na formação de professores para a Educação Básica

**Copyright © by Giselle Cristina Smaniotto, Marilúcia Antônia de Resende
Peroza, Rosana de Castro Casagrande org. & Editora UEPG**

Equipe editorial

Coordenação editorial

Beatriz Gomes Nadal

Revisão de língua portuguesa

Eduarda da Matta

Capa

Andressa Marcondes

Projeto gráfico e diagramação

Marco Aurélio Martins Wrobel

P467 Perspectivas e práticas na formação de professores para Educação Básica [livro eletrônico]/Giselle Cristina Smaniotto (org). Ponta Grossa: Editora UEPG, 2022.

198p.; Ebook; PDF.

ISBN: 978-65-86234-48-0

DOI: 10.5212/86234-48-0

1. Pedagogia. 2. Formação de professores. 3. Educação inclusiva.
4. Cultura digital. 5. Educação do campo. I. Smaniotto, Giselle Cristina (org). II. Peroza, Marilúcia Antônia de Resende (org). III. Casagrande, Rosana de Castro (org). IV. T.

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada por Rodrigo Pallú Martins – CRB 9/2034/O

Depósito legal na Biblioteca Nacional

Editora filiada à **ABEU**

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Editora UEPG

Praça Santos Andrade, n. 1

Cep: 84010-919 – Ponta Grossa – Paraná

Fone: (42) 3220-3306

E-mail: vendas.editora@uepg.br

Site: www.editora.uepg.br

2022

PREFÁCIO

Nas últimas décadas, a formação de professores expressa mudanças intensas em seus estatutos epistemológico, teórico, metodológico, social e político, provocando impactos a serem examinados em profundidade. Desde as afirmativas de Marcelo (1999) e André (2010) sobre a constituição da formação de professores como um campo disciplinar, associadas aos inúmeros estados da arte realizados por André (2000), Brzezinski (2014) e Romanowski (2002), os simpósios de pesquisadores sobre formação de professores, promovidos pelo GT 08 da ANPED, e as muitas teses, dissertações e artigos publicados, são destacados os marcos teóricos e metodológicos em torno da formação de professores. Os marcos teóricos asseguram a formação como um processo contínuo que envolve intra e hétera formações individual e coletiva, que exigem um longo preparo teórico e prático em cursos específicos. Com efeito, os processos de reflexão, história de vida, pesquisa, comunidades de aprendizagem e prática se somam nas mudanças metodológicas na formação de professores, além da definição dos conhecimentos basilares constitutivos do aprendizado dos docentes.

Nas perspectivas social e política, a elevação da formação para um patamar acadêmico e científico de educação superior extrapola uma formação técnica para valorizar o estatuto da profissionalização, ao mesmo tempo em que incorpora o aprimoramento da formação continuada na direção do desenvolvimento profissional. A consistência da formação de professores se interpõe como indispensável para a melhoria do ensino, expressando o compromisso social da escola com a educação para todos que são a favor da justiça social.

Ao compreender que as mudanças são presentes, há a possibilidade de não se tomar consciência das agruras de proposições que insistem na permanência de uma formação tecnicista, visando resultados

imediatos definidas em políticas neoliberais. São as armadilhas da atualidade. Ainda que a intenção deste prefácio não se direcione a esgotar os problemas de precarização da docência e profissão do professor, é preciso assinalar tal condição. Nesse contexto, é fundamental a prática da crítica para distinguir as características constitutivas das políticas de formação de professores. Questionar é uma prática a ser exercida para a busca de rigor ao examinar o dogmatismo imanente de políticas conservadoras. Assim, apresenta-se como finalidade basilar na proposição desse livro assumir este guião direcionado para a crítica ao perscrutar a formação de professores realizada na Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Na escrita deste prefácio, priorizo expressar a compreensão da leitura desenvolvida desviando de realizar uma síntese dos capítulos, pois esse procedimento se encontra na apresentação do livro. Da exploração conjecturada, depreendo que os capítulos buscam o encaminhamento de questões, reflexões e implicações para conduzir às análises e argumentações críticas em torno da formação de professores. É um livro originado na pesquisa de práticas formativas em cursos de licenciatura. As trajetórias críticas evidenciam perspectivas, apontamentos, contribuições e multidimensionalidade de proposições e construções; movimento gerado em análises realizadas por um corpo de professoras pesquisadoras do Departamento de Pedagogia da UEPG.

Os assuntos tratados nos textos estão integrados à trajetória profissional e acadêmica dessas autoras professoras formadoras nos cursos de licenciatura. Suas identidades são marcadas por serem investigadoras referenciadas e influenciadoras nos temas sobre os quais versam os capítulos. Ressalto que a origem dos textos é a pesquisa rigorosa que advém de práticas pedagógicas experienciadas no desenvolvimento do trabalho docente. Além de investigadoras, destaco que as autoras são pessoas queridas, com as quais é possível dialogar sobre a formação humana por horas, em conversas de aprendizagens intensas.

Depois da leitura introdutória dos textos, fui instigada imperiosamente a adentrar no conteúdo da obra para compreender e server

argumentações, assuntos, conhecimentos e processos acerca da formação de professores, desenvolvidos nessa universidade. O mergulho realizado indica que os cursos de licenciatura são o alvo das discussões e debates focalizados nos capítulos, desde aspectos como estágio, didática e avaliação. A essas temáticas se somam as demandas da instituição escolar, da educação inclusiva, da cultura digital e da infância, da educação do campo, da licenciatura alfabetizadora e de seus contributos para os processos da formação docente. Com efeito, é possível perceber as interrogações e os diálogos com referenciais teóricos do campo da formação de professores nos exames rigorosos realizados sobre as práticas experienciadas. Não são relatos de pesquisa, mas contêm o movimento de investigação das práticas avaliadas de onde são depreendidas as contribuições da teoria originada nessas práticas.

Em relação aos procedimentos da formação efetivada são exemplares a colaboração, a cooperação, a participação, o diálogo, a sistematização do conhecimento, a pesquisa, a investigação, a leitura de mundo, a prática reflexiva, a mediação e a autocrítica como movimentos concretizados na formação dos estudantes, futuros professores, denotando a metodologia das práticas pedagógicas levadas a efeito nos cursos de licenciatura.

As abordagens como indissociabilidade de teoria e prática, formação humana, compromisso com os movimentos sociais, inserção da interatividade, da consciência crítica e plural mediada em ações colaborativas possibilitam consolidar uma formação de problematização da relação universidade-escola destacando a relação entre professores(as) formadores(as), professores(as) e gestores(as) escolares da educação básica e acadêmicos(as) nos estágios e nas disciplinas componentes dos cursos.

As dimensões epistemológicas, históricas, sociológicas, políticas, técnicas e midiáticas são componentes nas disciplinas, pois a formação docente requer a aproximação e compreensão das transformações que estão ocorrendo na atualidade e seus impactos no processo de ensino aprendizagem. Além disso, conceitos como diferença, diversidade,

cultura de escola aberta, responsabilidade social, educação democrática e ética são fundamentais para uma “Nova Pedagogia” alicerçada nas lutas para uma formação que reconheça a identidade docente forjada na busca de alternativas aos dilemas da escola pública.

Os capítulos contêm proposições que se apresentam como contribuições para uma “Nova Pedagogia”, que reconhece os direitos humanos e se coloca a favor de uma educação inclusiva, dialógica, que toma como ponto de partida os grupos sociais em sua diversidade. Uma prática de escuta e respeito essenciais para a convivência humana em que as demandas são postas no coletivo para tomada de decisão consensuadas. As propostas reconhecem os estudantes como seres sociais e históricos possuidores de saberes forjados nas experiências feitas na realidade concreta, que não apenas sabem, mas que têm consciência do que sabem. Entendem a relação mediada pela prática consciente e transformadora e que possibilita condições ao sujeito para a compreensão profunda da realidade por meio do desenvolvimento da curiosidade epistemológica e do estímulo da capacidade crítica enquanto sujeito, fundamentadas em Freire (2005).

O livro é para ser lido e compreendido por professores formadores que atuam em cursos de formação de professores, pelas ricas experiências narradas e examinadas no cotejamento com teorias e proposições no campo da formação de professores. Suas possibilidades de contribuir com a melhoria e produzir mudanças nos cursos de formação de professores tornam a leitura uma aprendizagem rica e densa.

O livro é para ser lido e compreendido por pesquisadores em formação de professores por discutir proposições para o campo teórico e para a prática da formação de professores.

O livro é para ser lido por estudantes e contribuir para entenderem os processos de formação docentes vivenciados nos cursos de licenciatura, ampliando e aprofundando seu processo de identidade profissional.

O livro é para lido por professores, educadores e gestores interessados em alargar seus conhecimentos em formação de professores, dialogando com sugestões e renovando seus saberes e expectativas para novas opções no campo da formação de professores.

Ao finalizar este prefácio, agradeço a honra do convite para este desafio de refletir sobre este livro de textos carregados de vida na formação de professor. Reafirmo que almejamos por educação para a justiça social, uma educação libertadora e democrática, que mais que palavras, possa se constituir em práticas de novas configurações na formação dos professores. Que o livro tenha essa potência que nos anima e fortalece para reflexões e experiências coletivas para um novo cenário que há de vir!

Uma tarde de sol anunciando o inverno, contudo o coração está aquecido de afetos, a mente aberta e com esperança de novos tempos!

*Curitiba, 23 de abril de 2022.
Joana Paulin Romanowski*

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 12

Sydione Santos

**ESTÁGIO CURRICULAR E FORMAÇÃO INICIAL
DOCENTE: IMPLICAÇÕES TEÓRICO-PRÁTICAS NA
RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA..... 18**

Marilúcia Antônia de Resende Peroza

Patrícia Correia de Paula Marcoccia

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO PARADIGMA
MULTIDIMENSIONAL: APONTAMENTOS PARA A
FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....37**

Rosana de Castro Casagrande

**CULTURA DIGITAL E INFÂNCIA - ALGUMAS
QUESTÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES 62**

Márcia Barbosa da Silva

Andrea Macedônio Carvalho

Jaqueline de Moraes Costa

A INSTITUIÇÃO ESCOLAR E SUA CULTURA..... 82

Beatriz Gomes Nadal

**CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO À
FORMAÇÃO DE PROFESSORES..... 104**

Maria Antônia de Souza

**LICENCIATURAS ALFABETIZADORAS: UMA
PERSPECTIVA PARA A CONSTRUÇÃO DO
CONHECIMENTO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES...139**

Simone Regina Manosso Cartaxo

Patricia Lucia Vosgrau de Freitas

Fátima Aparecida Queiroz Dionizio

**A MULTIDIMENSIONALIDADE DA DIDÁTICA
NAS LICENCIATURAS: DA FORMAÇÃO DOCENTE
À PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR..... 157**

Maiza Taques Margraf Althaus

Viviane Aparecida Bagio

Luciana Kubaski Alves

**AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO CURSO DE
PEDAGOGIA: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO
DO PEDAGOGO 176**

Clicia Bühner Martins

Elismara Zaias Kailer

Graciete Tozetto Goes

BIOGRAFIA DAS AUTORAS..... 194

APRESENTAÇÃO

Sydione Santos

[...] a atividade docente não pode ser concebida como uma atividade simples, monótona, acrítica, descomprometida, mas sim como uma atividade altamente complexa e singular, que envolve os seres humanos na teia de suas vidas entrecruzadas e da história da humanidade. É por isso que gosto de dizer que os professores são profissionais do humano.

(Isabel Alarcão)

Professores, profissionais do humano! A inspiradora reflexão da professora Isabel Alarcão tem imensa ressonância quando tratamos da formação de professores e sua relação com a Educação Básica, na imbricada complexidade da prática social em que se movimenta a humanidade.

Nesse contexto, insere-se uma prática educativa específica: a “educação escolar”. Para muito além da visão instrucional de escola, cada vez mais reconhecemos que este é um espaço-tempo de relações sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas, afetivas e tantas outras que se fundem aos encontros e desencontros de saberes. São expostas, assim, diversidades e contradições, produzidas em função do nosso próprio processo de humanização.

Em meio a tantos e acelerados acontecimentos locais e globais, a escola continua viva e latente, inclusive é “solicitada” em decorrência de necessidades historicamente criadas ou impostas. Considerando seu significado humano, social e político, precisamos, sim, garantir o acesso à educação escolar e a todas as possibilidades de conhecimento que esse espaço oferece. Temos consciência também de que a escola não resolve por si só os problemas da humanidade, mas tem papel

essencial no processo de aquisição e socialização de conhecimentos necessários para a melhoria qualitativa da “vida”, dos modos de ser e estar no mundo, produzindo-o.

Assim, não é possível construir uma Escola Básica de qualidade sem os professores, sujeitos essenciais no movimento de ensinar e aprender. A escola também não avança sem uma formação profissional docente adequada e de qualidade. Inclui-se, assim, o compromisso científico e ético da Universidade, como espaço de formação profissional de professores e gestores, no Curso de Pedagogia e nas demais licenciaturas.

Este livro apresenta uma composição de trabalhos entrelaçados e articulados, considerando a totalidade e a complexidade da escola, na relação com a formação profissional docente. Desse modo, as professoras Marilúcia Antonia de Resende Peroza, Gisele Cristina Smaniotto e Rosana de Castro Casagrande, coordenadoras da obra, propõem um diálogo fundamentado entre os saberes formadores de professores e o contexto da Educação Básica, de modo que as vivências e os estudos teóricos aqui expostos possam se constituir um referencial para professores em formação inicial e continuada.

Os trabalhos revelam e manifestam a trajetória de professores do Departamento de Pedagogia (DEPED), de uma Universidade pública que sempre assumiu o desafio institucional de formar professores no Curso de Pedagogia, nas licenciaturas e no curso Normal Superior com Mídias Interativas (este situado e datado com base nas necessidades de um momento histórico), além de criar e desenvolver programas e projetos de formação continuada, articulando ensino, pesquisa e extensão.

Cabe aqui memorar que o referido departamento se constituiu e foi instituído por meio da proposição de um grupo de professores que, ao considerarem suas atuações, estudos e vivências nos diversos âmbitos formativos da Universidade (especialmente no Curso de Pedagogia), entenderam a necessidade de criar um departamento fundamentado na concepção de que a pedagogia se trata de um campo de conhecimento com objeto, forma e métodos específicos.

Desse modo, o DEPED se constrói com a finalidade de tratar a problemática educativa propriamente dita como objeto de estudo e investigação, numa perspectiva de articulação e construção de sínteses entre os conhecimentos produzidos pelas demais ciências da educação e a prática pedagógica desenvolvida em espaços educativos, sem perder de vista a análise da realidade educacional, sempre em transformação.

Também é importante lembrar que, ao longo das últimas décadas, construiu-se uma produção acadêmico-científica significativa sobre formação de professores no Brasil, resultado de práticas investigativas e diferentes estudos. O livro aqui apresentado se inclui no conjunto de conhecimentos que contribuem para compreendermos que o processo de formação docente não se sustenta numa racionalidade técnica, concepção de prática entendida como produto da aplicação instrumental de teorias e de resultados das pesquisas científicas. Também não pode se fortalecer na ideia simplista de que a prática fala e age por si. Nesse caso, valoriza-se a experiência nela própria e na pessoa do profissional, o que pode esvaziar o trabalho pedagógico e docente de um conhecimento aprofundado, impedindo a relação entre diferentes saberes.

Desse modo, é percebido que o DEPED/UEPG tem realizado um movimento investigativo e científico, alavancando avanços teórico-práticos na formação de professores e gestores. O trabalho de seus profissionais, professores formadores, contribui para fortalecer a concepção de que teoria e prática são polos integrantes de uma mesma realidade histórica e que, pela sua tensão permanente, tem-se como finalidade uma prática educativa transformadora, compreendida como movimento complexo, contínuo, constante e inesgotável.

Assim, o texto que abre o livro, “Estágio curricular e formação inicial docente: implicações teórico-práticas na relação Universidade – Escola” é um trabalho no qual entrecruzam-se os olhares de duas professoras que atuam nos estágios de Educação Infantil e Gestão Educacional. Ao problematizarem a relação Universidade-Escola, ressaltam que a atividade docente é objeto de investigação científica e o estágio, para além de um componente curricular, é um

campo de estudos. Porém, não perdem de vista que o estágio precisa ser compreendido e vivenciado numa articulação dialógica entre formadores, gestores, professores da escola básica e acadêmicos.

Na sequência, três estudos abordam a necessidade da análise dos currículos de formação docente, de modo que estes considerem as diversidades que se movimentam na escola, bem como a relação entre diferentes espaços e tempos do processo ensino-aprendizagem.

Em “Educação inclusiva como paradigma multidimensional: apontamentos para a formação de professores”, a autora destaca a urgência de uma mudança radical na cultura escolar para superar a pseudoinclusão, apontando a revisão de concepções e o uso de estratégias didáticas, pedagógicas e tecnológicas diferenciadas no ensino.

São desafios educacionais também localizados em “Cultura digital e infância: algumas questões para formação de professores”. Trata-se de uma reflexão sobre o papel das mídias na cultura digital e de uma educação para as mídias, discutindo a função educativa do professor nesse contexto. O trabalho é provocativo, pois se relaciona a uma questão bastante atual, especialmente, em razão dos desafios que a educação escolar viveu e vive em função da histórica pandemia. Assim, uma diferente e nova organização do ensino teve que ser proposta para atender às demandas e necessidades que foram impostas. Desse modo, o ensino remoto e, posteriormente, o chamado modelo híbrido contribuíram para revelar problemas e provocar aprendizagens, o que pode impulsionar outros olhares sobre o uso e o impacto da tecnologia na escola.

Por sua vez, no trabalho denominado “Contribuições da educação do campo à formação de professores”, a autora questiona o lugar do campo e da análise de políticas específicas para escolas, estudantes e professores do campo em currículos e práticas de formação docente, especialmente no Curso de Pedagogia. Fundamentada em dados teórico-práticos, aponta a necessidade de reconhecer os diversos, os coletivos e suas diferenças, a complexidade e a singularidade dos

processos educacionais, para promover diálogos que favoreçam outros tempos e espaços de formação.

Em “A instituição escolar e sua cultura”, a autora enfatiza que a escola tem vida e complexidade que se manifestam numa cultura escolar. Nesse contexto, revela-se a capacidade instituinte das pessoas, que percebem e atribuem novos sentidos às práticas, por meio das suas compreensões e das relações que vivenciam. Sem dúvida, para que existam possibilidades de uma cultura escolar que consiga efetivar o movimento colaborativo e crítico dos professores, é preciso também vivenciar e “exercitar” tal processo no curso de graduação.

O fio condutor perpassa o próximo trabalho, intitulado “Licenciaturas alfabetizadoras: uma perspectiva para a construção de conhecimento na formação de professores”. As professoras autoras fundamenta o conceito de “licenciatura alfabetizadora”, contribuindo para a compreensão de que a prática docente consciente e transformadora passa, necessariamente, pela leitura de mundo, movimento que vai além do domínio do objeto específico de conhecimento. Indicam que essa compreensão incide na forma como são pensados e organizados os currículos das licenciaturas na relação com a Educação Básica.

Atentas à necessidade da aproximação entre formação docente e escola, as autoras do texto “A multidimensionalidade da Didática nas licenciaturas: da formação docente à prática pedagógica escolar” destacam o ensino como foco principal da Didática, enfatizando o diálogo entre os diferentes saberes. Assim, trazem à tona o conceito de multidimensionalidade no processo ensino-aprendizagem, tendo em vista a problemática do ensino nas suas realidades complexas e dinâmicas.

A avaliação é o tema que conclui o livro. Não é possível haver ensino transformador e aprendizagem significativa se tal processo não é analisado, o que possibilita rever, compreender, ressignificar e transformar o fazer docente. Em “Avaliação educacional no Curso de Pedagogia: reflexões para a formação do pedagogo”, podemos encontrar reflexões sobre o campo da avaliação educacional no Curso de

Pedagogia e as concepções historicamente construídas sobre os processos avaliativos, focalizando a disciplina de Planejamento e Avaliação. Embora as autoras realizem uma análise mais voltada para o Curso de Pedagogia, a relação de interdependência entre planejamento e avaliação, as dificuldades e os desafios que se relacionam à avaliação na formação profissional e na escola básica, a avaliação no âmbito das políticas educacionais, os processos de avaliação externa e o impacto de seus resultados na escola são temas que se entrelaçam em todas as discussões propostas neste livro. São aspectos inerentes ao processo formativo de professores e gestores educacionais, revelando-se no movimento de tomada de decisões que se materializa na qualidade do ensino e da aprendizagem.

Assim, as autoras da obra entregam narrativas que oportunizam reflexões que podem desencadear outros estudos, mas, sobretudo, podem gerar questionamentos e impulsionar práticas pedagógicas coerentes com as demandas contemporâneas, além de contribuir para avanços na formação de professores e gestores educacionais.

Agradeço ao grupo de professores do DEPED por me conceder a oportunidade de ser uma das primeiras leitoras desta obra e, pautada na minha comprometida e apaixonante trajetória profissional na Educação Básica e na formação de professores, poder reafirmar que “aprender” é um verbo em aberto e “esperançar” é necessário!

Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir!... Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...

(Paulo Freire)

Estágio curricular e formação inicial docente: implicações teórico-práticas na relação Universidade-Escola

Marilúcia Antônia de Resende Peroza
Patrícia Correia de Paula Marcoccia

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta uma reflexão acerca do estágio curricular supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, entrecruzando os olhares de duas professoras que atuam na disciplina de Estágio, sobretudo nos estágios da Educação Infantil e de Gestão Educacional. Aborda a perspectiva epistemológica do estágio curricular, com ênfase na relação teoria-prática, fundamentada numa abordagem crítica. A seguir, desenvolvem-se algumas reflexões sobre o processo de constituição da identidade docente e o fazer docente no contexto do estágio curricular, problematizando a relação universidade-escola e destacando a relação entre professores formadores, professores e gestores escolares da Educação Básica, acadêmicos e os campos de estágio.

Considera-se que o fundamento do estágio curricular supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG, nomeadamente em Docência na Educação Infantil, Docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e em Gestão na Educação Básica, é ser um espaço de conexões entre teoria e prática. Por meio dele, pretende-se fortalecer a relação universidade-escola e a constituição da identidade

e do fazer docente dos(as) futuros(as) educadores(as) numa perspectiva crítica. Para concretizar esse eixo articulador, as disciplinas de estágio necessitam dialogar com os conteúdos dos fundamentos da educação, das disciplinas de prática como componente curricular, das disciplinas de formação específica profissional e de aprofundamento, assim como estabelecer um diálogo com as instituições públicas de Educação Básica.

Por sua vez, o estágio curricular supervisionado expressa um campo de disputa no que se refere às lutas históricas travadas no âmbito das licenciaturas, para que seja compreendido para além de uma atividade prática. Neste sentido, não pode ser considerado apenas um dos componentes do currículo e, no que se refere à abordagem epistemológica, há concepções de estágio que ainda não foram superadas e que se baseiam em perspectivas tradicionais, tecnicistas e/ou conservadoras. Nesse sentido, o estágio é um componente curricular obrigatório que estabelece relações com todas as disciplinas do Curso de Licenciatura em Pedagogia. É, também, um campo de estudo, visto que por meio dele são discutidos e analisados inúmeros aspectos da formação docente e da realidade educacional brasileira.

O movimento realizado para efetivar essa análise implica uma profunda e contínua articulação entre universidade-escola, de modo que os(as) docentes das universidades e das escolas se reconheçam como mediadores(as) e parceiros(as) no processo formativo dos(as) futuros(as) pedagogos(as). Essa articulação fortalece o movimento anunciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia (2015), o qual considera o estágio um campo de conhecimento cuja estrutura disciplinar torna-se de oferta obrigatória e contínua.

No que diz respeito às práticas de estágio no Curso de Pedagogia da UEPG, há duas dimensões: docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais, e gestão nos Anos Iniciais, Anos Finais e Ensino Médio. Ademais, a prática de estágio curricular objetiva aproximar os(as) acadêmicos(as) da realidade da educação escolar brasileira, levando-os(as)

a refletir, problematizar e buscar possibilidades de intervenção na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A vivência do estágio dos(as) futuros(as) educadores(as) representa uma das primeiras conexões com o seu campo de atuação profissional. Vale ressaltar que esses futuros(as) educadores(as) já vivenciaram numerosas experiências como estudantes. Todavia, a experiência do estágio interpela uma formação sólida que se sustenta na relação entre teoria e prática, na reflexão-ação e no trabalho de síntese.

Por sua vez, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015) destacam que a pesquisa enquanto instrumento epistemológico e metodológico do processo de construção do conhecimento é o eixo que articula a relação entre a teoria e a prática.

A pesquisa leva os(as) educadores(as) em formação a produzir conhecimento “a partir de sua prática educativa, superando dessa forma, as tradicionais perspectivas acadêmica e técnica de formação de professores”, que por defenderem a lógica técnica centrada somente na prática e científica pautada numa abordagem positivista, por vezes fragmentam o conhecimento que o(a) futuro(a) educador(a) precisa dominar para responder às demandas da educação e da sociedade. (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 166).

O estágio, quando realiza uma formação assentada sobre a “reflexão na ação e sobre a ação, ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, lhe dá a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional.” (GHEDIN; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2015, p. 166). Isto é, a experiência de estágio nessa perspectiva epistemológica leva os(as) futuros(as) educadores(as) a uma prática reflexiva e crítica, baseada na pesquisa, possibilitando o domínio das ferramentas científicas de forma sistemática e metodológica. Do ponto de vista da formação, significa deter uma profunda compreensão das práticas educativas dos(as) educadores(as) e da gestão escolar. Isso equivale a dar sentido e significado a novas práticas educativas individuais e coletivas.

Libâneo (2002) acentua que há diferentes noções sobre reflexão e reflexividade, bem como que o seu fundamento está na “relação entre o pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir”. Numa abordagem dialética com a qual concordamos, a realidade pode ser captada pela reflexão, contudo, ela existe e está em movimento, independentemente da vontade dos sujeitos. Para captá-la, parte-se do dado concreto, e para explicá-la, recorre-se ao pensamento, à teoria e à reflexão para estabelecer as relações sociais e os nexos que constituem a totalidade dessa realidade, de modo a explicitá-la para nela intervir. Ou seja, “a realidade, assim, é uma construção teórico-prática” (LIBÂNEO, 2002, p. 57).

Logo, o processo de formação dos(as) acadêmicos(as) nessa abordagem caracteriza-se por uma aproximação com a prática profissional, de forma acompanhada e planejada, tendo como ponto de partida e de chegada a realidade da Educação Básica, especialmente a escola pública, mediada pelas múltiplas determinações que se expressam na prática social-histórica. E o que significa compreender a Educação Básica no conjunto das relações sociais e históricas? “Significa estudá-la, conhecê-la, tomá-la intencional e sistematicamente como objeto de investigação. Estudá-la cientificamente” (PIMENTA, 2012, p. 98).

Nisso reside um importante desafio do estágio, que é compreendê-lo na indissociabilidade entre teoria e prática, tendo como pano de fundo uma abordagem crítica, que se ancora no diálogo sustentado pela ação e reflexão, no amor enquanto compromisso com a humanidade, na confiança, na humildade, na rigorosidade, no respeito aos saberes dos educandos, entre outros (FREIRE, 2005; 1996).

A abordagem epistemológica mencionada acerca do estágio visa estabelecer um vínculo estreito entre professores formadores(as), professores(as) e gestores(as) escolares da Educação Básica, acadêmicos(as) e os campos de estágio. Esse vínculo tem potência para mobilizar aprendizagens, trocas de experiências, desenvolvimento mútuo nos percursos de cada sujeito e do grupo de acadêmicos(as) como um todo, de seus sentidos e significados à profissão e suas práticas educativas.

Com base nessas considerações, desenvolvem-se dois pontos de discussão. Em primeiro lugar, abordam-se os fundamentos epistemológicos do estágio curricular do Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com ênfase na relação teoria-prática. Em segundo lugar, desenvolvem-se algumas reflexões sobre o processo de constituição da identidade docente e o fazer docente no contexto do estágio curricular, problematizando a relação universidade-escola e destacando a relação entre professores(as) formadores(as), professores(as) e gestores(as) escolares da Educação Básica, acadêmicos(as) e os campos de estágio.

FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DO ESTÁGIO CURRICULAR DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Antes de abordar os fundamentos epistemológicos do estágio, vale ressaltar que, durante muito tempo, as concepções de estágio estavam focadas ora no desenvolvimento de habilidades instrumentais, ora na superioridade da teoria em relação à prática. Nesse contexto, havia muita dificuldade em estabelecer a relação teoria-prática. Entretanto, Pimenta (2012) aponta que, na década de 1980, foi gestado um movimento de pesquisa e de propostas no âmbito da Educação, para que a formação e o estágio fossem realizados com base no entendimento de que teoria e prática são indissociáveis na prática social.

Apesar disso, sabe-se que as diferentes concepções de estágio e de formação mencionadas ainda transitam pelos cursos de formação de professores(as). Não obstante, entendemos o estágio como um campo de conhecimento que apresenta uma abordagem epistemológica e, portanto, não pode ser considerado apenas um dos componentes do currículo, mas um eixo que articula e conecta todas as disciplinas, saberes e conhecimentos do curso de formação de professores(as).

Tomar o estágio como eixo de todas as disciplinas implica considerá-lo na sua relação teoria e prática, que se estrutura por meio de

uma ação material, intencional e objetiva. Essa relação se constitui mediante a apropriação teórico-crítica das diversas realidades, a apropriação de metodologias de ação, de resolução sobre as demandas e necessidades das escolas e compreensão crítica das estruturas sociais, políticas, econômicas no contexto das práticas educativas.

A apropriação teórico-metodológica do estágio se orienta pela pesquisa, a qual coloca a atividade docente e a gestão escolar como objeto de investigação. Nesse sentido, Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 170) revelam como se constitui esse processo de investigação.

Colocando a atividade docente como objeto de investigação, necessário se fez compreendê-la em suas vinculações com a prática social na sua historicidade. Aprender na cotidianidade a atividade docente dos alunos supõe não perder de vista a totalidade social, pois sendo a escola parte constitutiva da práxis social, representam no seu dia a dia as contradições da sociedade na qual se localiza. Assim, o estágio como estudo, pesquisa e prática pedagógica da atividade docente, envolve o exame de determinações sociais mais amplas, bem como da organização do trabalho nas escolas.

O estágio, na relação íntima com a pesquisa, tem como princípio fundante o diálogo como uma exigência existencial, e, segundo Freire (2005), é por meio dele que se origina o encontro entre o refletir e o agir dos sujeitos. Portanto, o ato de refletir e agir com vistas a transformar o mundo constitui o que Freire denomina de práxis. O estágio como práxis, portanto, produz o encontro dos(as) futuros(as) educadores(as), educadores(as) das universidades e das escolas, os quais, em diálogo, buscam dizer a palavra verdadeira, manifestando sempre uma necessidade de transformar a si e ao mundo.

Segundo Pimenta (2012, p. 21), o estágio não é práxis, mas “é atividade teórica, preparadora de uma práxis”. De um lado, corrobora-se o que expõe a autora, visto que o estágio trata do conhecimento do objeto, isto é, da profissão docente, da gestão escolar e da identidade profissional, das suas finalidades e das ações acerca desse objeto, com

o objetivo de transformar a realidade histórico-social, quando o(a) acadêmico(a) estiver imerso no exercício profissional. Por outro lado, considera-se que a natureza do Estágio Curricular Supervisionado é a indissociabilidade teoria-prática, visto que se trata de ações, de reflexões e de transformações repletas de intencionalidades. Segundo Vázquez (1977, p. 241), “[...] a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”. Para esse autor, os sujeitos agem conhecendo e conhecem agindo.

Nessa direção, interroga-se, no âmbito do estágio, como os sujeitos se apropriam do conhecimento de modo crítico, com vistas a uma transformação social. O estágio tem uma dimensão objetiva, intencional e subjetiva, no sentido de uma prática imediata. Esta prática imediata trata de atividades pontuais e pragmáticas que derivam das vivências com o estágio, contudo essas atividades estão no nível fenomenológico e, portanto, não se explicam por si mesmas.

A atividade teórica, objetiva, isto é, a atividade que se faz na consciência, embora se constitua da vivência imediata, diferencia-se dela, visto que se trata do pensamento sistematizado que busca ir além do fenômeno, das experiências imediatas. Como aponta Charlot (2013, p. 149), é preciso se distanciar do mundo subjetivo, da experiência vivida baseada somente em funções puramente emocionais e instintivas e tomar o mundo como objeto a ser pensado. “A distanciação e a objetivação são indissociáveis e ocorrem em um só processo: o Eu constitui-se em um Eu epistêmico, distinto do Eu empírico no processo pelo qual ele coloca o mundo como objeto de pensamento”.

No âmbito do estágio, colocar o mundo como objeto de pensamento é estabelecer numerosas mediações que se constituem entre as experiências dos sujeitos na relação universidade-escola e a prática da vida dos(as) acadêmicos(as), com os fundamentos das demais áreas de conhecimentos que sustentam a Pedagogia. Esse movimento de mediações possibilita a compreensão da realidade numa perspectiva

crítica, da palavra verdadeira comprometida com a transformação, como menciona Freire (2005).

Segundo Martins (2004, p. 67-68),

É na condição de possibilidade explicativa, ou abstração mediadora na análise do real, que a teoria [...] assume sua máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis sobre os fenômenos na base dos quais essa realidade passa a ser conhecida, compreendida e problematizada em sua essência.

O estágio curricular supervisionado representa um esforço denso de análise crítica e sistematização do conhecimento da realidade educacional brasileira, sobretudo da escola pública. É por meio dele que se estabelecem as mediações com as objetivações do gênero humano, para que o(a) acadêmico(a) construa, em sua singularidade, uma síntese superadora, a qual tem como pontos de partida e chegada o real. Contudo, esse processo não se explica somente por meio da experiência prática imediata, mas pelo movimento de síntese entre as experiências e a atividade que se realiza na consciência, que resulta das mediações com a totalidade social.

A atividade teórica é compreendida como a expressão do real no sentido freiriano de que a teoria “implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente” (FREIRE, 2019, p. 123), entretanto, ela se faz na consciência e está no campo das ideias. Portanto, é no exercício profissional que, de fato, as mudanças serão operacionalizadas, provocando modificações efetivas na realidade.

A escola é o epicentro do estágio, visto que é o *lócus* em que ocorre a aproximação com o contexto de atuação profissional. Por sua vez, é na universidade, período em que os(as) acadêmicos(as) apresentam seus diários de bordo, suas observações sobre o cotidiano das escolas, que emergem a problematização e a análise dessa realidade numa perspectiva da prática histórico-social. Vale ressaltar que no interior das

escolas também podem emergir problematizações acerca do contexto escolar, entretanto, em razão das políticas neoliberais que desmobilizam a organização dos(as) profissionais da educação e promovem a desqualificação do seu trabalho e da escola pública, esse movimento é escasso. A intensificação e a precarização das condições de trabalho dos(as) docentes, que se faz mediante a realização de numerosas tarefas, de cunho assistencialista, burocratizador, entre outras, quase silenciam os espaços de diálogo entre a universidade e a escola.

Em síntese, a perspectiva crítica, pautada na indissociabilidade entre teoria e prática, é a abordagem epistemológica que orienta o estágio supervisionado do Curso de Licenciatura em Pedagogia. Essa perspectiva assume o estágio como uma prática orientada pela pesquisa, a qual toma a escola e o contexto social como objeto de pensamento, como “Eu epistêmico” mencionado por Charlot (2013). Também se baseia em Freire (1996) no que se refere ao diálogo, à ação e à reflexão e se ancora no conceito de práxis de Vázquez (1997), que considera que o sujeito age conhecendo e se conhece agindo e, mediante isso, sente a necessidade de transformar sua prática social.

Não obstante, ainda que os(as) futuros(as) educadores(as) não estejam no exercício profissional, eles(as) estão inseridos(as) no movimento da escola, que é também expressão da realidade social. Esse movimento de vivência e apropriação teórico-crítica pode gerar modificações no interior da escola, na relação universidade-escola e entre os(as) acadêmicos(as) e educadores(as) mais experientes.

Após caracterizar o estágio curricular supervisionado do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG e explicitar a abordagem epistemológica que orienta a proposta de estágio, aborda-se o estágio curricular supervisionado como espaço de constituição da identidade profissional e do fazer docente, mediado por relações humanas.

A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE MEDIADA PELA RELAÇÃO UNIVERSIDADE-ESCOLA: ENCONTROS, EXPERIÊNCIAS E FORMAÇÃO HUMANA

Conforme discutido anteriormente, a formação inicial para a docência e para a gestão na Educação Básica é um processo contínuo e complexo que envolve, necessariamente, uma aproximação entre os fundamentos teóricos e as práticas vivenciadas no cotidiano escolar, as relações estabelecidas entre pessoas, de diferentes modos e em diversas instâncias, para possibilitar o desenvolvimento de processos educativos mais significativos nas instituições educativas.

Nesse viés, o estágio curricular supervisionado é o espaço de conexões entre o que se passa na prática educativa, na prática da vida humana e nas teorias construídas e sistematizadas historicamente, as quais, de certo modo, são expressões de tais práticas. Essas conexões se fundem com as histórias de vida, profissionais e acadêmicas dos(as) futuros(as) educadores(as).

O trabalho dos(as) professores(as) de estágio, no âmbito da universidade, é converter o conhecimento objetivo em conhecimento acadêmico, considerando as vivências dos(as) futuros(as) educadores(as). Portanto, pelas vias da mediação, do permanente diálogo e da reflexão crítica, se experiencia na universidade e nos campos de estágio que o ensinar implica a humanização de homens e mulheres e que necessita de reflexão e transformação constante da realidade.

Numa dimensão ampla, as práticas de estágio procuram estar repletas de humanização e, corroborando com Freire (1996, p. 33), “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza”. O sentido de decência perpassa princípios éticos como o respeito pela natureza do ser humano e a defesa dos seus interesses em relação aos do mercado. Nessa direção, há muitas implicações no processo formativo de um(a) futuro(a) educador(a), desde tomar uma posição diante dos projetos sócio-políticos vigentes, sobretudo a favor

da liberdade, da autoridade, da democracia, e a luta contra qualquer forma de discriminação e de exploração do ser humano.

As práticas de estágio concorrem para a compreensão, a apreensão e o estabelecimento de relações críticas entre os conhecimentos universais, a realidade histórico-social, as trajetórias de vida dos(as) estudantes e os conhecimentos especializados do exercício da docência e da gestão. O domínio desses conhecimentos e saberes promove a expansão da leitura “de mundo” tanto na esfera empírica como em tomar as questões da escola como objeto de pensamento (CHARLOT, 2013) dos(as) futuros(as) educadores(as), qualificando-os(as) para exercer com pleno domínio a docência e a gestão da escola.

Nessa direção, o(a) professor(a) de estágio busca criar um espaço de articulação entre a dimensão política, que busca desvelar as relações de poder, a dimensão técnica, no que se refere ao trabalho da escola, cuja finalidade é garantir plenamente o processo de ensino-aprendizagem, e a dimensão da subjetividade, a qual concerne às experiências dos sujeitos nos âmbitos individual e coletivo.

No que se refere à dimensão técnica, concorda-se com Saviani (2012, p. 130), para quem a formação dos(as) futuros(as) educadores(as) de Pedagogia no âmbito da docência, da coordenação e supervisão da prática pedagógica e da administração da escola implica assimilar

[...] os conhecimentos elementares que integram o currículo escolar; estudando a forma como esses conhecimentos são dosados, sequenciados e coordenados ao longo do percurso das séries escolares; compreendendo o caráter integral do desenvolvimento da personalidade de cada aluno no processo de aprendizagem; e aprendendo o modo como as ações são planejadas e administradas, está sendo capacitado, ao mesmo tempo, para assumir a docência, para coordenar e supervisionar a prática pedagógica, orientar o desenvolvimento dos alunos e planejar, administrar a escola; e assegurada essa formação, estará capacitado a inspecionar o funcionamento de outras escolas. (SAVIANI, 2012, p. 138).

Para além da dimensão teórico-prática e das relações estabelecidas nos espaços escolares entre acadêmicos(as) e professores(as), a formação docente envolve outros aspectos que influenciam sobremaneira a constituição da identidade docente. Dentre eles, destacamos a dimensão humana e subjetiva dos sujeitos envolvidos no processo formativo. Para Ostetto (2012, p. 128),

A formação do professor envolve muito mais que uma racionalidade teórico-técnica, marcada por aprendizagens conceituais e procedimentos metodológicos. Há no reino da prática pedagógica e da formação de professores, muito mais que o domínio teórico, competência técnica e compromisso político. Lá estão histórias de vida, crenças, valores, afetividade, enfim, a subjetividade dos sujeitos implicados.

Neste sentido, entendemos o estágio curricular supervisionado como um espaço de experiências e convivência, para além de um ambiente meramente formativo. Este componente curricular e campo de conhecimento se constitui, também, um elemento necessário e desafiador no processo de formação inicial de professores(as), visto que, para se efetivar de modo significativo, depende de uma gama de interações e condicionantes que podem tanto promover um contato profícuo e reflexivo com a prática profissional quanto se revelar como um empecilho à formação.

Via de regra, o estágio é visto pelos(as) acadêmicos(as) como uma disciplina desafiadora e que requer conhecimentos dos quais ainda não se apropriaram. Dessa forma, a compreensão da epistemologia que fundamenta o estágio, assim como um acompanhamento próximo pelos(as) professores(as) – formadores(as) e da escola de Educação Básica –, podem se tornar espaço de segurança, apoio, acolhida, de diálogo e de esperança na superação dos processos de exploração da humanidade.

Ao compreender que, em sua complexidade, a instituição educativa impõe desafios a todos(as), professores(as) e estudantes, e que

ninguém sabe tudo, mas está disposto(a) a aprender e buscar soluções conjuntas, o(a) estudante acaba por se reconhecer e entender os(as) outros(as) como aprendentes da e na prática cotidiana. Freire (1996, p. 50) denomina esse processo como consciência do inacabamento. Ou seja, somos todos(as) aprendizes na vida, no trabalho, nas relações que estabelecemos conosco, com o mundo e com as pessoas. Para este autor,

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-sócio-culturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 55).

Reconhecer a inconclusão humana e, por conseguinte, que a formação docente é um processo constante e inacabado torna-se um pressuposto para a compreensão da autoformação contínua e autônoma, sem deixar de ser coletiva e colaborativa e ter como foco a humanização e a intervenção comprometida para a transformação da realidade social.

Portanto, o trabalho com o estágio requer responsabilidade e compromisso por parte de todos os(as) envolvidos(as) em sua dinâmica. No âmbito da universidade, uma relação próxima entre professores(as) orientadores(as) e acadêmicos(as) e um acompanhamento contínuo promovendo problematizações, reflexões críticas e construção de análises que consideram a complexidade da escola. Nesse acompanhamento, o(a) professor(a) formador(a) torna-se um(a) mediador(a) do processo de conhecimento.

Peroza e Camargo (2019), para ressaltar esse compromisso com a formação, afirmam:

Faz-se necessário alcançar uma compreensão do estágio como um espaço de articulação teórico-prático que se caracteriza pela inserção acompanhada, refletida e desenvolvida por

sujeitos em processo de formação, quais sejam, as crianças, a professora que recebe o estágio, a professora orientadora e os acadêmicos. (PEROZA; CAMARGO, 2019, p. 86).

Por meio da universidade também é que se buscam parcerias com a gestão pública e com as escolas, de modo que o estágio cumpra sua função na formação inicial dos(as) acadêmicos(as), como resultado de trocas, de valorização das culturas e dos conhecimentos que ambas – universidade e escolas – possuem e disponibilizam mutuamente.

Já no âmbito das escolas, o compromisso se fortalece em função das relações estabelecidas com gestão, professores(as), profissionais que ali atuam e, de modo especial, com as crianças. É no ambiente das instituições educativas que se vivenciam as experiências de contato com as práticas do cotidiano, revelando suas riquezas, desafios, perspectivas e as inúmeras possibilidades de ação.

Sendo assim, compreendemos que o estágio favorece a constituição de uma identidade docente, forjada por meio de múltiplas relações que se estabelecem tanto no âmbito da formação inicial universitária quanto na dimensão das práticas sociais, envolvendo diversas vivências e conhecimentos compartilhados. Estas práticas sociais são possibilitadoras de encontros, de aprendizagens e de vínculos entre os sujeitos envolvidos nas instituições educativas – universidade e instituições de Educação Básica.

Para além das relações estabelecidas entre estudantes e professores(as) mais experientes, o estágio é atravessado por outros encontros que ampliam os processos formativos e a identidade profissional. Para Lima (2008), o estágio possibilita um encontro de culturas, de diversidade, que envolve a relação entre a universidade e a escola. Esse encontro descortina uma série de desafios, tanto nos aspectos imediatos de planejamento, negociação, acompanhamento e avaliações advindos da inserção dos acadêmicos nas instituições educativas quanto alguns condicionantes que, muitas vezes, são desconsiderados. Para a autora, na dinâmica do trabalho com o estágio

Pode ficar despercebida uma questão fundamental, que está na base de muitos dos nossos descontentamentos e conflitos no decorrer do Estágio que é o movimento de aproximação de duas instituições de ensino, cada uma trazendo valores, objetivos imediatos, cultura e relações de poder diferentes, com o objetivo de realizarem um trabalho comum: a formação de professores. No meio destes dois campos de força está o estagiário, preocupado em cumprir os requisitos acadêmicos propostos pelo professor – orientador da disciplina e transitar de maneira satisfatória pela escola na busca de aprendizagens sobre a profissão. (LIMA, 2008, p. 198).

Neste sentido, consideramos que a identidade do profissional da educação constitui um complexo processo teórico-prático, individual e coletivo, desenvolvido tanto nos espaços formativos quanto nas práticas escolares, num movimento de ação-reflexão-ação regido por uma práxis. Conforme Lima (2008, p. 201),

A identidade pode ser analisada, tanto na perspectiva individual, como na dimensão coletiva. Enquanto a primeira é constituída pela experiência pessoal e as vivências individuais, que expressa o sentimento de originalidade, a segunda se constrói no interior dos grupos, configurando-se socialmente uma identidade coletiva.

Portanto, reconhecemos o estágio como um campo de conhecimento que, como prática social, favorece interações entre pessoas com diferentes formações, experiências acadêmicas e práticas, cujos conhecimentos passam a ser compartilhados e socializados porque emergem de pessoas que “pronunciam o mundo” (FREIRE, 1979). Nessa perspectiva, pressupõe-se que a profissionalidade docente se constitui por meio do diálogo respeitoso entre professores(as) experientes e estudantes da docência, no qual ambos(as) aprendem e agem sobre o mundo.

Freire, ao afirmar que “não há palavra verdadeira que não seja práxis” (1987, p. 79), reforça que o diálogo é uma exigência existencial

e se efetiva no encontro em que se articulam a reflexão e a ação como via de transformação da realidade (FREIRE, 1987, p. 79).

No processo formativo desencadeado pelo estágio curricular, a relação educando(a)-educador(a) vai evidenciando a vertente dialógica do processo educativo defendido por Freire (1996), em que,

É preciso que [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado [...]. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p. 23).

Entendemos, com base nessa perspectiva de Freire (1996), que nos diálogos estabelecidos entre acadêmicos(as), professores(as) e gestão escolar, todos(as) são provocados(as) a repensar as práticas, o contexto e as relações que se configuram nos espaços educativos – escola de Educação Básica e universidade –, possibilitando parcerias mais fortes e significativas.

Nesse processo dinâmico de ensino e aprendizagens mútuas, o estágio vai se tornando um marco na formação docente, embora, muitas vezes, as aprendizagens só façam sentido posteriormente, quando o(a) acadêmico(a), já egresso(a), se depara com a realidade da profissão na prática. Neste aspecto, é preciso ter consciência de que se trata de uma disciplina curricular e campo de conhecimento com certa perenidade, uma vez que se vivencia com perspectiva de ampliação de suas reflexões além do tempo da formação inicial. Conforme Lima (2008, p. 204),

O estágio curricular é uma passagem. Quando as perguntas e dificuldades básicas começam a ser superadas após algumas discussões, registros e relatórios, a carga horária prevista para o estágio chega ao seu fim, antes mesmo que encontremos todas as respostas para as perguntas iniciais, ingressamos em outros desafios acadêmicos e novas perguntas e reflexões vão surgindo.

Compreendemos que o estágio curricular supervisionado é, portanto, um espaço privilegiado de constituição da identidade profissional e do fazer docente, uma vez que é permeado por relações humanas e perpassado por inúmeras situações que requerem ações conjuntas por parte de diferentes sujeitos nele envolvidos. Sendo assim, convém entendermos que nele não se encerram todas as experiências necessárias ao exercício da profissão, mas que, de alguma forma, é por meio dele que se provocam reflexões que vão ecoar ao longo da trajetória profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, apresentamos o estágio curricular como um campo de disputa por ser um componente curricular obrigatório que estabelece conexões com todas as disciplinas do Curso de Licenciatura em Pedagogia. É, também, um campo de estudo que possibilita analisar aspectos da formação docente e da realidade educacional brasileira.

Nesse sentido, discutimos o estágio curricular supervisionado como uma possibilidade de aproximação com a profissão docente, de forma acompanhada e planejada. Abordamos o estágio como um processo que pressupõe a análise crítica e a sistematização do conhecimento com base na experiência de imersão na realidade educacional. Ressaltamos como elementos fundamentais dessa relação a indissociabilidade entre teoria e prática, a prática reflexiva baseada na pesquisa, a problematização do contexto escolar em sua complexidade e a intencionalidade que permeia as relações entre professores(as) e acadêmicos(as) e destes(as) com os campos de estágio.

Reconhecemos que o estágio, como prática social-histórica, tem como pontos de partida e de chegada a realidade da Educação Básica, que, portanto, é atravessada pelas múltiplas determinações que se expressam na prática cotidiana dos sujeitos. Na aproximação e relação de parceria entre universidade e Educação Básica, especialmente a escola pública, com vistas à formação humana e profissional, propõe-se

a favorecer vínculos significativos entre professores(as) formadores(as), professores(as), equipes gestoras, acadêmicos(as), crianças, famílias e demais profissionais dos campos de estágio. Entendemos que esses vínculos e a mediação realizada pelos(as) professores(as) orientadores(as) mobilizam reflexões, provocam análises, favorecem aprendizagens sobre a profissão docente, o cotidiano da escola e a própria formação. Vale destacar que esse movimento está comprometido com a transformação social e individual.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, O. H. A.; MARTINS, E. S. Estágio curricular supervisionado como práxis: algumas perguntas e possíveis de respostas. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 28, n. 1, p. 191-203, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17058/rea.v28i1.12902>. Acesso em: 10 out. 2021.

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

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S de; ALMEIDA, W. A. de. **Estágio com pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, A. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, M. S. L. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, p. 195-205, jan./abr. 2008, Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189117303012>. Acesso em: 10 out. 2021.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. *In*: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. p. 53-73.

PEROZA, M. A. R.; CAMARGO, D. A experiência de encontro entre sujeitos aprendentes: aspecto da formação docente vivenciado no estágio supervisionado em docência na educação infantil. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 85-98, mar. 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v24i1.4595>. Acesso em: 10 out. 2021.

PIMENTA S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 2012.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Trad. Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Educação inclusiva como paradigma multidimensional: apontamentos para a formação de professores

Rosana de Castro Casagrande

INTRODUÇÃO

Defendemos que a educação inclusiva pode ser caracterizada como um paradigma multidimensional e as dimensões que a constituem, consideradas em todos os níveis e áreas do conhecimento, tendo em vista a formação de professores. Com base neste argumento, destacamos quatro dimensões constituintes e articuladas da educação inclusiva: 1. Dimensão conceitual; 2. Dimensão histórico-política; 3. Dimensão epistemológica; e 4. Dimensão praxiológica. Tais dimensões abarcam elementos que compõem a educação inclusiva enquanto paradigma polissêmico e resultante de um processo histórico excludente, que privilegia os considerados “normais” e as maiorias, com base em processos de homogeneização. As referidas dimensões podem ser consideradas apontamentos importantes para a formação de professores e levam em conta uma educação efetiva para todos.

A educação inclusiva pressupõe o reconhecimento das diferenças e a diversidade de necessidade de todos, o que obviamente deve incluir os grupos marginalizados socialmente (pessoas em condição de vulnerabilidade social, negros, pessoas com deficiência, transtornos do desenvolvimento, indígenas, refugiados, quilombolas, populações

ribeirinhas e o público LGBTQI+¹), além dos que apresentam dificuldades e transtornos de aprendizagem de qualquer natureza, e mesmo aqueles sujeitos que não as possuem. No decorrer da história, grupos minoritários encontraram sucessivas e impeditivas barreiras à entrada e permanência no sistema educacional e na transição para o mercado de trabalho.

Atualmente, a educação inclusiva defende uma reforma inclusiva em todos os níveis de educação, da Educação Básica ao Ensino Superior, nas esferas pública e privada, nos âmbitos Municipal, Estadual e Federal, em seus aspectos estruturais, procedimentais e atitudinais. É disto que trata este capítulo, cuja intenção é indicar possibilidades de formação docente na perspectiva da educação inclusiva, com base em seu aspecto multidimensional. Apontamos para uma formação inclusiva que considere todos os profissionais da educação de todas as áreas e níveis, que gere possibilidades de (re)conhecimento e (re) direcionamento de suas percepções e práticas e desenvolva um novo *habitus* capaz de fortalecer a luta por uma educação de qualidade, gratuita e efetiva para todos.

Este texto fundamenta-se na praxiologia de Bourdieu, que destaca o *habitus* como maneiras de perceber, sentir, fazer e pensar que nos induzem a agir de determinada forma em determinadas circunstâncias (THIRY-CHERQUES, 2006), e foi organizado em cinco seções, cada qual destacando uma dimensão da educação inclusiva: A primeira seção tratará da dimensão conceitual da educação inclusiva, em que foram apresentados os conceitos e as delimitações dos termos educação especial, inclusão e educação inclusiva. A segunda seção abordará a dimensão histórico-política da educação inclusiva. A terceira apresentará a dimensão epistemológica da educação inclusiva e a possibilidade

¹ LGBTQI+ (lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, *queer*, intersexuais e mais) é a sigla utilizada para a designar diversidade de gênero sexual que ultrapassa o binário heterossexual/homossexual. Grupo de minorias sexuais que, embora não se traduzam em inferioridade numérica – produzidas pelas relações de gênero e da sexualidade –, está associado às vivências de desigualdades e injustiças que caracterizam grupos socialmente marcados como inferiores, anormais ou abjetos (CARDOSO *et al.*, 2020).

do processo formativo enquanto perspectivas assumidas pelos professores frente as suas práticas pedagógicas. A quarta tratará da dimensão praxiológica da educação inclusiva e, por fim, a quinta abordará o coensino, a acessibilidade e o Desenho Universal para a Aprendizagem – DUA, como ações necessárias para efetivação da educação inclusiva.

A DIMENSÃO CONCEITUAL DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As mudanças paradigmáticas da educação especial, dos modelos médico-clínico, educacional e de integração à educação inclusiva não devem ser interpretadas como evolutivas, assim como não devem ser consideradas substitutivas. Corroboramos com Glat (2013) quando afirma que a educação inclusiva dificilmente será implementada efetivamente sem a educação especial e seus recursos.

Por vezes, a educação especial, inclusão e educação inclusiva são temas tratados como sinônimos e utilizados de maneira generalista. A dimensão conceitual na formação dos professores permite a elaboração de um panorama que evidencie as relações, importâncias e delimitações de cada termo.

Casagrande (2020) tece reflexões sobre a ordem cronológica dos conceitos e assim os apresenta: 1. Educação especial; 2. Inclusão; e 3. Educação inclusiva.

A Educação especial é definida como uma modalidade de ensino caracterizada por ofertar um conjunto de recursos e de serviços educacionais especiais, visando complementar, apoiar e/ou substituir os serviços educacionais considerados comuns. Seu objetivo é propiciar a garantia da educação formal dos educandos que apresentem necessidades educacionais especiais (MAZZOTTA, 2011). Dispõe de alguns marcos importantes, como a) Marco do campo educacional: Instituição, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e em 1857, do Imperial Instituto dos Meninos Surdos; b) Marco do campo acadêmico: com a oferta dos primeiros cursos de formação, no ano de 1962, na Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; e c) Marco

do campo político: com a instituição do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973.

O surgimento da educação especial marcou a necessidade de atenção e atendimento às pessoas com deficiência, mas se objetivou por meio de proposta e estruturação paralela ao sistema de ensino regular, por meio de instituições especializadas públicas e privadas, representando o que se compreende como um cenário de segregação. Entendemos que a segregação foi propiciada pelo sistema político, no momento em que as instituições que surgiram nesse período assumiram a responsabilidade pelo atendimento à pessoa com deficiência, na falta de encaminhamentos políticos (CASAGRANDE, 2020). Como forma de objetivação, a educação especial oferta o Atendimento Educacional Especializado – AEE, realizado no contraturno, preferencialmente em Sala de Recurso Multifuncional – SRM, no âmbito das escolas regulares. (BRASIL, 2009).

O termo inclusão ganhou destaque no Brasil na década de 1990, por meio de movimentos internacionais, tendo como marco a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), que destacou a necessidade de serem tomadas providências para o acolhimento das crianças, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, crianças deficientes e bem dotadas, que vivem nas ruas ou trabalham, de população distante ou nômades”, de minorias marginalizadas. (BRASIL, 1994, p. 17). A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2019, p. 13) definiu inclusão como “processo que ajuda a superar barreiras que limitam a presença, participação e conquistas dos estudantes”, tendo como fundamento o princípio da equidade, ou seja, da preocupação com a justiça e processos justos, a fim de que a educação de todos os estudantes seja considerada de igual importância. (UNESCO, 2019).

De modo amplo, podemos definir a educação especial como uma modalidade de ensino capaz de fornecer subsídios teóricos, didáticos e metodológicos para seu público-alvo (pessoas com deficiências visual,

auditiva física e intelectual, transtorno global do desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação).

A inclusão, fundamentada nos princípios dos direitos humanos e da equidade, deriva outros termos, como inclusão social e inclusão escolar, que, embora sejam diferentes em relação ao espaço em que se concretizam, têm em comum a perspectiva de pertencimento efetivo a esses espaços, seja na sociedade, comunidade ou escola.

Importante destacar que há aspectos voltados à inclusão e outros voltados ao que denominamos de “pseudoinclusão”, ou seja, há coisas que aparentam inclusão, mas não são. Sobre isso, Rodrigues (2021) destaca quatro aspectos que dificultam e/ou impedem a inclusão. 1. Sentimento de tolerância: baseado na superioridade moral, na qual se aceitam e/ou admitem pessoas consideradas diferentes; 2. Formalismo: quando se cria um protocolo, uma etiqueta formal de convivência, em que aparentemente cumpre-se o que é preciso em relação à pessoa diferente; 3. Folclorização: quando evidencia e destaca aspectos culturais das pessoas, enaltecendo-os de forma caricaturada; e 4. Facilitismo: quando busca facilitar, deixar as coisas mais fáceis para as pessoas diferentes.

A educação inclusiva, atual paradigma da educação especial, fundamenta-se nos direitos humanos, preconizados pela Declaração da Organização das Nações Unidas – ONU, tendo a acessibilidade como princípio de direito.

Pletsh (2020, 2021a, 2021b) afirma que a educação inclusiva se fundamenta com base nos direitos humanos, no acesso, na participação, na aprendizagem e no desenvolvimento das pessoas com deficiência. É derivada da inclusão e refere-se a uma perspectiva educacional de acolhimento de todas as crianças e jovens na escola regular de ensino, não tendo um público-alvo específico, mas abrangendo a todos.

Importante considerar que as dinâmicas de espaço-tempo sociais permitem reinterpretações terminológicas que podem criar uma espécie de dança conceitual, não no conceito poético, mas no sentido

de transformação conceitual. Há perspectivas voltadas ao uso do termo acessibilidade, em sua articulação entre os termos acesso, acessível e acessibilização, da gramática acessível proposta por Sérgio Ebersold². Neste sentido, há uma ampliação da concepção de inclusão como um conceito abstrato ou princípio geral, para o princípio concreto e objetivo da acessibilização. Embora apresentem determinantes histórico-políticos, os termos Inclusão e educação inclusiva são polissêmicos e dinâmicos. Sadao Omote (2021) reitera que educação inclusiva significa uma educação de qualidade para todas as pessoas, levando em conta as necessidades e idiosincrasias de cada estudante.

A DIMENSÃO HISTÓRICO-POLÍTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A trajetória histórica da educação inclusiva perpassa a história da Educação Especial e da inclusão de maneira atrelada e indissociável. É proveniente dos ideais inclusivos da década de 1990, influenciados especialmente pela Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994).

Atualmente considerada o paradigma da educação especial, a educação inclusiva preconiza um novo modelo de escola, que possibilite a permanência de todos os alunos, substituindo os mecanismos que selecionam e discriminam por aqueles que identificam e removem as barreiras que dificultam ou impedem a aprendizagem. (GLAT, 2013).

A trajetória da educação inclusiva foi influenciada por movimentos internacionais que defendem uma proposta de educação para todos, efetivada por meio de mudanças radicais que envolvam transformações culturais, estruturais e pedagógicas. Escolas que defendem uma educação inclusiva mas que mantêm o formato tradicional, defendem no discurso uma aprendizagem possibilitada pela eliminação das barreiras, mas na prática apenas atenuam a percepção de desigualdade.

² Sugerimos o acompanhamento da Mesa Redonda com Dr. Sérgio Ebersold e Dr. Gustavo Martins Piccolo, realizada no Congresso Brasileiro de Educação Especial (2021), intitulada “Capacitismo e a Gramática da Acessibilidade”, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9MJQH5MPNQ>. Acesso em: 01 dez. 2022.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2008) possibilitou uma definição de educação inclusiva referindo-se a ela como um paradigma educacional cuja base de sustentação são os direitos humanos, destacando o termo equidade. Vale salientar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (BRASIL, 1948) preconiza até hoje os direitos humanos fundamentais, atualmente ampliados por concepções dos campos políticos e religioso, de direito à moradia, água, energia elétrica e alimentação. A educação inclusiva sustenta-se, portanto, nos fundamentos que regem os direitos humanos e, por este motivo, não permite uma educação direcionada apenas aos mais favorecidos, mas a todas as pessoas. Aspectos como justiça social e diversidade, no sentido de respeito, atenção e viabilização da aprendizagem, tendo como princípio a diferença e a singularidade humana, são aspectos centrais da educação inclusiva.

Rodrigues (2003) destaca o percurso longo, penoso e contraditório da educação inclusiva no Brasil e no exterior. Segundo o autor, há resistências que impedem a reforma escolar inclusiva, entre elas a concepção de que o sistema escolar deve ser previsível e coerente, o que impede a convivência entre os diferentes e a falta de preparo da escola para a efetivação das práticas inclusivas.

Podemos considerar que as legislações nacional e internacional voltadas à educação inclusiva são amplas (BRASIL, 1990, 1994, 1996, 2001a, 2001b, 2001c, 2002a, 2002b, 2005, 2008, 2009a, 2011, 2012, 2015), mas nem todos os Estados brasileiros atuam em consonância com a legislação federal, retratando uma realidade nacional heterogênea. Importante destacar que vivenciamos um momento político marcado pela escassez de financiamento na educação, o que amplia o distanciamento entre o que está previsto em lei e o que se materializa nas escolas e na vida das comunidades.

No ano de 2015, foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015, p.1), cabendo destacar alguns pontos importantes: 1. A lei é “destinada a assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício de direito e das liberdades

fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”; 2. Conceito de pessoa com deficiência como sendo aquela que tem “impedimento de natureza física, mental, intelectual, sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2015, p. 1); e 3. O Capítulo IV do direito à educação, em seu Artigo 27, afirma que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 6).

A DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A dimensão epistemológica refere-se a perspectivas assumidas pelos professores e futuros professores acerca da construção do conhecimento de suas práticas pedagógicas.

No sentido da educação inclusiva como perspectiva docente, este paradigma pressupõe alguns aspectos teórico-metodológicos que precisam estar vinculados ao processo educacional como um todo. Como aponta Machado (2011, p. 7), “a forma de pensar e de agir do professor influencia “diretamente as ações docentes, como organizar o currículo, escolher o material didático, planejar as atividades e avaliar os resultados”.

A educação inclusiva é um convite à reforma inclusiva que demanda modificações significativas no atual modelo educacional. Glat (2013) e Pletsh *et al.* (2021) apontam alguns aspectos que devem ser considerados na formação de professores: a) a escola e os professores devem se adaptar para atender às necessidades de todos os alunos, e não o contrário; b) substituição dos mecanismos de seleção e discriminação,

por procedimentos de identificação e remoção de barreiras; c) é necessário haver uma revisão da estrutura das escolas, considerando as acessibilidades arquitetônica, atitudinal, comunicacional, instrumental, metodológica; d) revisão e reelaboração do projeto político pedagógico de modo a considerar a educação inclusiva nos aspectos curriculares, recursos didáticos, metodologias, estratégias de ensino; e) estabelecimento de uma cultura escolar que contemple a educação inclusiva e todas as suas ações, com envolvimento de toda comunidade escolar; f) considerar a educação especial aliada da educação inclusiva, levando em conta o Atendimento Educacional Especializado e a parceria com professores do ensino regular.

A proposta da educação inclusiva pressupõe a necessidade de uma mudança radical na cultura escolar, de modo a atender todos os alunos. Esse atendimento deve ser realizado independentemente de sua condição biológica, social, cultural e econômica, o que implica “num sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos”. (CARVALHO, 2004, p. 29).

A DIMENSÃO PRAXIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta dimensão aponta possibilidades de desenvolvimento de ações pautadas na educação inclusiva em ambientes educacionais.

O termo praxiologia deriva do vasto referencial Bourdieusiano e significa, a grosso modo, entender as ações sociais dos agentes com base no desenvolvimento de um senso prático, guiado pelo *habitus*, considerado disposições geradoras de estratégias. O *habitus* pode ser compreendido como “[...] princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em conjunto unívoco de escolhas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 1996, p. 21-22) que se estabelecem relacionamente no campo, ou seja, num “espaço relativamente autônomo, [...] dotado de leis próprias”. (BOURDIEU, 2003, p. 20).

Importante destacar que Bourdieu problematizou os tipos de conhecimento pelos quais o mundo social pode ser reconhecido, sendo eles: conhecimento fenomenológico, objetivista e praxiológico. O conhecimento fenomenológico relaciona-se ao subjetivismo, expresso pelas experiências vividas pelo agente, e o conhecimento objetivista estrutura as práticas individuais. Ao considerar esses conhecimentos limitados, desenvolveu uma terceira abordagem, a praxiológica, que resumidamente implica na abordagem relacional entre os conhecimentos subjetivos e objetivos, levando em conta

[...] não somente o sistema das relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações dialéticas entre essas estruturas e as disposições estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação. (BOURDIEU, 1994, p. 47).

Defendemos que as mudanças necessárias a uma reforma inclusiva perpassam pela incorporação de um novo *habitus*, influenciado e atravessado pelos campos econômico, político e social, e pelos agentes atuantes nos campos científico, universitário (BOURDIEU, 1974, 2003, 2004; BONNEWITZ, 2003; CATANI, 2017) e acadêmico (HEY, 2008a; 2008b). Estes campos fornecem elementos constituintes do *habitus* de seus agentes, composto de experiência biográfica individual e histórica coletiva, ambas em interação. O que isto significa? Que os agentes sociais interiorizam ações estruturadas pelos campos de maior abrangência, ao mesmo tempo em que desenvolvem seus esquemas físicos e mentais específicos. Ou seja, somos condicionados a desenvolver determinados tipos de reações pelas estruturas sociais, mas desenvolvemos nosso princípio de ação; e ao sermos condicionados a revisitar

nossas percepções de realidade, podemos desenvolver novas formas de interagir com elas.

Em decorrência da legislação voltada à educação especial e inclusiva vigente nos últimos anos no Brasil, tem ocorrido um aumento progressivo no número de matrículas de alunos com deficiência na Educação Básica e no Ensino Superior, o que vem promovendo demandas por medidas de acessibilidade e diversificação metodológica. Na sequência, apresentamos a acessibilidade, o Desenho Universal na Aprendizagem - DUA e o coensino como sugestões a serem consideradas na formação de professores, de todas as áreas, modalidades e níveis de educação.

ACESSIBILIDADE, DESENHO UNIVERSAL DE APRENDIZAGEM E COENSINO: POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DA DIMENSÃO PRAXIOLÓGICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com a Conferência Mundial de Educação para todos na década de 1990, o Brasil estabeleceu o compromisso de cumprir metas relacionadas à melhoria da educação de pessoas com necessidades educacionais especiais. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), decorrente da Conferência e do compromisso brasileiro, estimulou um movimento amplo de matrículas de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. Segundo o censo escolar realizado em 2019, o número de estudantes público-alvo da educação especial em escolas da Educação Básica era de 1.250.967, representando 2,6% dos estudantes da Educação Básica⁵.

O aumento significativo no número de matrículas de alunos na Educação Básica também reflete no acesso de alunos ao Ensino Superior. Neste sentido, todo o sistema educacional brasileiro precisa adequar-se à demanda, caracterizada por uma gama de diversidade

⁵ Dados retirados do site <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/pnee-1/dados-do-censo-escolar-do-inep-2019-podem-subsidiar-analises>, dia 11 de setembro de 2021.

de necessidades, incluindo as crianças e adolescentes atingidos pelas consequências da pandemia da COVID-19 (defasagem no processo de aprendizagem, especialmente no processo de alfabetização e letramento; dificuldades e transtornos de aprendizagem acentuados; problemas psicológicos e psiquiátricos). Para atender a atual, ampla e complexa demanda estudantil, o sistema de ensino brasileiro deve passar por uma reforma inclusiva urgente.

Há anos, agentes do campo educacional vêm apontando a educação inclusiva como paradigma necessário. Infelizmente, as atuais políticas educacionais, especialmente as voltadas aos grupos sociais mais vulneráveis, vêm passando por um processo de sucateamento e precarização.

Considerando que a educação inclusiva advém do movimento inclusivo, é importante considerarmos que, para fins de aplicação, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) aponta, em seu Artigo 3º, a acessibilidade e o Desenho Universal. Pesquisas no campo acadêmico da educação especial e educação inclusiva indicam como ações promissoras na efetivação da Educação inclusiva: a) Acessibilidade; b) Desenho Universal na aprendizagem - DUA (PLETSH, 2020, 2021a, 2021b; PLETSH; SOUZA, 2021); e c) Coensino/Ensino colaborativo (MENDES; ALMEIDA; TOYOTA, 2011; MENDES; VILARONGA; ZERBATO, 2014; VILARONGA; MENDES, 2014; VILARONGA; MENDES; ZERBATO, 2014; MENDES *et al.*, 2020a; MENDES *et al.*, 2020b).

Defendemos a acessibilidade, o DUA e o coensino ou ensino colaborativo como um conjunto necessário de ações para efetivação da inclusão escolar e, portanto, da educação inclusiva.

A acessibilidade é um elemento importante para efetivação da educação inclusiva, sendo atualmente considerada sete tipos: 1) Acessibilidade arquitetônica; 2) Acessibilidade atitudinal; 3) Acessibilidade comunicacional; 4) Acessibilidade instrumental; 5) Acessibilidade metodológica; 6) Acessibilidade programática; e 7) Acessibilidade natural.

Quadro 1 – Tipos e definições de Acessibilidade

Tipos	Definições
Arquitetônica	Ausência de barreiras ambientais físicas, residenciais, nas edificações, nos espaços urbanos e nos meios de transporte individual ou coletivo.
Atitudinal	Ausência de barreiras impostas por preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.
Comunicacional	Ausência de barreiras na comunicação interpessoal, escrita e virtual (acessibilidade digital).
Instrumental	Ausência de barreiras nos instrumentos, utensílios e ferramentas de trabalho, estudo, lazer, recreação e de vida diária.
Metodológica	Ausência de barreiras nos métodos, teorias e técnicas de ensino/aprendizagem, de trabalho, de ação comunitária (social, cultural, artística, entre outras).
Programática	Ausência de barreiras invisíveis presentes nos textos normativos
Natural	Ausência de barreiras da própria natureza

Fontes: Sasaki (2006, 2020) e Pletsch *et al.* (2021c)

Nota: Adaptado pela Autora.

É imprescindível que os agentes envolvidos na reforma inclusiva possam mapear as barreiras que impedem a acessibilidade, a fim de promover sua superação e rompimento.

Em consonância com os princípios da educação inclusiva expressos na Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015)⁴ está o DUA, sigla em inglês para “*Universal Design For Learning*”. (CAST, 2018). O objetivo do DUA é proporcionar acessibilidade curricular a todos, ou seja, considerando a pluralidade das pessoas e independentemente de suas condições, com respeito às particularidades e talentos, por meio do uso de estratégias pedagógicas diferenciadas, incluindo a tecnologia assistiva. Engloba planejamento, avaliação, espaço e recursos que desenvolvam

⁴ Na qual o termo “desenho universal” é expresso como: “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem utilizados por todas as pessoas, sem necessidade de acessibilidade ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (PLETSCH, 2021b, p. 20).

ações educacionais de cunho didático e/ou tecnológico. Considerando que a aprendizagem ocorre de maneira distinta, não pode haver um único meio de representação do conteúdo e de avaliação. (PLETSCH, 2020).

Conforme o guia do DUA (CAST, 2018), existem princípios norteadores que visam:

- proporcionar vários meios de engajamento, apresentação, meios de ação e de expressão;
- proporcionar opções para incentivar o interesse e a percepção;
- proporcionar opções para a ação física;
- oferecer opções para manter esforço, persistência, uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolo, expressão e comunicação;
- oferecer opções para a autorregulação, compreensão e funções executivas.

Originariamente, o DUA apresenta características cognitivistas e tecnicistas. Em razão disso, é importante sua reinterpretação com base em concepções que levem em conta aspectos históricos e culturais. (PLETSCH, 2021a).

O DUA, tal qual proposto por Pletsch (2021a), baseia-se, portanto, na pluralidade, nas diferenças, nos múltiplos meios, recursos e instrumentos, na diversidade metodológica e de alternativas, na capacidade de superação, reflexão, autoavaliação e monitorização do progresso. Há constante observação dos aspectos cognitivo e afetivo, pautando-se na heterogeneidade, facilitando a identificação das barreiras, com foco nas acessibilidades, o que permite a utilização de uma gama de recursos no processo de ensino-aprendizagem. Interpretamos o DUA como um processo de ergonomização das práticas pedagógicas que busca ampliar o outramente em oposição ao capacitismo⁵.

Desde a década de 1990, pesquisadores (WEST; IDOL, 1989; BAUWENS, HOURCADE; FRIEND, 1989; WOOD, 1998; FEDERICO;

⁵Termos adotados e defendidos pelo sociólogo Sérgio Ebersold.

HERROLD; VENN, 1990; COOK; FRIEND, 1995; PUGACH; JOHNSON, 1995; KAMPWIRTH, 2003; IDOL, 1997; IDOL; PAOLUCCI-WHITCOMB; NEVIN, 2000) vêm apontando o trabalho coletivo (professores, pais e profissionais como psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, terapeuta ocupacional, educador físico) e a consultoria colaborativa como estratégias bem sucedidas nos encaminhamentos educacionais à diversidade de necessidades. Esta estratégia é conhecida como trabalho colaborativo, expresso em dois modelos: o coensino ou trabalho colaborativo e a consultoria colaborativa.

O poder das equipes colaborativas está na capacidade de encontrar educadores com talento e habilidades únicos para promover sentimento positivo interdependente para desenvolver as habilidades criativas de solução de problemas, bem como para promover apoio mútuo e responsabilidade compartilhada. (MENDES; ALMEIDA; TOYOTA, 2011, p. 84).

Os primeiros pesquisadores a citarem o trabalho associado entre professores do ensino regular e especial foram Bauwens; Hourcade e Friend, no ano de 1989. O termo “coensino”, abreviatura derivada do termo “ensino colaborativo”, foi proposto por Cook e Friend, em 1995. Podemos considerar coensino “dois ou mais profissionais dando instruções substantivas para um diverso ou misto grupo de alunos num único espaço físico” (COOK; FRIEND, 1995, p. 2). Mendes (2011, p. 85) explica que o coensino é

[...] um modelo de prestação de serviço de educação especial no qual um educador comum e um educador especial dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar a instrução de um grupo heterogêneo de estudantes. Ele emergiu como uma alternativa aos modelos de sala de recursos, classes especiais ou escolas especiais, como um modo de apoiar a escolarização de estudantes com necessidades educacionais especiais em classes comuns. Assim, a invés dos alunos com necessidades educacionais especiais irem para classes especiais ou de recursos, é o professor especializado que vai até a classe comum

na qual o aluno está inserido colaborar com o professor do ensino regular.

A consultoria colaborativa é um modelo que surgiu na década de 1990 (WEST; IDOL, 1989; PUGACH; JOHNSON, 1995; KAMPWIRTH, 2003; IDOL; PAOLUCCI-WHITCOMB; NEVIN, 2000). Constitui-se um processo com seis características ou funções: 1) É um processo de resolução de problemas; 2) Com base no bem-estar de uma pessoa, duas pessoas atuam em colaboração; 3) Envolve trabalho voluntário; 4) Há compartilhamento na solução de problemas; 5) Tem como meta principal resolver um problema de trabalho; e 6) Há mutualismo no compartilhamento das ações, de modo a estabelecer processos mais sensíveis e habilidosos na resolução de problemas futuros. Durante o processo, há observação participante, supervisão e aconselhamento por meio de intercâmbio colaborativo, e o consultado tem autonomia para aceitar ou rejeitar as recomendações. (MENDES; ALMEIDA; TOYOTA, 2011).

Preocupada com a formação de recursos humanos para atuação na educação especial, voltada à inclusão escolar, Enicéia Gonçalves Mendes, pesquisadora e docente da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, juntamente com outros pesquisadores, estabeleceram, no ano de 2004, o projeto “S.O.S Inclusão”. Fundamentado no coensino ou ensino colaborativo e na consultoria colaborativa (MENDES; TOYOTA, 2005), o projeto tinha como objetivo “oferecer aos professores da escola comum suporte para qualificar o trabalho pedagógico desenvolvido por eles com seus alunos com necessidades educacionais especiais”. (MENDES; ALMEIDA; TOYOTA, 2011, p. 84). O foco foi a formação colaborativa, considerando que o trabalho isolado do professor não produzia resultados efetivos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O coensino ou ensino colaborativo como estratégia de inclusão escolar vem sendo estudado pelo grupo de pesquisa da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, denominado “Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial” – Foreesp”, também sob coordenação de Enicéia Gonçalves Mendes. Inúmeros estudos, dentre

eles: Mendes (2007, 2010, 2011); Rabelo (2012); Vilaronga (2014a; 2014b; 2014c); Vilaronga e Mendes (2014, 2017); Zerbato (2014); Vilaronga, Mendes e Zerbato (2016) apontam para os benefícios do coensino ou ensino colaborativo para a inclusão escolar, compondo como consequência uma educação inclusiva.

Embora a oferta do número de vagas nos cursos de graduação e pós-graduação voltados à educação especial tenha aumentado, bem como a oferta de disciplinas voltadas à educação especial, inclusão e educação inclusiva (CASAGRANDE, 2020; CASAGRANDE; MAINARDES, 2021), estas ações, por si só, localizadas e concentradas em algumas IES em regiões específicas do Brasil, ainda são insuficientes para promover uma educação inclusiva de fato. Daí a necessidade de ampliarmos as possibilidades de compreensão da educação inclusiva como paradigma multidimensional, a fim de colaborarmos na formação de professores, seja ela inicial, continuada ou permanente, de qualquer nível e área de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto considerou a educação inclusiva enquanto paradigma multidimensional, apresentando as dimensões conceitual, histórico-política, epistemológica e praxiológica como apontamentos para a formação de professores. Destacamos na dimensão praxiológica elementos importantes, como a acessibilidade, o DUA e o coensino como meios para superação das barreiras que impedem a efetivação da educação inclusiva.

Os pressupostos conceituais, situados no contexto histórico e político em que o professor atua como agente que assume determinada prática pedagógica, devem ser considerados a fim de ampliar os mecanismos geradores de uma educação efetivamente inclusiva. É necessário, portanto, uma mudança radical na perspectiva de educação que persiste atualmente, ou seja, uma transformação nas formas

de pensar, agir e de conceber a educação, que envolve todo o sistema educacional, público e privado, de todos os níveis.

Ressaltamos, por fim, elementos a serem levados em consideração na formação de professores na perspectiva da educação inclusiva enquanto paradigma multidimensional:

- compreensão, discussão e ampliação dos diversos tipos de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, comunicacional, instrumental e metodológica) e sua importância no processo inclusivo;
- uso de estratégias didáticas, pedagógicas e/ou tecnológicas diferenciadas e diversificadas, com foco no atendimento das diferenças e diversidade das necessidades;
- reconhecimento da pluralidade de características e garantia de participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos;
- redefinição de conceitos tradicionais que reforçam estigmas e contradições, por exemplo: “anormalidade *versus* normalidade”, “adaptação curricular”, “igualdade de direitos”;
- desenvolvimento de ações colaborativas entre as diversas áreas e profissionais que atuam na escola, em especial entre o professor de ensino regular e o profissional que atua na educação especial, por meio do coensino.

Desenvolver ações baseadas na educação inclusiva é um desafio ao sistema educacional brasileiro. São necessárias políticas públicas que gerem meios para que as barreiras possam ser derrubadas. É imprescindível o incentivo ao crescimento do campo da educação inclusiva enquanto área de conhecimento, a fim de incentivar pesquisadores a efetivarem bens acadêmicos que comprovem e evidenciem mecanismos de superação das barreiras. Há necessidade de desenvolvimento de trabalhos colaborativos que visem uma educação de qualidade, gratuita e sem barreiras. Temos um longo percurso pela frente. Estejamos na luta!

REFERÊNCIAS

BAUWENS, J.; HOURCADE, J. J.; FRIEND, M. Cooperative teaching: a model for general and special Education. **Remedial and Special Education**, v. 10, n. 2, p. 17-22, 1989.

BONNEWITZ, P. **Primeiras lições sobre a sociologia de P. Bourdieu**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, P. Esboço de uma teoria da prática. In: ORTIZ, R, (org.). **A sociologia de Pierre Bourdieu**. São Paulo: Editora Ática, 1994, p. 46-86. Coleção Grandes Cientistas Sociais.

BOURDIEU, P. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. 2. ed. Trad. Mariza Corrêa. Campinas: Papirus, 1996.

BOURDIEU, P. **Questões da sociologia**. Lisboa: Fim de século, 2003.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CATANI, A. M. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 95-98.

BRASIL. **[Declaração (1990)]**. Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990). Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 02 fev. 2021.

BRASIL. **[Declaração (1994)]**. Declaração de Salamanca - sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 18. abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. **Diário Oficial da União**, Brasília,

DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/2001. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. 2001c. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 out. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **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. 2002a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002b. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 20 maio 2021.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 dez. 2005.

BRASIL. **Resolução nº 4 CNE/CEB de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_cman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 06 jun. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. 2011b. Dispõe sobre a Educação Especial e o atendimento educacional especializado. Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 23 abr. 2021.

BRASIL. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 06 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 13 maio. 2021.

CARDOSO, M. H. M.; FELDENS, D. C.; LUCINI, M. Juventude LGBTQI+ e a educação do governo das crianças em Herbart às políticas inclusivas. **Revista Educação em Questão**, v. 58, n. 55. jan./mar. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2020v58n55ID18932>. Acesso em: 05 dez. 2022.

CAST. **DUA**. Disponível em: <https://www.cast.org/>. Acesso em: 06 out. 2021.

CASAGRANDE, R. C. **O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2020.

CASAGRANDE, R. C.; MAINARDES, J. O campo acadêmico da Educação Especial e a utilização do termo “campo”. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, e0016, p. 689-706, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.21155.99365>. Acesso em: 05 dez. 2022.

COOK, L.; FRIEND, M. Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, p. 1-16, 1995.

FEDERICO, M. A.; HERROLD, W. G. Jr.; VENN, J. Helpful tips for successful inclusion. **Teaching Exceptional Children**, v. 32, n. 1, p. 76-82, 1999.

GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. 2. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2013.

HEY, A. P. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: EDUEM, v. 1, 2008a, p. 217-230.

HEY, A.P. **Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil**. São Carlos: EduFSCar, 2008b.

IDOL, L. Key questions related to building collaborative and inclusive schools. **Journal of Learning Disabilities**, n. 30, 384-394, 1997.

IDOL, L.; PAOLUCCI-WHITCOMB, P.; NEVIN, A. **Collaborative consultation**. 3. ed. Austin: TX: PRO-ED, 2000.

KAMPWIRTH, T. J. Overview of School-Based Consultation. *In*: KAMPWIRTH, T. J. **Collaborative consultation in the schools: effective practices for students with learning and behavior problems**. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2003. p. 01-39.

MACHADO, N. J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente**. [S.l.: s.n.], 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 22, n. 57, p. 80-93, 2011.

MENDES, E. G. **Projeto S.O.S. inclusão**: avaliação de um programa de consultoria colaborativa de apoio à inclusão escolar. Relatório Técnico de Produtividade em Pesquisa – CNPq. São Carlos: UFSCar, 2007. 112 p.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, v. 41, 81-93, 2011.

MENDES, E. G.; TOYODA, C. Y. **Projeto S.O.S. Inclusão - Consultoria colaborativa para favorecer a inclusão escolar num sistema educacional municipal**. Relatório Final. (MEC/SESu Processo 269/03/PRO-EX/UFSCAR). Universidade Federal de São Carlos. Mimeo, 2005.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar**: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

PLETSH, M. D. **Desenho universal e aprendizagem na nova sala de aula**. 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=C_kcV74PmXM. Acesso em: 03 out. 2021.

PLETSH, M. D. **Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem**. 2021a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=SPWLcOYQR5Y&t=4912s>. Acesso em: 03 out. 2021.

PLETSH, M. D. **Acessibilidade: princípio dos direitos humanos**. 2021b. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hvnHyzsMIQQ>. Acesso em: 06 out. 2021

PLETSH, M. D. *et al.* **Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem**. Rio de Janeiro: Encontrografia, 2021c.

PLETSH, M. D.; SOUZA, I. M. S. Diálogos sobre acessibilidade e desenho universal na aprendizagem. *In*: PLETSH, M. D. *et al.* **Acessibilidade e desenho universal na aprendizagem**. Rio de Janeiro: Encontrografia, 2021. Cap. 1. p. 13-25.

PUGACH, M.; L. JOHNSON. **Collaborative practitioners, collaborative schools**. Denver, Colo: Love Publishing, 1995.

RABELO, L. C. C. **Ensino colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar.**

Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre a inclusão:** da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. **Educação inclusiva:** qual o papel da escola? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VLL-3PWoz9s>. Acesso em: 14 out. 2021.

SADAO OMOTE. **Capacitismo e gramática da acessibilidade.**

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x9MJQH5MPNQ>. Acesso em: 02 nov. 2021.

SASSAKI, R. K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SASSAKI, R. K. **As sete dimensões da acessibilidade.** São Paulo: Lavratus Prodeo, 2020.

THIRY-CHERQUES, H. R. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 40, n. 1, p. 27-53, jan./fev. 2006.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 95, 139-151, 2014.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre os professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 2014b, v. 95, n. 239, p. 139-151.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula:** formação nas práticas pedagógicas do coensino. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014c.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, 19-31, 2017.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G.; ZERBATO, A. P. O. O trabalho em colaboração para o apoio à inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, v. 7, 66-87, 2016.

WEST, F.; IDOL, L. **Collaboration in the schools**: communicating, interacting and problem-solving. Austin, Texas: Pro-Ed, 1989.

WOOD, M. Whose job is it anyway? Educational roles in inclusion. **Exceptional Children**, v. 64, n. 2, p. 181-195, 1998.

UNESCO. **Manual para garantir a inclusão e a equidade na educação**. Brasília, DF: UNESCO, 2019.

ZERBATO, A. P. **O papel do professor de educação especial na proposta do coensino**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2014.

Cultura digital e infância - algumas questões para a formação de professores

Márcia Barbosa da Silva
Andrea Macedônio Carvalho
Jaqueline de Moraes Costa

INTRODUÇÃO

Vivemos em uma sociedade conectada, marcada pelos avanços científicos, de forma que os meios de comunicação e informação estruturam nossas atividades, desde as mais cotidianas. Tudo isso traz novos modos de organização social e econômica que se inscrevem numa cultura digital. De acordo com Kenski (2018):

Cultura Digital é um termo novo, atual, emergente e temporal. A expressão integra perspectivas diversas vinculadas às inovações e aos avanços nos conhecimentos, e à incorporação deles, proporcionados pelo uso das tecnologias digitais e as conexões em rede para a realização de novos tipos de interação, comunicação, compartilhamento e ação na sociedade

A cultura digital, portanto, expressa formas inéditas de comunicação e produção simbólica da sociedade, “responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por proporcionar o surgimento de novos ambientes socioculturais”. (SANTAELLA, 2008, p.24).

Esse cenário traz para a educação novos desafios relativos ao desenvolvimento de competências midiáticas e digitais como um

direito básico para o exercício da cidadania. Nessa direção, órgãos internacionais alertam para a necessidade de políticas educacionais que incluam o estudo das mídias nos currículos (UNESCO, 2016; UNIÃO EUROPEIA, 2009). Estudos que abordem as mídias do ponto de vista de sua linguagem, dos seus aspectos técnicos, mas também compreendam as dimensões políticas, ideológicas, econômicas e sociais implicadas na produção e circulação midiáticas (BUCKINGHAM, 2020; FERRÉS; PISCITELLI, 2012).

Questões como o impacto social das mídias na compreensão do mundo, as implicações econômicas e sociais que as empresas controladoras da produção e o fluxo das mensagens precisam ser tratadas nos processos de educação para a mídia desde a infância e requerem uma formação docente que aproxime os processos de ensino-aprendizagem das transformações que estão ocorrendo na atualidade. Para isso, é importante investir na formação de professores que possam atuar de maneira crítica (BARBERO, 1996; FUSARI, 2001; FREIRE; GUIMARÃES, 2003; FANTIN, 2008).

No intuito de colaborar para essa formação, o presente texto oferece algumas questões para a reflexão. Num primeiro momento, apresentamos diferentes aspectos pouco tratados, mas que participam da experiência humana e são modificadas com a mediação dos meios de comunicação. Abordamos, ainda, alguns dos aspectos simbólicos da mídia por meio de pressupostos da Hermenêutica e encerramos com algumas contribuições a partir da BNCC.

MÍDIAS EM DIFERENTES PERSPECTIVAS

Muito se fala sobre o papel estruturante que a mídia exerce em nossas vidas na atualidade, mas você já parou para pensar no que é a mídia?

Para refletir um pouco sobre isso, convidamos você a fazer um passeio imaginário a um passado bastante remoto. Imagine, nos tempos das cavernas, que uma antepassada nossa, voltando de uma colheita

de frutas, percebe que algumas delas caíram e ficaram esmagadas pelo impacto com o chão. Instintivamente, faz um gesto rápido, agarra o que sobrou da fruta e, por um momento, fita a mancha que a fruta imprimiu no chão. Nota que a mancha tinha um formato diferente quando acrescida pelos riscos formados pelo gesto de agarrar a fruta. Nesse instante, um animal passa por perto, desviando sua atenção. Mas, ao retornar o olhar sobre a mancha de formato diferente, dá-se conta de que ela lembra a forma daquele animal.

Mais tarde, ao alimentar sua cria com aquelas frutas, repara que alguns pedaços caíram no chão, então mostra à sua cria o que aprendera mais cedo. Faz o gesto rápido imitando o agarrar e a mancha novamente lembra o animal. De início a cria não entende, mas a mãe mostra ao longe alguns animais pastando e, para dar maior veracidade ao que faz, curva o corpo e reproduz gestos e grunhidos. Quando o pequeno ser finalmente compreende a relação, dá um salto, aponta para a mancha e começa a imitar os gestos e grunhidos do animal.

Assim, aquilo que foi fruto do acaso dá início a uma série de ações intencionais e experimentos que, aos poucos, se transformam num meio de externar o pensamento, tornando-o comum, ou seja, *comunicando*.

Este breve episódio imaginário nos leva a pensar sobre o chão e as paredes das cavernas como nossas primeiras *telas de pedra*, e como participantes de um complexo sistema de comunicação mediada. Esse sistema não foi criado da noite para o dia (como em nossa história imaginária), ele se constituiu dos momentos de gravação de imagens na pedra, da experimentação de materiais e das tentativas de obter melhores imagens. Mas também fizeram parte desse sistema comunicacional as experiências anteriores de comunicação, o gestual, os sons, as emoções, entre outros elementos que possibilitaram a instituição de certos códigos que propiciaram a formação de significados comuns e fixos para determinado conjunto de representações.

Além de ser um meio pelo qual nossos antepassados puderam *exteriorizar* suas imagens internas e com isso *partilhar* suas emoções e experiências – que tinham a ver com o que viviam naquele momento –, as paredes de pedra proporcionaram um *registro* por meio do qual outros seres humanos podiam conhecer essas representações e, também, atribuir-lhes significado. Isso fez com que não somente as relações entre seus pares fossem se transformando, mas também a sua rede neuronal fosse se especializando.

Podemos pensar, ainda, que estas primeiras experiências de comunicação mediadas por uma “tela de pedra” participaram do longo processo da complexa criação das diferentes linguagens e, portanto, de humanização. Ou seja, de diferenciação desses seres de outros animais, quer seja pela possibilidade de proporcionar a criação de caminhos neurais mais sofisticados, quer seja pela possibilidade de surgimento de elementos embriões da cultura.

Com isso, queremos convidar você a pensar sobre os meios não apenas como suportes de conteúdos, mas como tendo uma participação intensa em diversos aspectos de nossa vida:

- Como meios de **expressão** de nossos pensamentos, nossa identidade, nosso modo de ver o mundo.
- Como meio de **registro** de representações que propiciam a atribuição de significados por meio da criação de **códigos**.
- Como meio de **circulação** de fluxos comunicacionais impregnados das visões de mundo dos produtores de mensagens, proporcionando o contato de outras pessoas com essas representações, tornando-as um repertório em comum (**comunicação**) e favorecendo a criação de novos códigos.
- **Transformações internas** com alterações neuronais a cada desafio imposto pelas **diferentes configurações** que os meios podem assumir, bem como de **transformações socioemocionais** propiciadas pela negociação de sentidos que ocorre no contato com os conteúdos midiáticos.

As novas possibilidades de convergência digital trouxeram formas inéditas de circulação de fluxos de informação. No entanto, é importante nos interrogarmos: Quem controla o fluxo de informações na atualidade? Quem conhece melhor os caminhos de transformações internas por meio do contato com as mídias? A que propósitos essas informações estão servindo e como os processos educacionais podem auxiliar para que a mídia contribua com a constituição de uma sociedade mais justa e menos desigual?

Essas ideias iniciais provavelmente trouxeram novas possibilidades de compreender as mídias, então permaneça com a porta da imaginação aberta para navegar um pouco mais nesse mar, refletindo sobre as questões a seguir.

MÍDIAS, LINGUAGENS E COMUNICAÇÃO

Quando pensamos em mídias, é inevitável não pensar em comunicação; quando pensamos em comunicação, por sua vez, é inevitável não pensar em linguagem. Já a linguagem nos leva a pensar em relações humanas, afinal, é com base nas relações que surgem as linguagens e as diferentes formas de comunicação. Como apontado anteriormente, para além de meros suportes, as mídias expressam as interpretações de determinada sociedade sobre o mundo, permitem elaboração e atribuição de sentidos e significados e influenciam diretamente da construção de nosso pensamento, nossas personalidades e nossa relação com os outros. Nesse sentido, é possível afirmar que as mídias têm um papel estruturante em nossa sociedade, pois influenciam diretamente em nossa constituição como seres humanos e sociais.

Ao falarmos em comunicação e linguagem, é importante compreender que toda linguagem é simbólica, portanto é um conjunto de códigos sociais e historicamente construídos que representam, para aquela sociedade, determinado objeto, sentimento, ação etc. Por ser simbólica, abre espaço para as diversas interpretações que surgem dos discursos, sejam eles verbais, escritos, imagéticos, gestuais ou sonoros.

Sendo assim, é fundamental a discussão sobre a validade dessas interpretações: Se tudo é passível de interpretação, significa que não existem verdades?

No campo da pesquisa social, diversos métodos vêm, há tempos, buscando qualificar cientificamente o ato humano da interpretação. A hermenêutica, nesse contexto, se apresenta como uma rica possibilidade metodológica na medida em que busca extrair profundamente o sentido das coisas e tenta entender como esse sentido se revela no discurso dos sujeitos (GADAMER, 1997). Ou, como afirma Grondin (2012, p.10), em suas origens, a hermenêutica buscou ser uma “doutrina da verdade no campo da interpretação”.

O princípio clássico da hermenêutica é o da interpretação como método ou operação que permite alcançar o entendimento do sentido. Ainda segundo Grondin (2012), o termo *interpretação* tem dois sentidos importantes: ele designa, ao mesmo tempo, o processo de elocução (enunciar, dizer, afirmar algo) e o da interpretação (tradução). Nesses dois casos, há uma transmissão de sentido que pode ocorrer em duas direções: do pensamento para o discurso ou do discurso para o pensamento. Uma regra importante da hermenêutica é a de que todas as partes de um escrito devem ser entendidas a partir do todo constituído por um discurso e por sua intenção geral. Se todo discurso se baseia em um pensamento anterior, é necessário buscar no pensamento a mesma coisa que o autor quis exprimir. Assim, a hermenêutica pode ser entendida como a inversão da retórica. Dessa forma, a tarefa da hermenêutica é entender o sentido do discurso por meio da língua, nos âmbitos da gramática e da retórica.

Para Gadamer (1997), o processo do entendimento e seu objeto são essencialmente linguísticos. Para o autor, não há entendimento que não seja, de certa maneira, expressão linguística, pois *entender* é ser interpelado por um sentido e poder traduzi-lo em uma linguagem, que é sempre necessariamente a nossa. Segundo ele, a linguagem não é a tradução de um pensamento, mas todo pensamento já é a busca da linguagem, ou seja, não existe pensamento sem linguagem. Sendo

assim, os limites da linguagem são também os limites do nosso entendimento. A linguagem, para Gadamer, não é apenas um instrumento do qual se dispõe e se utiliza, mas o elemento universal por meio do qual vivem o ser e o entendimento.

No caminhar histórico da construção do campo hermenêutico, este método deixou de se limitar apenas aos textos escritos e passou a ser aplicável a todos os fenômenos de entendimento, em todos os lugares onde se percebam pensamentos – ou sucessões de pensamentos. Para Bultmann (1970 *apud* GRONDIN, 2012), um entendimento está sempre orientado por uma pergunta determinada, por uma intenção precisa; ou seja, uma interpretação é sempre guiada por um pré-entendimento da coisa sobre a qual ela interroga o texto ou o sujeito do discurso. O pré-entendimento do intérprete, portanto, não deve ser eliminado do processo em nome de um ideal metódico de hermenêutica, pelo contrário, ele deve ser elevado ao nível consciente para que se tenha claro de que ponto e de que perspectiva este intérprete parte em sua construção do entendimento. É o que chamamos de pré-juízos.

Os pré-juízos trazem para o intérprete uma antecipação do entendimento, com base em expectativas e objetivos herdados do passado e do presente. É nesse sentido que a historicidade se torna fundamental para resolver a questão crítica da hermenêutica: diferenciar os pré-juízos legítimos dos pré-conceitos. Para Gadamer (1997), é o recuo no tempo, a distância temporal, que permitirá fazer essa triagem. A consciência histórica, portanto, permite uma maior interpretação objetiva do passado tal qual ele realmente foi, antes de a história lhe conferir novos sentidos.

Quem quiser compreender um texto realiza sempre um projetar. Tão logo apareça um primeiro sentido no texto, o intérprete prelineia um sentido do todo. Naturalmente, o sentido somente se manifesta porque quem lê o texto lê com determinadas expectativas e na perspectiva de um sentido determinado. A compreensão do que está posto no texto consiste precisamente na elaboração deste projeto prévio, que,

obviamente, deve ser constantemente revisado com base no que se dá conforme avança na penetração do sentido.

Com essas considerações sobre linguagem e interpretação, fica ainda mais evidente a importância de se discutir o papel das mídias na formação dos sujeitos. As mídias, como todo discurso, como toda linguagem, não são neutras. Elas apresentam uma versão seletiva de alguma coisa e é necessário um trabalho consistente de formação humana que permita deixar isso claro para ser possível haver um pleno exercício de cidadania.

Interpretar o conteúdo de uma mídia parte de um pré-juízo do intérprete que depende, como já dito, de um repertório e de uma consciência histórica, construídos por meio de um projeto sólido de educação e formação humana. Para além dos conteúdos visíveis, há um amplo universo por trás dessas produções, que deve ser elevado ao nível consciente dos intérpretes para que, de fato, haja uma leitura crítica e pertinente desses conteúdos. A não observância desses cuidados de interpretação, em conjunto com a imensa popularização das redes sociais, por exemplo, vêm acentuando diversos fenômenos preocupantes, como o da pós-verdade e o das *fake news* que, juntos, têm alavancado ceticismo e o desprezo a consensos já há muito estabelecidos, como o da importância das vacinas e o fato de o planeta Terra ser redondo.

Quando falamos em formação para as mídias, alguns elementos são fundamentais serem trabalhados, conforme apresentaremos a seguir.

COMPETÊNCIAS MIDIÁTICAS

Nossa discussão até aqui abordou a relação entre mídia, comunicação e linguagem. Com base nestes três elementos, trazemos o conceito de literacia ou *literacy*, que envolve as competências essenciais para uso e compreensão da língua, e amplia-se com a concepção de *multiliteracies*, que abrange a articulação entre os signos linguístico,

visual, sonoro, gestual, espacial e multimodal, com a produção de sentidos e significados, conforme explicam Borges e Fantin (2019). Com isso, percebemos a importância de refletir sobre os sentidos dados por meio das interpretações das diferentes formas de expressão midiática, conforme tratado na seção anterior.

Ainda segundo as autoras Borges e Fantin (2019), esse movimento exige mais do que habilidades instrumentais, pois requer capacidade de estabelecer uma relação ativa e dialógica com o conteúdo midiático. É nesta perspectiva que Ferrés e Piscitelli (2012) nos apresentam a abordagem das **competências midiáticas**.

Competência é explicada pelos autores como “uma combinação de conhecimentos, destrezas e atitudes que se consideram necessários para um determinado contexto” (FERRÉS; PISCITELLI, 2012, p. 76, tradução nossa), neste caso, voltado ao contexto das mídias.

Estes conjuntos foram inicialmente divididos em dois níveis: o *pessoal*, que trata da interação entre o emocional e o racional; e o *operacional*, abrangendo a interação entre a leitura crítica e a expressão crítica (FERRÉS, 2007). Tal abordagem se justifica pela proposição da relação estabelecida entre conceitos, procedimentos e atitudes, quando se trata de educação midiática. Como um exercício, imagine um vídeo que chega até você por meio de um recurso midiático: ele pode despertar diferentes tipos de emoções, curiosidade, ao mesmo tempo em que estabelecemos uma interlocução com a mensagem passada, com base nos nossos conhecimentos e vivências sobre o tema.

Considerando tais pressupostos, os autores Ferrés e Piscitelli (2012) propõem a estruturação das competências midiáticas em seis dimensões:

1. Tecnologia

Trata da capacidade de adequar a tecnologia para finalidades que se deseja. Também se refere à nossa capacidade de integração com as inovações tecnológicas, o que nos possibilita criar, elaborar e

manipular textos, imagens, sons, vídeos, entre outros recursos midiáticos.

2. Linguagem

Se refere à habilidade de interpretação dos códigos e da avaliação dos significados de seu conteúdo. Inclui a capacidade de expressão.

3. Recepção e Processos de Interação

Corresponde aos nossos hábitos midiáticos, relacionando-se a como somos capazes de reconhecer e apreciar as emoções e os valores nas mensagens; como interpretamos os conteúdos midiáticos, ou seja, nossa capacidade de criticidade; e como interagimos de modo colaborativo nas plataformas.

4. Produção e processos de difusão

Envolve procedimentos para produção, programação e difusão dos conteúdos midiáticos, o que exige habilidades como: diferenciar as produções conforme o público (individual ou coletivo; popular e corporativo); usar sistemas de programação e difusão de conteúdos midiáticos; colaborar na produção de multimídias

5. Ideologia e Valores

Diz respeito ao conhecimento da legislação que rege os direitos autorais e protege os usuários. Também inclui a produção de mensagens para uma interpretação de modo cidadão e autônomo, bem como o uso responsável e democrático das tecnologias de informação e da comunicação.

6. Estética

Esta dimensão está relacionada à sensibilidade e atenção diante dos aspectos formais. Isso inclui a qualidade estética, a criatividade e a originalidade na produção de conteúdos midiáticos.

Trazendo as considerações da abordagem das competências midiáticas para uma educação para a mídia, é importante pararmos “de pensar nessas questões em simples termos tecnológicos, e começar a ter ideias novas sobre aprendizagem, comunicação e cultura” (BUCKINGHAM, 2010, p. 55). Neste sentido, a escola passa a ter um importante papel, considerando sua função social de possibilitar o acesso à cultura historicamente constituída pela humanidade.

Reconhecendo a importância de uma educação para a mídia, a Base Nacional Comum Curricular de 2017 (BNCC) inclui entre as competências essenciais para a aprendizagem o uso consciente da tecnologia, a expressão em diferentes tipos de linguagem e a interlocução crítica diante de mensagens recebidas¹. Tais considerações dialogam com abordagem das **competências midiáticas**, demonstrando a importância, inclusive, desta discussão cada vez mais presente nos cursos de formação de professores.

Como forma de ilustrar a caminhada formativa necessária, apresentamos aqui duas pesquisas realizadas com estudantes, que expressam resultados muito próximos no que tange ao conhecimento de crianças e adolescentes sobre mídias.

Silva, Carneiro e Meyer (2019) realizaram o estudo sobre as competências midiáticas com 502 crianças, de idade entre 9 e 12 anos, que frequentavam o Ensino Fundamental, envolvendo quatro estados brasileiros mais o Distrito Federal. Um segundo estudo foi realizado por Borges e Fantin (2019) com 499 alunos do Ensino Médio, com idade entre 14 e 16 anos, em seis cidades brasileiras. Ambas as pesquisas trazem em seus resultados que o conhecimento apresentado

¹ Aqui apresentamos um breve resumo das competências 4, 5 e 7, apresentadas na BNCC, cujo texto está disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

pelos estudantes era mais orientado pela intuição do que por processos educativos.

Os estudos apontam para a importância de a escola reconhecer a educação para a mídia como forma de desenvolver “competências culturais e habilidades sociais que crianças e jovens já trazem, mas precisam aprimorar para uma ação mais potente e transformadora nas paisagens das culturas participativas” (BORGES; FANTIN, 2019, p.79).

Promover uma educação midiática, considerando seus diferentes recursos físicos ou virtuais, em todas as suas potencialidades, é formar pessoas capazes de estabelecer uma comunicação mais crítica, sensível, responsável e criativa. A leitura de mundo, expressão com base em Paulo Freire, ampliada por meio da capacidade de leitura, interpretação e diálogo com as diferentes mídias, também nos abre a possibilidade de comunicar de maneira mais adequada a mensagem que se pretende expressar, com consciência e responsabilidade. Isso é uma forma de atuar no mundo. É promover transformação!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Temos discutido até aqui o papel das mídias na cultura digital e a necessidade de uma educação para as mídias. No entanto, é necessário desfazer alguns equívocos acerca do papel do estudo da mídia e da formação de professores.

Podemos elencar alguns mitos como: “as crianças já nascem sabendo lidar com as mídias”, “professores têm medo de perder o posto de detentor do saber”, “o papel do professor diante da cultura digital é o de facilitador do conhecimento, já que ele está disponível na rede, basta apenas acessá-lo”.

Essas ideias estão tão difundidas no meio social que encontram eco até mesmo entre professores. Nesse cenário, a educação para a mídia é entendida de maneira reduzida, e focada apenas em usar a mídia como suporte de conteúdos dentro da sala de aula.

Sabemos que as crianças desta geração estão totalmente mergulhadas na cultura digital. Isso não quer dizer que elas já nascem sabendo tudo sobre as mídias². Quer dizer que elas estão mais disponíveis para absorver os parâmetros dessa cultura, uma vez que suas estruturas cognitivas estão em formação. Isso amplia ainda mais a responsabilidade de familiares e professores no sentido de ter uma participação ativa nesse processo.

O fato de as crianças aprenderem facilmente a mexer no celular, abrir um aplicativo ou acessar um jogo não quer dizer que elas não precisem aprender mais sobre as mídias. Pesquisas sobre competências midiáticas na infância apontam que as competências tecnológica e de linguagem midiática em crianças obtêm os escores mais altos; em contrapartida, os níveis de competência relacionados à identificação de ideologia e valores e de interação ética nas redes obtêm os escores mais baixos, evidenciando a necessidade de uma mediação pedagógica para que essas competências se desenvolvam (SILVA *et al.* 2021; PEREIRA, 2021).

O distanciamento dos adultos de referência do processo de aquisição de competências digitais faz com que a formação dos parâmetros de avaliação da experiência das crianças com as mídias venha de seus colegas, tão inexperientes quanto elas, ou ainda das próprias mídias, que estão impregnadas pela visão de mundo de quem as produziu (SILVA, 1997). A pergunta é: A quem interessa o discurso de desvalorização da experiência digital do professor e o esvaziamento de sua função educativa em relação à cultura digital?

O endeusamento dos avanços tecnológicos em contraposição à educação escolar vem servindo para desqualificar o trabalho do professor há décadas, opondo alunos geniais a professores retrógrados e contrários às mídias. Pois bem, os alunos geniais cresceram, muitos deles se tornaram professores e agora se converteram em resistentes às mesmas tecnologias com as quais conviviam tão bem?

² A ideia de que as crianças já nascem sabendo lidar com a internet pode ser vista materializada no seguinte comercial: <https://www.youtube.com/watch?v=zxFOFtIE2Iw>.

A disseminação desse discurso desvia a discussão daquilo que é o objeto central da ação docente – a relação ensino aprendizagem. Este é o objeto de trabalho que caracteriza a educação, nenhum outro campo estuda e conhece melhor esse fenômeno.

As mídias assumem papel estruturante em nossa sociedade, isso é fato. Defendemos aqui, inclusive, que elas participam da modificação de processos neuronais. Por isso, conhecer o potencial das mídias é importante para que educadores possam aproveitar sua melhor contribuição para o desenvolvimento pessoal e coletivo, tanto no que diz respeito à própria experiência com mídias quanto às experiências que proporcionam em sua prática educativa.

Isso implica saber que as mídias estão impregnadas das intenções políticas, sociais e culturais de quem as produz. Essa noção nos permite compreender que as indústrias mantêm departamentos de pesquisa que estudam os comportamentos humanos e projetam seus equipamentos para que, desde muito pequenas, as crianças reajam às mídias cada vez mais sensíveis ao toque, de modo a oferecerem estímulos e interfaces envolventes a cada gesto do usuário. Diante disso, o que precisamos nos perguntar é como as pessoas, inclusive as crianças pequenas, estão lidando com isso e como esse tipo de interação impacta os comportamentos. Isso possibilita a busca para uma formação em um projeto de sociedade mais justa e menos desigual.

Por outro lado, a tônica da educação para a mídia não deve repousar somente em como funcionam as mídias. Além disso, é preciso ser capaz de compreender os contextos sócio-históricos de produção midiática, a circulação simbólica e suas implicações no âmbito da cultura digital. Nesse sentido, a educação não se reduz ao acesso às informações, ela se baliza em análises críticas e experimentações que sirvam de ponto de partida para a discussão das relações sociais e as representações simbólicas que nos constituem e que circulam nos meios. Serve para questionar as formas de participação da tecitura social de forma mais democrática, compartilhando o controle dos fluxos de comunicação.

É preciso valorizar e qualificar o papel do professor por meio de uma sólida formação. Ensinar é uma atividade intencional, humana (FREIRE, 1996). Ou, como diz Arroyo (2009), “todo processo de ensino e aprendizagem é uma leitura do humano que há no outro”. Nesse sentido, faz-se necessária a reflexão dos professores sobre a própria relação com as mídias/tecnologias, as expectativas e representações que geram, os sentimentos e emoções que acarretam e como isso se articula com os contextos social, político, cultural e histórico (BUCKINGHAM, 2020). É a análise crítica sobre a própria relação com as mídias/tecnologias que permite ao professor estabelecer esse diálogo com a criança.

Essas temáticas podem ser tratadas desde a infância, como sugere Buckingham em entrevista concedida à jornalista Januária Alves (2020, s.p.):

Por isso é importante fazer perguntas para as crianças tais como: “Por que você acha que essa pessoa está dizendo isso?” “O que há por trás dessa ideia que ela está defendendo?”, “Quem está produzindo esse conteúdo?”, “E por quê?”. E eu acho que outra pergunta fundamental de se fazer é sobre a representação. É fazer as crianças pensarem que o objetivo não é apenas dizer as coisas, mas como se fala sobre elas, pois as mídias sociais são uma nova mídia (no sentido de representação desse mundo): elas estão nos contando uma história sobre o mundo em que vivemos.

Esse tipo de questionamento pode levar as crianças a refletirem sobre a própria experiência de interação e produção de mensagens com as mídias, considerando o contexto sociocultural em que estão inseridas e a forma como aprendem (BUCKINGHAM, 2020, [s.p.]).

Além disso, é preciso prover as escolas, especialmente as públicas, de bons materiais e infraestrutura que permitam ao professor acessar e trocar experiências sobre boas práticas com mídias/tecnologias, proporcionada via formação continuada e instituições de apoio, como existem em outros países (Clemi, na França, e BFI, no Reino Unido, por exemplo). Nessa direção, grupos de pesquisa e coletivos de mídia

tem disponibilizado materiais que podem auxiliar aos professores na educação para a mídia:

Observatório da qualidade no audiovisual

<https://observatoriodoaudiovisual.com.br/>

Grupo de pesquisa da UFJF – produz materiais voltados à educação midiática para profissionais tanto da educação quanto da comunicação.

ComKids

<https://www.comkids.com.br/>

Coletivo de profissionais do audiovisual que promove conteúdos de qualidade para a infância e juventude. Nele é possível encontrar vídeos premiados em festivais de audiovisual voltado para crianças.

CINEDUC

<https://www.cineduc.org.br/>

Busca promover a reflexão sobre as linguagens audiovisuais com o público infanto-juvenil e educadores, formais e informais, a fim de contribuir para o processo educativo transformador, por meio do desenvolvimento da consciência crítica e da expressão criativa.

Coletivo Janela Aberta

<https://www.janelaaberta.org/>

O Coletivo Janela Aberta – Cinema e Educação reúne profissionais de diversas áreas que entendem o Cinema como matriz da cultura audiovisual presente no cotidiano da sociedade contemporânea, tal como televisão, internet e dispositivos móveis.

De Criança para Criança

<https://www.decriancaparacrianca.com.br/>

O projeto desenvolveu uma metodologia de criação coletiva de audiovisual feito por crianças. Além disso, apresenta outras possibilidades de aprendizagens relacionadas aos objetivos e conteúdos da BNCC.

Alexandra Bujokas de Siqueira

Essa pesquisadora tem diversas publicações na área, dentre elas destacamos:

MATERIAIS DIDÁTICOS DE MÍDIA-EDUCAÇÃO

<http://bit.ly/3JcuudU>

Ela também colaborou com propostas de atividades em mídia-educação para materiais didáticos voltados ao Ensino Médio nas áreas de Linguagens, Matemática e Ciências Humanas em projetos integradores pela editora Casa das Letras, disponível no Programa Nacional do Livro Didático.

ABPEDUCOM

<https://abpeducom.org.br/>

A Associação Brasileira de Pesquisadores em Educomunicação promove ações que fomentam espaços de trabalho e consolidam processos de atuação dos profissionais e pesquisadores da área, como cursos, eventos e publicações.

ImageMagica

<https://imm.org/projetos-educacionais/>

É uma ONG que realiza projetos educacionais e documentais com a fotografia no Brasil e no mundo.

Listamos alguns exemplos que podem servir de inspiração para a integração de estudos de literacia midiática, ou de mídia e educação,

junto às crianças, considerando a realidade sociocultural de cada contexto.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. C. Por uma pedagogia das mídias. **Conteúdo Aberto**, FTD Educação. Disponível em: <https://conteudoaberto.ftd.com.br/home-professor/conteudos-formativos/fique-por-dentro/por-uma-pedagogia-das-midias/#>. Acesso em: 28 jul. 2021.

ARROYO, M. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2009.

BARBERO, J. M. Heredando el Futuro. Pensar la educación desde la comunicación. **Nómadas**, v. 5, Bogotó, set. 1996, no 5, p.10-22. Disponível em: http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_5/05_1M_Heredandoelfuturo.pdf. Acesso em: 29 jul. 2021.

BORGES, G.; FANTIN, M. Competências midiáticas e a produção audiovisual entre jovens: experiências investigativas e formativas. *In*: BORGES, G.; SILVA, M. B. **Competências midiáticas em cenários brasileiros**: interfaces entre comunicação, educação e artes. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2019, p. 57-83.

BORGES, G; SILVA, M. B. (orgs.). **Competências midiáticas em cenários brasileiros**: interfaces entre comunicação, educação e artes. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2019.

BUCKINGHAM, D. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 37-58, set./dez., 2010.

BUCKINGHAM, D. David Buckingham: a educação midiática não deve apenas lidar com o mundo digital, mas sim exigir algo diferente. Entrevista concedida a Douglas Calixto, Tatiana Garcia Luz-Carvalho e Adilson Citelli. **Comunicação & Educação**, v. 2, ano XXV, São Paulo, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/182270/169339>. Acesso em: 27 ago. 2021.

FANTIN, M. **Currículo, narrativas e imagens**. 2008. Artigo disponível em: [https://docplayer.com.br/17030192-Curriculo-narrativas-e-imagens monica-fantin-ufsc.html](https://docplayer.com.br/17030192-Curriculo-narrativas-e-imagens-monica-fantin-ufsc.html). Acesso em: 22 ago, 2020.

FERRÉS PRATS, J. La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. **Comunicar: Revista Científica de Educomunicación**, v. 15, n. 29, p. 100-107, 2007.

FERRÉS PRATS, J.; PISCITELLI, A. La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. **Comunicar: Revista Científica de Educomunicación**, v. 19, n. 38, p. 75-82, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Paz e Terra.1996.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Sobre educação: diálogos, volume 2. Paz e Terra, 2003.

FUSARI, M. F. R. Comunicação, meios de comunicação e formação de professores: questões de pesquisa. In: PORTO, T. M. E. (org.) **Saberes e linguagens de educação e comunicação**. Pelotas: Editora Universitária/UFPel, 2001.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Paulo Flávio Meurer. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GRONDIN, J. **Hermenêutica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KENSKI, I. M. Cultura Digital. In: MILL, D. **Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. (print). Disponível em: https://www.academia.edu/43844286/Verbetes_CULTURA_DIGITAL Acesso em: 16 jul. 2020.

PEREIRA, S. **Crianças, jovens e media na era digital**: consumidores e produtores? Braga: UMinho Editora/Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2021.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, v. 10, n. 22, p. 23-32, 12 abr. 2008.

Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3229>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SILVA, M. B. **Criança e televisão**: que contribuições o trabalho docente na pré-escola? Dissertação (Mestrado), USP, São Paulo, SP 1997.

SILVA, M. B.; CARNEIRO, V. L. Q.; MEYER, M. Crianças de 9 a 12 anos e sua relação com a mídia. *In*: BORGES, G.; SILVA, M. B. (orgs.). **Competências midiáticas em cenários brasileiros**: interfaces entre comunicação, educação e artes. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2019, p. 36-56.

SILVA, M. B.; BORGES, G.; FANTIN, M.; PIMEMTA, M. A.; AGUADED, J. I. Competência midiática em crianças de 9 a 12 anos em cenários brasileiros. **Intercom, Comum. Bras. Ciênc. Comun.**, v. 44, n. 1, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1809-5844202111>. Acesso em: 27 jul. 2021.

UNESCO, Marco de avaliação global da alfabetização midiática e informacional: disposição e competências do país.– Brasília : UNESCO, **Cetic.br**, 2016.

UNIÃO EUROPEIA, **Literacia mediática no ambiente digital** - Recomendação da Comissão 2009/625/CE, de 20 de Agosto de 2009, sobre literacia mediática no ambiente digital para uma indústria audiovisual e de conteúdos mais competitiva e uma sociedade do conhecimento inclusiva. 2009, Disponível em:< <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32009H0625>> Acessado em 20/out/2020.

A instituição escolar e sua cultura

Beatriz Gomes Nadal

INTRODUÇÃO

O presente trabalho problematiza a natureza institucional e cultural da escola, desenvolvendo-se por meio de pesquisa bibliográfica que tomou como referência autores como Lourau (1996), Enguita (2005), Perez Gomes (2001), Sarmiento (1994) e Vinão Frago (1995; 1998; 2002). Parte do pressuposto de que uma educação com qualidade social e política só pode ser construída pelo desejo, conhecimento e envolvimento da própria escola, num movimento alavancado pela instituição e com apoio e sustentação das políticas educacionais (dado o papel que possuem enquanto políticas públicas e de Estado). Para tanto, compreender a natureza da escola é uma condição essencial.

Por muito tempo, a escola foi concebida por meio de uma racionalidade técnica, numa concepção mecânica que a configurava como organização estável¹. O equilíbrio de seu funcionamento decorreria de um modelo passivo e/ou reativo de direção que tomaria decisões de modo centralizado para fazer cumprir as normas advindas do sistema, neutralizando as demandas da comunidade escolar e evitando a mudança. O trabalho de professores, funcionários e alunos seria, nesta perspectiva, uma parte isolada com propósitos específicos, e não necessariamente uma práxis articulada aos objetivos da escola enquanto coletividade. A perspectiva burocrática seria impressa ao

¹ Conforme Enguita (2005).

trabalho da comunidade escolar para garantir previsibilidade, regularidade e viabilizar, assim, o controle unilateral do diretor.

A forma técnica de perceber a escola revela uma concepção autoritária, centralizadora e burocrática que não reconhece o fato de que lá existe uma dinâmica humana, social e, portanto, cultural. A desconsideração de que a escola possui identidade, vida, complexidade e cultura, as quais precisam ser desveladas, compreendidas e, talvez, reconstruídas, obstaculiza mudanças.

A ESCOLA COMO INSTITUIÇÃO

Embora a visão mais presente que se tenha da escola seja sua face material (o prédio, os espaços, os agentes), a escola é uma espécie de trilogia que não se resume a esta pois, além da materialidade, também envolve ideias e pessoas².

Inicialmente, a escola é composta de um universo educacional, um conjunto de ideias e ideais convencionados sobre os sentidos, papéis e funções da educação escolar e que se faz omnipresente na forma de ideologias, convenções e expectativas que orientam e pressionam o fazer educativo. A Modernidade, a sociedade capitalista e os Estados-Nação, como berços da escola de massas implantada nesta conjuntura, foram fortemente definidores dos sentidos que aí se conformaram: o de uma instituição responsável por transmitir a ciência e formar as novas gerações, preparando-as para os papéis sociais e uma vida cidadã. Assim, ao instituírem um sistema educacional e um modelo escolar, sociedade e Estado articulam estrategicamente um sistema simbólico e se esforçam para validá-lo, ancorando-os em conhecimentos e práticas que se estruturam no círculo científico e que, por isso, são tomados como premissas universais: uma representação de lócus (o prédio escolar, a sala de aula), de relação pedagógica (o professor como autoridade na condução do ensino e o aluno como aquele que

² A este respeito veja-se Lourau (1996).

aprende pela reprodução do conhecimento como sujeitos) e de função social (formação cultural para a vida em sociedade).

Assim, o universo educacional foi se configurando com o início das práticas educativas, tomou forma com o advento da escola de massas e assim permanece até hoje, pelo que é possível afirmar que tal ideário está instituído, estabelecido, sendo presente ao longo do tempo.

A escola também é o conjunto de elementos estruturais (tempos, espaços, currículos, recursos, artefatos, funções, regimes de comunicação e participação etc.) que materializam o ideário universal da educação, buscando refleti-lo (mas nunca conseguindo fazê-lo de maneira plena). Esta materialidade atua com função organizativa e media as ações dos sujeitos. É a face visível da escola.

Por fim, a escola é constituída pelo coletivo de personalidades que, por meio de sua identidade (sexo, raça, gênero, classe social, valores, conhecimentos, experiências, crenças etc.) e numa perspectiva de autoria, criam a realidade própria de cada instituição⁵.

Afirma-se, assim, que nem tudo aquilo que se institui, convencionaliza ou estabelece se efetiva tal qual foi definido, pois, frente ao ideal educacional universal e frente à estrutura organizacional que institucionaliza seu trabalho, os sujeitos agem de formas diferenciadas, contraditórias e imprevisíveis, ora aceitando e incorporando os sentidos universais convencionados, ora negando-os, flexibilizando-os e alternando-os. Trata-se da dinâmica que o elemento humano imprime às instituições, decorrente do fato de que o homem é capaz de criar, projetar, fundar. Logo, por mais estruturada que seja uma instituição, ela ainda pode ser corrompida, alterada e subvertida por meio da capacidade instituinte das pessoas que percebem e estabelecem novos sentidos e práticas.

Isso equivale a dizer que ainda que se tenha buscado estabelecer uma organização capaz de subordinar tempos, espaços, modos de gestão, conteúdos escolares, estratégias disciplinares a determinadas

⁵ A este respeito ver Castoriadis (1982), Foucault (1979; 2004) e Lourau (1996)

lógicas sociais e políticas e por mais que tais lógicas tenham sido historicamente assimiladas pelos sujeitos, o potencial instituinte (o que muda e se transforma, que altera o instituído) que possuem, sua capacidade de criticar a realidade e dela produzir saberes, de alavancar o conflito ou cooperar visando alcançar seus objetivos, impede a total sujeição e a reprodução mecânica do idealizado e organizado, tornando a escola viva, em movimento e construção. A ideia das pessoas como sujeitos instituintes é reforçada por Schmidt (1989) quando diz:

As escolas são constituídas por pessoas que se agrupam, integram, se organizam e instituem. Possuem com isso o poder de institucionalizar novas formas de ação dentro do que já está instituído, embora nem sempre usem essa capacidade, pois não estão conscientes dela nem das mudanças que podem efetuar por se encontrarem num estágio de conformismo desejado pelo próprio sistema.

Contudo, é importante perceber que o fato de o potencial instituinte ser uma realidade na escola não significa que ele necessariamente se efetive ou que se efetive de modo crítico. Por um lado, a inconsciência, a postura acrítica ou a dificuldade para observar, compreender e construir conhecimentos por meio de sua própria prática podem dificultar os movimentos instituintes; por outro, a acomodação face ao que está instituído, somada a interesses particulares e/ou corporativistas que se sobrepõem aos interesses do coletivo, podem ajudar a manter as estruturas originalmente organizadas, independentemente de sua validade, ou até mesmo impedir mudanças significativas.

O entendimento da estranha dinâmica da escola implica, na identificação dos traços e da realidade instituída, bem como dos movimentos instituintes que se têm operado em seu interior, visando não apenas entender sua lógica própria como essencialmente caracterizá-la. Tal estudo, amplamente defendido pelos teóricos das instituições, tem sido denominado como estudo da “cultura da escola”, pois a cultura refere-se ao simbólico e às práticas que suscita, ao enredamento maior que, instituído, dá sustentação e compreensão

às práticas sociais no interior da escola, mas que, justamente por ser prática social, apresenta-se em constante avanço e modificação.

A DINÂMICA CULTURAL

A escola é uma realidade complexa e dinâmica. É formada por sujeitos e grupos – profissionais docentes e não docentes, pais e alunos – que se relacionam de modo mais ou menos direto entre si e com a realidade circundante – a sociedade global e o sistema educacional – em vista de um objetivo comum: o processo formativo de crianças e jovens [ou adultos] em relação a conhecimentos historicamente produzidos, contribuindo para seu desenvolvimento como pessoa.

Apresenta-se como uma síntese dialética e sempre provisória que opera entre o universo social e educacional maior e os sujeitos/grupos, por meio do “organizado”: espaços, tempos, recursos, papéis e processos organizacionais. Tal configuração dada ao “escolar” não é aleatória, mas historicamente produzida tanto no seio social como no interior da própria instituição pelos grupos que ali interatuam, configurando-a, por isso, como uma instituição social global (segundo Enguita, a mais globalizada de todas, pois existe em padrões muito similares em praticamente todo o mundo) que expressa as concepções e produções humanas construídas em interação com uma estrutura social específica.

Ao dizer a escola desse modo explicitamos sua natureza institucional e forjamos-la como forma cultural, como expressão dos significados plurais construídos sobre esse fazer pedagógico e o modo de desenvolvê-los, o que nos leva a concluir que a escola é, ao mesmo tempo, uma tradição instituída e constituída por movimentos instituintes que buscam alterar a realidade.

Os estudos de Willians (1992) auxiliam a compreender a cultura numa perspectiva instituída e instituinte. Para este autor, a cultura é um “sistema de significações mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada,

reproduzida, vivenciada e estudada” (p. 13). A cultura está instituída e é uma construção material. Williams usa o que chama de “concepção convergente” (1992) para demonstrar que a cultura é produzida nas práticas sociais, com base nas demandas, pressões e finalidades, mas que também há nela a capacidade humana de produzir sentidos, algo que aqui definimos como instituinte.

Nos estudos culturais, a noção de instituído se relaciona com a de tradição, as experiências, os conhecimentos ou valores que são escolhidos pela sociedade e comunidade escolar para serem mantidos e transmitidos às novas gerações⁴: a crença sobre o papel social que a escola deve exercer, as características do prédio escolar, a forma de distribuir os espaços no interior da escola, o modo de organizar o tempo letivo, a definição dos conteúdos escolares, a distribuição de papéis e responsabilidades, o modo de organizar as classes, as formas de participação e gestão.

A tradição é o polo instituído e agregador da cultura, uma “convenção” que utiliza regras, códigos ou convenções aceitas por todos para dirigir a ação e a interação das pessoas. Muitas vezes, os grupos usam as convenções de modo inconsciente, trabalhando com conhecimentos sociais e tácitos. Viñao Frago (2005, p. 59) reitera essa análise quando mostra que a cultura é composta de

[...] tradições, regularidades e regras do jogo que se transmitem de geração a geração e que proporcionam estratégias: a) para integrar-se nas instituições e interagir nas mesmas; b) para realizar, especialmente na aula, as tarefas cotidianas que se espera de cada pessoa e enfrentar as exigências e limitações que estas tarefas implicam, e c) para sobreviver às sucessivas reformas, reinterpretando-as e adaptando-as, a partir dessa cultura, a seu contexto e necessidades.

⁴ Os estudos sobre os processos constitutivos da escola pública de massas permitem ver como tais características, ainda que flexibilizadas ou de algum modo alteradas ao longo dos anos, continuam a refletir o modelo europeu de escolarização – formado ao longo de três ou quatro séculos, talvez mais – que se expandiu para outros continentes de forma prevalecente.

Este autor demonstra que a tradição cultural tem também funções positivas, que são a de garantir à escola dada configuração e a de referendar aspectos que, ao serem mantidos, garantem continuidade ao trabalho pedagógico e ao funcionamento organizacional. A tradição cultural passa, então, a ser uma referência para as pessoas que a compartilham, permitindo-lhes operar, trabalhar e reagir de modo coerente com os sentidos prevaletentes e partilhados.

Contudo, tal como argumentamos, a tradição estabelecida não se mantém suspensa, pairando acima da prática educativa concreta que a escola constrói cotidianamente. No caso escolar, discussões e reações ao modelo vigente e hegemônico, ao currículo e às questões pedagógicas e administrativas que o envolvem são muitas, intensas e globais. Diante delas e visando manter-se, desencadeiam-se movimentos instituintes e reativos em nível social e institucional.

Estudos como os de Esteve (1995) e Cavaco (1995) podem ser tomados como ilustrativos da reação à tradição escolar quando demonstram aspectos que podem ser reveladores das estruturas de sentimento da classe docente face à educação e ao trabalho escolar, em decorrência tanto do descompasso entre a escola e a sociedade contemporânea quanto da pressão social e política para a mudança. De acordo com Esteve (1995), a forma conflituosa como alguns professores percebem a educação gera neles um sentimento de “mal-estar docente”, no qual a apatia, o absenteísmo e a busca de afastamento do trabalho podem ser acompanhados por quadros de esgotamento, ansiedade, stress e depressão.

No que se refere ao grupo dos alunos, por outro lado, estudos sobre a indisciplina e violência escolar, *bullying* e protagonismo juvenil são alguns dos que indicam a pressão que os próprios discentes têm realizado em relação à hegemonia (em muitos aspectos secular) que a escola impõe sobre a aprendizagem e a convivência no interior da instituição.

Todos esses movimentos confirmam, por um lado, a existência de um espaço de atuação privada, mantido pela escola e, por outro, o quanto o relacionamento que mantém com as instâncias sociais que a instituíram e das quais depende (não apenas sua legalidade, como essencialmente sua legitimidade) é contraditório e paradoxal, pois ao mesmo tempo em que a sociedade se altera e torna as mudanças necessárias, também espera da escola a manutenção de um funcionamento que lhe sirva como referência.

Tais movimentos – que podemos designar como como instituintes – certamente se originam da capacidade dos sujeitos e grupos da comunidade escolar sentirem, problematizarem e criticarem a realidade concreta que a eles se impõe. Trata-se de movimentos que visam transformar ou modificar a tradição instituída (ou, quiçá, mantê-la, se esse for o interesse).

Provavelmente em razão da força que tais movimentos carregam tem-se visto aumentarem os enfoques sobre a “crise da escola” e os estudos de sua cultura, pois a ideia de crise remete à de conflitos, deslocamentos, desajustamento, pressão etc., movimentos que colocam em xeque justamente a tradição instituída, a cultura da instituição.

AS SUBCULTURAS E A CULTURA ESCOLAR

Por ter caráter de “concretude”, a cultura escolar nasce das experiências reais que são vividas e tem poder para estruturar a realidade. Logo, não é uma construção única. Por se constituir de sujeitos, grupos, experiências sociais e realidade como um todo, a cultura tem sempre caráter de autenticidade: trata-se de “culturas escolares”. A esse respeito, Viñao Frago (1995, p. 68) destaca:

O problema está no fato de que a cultura escolar, enquanto conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, possui várias modalidades ou níveis. Podemos, por exemplo, referirmos a cultura específica de um estabelecimento docente determinado, de um conjunto ou

tipo de centros em diferença a outros – por exemplo, as escolas rurais ou as faculdades de direito -, de uma área territorial determinada ou do mundo acadêmico em geral por comparação com outros setores sociais. Também podemos oferecer uma perspectiva individual, grupal, organizativa ou institucional de algum aspecto dessa cultura.

Podemos identificar diferentes culturas escolares na realidade brasileira: a cultura de escolas infantis, de ensino dos primeiros anos (primárias ou do primeiro segmento), de Ensino Fundamental (segundo segmento) e Médio, de Ensino Superior; ao mesmo tempo, de escola pública e privada, dentre tantas outras. Essa diversidade ocorre pela natureza do trabalho pedagógico em cada uma das instituições.

Compreende-se, assim, que a cultura da escola é gerada no seio de seu fazer pedagógico, em ligação com a natureza e com as exigências desse fazer, o que, para Viñao Frago (1995), significa estar em relação com o processo de ensino, motivo pelo qual o grupo profissional que define a cultura com maior intensidade é o grupo dos professores, ou seja, grupo dos profissionais cujo trabalho é ensinar.

Assim, a natureza desse trabalho (educar e instruir, simultaneamente; trabalhar numa perspectiva grupal e de socialização e ao mesmo tempo atender às necessidades individuais; formar e classificar [atribuindo notas ou aprovando/reprovando] etc.) e as pressões que ele impõe (garantir aprendizagem efetiva e ensino prazeroso, cumprir programas pré-estabelecidos e trabalhar com as experiências e expectativas dos alunos, diversificar dentro da padronização, inovar com carência de recursos etc.) terminam por participar na definição dos sentidos construídos pelos professores e de suas formas de agir e reagir (sua cultura profissional) e esses, por sua vez, na definição da cultura escolar.

Contudo, apesar de central, a cultura profissional dos professores não é a única cultura nem o único elemento que compõe a cultura escolar. Outros grupos, como os de gestores, professores, pais, alunos e funcionários não docentes, terminam por desenvolver uma cultura

própria: cultura dos alunos, por exemplo; cultura dos gestores sobre o ensino, a aprendizagem, a participação; cultura dos professores sobre o ensino, a aprendizagem, a gestão, o projeto da escola, etc. –, compondo o que se designa como “subculturas” da cultura escolar.

Além disso, na medida em que o próprio trabalho educativo escolar é produtor de culturas, há que se considerar que o modelo organizacional (papéis, funções, estabelecimento da participação etc.) e os aspectos estruturais (tempo, espaço, recursos, currículo etc.) são também, ao mesmo tempo, formadores de cultura e por ela conformados, pelo que é importante compreendê-los para estudar a cultura da escola.

A cultura dos professores

A cultura profissional dos professores tem sido bastante discutida por Hargreaves (1999), que a apresenta por meio de cinco formas: o individualismo, a balcanização, o coleguismo artificial e a colegialidade ou colaboração, sendo o isolamento ou individualismo apontado como a forma predominante.

Dentre os principais traços da cultura de individualismo estão o isolamento e a inexistência de trabalhos coletivos com outros professores ou com os gestores, seja para planejar ou desenvolver projetos conjuntos, seja para analisar e refletir sobre o trabalho que desenvolvem. Por outro lado, tal individualismo dos professores permite-lhes estarem protegidos contra interferências externas, independentemente de as circunstâncias específicas exigirem ou não essa proteção. Hargreaves (1999, p. 204), por sua vez, assevera que não se deve abandonar a individualidade em nome da superação do individualismo, pois aquela garante aos professores “*La capacidad de hacer juicios independientes, de ejercer la libertad de criterio personal, la iniciativa y la creatividad en su trabajo [...], oportunidad de independência e iniciativa [...]*”.

O modo pelo qual o sistema educativo foi estruturado contribuiu para que a cultura de individualismo fragmentário fosse e continuasse a ser uma das culturas mais presentes e enraizadas nos professores, isso

porque os situa como maiores (e algumas vezes únicos) responsáveis pela aprendizagem discente, distribuindo de modo isolado as funções no interior da escola e fragmentando inclusive os espaços e tempos de trabalho.

A balcanização pode ser considerada uma modalidade diferenciada de individualismo, agora em nível grupal. Assim, a cultura balcanizada leva os professores a agruparem-se (grupo de professores de matemática, grupo de professores que atuam no período matutino, grupo de professores mais antigos, por exemplo) e, a partir daí, a isolarem-se ou mesmo a contraporem-se aos demais grupos existentes, o que pode gerar até mesmo incoerências face à ideia de um projeto pedagógico de escola coletivamente assumido. Assim como ocorre com a cultura de individualismo, a própria organização escolar e curricular contribuem também para a cultura de balcanização, além da identidade e dos diferentes interesses buscados pelos grupos de professores.

Coleguismo artificial é a terceira modalidade de cultura profissional, na qual os professores trabalham juntos apenas quando as circunstâncias assim o exigem. Realizar coletivamente o conselho de classe ou desenvolver em equipe um projeto da escola são exemplos de situações nas quais os professores colaboram na medida em que as tarefas a serem desenvolvidas são necessárias, sem que haja espontaneidade nas interações. Quando a tarefa é concluída, a participação conjunta termina e os professores retornam à sua posição individualista ou ao seu grupo de origem. Conclui-se, assim, que o coleguismo artificial é uma cultura docente estruturada por meio de estratégias normalmente coordenadas pelas lideranças ou pelos dirigentes da escola; embora tenha um aspecto positivo – o de estimular os professores para experienciarem situações de colaboração –, pode revelar-se como um problema se as situações artificialmente estabelecidas levarem os professores a perderem o desejo pelo trabalho coletivo.

A cultura de colaboração ou de colegialidade consiste na cooperação espontânea e contínua entre os professores em torno da definição de objetivos e modos de fazer, da abertura para o trabalho e reflexão

conjunta, da abordagem positiva frente aos posicionamentos diferenciados, indo inclusive além das situações formais de trabalho escolar pelo interesse dos docentes em partilhar outras experiências. Implica em sentimentos de confiança entre todos e posturas de apoio mútuo, o que alavanca processos de desenvolvimento profissional e institucional contínuos. Por outro lado, se a cultura de colegialidade se mantiver apenas em nível de relações sociais, pode se tornar sinônimo de processos paternalistas, nos quais a escola será uma “grande família”.

É necessário perceber que as modalidades de cultura profissional não são excludentes entre si, motivo pelo qual embora uma ou outra possa prevalecer sobre as demais, elas ainda assim coexistam no universo escolar.

A cultura dos dirigentes

A produção da área é escassa quando se trata da cultura dos gestores. Nos momentos em que é abordada, os estudos buscam demonstrar o quanto está ligada aos processos de reforma (externa), mesmo quando o diretor atua em nível escolar. Assim, para Viñao Frago (2002, p. 90), reformadores, gestores e supervisores ligados à implementação de reformas consideram os professores o maior entrave para que estas se concretizem, demonstrando uma cultura diferenciada daquela apresentada pelos docentes e relacionada, por sua vez, ao controle dos processos dentro da escola. Desse modo, o autor aponta como aspectos da cultura dos administradores:

- tendência à uniformidade, ignorando-se as especificidades das instituições e dos sujeitos/grupos que compõem a comunidade escolar;
- visão burocrática do trabalho dos gestores e professores, gerando uma prática centrada na realização de ordens e tarefas normatizadas;

- tendência à realização de reformas em grande escala, em detrimento do estímulo à flexibilização e à geração de mudanças em níveis local e de trabalho particular;
- ênfase aos aspectos administrativos e documentais do trabalho docente, convergindo com a tendência reformista e de controle administrativo e afastando-se, na mesma medida, do foco pedagógico;
- concepção padronizada e racionalista da utilização do tempo escolar, configurado de modo linear, impessoal e distanciado da pluralidade e das construções pessoais, inerentes ao trabalho dos professores;
- total desconsideração das tradições da cultura escolar ou crença de que esta pode ser substituída rapidamente por meio de reformas, denotando um presentismo a-histórico (VIÑAO FRAGO, 2002).

Em trabalho mais recente, o autor retoma esse foco de discussão, enfatizando a questão do trabalho dos diretores escolares com base na realidade espanhola. Aponta, então, quatro modelos para a função diretiva: direção tradicional, participativo-democrático, líder pedagógico e gerente/gestor.

Assim como os professores, os diretores mantêm-se prioritariamente em posição de maior isolamento. Essa conclusão é possível se, primeiro, considerar-se que, na medida em que optam por uma cultura individualista, os professores não apenas a adotam como também a impõem aos demais grupos (isolam-se entre si, dos gestores e até mesmo dos alunos, colaborando apenas nas situações que assim exigirem). Em segundo lugar, é uma inferência possível diante do próprio conteúdo da cultura dos administradores, uma vez que a ênfase ao burocrático, ao padronizado e ao normativo, além da tendência à imposição de mudanças, é incoerente com uma forma colegiada e colaborativa, encontrando na forma individualista seu maior respaldo, inclusive para a manutenção dos processos decisórios em nível restrito.

A cultura dos alunos

A cultura dos alunos é, certamente, a que conta com menor ênfase nos estudos sobre organização e cultura escolar, o que não impede que se localizem contribuições importantes. Trabalhando com alunos de escolas secundárias, Tyler (1996) refere-se a culturas pró e anti-escola, relacionadas à maior ou menor aproximação entre os objetivos dos alunos e os objetivos da escola.

Embora a ideia de cultura pró-escola pareça bastante óbvia, utilizamo-nos da pesquisa de Schiattino (2006, p. 186) a fim ilustrá-la. A autora aponta que, para os alunos,

[...] las condiciones para ser “buen alumno” aparecen ligadas a la buena conducta, el cumplimiento y el esfuerzo, en menor medida al hábito de estudiar y sólo un bajo porcentaje entiende que es importante “atender en clase”. La imagen que poseen del buen alumno puede visualizarse en las expresiones utilizadas para responder el cuestionario:

“Era cumplidor, aplicado, con buena conducta y muy esforzado”.

“Era estudiosa, respetuosa, buena”. [...]

“Educado, prolijo, no era vago, era responsable y le gustaba estudiar”. Mucho estudio y ser respetuoso con los profesores”.

De modo diferente, a cultura anti-escola explorada por Tyler (1996) pauta-se na percepção da escola como lugar pouco interessante e atrativo, motivo pelo qual os alunos valorizam muito mais aspectos extracurriculares e não acadêmicos, relativos à diversão e socialização, tendo por isso que faltar ou interromper as aulas. Birksted (1976 *apud* TYLER, 1996, p. 102) concluiu que

[...] para los chicos, la escuela no es un lugar hacia el que orienten su existencia y constituya un principio de organización de la vida. La escuela proporciona ciertas ventajas de forma conveniente: ocupa tiempo, es un sitio en el que estar. La escuela es como una sala de espera.

Tais conteúdos da cultura discente relacionam-se com os agrupamentos dos alunos. Tyler (1996) apoia-se em diferentes trabalhos para, inicialmente, rerepresentar a teoria de que a organização estabelecida pela escola (por série, idade, nível de aprendizagem etc.) influencia nos agrupamentos que se formarão entre os alunos e, conseqüentemente, na subcultura destes, pois é tendência que os alunos tendam a conviver e escolher amigos desse grupo inicial, desenvolvendo identificação e compromisso.

Na seqüência, o referido autor contrapõe estudos sobre os agrupamentos com classes abertas, nas quais a formação dos alunos variava durante o dia de trabalho. Uma das percepções foi a de que, embora o rompimento com o sistema classificatório das classes contribuísse em níveis cognitivos, a liberdade gerada pelo menor controle “parecia haber proporcionado más oportunidades para la subversión al grupo delincuente (the lads: ‘los amigos’)” (TYLER, 1996, p. 104). Outra percepção foi apresentada com base nos estudos de Ball, igualmente por meio da formação de grupos homogêneos e, em seguida, heterogêneos; segundo os estudos desse autor, a flexibilização das formações por meio de um trabalho mais aberto inibiu a cultura anti-escola, pois o número de faltas diminuiu e a presença às aulas aumentou. Por outro lado,

[...] la reforma no elimino las divisiones entre grupos de amigos de acuerdo con la capacidad de sus componentes y su clase social de procedencia. [...] Ball observó que en estas clases formadas sin previa clasificación se había reproducido ‘un microcosmos del sistema de bandas efectuándose el proceso de diferenciación y polarización dentro de cada grupo formal’. (TYLER, 1996, p. 105).

Os estudos retratados permitem ver que a cultura dos alunos pode ser identificada, então, como pró-escola e anti-escola, com os alunos agrupando-se por critérios como maior ou menor aproveitamento escolar e semelhanças em termos de procedência social, sendo essa última provavelmente o fator mais determinante.

Ao se tratar da cultura dos diferentes grupos escolares e ao se perceber a tendência a modelos individualistas, burocráticos, centralizadores e distanciados da atitude de aprendizagem constante, não se pode deixar de observar que, ao mesmo tempo em que possui uma energia própria e original, formativa, a cultura também é influenciada pelos fatores sociais e organizacionais do meio no qual tais sujeitos estão.

Assim, embora existam culturas específicas de grupos com afinidades ou objetivos comuns, existem também traços da cultura da escola que são comuns a todos os grupos institucionais e que influenciam o modo como cada um deles interpreta sua realidade específica, permitindo às subculturas manterem-se, ao mesmo tempo, com especificidade e identificação aglutinadora em torno da cultura escolar. Por esse motivo, Pérez Gómez (2001, p. 132) assevera:

O desenvolvimento institucional se encontra intimamente ligado ao desenvolvimento humano e profissional das pessoas que vivem a instituição e vice-versa; a evolução pessoal e profissional provoca o desenvolvimento institucional. O esquecimento desta dinâmica interação tem conduzido muitos teóricos e políticos a confundir a cultura institucional da escola com a cultura profissional dos docentes, suas tradições e suas exigências, sem entender que estas se encontram, por sua vez, condicionadas pelas peculiaridades organizativas da escola e pela função social que cumpre em cada contexto cultural.

As subculturas escolares, cruzadas aos elementos organizacionais e estruturais e à natureza e exigências da educação escolar são, então, compositoras da cultura escolar e, ao mesmo tempo, a refletem.

A CULTURA ESCOLAR

Ao identificar a cultura com rituais, normas, regras e hábitos, é possível captar aquilo que é específico da cultura da escola, o fato de ela ser partilhada pelos sujeitos na realidade escolar, permitindo

que, ao mesmo tempo em que atuam por meio da cultura específica de seu grupo (a cultura dos professores, por exemplo), atuem também se identificando com os demais grupos e percebendo-se como coletivo, integrando-se e relacionando-se de uma lógica comum.

Essa “lógica” que tentamos explicitar como a cultura da escola refere-se aos traços comuns em termos de atitudes diante da realidade cotidiana, modos de se comunicar e relacionar, formas de enfrentamento dos problemas, compreensões sobre o fazer educativo escolar, estilos convencionados de lidar com as novas demandas externas e internas (dados expressados pela prática, mudanças e reformas) que constroem aqueles que tentam deles escapar. Então, podemos considerar a cultura da escola o conjunto de sentidos que explicam e orientam o modo como ela funciona e se organiza para o alcance de sua função social.

Na busca pela identificação daquilo que constitui a cultura escolar, Hofstede, citado por Sarmiento (1994), conclui que ela pode ter seis tipologias diferentes, as quais comentaremos a seguir:

Cultura de orientação para os processos ou de orientação para os resultados

Nessa dimensão, a cultura da escola pode priorizar tanto a qualidade dos processos pedagógicos naturais ao trabalho escolar como os resultados. Quando focada nos resultados, a escola centra-se normalmente em aspectos quantitativos ou finais: quantos alunos estão aprovados, quantos professores estão em classe, qual o nível de silêncio na escola, quantas notas já estão ‘lançadas’ na secretaria, enfim, quantos procedimentos já foram concluídos e com que êxito final.

Se voltada para a qualidade dos processos, a cultura da escola é de questionamento frente a questões qualitativas e longitudinais: Os alunos aprovados estão aprendendo? De que modo se desenvolve a interação pedagógica dos professores e suas classes? O silêncio escolar significa que os alunos estão concentrados, envolvidos em atividades

significativas? O que revelam as notas atribuídas pelos professores a seus alunos?

Cultura de orientação para o trabalho ou para os membros

Quando a cultura da escola é voltada para os membros, percebe-se que seu funcionamento prioriza as necessidades das pessoas, nesse caso os professores enquanto grupo com maior força na definição da cultura escolar. Priorizar os professores é colocar os interesses deles acima das necessidades que o próprio trabalho traz, o que pode ser visto no modo como se procede a avaliação (visando diminuir o esforço do professor) ou como se estabelecem os horários (encaixando-os não pela prioridade pedagógica, mas para acertar o quadro de aulas semanais dos docentes).

Na cultura que se volta para o trabalho, as necessidades suscitadas pela natureza do trabalho e suas finalidades são consideradas valores. Importa garantir que os objetivos do trabalho de cada grupo sejam alcançados, mesmo que isso implique mudanças que venham a se chocar com os interesses individuais de pessoas e grupos. Um exemplo dessa cultura poderia ser a de escolas que – a despeito de que seja pouco interessante para o bibliotecário, zeladora ou inspetor – mantêm sua biblioteca aberta e disponível para a comunidade durante todo o sábado, priorizando o trabalho do estudante, e não a conveniência de horário dos funcionários.

Cultura de profissionalismo ou de balcanização

Trata-se de tipo cultural similar ao anterior, pois na cultura de balcanização encontra-se como vigente a identidade dos grupos (professores alfabetizadores; professores de matemática; professores da 5ª série etc.) em vez de uma identidade da escola, o que pode colocar os membros acima do trabalho. Os professores não se percebem, em primeiro lugar, como pertencentes e comprometidos com a instituição, mas, sim, com os pares com quem mantêm relações de maior

proximidade, seja por sua área, série de atuação ou outros fatores que levem à identificação recíproca.

Cultura pragmatista ou cultura normativista

Em escolas com cultura normativista, as regras são percebidas como estando acima do objetivo de trabalho das pessoas. Acredita-se que não podem ser modificadas ou alteradas, devendo ser mantidas e seguidas a despeito de sua funcionalidade efetiva diante das práticas reais da escola.

Quando a cultura organizacional é pragmatista, o funcionamento escolar se estabelece com base nas características e necessidades que o contexto educativo vai trazendo aos grupos no desenvolvimento de seu trabalho. Regras podem ser restabelecidas, novos combinados podem surgir e a tradição de comportamentos não é tão ‘dura’.

Cultura de controle forte ou cultura de controle fraco

Escolas com cultura de controle fraco normalmente associam controle à ideia de burocracia e tendem a evitá-lo; do mesmo modo, nessas escolas, compartilha-se a compreensão de que o controle deve seguir a hierarquia burocrática, sendo exercido pelo diretor ou pelos coordenadores pedagógicos.

Quando há na escola uma cultura de controle forte, este está associado à coletividade e ao objetivo comum: o controle é feito pelo grupo sobre o próprio grupo, em função das metas e propostas estabelecidas pelo grupo. A cultura de controle forte não utiliza o autoritarismo, mas se pauta no tratamento profissional das questões que afastam a escola de seu projeto pedagógico, questões essas que exigem, então, tomadas de decisão da comunidade escolar.

Cultura de escola aberta ou cultura de fechamento

Um elemento importante para que a escola alcance sua função social e se encaminhe para a efetivação de sua proposta pedagógica é uma postura de abertura, tanto interna quanto externa.

Escolas com cultura de fechamento são aquelas que não se percebem como pertencentes à comunidade com a qual deveriam dialogar e interagir. Nessas instituições, prevalece o encaminhamento formal e burocrático das questões, primando pela manutenção de processos há tempo existentes, pelo medo da mudança, pelo estranhamento de novos desafios que a elas se coloquem. Em geral, essa cultura também mantém as escolas num clima de saudosismo, pois há o sentido partilhado de que os “modelos passados” (de aluno, de escola, de ensino, de avaliação etc.) devem ser mantidos em detrimento de mudanças.

Internamente, a cultura de fechamento se revela pela comunicação hierarquizada entre as pessoas: não há espaço para posicionamentos, defesas de opinião, novas ideias ou discussões, pois o espaço e o poder da palavra são dados àqueles que, em geral, ocupam papéis tidos como de maior posição (diretor – na relação direção x professores; professor – na relação professor x alunos).

Na cultura de abertura, por outro lado, a escola se reconhece como instituição social. Essa abertura se revela no modo como a escola reflete e considera seu trabalho educativo face às demandas que a sociedade lhe coloca: expectativas dos pais, cultura e experiências dos alunos, problemas enfrentados pela comunidade, contexto socioeconômico e político. São escolas abertas para seu entorno.

Considerando o grande número de questões e novos desafios que a postura de abertura acarreta para a escola, há, nessas instituições, um processo amplo e claro de comunicação, já que as pessoas dialogam para revelar suas concepções, percepções e necessidades, como também para, juntas, construir alternativas de ação.

PARA CONCLUIR

Depreende-se que valores como responsabilidade social, foco-pedagógico, trabalho conjunto, apoio, democracia, participação política, diálogo, responsabilidade, comprometimento, crítica e aprendizagem estão no centro da cultura capaz de geral aprendizagem e desenvolvimento institucional.

A cultura que propicia o desenvolvimento institucional revela uma escola na qual as pessoas estão organizadas de forma coletiva na busca da consecução de objetivos educacionais e focadas na superação reflexiva dos problemas que dificultam seu alcance.

Escolas com tal cultura trabalham em torno de iniciativas político-pedagógicas voltadas ao avanço da instituição, da carreira profissional dos educadores e do sistema educacional, entendendo-as como condição para a própria mudança social.

REFERÊNCIAS

- CASTORIADIS, C. **A instituição imaginária da sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1995.
- ENGUITA, M. F. Organização escolar y modelo profesional. *In*: ENGUITA, M. F.; SASTRE, M. G. (coords.). **Organización escolar, profesión docente y entorno comunitário**. Madrid: Akal, Universidad Internacional de Andalucía, 2005.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. *In*: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1995
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2004.

- HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**. Madrid: Morata, 1999.
- LOURAU, R. **A análise institucional**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SARMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária**. Porto: Porto Ed., 1994.
- SCHIATTINO, E. Los alumnos de la escuela “B”. *In*: BRANDI, L. S. **Conocimiento escolar y cultura institucional: la transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados**. Argentina: LAF, 2006.
- SCHMIDT, L. M. **A instituição escola numa perspectiva de renovação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1989.
- TYLER, W. **Organización escolar: una perspectiva sociológica**. Madrid: Morata, 1996.
- VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, p. 63-82, 1995.
- VIÑAO FRAGO, A. Por una historia de la cultura escolar: enfoques, cuestiones, fuentes. *In*: III CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN DE HISTORIA CONTEMPORÁNEA, 3., 1996, Valladolid. **Anais [...]**. Valladolid: Universidade de Valladolid, 1998a. p. 167-183.
- VIÑAO FRAGO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Morata: 2002.
- WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Contribuições da educação do campo à formação de professores

Maria Antônia de Souza

INTRODUÇÃO

A educação do campo como concepção político-pedagógica que fundamenta práticas e políticas educacionais é uma construção recente na sociedade brasileira, advinda das lutas de movimentos e organizações sociais dos povos do campo. Sua origem data de 1998, no conjunto das ações, debates e compromissos firmados na I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (CNEC). Entretanto, sua história tem relação direta com as experiências educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com a luta por reforma agrária e com os processos formativos fundamentados na educação popular.

Com trajetória de duas décadas, acumula conquista de políticas e práticas educacionais pautadas no trabalho coletivo na Educação Básica e Educação Superior. No âmbito das políticas educacionais, destacam-se três programas diretamente vinculados à formação de professores, que são: 1) Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), criado em abril de 1998, vinculado ao Ministério de Política Fundiária, por meio da Portaria sob nº 10/1998; 2) Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), cujos debates iniciaram-se em 2005 e os primeiros editais foram publicados em 2007 e 2008 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) junto ao Ministério da Educação; 3) Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado em 20 de março de 2012, com Portaria sob nº 86, de 2 de fevereiro de 2013.

A formação de professores tem sido uma demanda do MST desde a década de 1980, com registros dos desafios e compromissos na formação escolar desde a criação do Setor de Educação, no ano de 1987. Em um documento de 1990 intitulado “Nossa luta é nossa escola: a educação das crianças nos acampamentos e assentamentos”, está mencionada a preocupação com a formação de professores. Nas palavras de Bernadete, “A principal luta hoje é para que os professores tenham maior conhecimento e consigam mudar a educação nos assentamentos. Desde a organização da escola até o modo de ensinar...” (MST, 2005, p. 21).

No Movimento Nacional de Educação do Campo¹, a formação de professores também tem sido registrada como desafio e compromisso, desde a CNEC de 1998. Com a criação do Pronera (1998), foi organizado o primeiro Curso de Pedagogia da Terra do Brasil, na Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijuí). O curso de Licenciatura em Educação do Campo foi gestado a partir de 2005, com a elaboração de experiências-piloto. São, portanto, mais de 20 anos de cursos de formação de professores do campo. Afinal, o que aprendemos com as experiências de Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo (LEDOC)?

O objetivo deste capítulo é provocar o debate sobre os diferenciais da formação de professores segundo a concepção da educação do campo² e instigar a reflexão sobre a seguinte questão: Qual tem sido o lugar do campo, seus sujeitos e suas escolas nos cursos de formação de professores, nas licenciaturas, no Brasil? Está organizado em três partes, a saber: a primeira enfatiza demandas nacionais da educação do campo à formação de professores e inclui algumas demandas para-anaenses. A segunda apresenta os objetivos dos programas nacionais de educação do campo voltados para a formação de professores, sendo

¹ Para compreender o Movimento Nacional de Educação do Campo, sugere-se a leitura do texto de Antônio Munarim, do ano de 2008, que está disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>. Acesso em: 2 set. 2021.

² A caracterização da educação do campo pode ser encontrada em obras de diversos autores, tais como: Munarim (2008); Caldart (2009; 2012) e Souza (2016), dentre tantos outros pesquisadores que acompanham as lutas, as conquistas e os desafios dos movimentos sociais do campo.

eles o Pronera, o Procampo e o Pronacampo – Escola da Terra. E, por fim, a terceira apresenta aspectos dos cursos Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo que podem enriquecer a formação de professores de maneira geral.

DEMANDAS NACIONAIS E ESTADUAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação de professores tem estado na pauta dos encontros, seminários e fóruns de educação do campo no país. No estado do Paraná não é diferente. Desde a criação da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo, em particular da Carta de Porto Barreiro do ano de 2000, são registradas necessidades de alargar a formação e o reconhecimento dos sujeitos do campo e suas lutas nos processos formativos de professores. Nesse sentido, trabalhar com os sujeitos, o território e as escolas do campo na organização curricular na Educação Superior e na sua relação com a Educação Básica tem sido um dos desafios.

Moraes e Souza (2020) apresentam documentos do Movimento Nacional e Estadual da Educação do Campo e destacam alguns registros sobre a formação de professores. Esses documentos são produzidos durante as conferências, encontros e seminários de educação do campo. Além dos documentos, que datam de 1998 em diante, considera-se que o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, realizado em 1997, seja um marco importante nas demandas de formação de professores para as escolas localizadas em acampamentos e assentamentos organizados no MST. O Quadro 1 traz algumas demandas da educação do campo para a formação de professores.

Quadro 1 - Documentos dos coletivos nacionais e demandas por formação de professores

Documento	Ano	Demanda por Formação de Professores
Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro – ENERA	1997	Reivindicação por uma nova pedagogia que atente para o desenvolvimento de todas as dimensões humanas. Indica uma proposta de formação que assuma a identidade do campo e compreenda os saberes necessários à docência e demais processos educativos, uma formação crítica capaz de intervir nos dilemas das escolas e fortalecer as demandas por políticas públicas para essa área.
Compromissos e Desafios – I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. (CNEC)	1998	
Declaração Final – Por Uma Política Pública de Educação do Campo – II Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo (CNEC)	2004	Destaca a emergência de formação específica para os(as) educadores(as) do campo com base em políticas de Estado, que compreenda os sujeitos do próprio campo; a identidade e a realidade do trabalho no campo; incentivos profissionais e concurso diferenciado.
Notas para análise do momento atual da educação do campo – Seminário Nacional do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec)	2012	Expressa a conquista dos cursos de Pedagogia da Terra por meio do PRONERA e dos cursos LEDOC a partir do PROCAMPO, entretanto, interroga a importância do PRONACAMPO para a formação inicial dos(as) educadores(as) do campo no sentido de reconhecer os avanços e as contribuições dessa política para um projeto contra-hegemônico de campo, de educação e de sociedade. Posicionamento contrário à formação feita a Distância por divergir da proposta educativa dos movimentos sociais.
Relatório Síntese das conclusões e proposições – Oficina de planejamento 2013 e 2014 – (Fonec)	2013	

continua

continuação

Documento	Ano	Demanda por Formação de Professores
Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro – II ENERA	2015	Luta pela garantia da continuidade e consolidação das políticas que decorrem de processos intensos de negociação com o Estado. Ações para fortalecer as LEdoCs e defender o PRONERA , sobretudo priorizar os princípios e o protagonismo dos movimentos sociais.
Documento Final – III Seminário Nacional do Fonec	2015	
Relatório Final da Reunião Ampliada do Fonec	2017	Acentua o momento tenso e preocupante diante do “desmonte criminoso que vem ocorrendo por parte do atual Governo das políticas públicas conquistadas pelo Movimento de Educação do Campo” (p. 1-2), especialmente as tentativas de desconstrução de LEdoCs por meio de corte de recursos, criminalização das lutas por direitos, entre outros, que dificultam o desenvolvimento dos cursos. Propõe ações concretas visando a inclusão e inserção dos egressos das LEdoCs nas escolas do campo, como realização de eventos que deem visibilidade à luta pela formação específica para educadores(as) do campo, assim como outras demandas do Movimento Nacional de Educação do Campo.
Carta Manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA	2018	Combater a privatização da educação pública em todas as suas formas , tanto na formação inicial/ continuada quanto na gestão, e seguir na defesa de uma educação pública e gratuita desde a Educação Infantil até a universidade. Avançar com os princípios da educação do campo nas escolas do campo e na formação de educadoras(es) . Fortalecer a luta em defesa do PRONERA e das Licenciaturas em Educação do Campo nas Instituições de Ensino Superior com as condições necessárias, como moradia estudantil (p. 4).

continua

continuação

Documento	Ano	Demanda por Formação de Professores
Carta-Compromisso (Fonec)	2020	Fiscalizar e garantir a aplicação dos recursos do FUNDEB e outros para a formação continuada de professores do campo e das/dos que atuam nas escolas do campo, estabelecendo parcerias com os movimentos sociais, universidades e institutos federais de educação, garantindo a melhoria da prática político-pedagógica nas escolas no e do campo do município; Implementar políticas de formação inicial e continuada dos educadores para que reconheçam as especificidades das escolas do campo , das águas e da floresta, e considerem as condições concretas da produção e reprodução social da vida nesses territórios.
Documento do Fonec – Resistência ativa: a Educação do Campo e os desafios para 2022.	2022	Estimular a criação de uma rede nacional de Pós-Graduação em Educação do Campo, articulando grupos de pesquisa e pesquisadores com movimentos sociais para apresentar cursos sintonizados com os princípios da educação do campo; consolidar a práxis agroecológica como componente essencial dos processos de formação de educadoras/es, da organização curricular e do trabalho pedagógico nas escolas do campo, envolvendo as comunidades e dialogando com as possibilidades e desafios dos territórios em que se inserem; lutar pela universalização do acesso à educação infantil do e no campo, considerando a construção de estrutura física, pedagógica e da formação docente, mediante a realidade das crianças dos povos do campo, das águas e das florestas. As crianças do campo emergem da histórica conflitualidade agrária como sujeitos sociais, históricos e políticos; promover ações de Formação Permanente dos Formadores de Educadores do Campo, das Águas e das Florestas, com o fortalecimento da articulação política para a consolidação dos cursos em que atuam nas várias regiões e estados.

continua

continuação

Documento	Ano	Demanda por Formação de Professores
Plataforma da Educação do Campo para o governo Lula (Fonec)	2022	Articulação entre formação inicial e continuada de educadores e as escolas do campo; fortalecimento das políticas de formação inicial e continuada de educadores do campo e propostas para o Pronera. Ações emergenciais: fortalecimento de políticas de formação inicial e continuada de educadores do campo.

Fonte: Reproduzido de Moraes e Souza (2020) e ampliado pela autora.

Segundo a demanda dos movimentos sociais do campo, há o desafio e a necessidade de que a educação do campo forme os próprios educadores e que eles assumam a identidade do campo. Tem sido firmado compromisso nos movimentos sociais com a formação político-pedagógica, formação no trabalho, definição do perfil do profissional que é necessário às escolas do campo, busca da constituição de redes de escolas, educadores e de organizações sociais na construção e reconstrução de projetos político-pedagógicos das escolas.

As lutas e os compromissos com a formação de professores são marcados pela defesa de uma “nova Pedagogia”, o que pressupõe o reconhecimento da Pedagogia do Movimento construída no MST, bem como os fundamentos pedagógicos socialistas na formação e prática pedagógica. Também, a defesa de uma formação que reconheça a identidade do campo e que possa interferir nos dilemas da escola pública.

São documentos produzidos pelos movimentos sociais que salientam as conquistas marcadas pelo Pronera e Procampo, bem como interrogam as relações construídas no contexto do Pronacampo, haja vista que as parcerias são enfatizadas por meio de uma rede de relações

governamentais, secundarizando ou dificultando o trabalho coletivo com os movimentos sociais. Além disso, o movimento de educação do campo refuta a formação de professores por meio da educação a distância e o empresariamento da educação, muito presente na conjuntura de 2016 até o momento (2021).

No estado do Paraná, o coletivo que reúne demandas e faz proposições é a Articulação Paranaense Por Educação do Campo (APECPR). Desde 2000, vem mencionando os desafios na formação de professores e firmando compromissos com a constituição de um movimento docente na educação do campo, com a proposição de formação inicial e continuada, a luta por concursos públicos, a efetivação de professores das escolas do campo, a ampliação da participação dos povos do campo nas instâncias colegiadas, o estímulo à postura investigativa, com definição de horas para estudo etc. Destaca-se a preocupação em repensar do Programa Escola Ativa, implantado no Brasil no ano de 1997, destinado à formação continuada de professores das escolas multisseriadas. As ações da Escola da Terra, no Pronacampo, vinculam-se aos princípios da educação do campo³.

O Quadro 2 apresenta os principais documentos da educação do campo do Paraná, com destaque para a formação de professores.

Desde a Carta de Porto Barreiro (2000), muitas experiências educativas foram realizadas no Paraná, a exemplo dos cursos de Pedagogia da Terra e Licenciatura em Educação do Campo, além de cursos de especialização *lato sensu*, formação de grupos de pesquisa locais e interinstitucionais. Foram produzidos cadernos temáticos da educação do campo e reorganizados projetos político-pedagógicos de escolas estaduais e municipais.⁴

³Sobre os princípios da educação do campo, ver Caldart (2008, 2009, 2012) e o Decreto Presidencial n. 7.352/2010 (BRASIL, 2010).

⁴Sobre a trajetória da educação do campo no Paraná, ver capítulo de Souza e Mendes (2017).

Quadro 2 – Documentos elaborados pela APEC - Paraná

Documento	Ano	Demanda por Formação de Professores
Carta de Porto Barreiro – produzida durante o I Encontro de Educação do Campo do Paraná.	2000	Denuncia a ausência de políticas públicas para a Educação dos Camponeses, mas destaca experiências que colaboram para a construção de uma proposta de educação do campo articulada a um projeto popular de sociedade para o Brasil. Assume o compromisso de envolver as universidades nos processos de ensino, pesquisa e extensão, bem como criar o Curso de Pedagogia da Terra no Estado do Paraná.
10 anos da Carta de Porto Barreiro – Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná	2010	Destaca a formação continuada para os(as) educadores(as) das escolas do campo do Paraná ofertada pela Secretaria de Estado da Educação (SEED); a realização dos cursos de Pedagogia da Terra e LEdoC nas universidades como a Unioeste, Unicentro e UFFS; realização do Pró-Jovem Campo; Pós-Graduação Especialização em Educação do Campo a partir da parceria entre a UFPR e SEED; Cursos em nível Médio e Pós-médio em Agroecologia oferecidos pela ASSESSOAR e CEAGRO. Assume o desafio de oferecer formação continuada na perspectiva da educação do campo para os professores que trabalham nas escolas das comunidades rurais ; exigir processos seletivos (concurso público e/ou contratação temporária) específicas para professores(as) do campo.
Pauta de compromissos e luta - Candói - Encontro Estadual de Educação do Campo da Articulação Paranaense Por Uma Educação do Campo	2013	O coletivo compromete-se a cobrar do Estado a promoção de cursos de formação inicial e continuada para os(as) educadores(as) do campo com qualidade, em instituições públicas e de forma presencial, e a construção de centros de alternância para a sua realização. Motivar as universidades do Paraná para que, nos cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas, contemplem, em seus currículos, estudos sobre a educação do campo. Tensionar o governo para a realização de concursos públicos para os(as) educadores(as) do campo.

continua

conclusão

Documento	Ano	Demanda por Formação de Professores
Manifesto do Seminário Estadual de Educação do Campo – Direito, Conhecimento, Terra e Dignidade	2017	Revela a preocupação sobre a decisão negativa do poder judiciário no processo de nomeação dos egressos da LEdoC da Unicentro, aprovados em concurso público do Estado; enfatiza a escassa oferta de formação continuada por parte do estado; sugere às universidades, por meio de projetos de extensão, oferecer formação continuada visando a reelaboração do PPP, adequando-o à concepção de educação do campo ; pautar à SEED que os editais de concursos públicos do estado reconheçam a titulação por áreas do conhecimento das LEdoCs.

Fonte: Reproduzido de Moraes e Souza (2020).

No estado do Paraná, a maior parte das universidades estaduais está envolvida em programas de formação inicial ou continuada de professores do campo. A exceção tem sido a Universidade Estadual de Ponta Grossa, que, por sua vez, participou, em parceria com a Universidade Federal do Paraná, dos primeiros cursos de alfabetização e escolarização do Pronera, no período de 1999 a 2002. Por estar localizada na Região dos Campos Gerais, cujos municípios são marcadamente rurais, foi demandada a organização de um Curso de Pedagogia da Terra na UEPG, o que foi recusado pelo colegiado de Pedagogia, com a justificativa de que não havia recursos humanos suficientes.

A formação de professores da educação do campo é feita em meio a disputas internas e externas às instituições. Há resistências na organização curricular diferenciada, no envolvimento em um projeto construído com movimentos sociais do campo, além das disputas externas no campo do financiamento dos processos formativos e da relação nem sempre amistosa com os governos estadual e federal. Enfim, é um movimento formativo que se faz no enfrentamento político e na contradição que move as relações e os interesses inerentes ao modo de produção capitalista.

A seguir, serão apresentados os três programas cujas ações são direcionadas à formação de professores.

PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: EM FOCO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os programas construídos no Movimento Nacional de Educação do Campo tratam da educação de jovens e adultos, da formação profissional, da formação inicial e continuada de professores, da produção de materiais didático-pedagógicos, da alfabetização e escolarização. A organização dos povos do campo e os enfrentamentos, no contexto das disputas políticas nacionais, estão na gênese de todos os programas. Sem a organização fundamentada na concepção crítica de educação, pautada em princípios da pedagogia socialista, não haveria programas construídos em diálogos com os movimentos sociais do campo, que lutam pela reforma agrária, pela emancipação humana. Portanto, o foco está na superação do modo de produção capitalista, o que demanda formação escolar crítica.

O Pronera e o Procampo foram estudados por diversos pesquisadores, dentre os quais Moraes e Molina (2011), Santos e Brito (2020), que enfatizam o Pronera, suas ações e resultados. Sobre o Procampo, Moraes (2018), Molina (2015), Molina e Antunes-Rocha (2014) e Jenijunio Santos e Molina (2020) têm analisado a Licenciatura em Educação do Campo. Necessário lembrar que, no caso do Pronera, constituído no Ministério de Desenvolvimento Agrário e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, o Curso de Pedagogia é apenas um dos muitos cursos superiores em andamento no país. Dentre eles, há Direito, Medicina Veterinária, Geografia, Agronomia, entre outros.

Sobre o Pronacampo, França (2016) demonstra o seu “caráter híbrido” por atender a interesses diversos, dentre eles os movimentos sociais do campo e o setor empresarial do agronegócio. A respeito das perspectivas sobre a (multi)seriação e experiência da Escola da Terra, destaca-se a obra organizada por Hage, Lima e Souza (2018).

Além desses referenciais, há a II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (2015), que indica resultados do Pronera e identifica a realização de 320 cursos, entre 1998 e 2011, em 82 instituições públicas de ensino. São 167 cursos de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental, 9 cursos de nível médio e 54 cursos de nível superior. Além dos processos formativos, foram realizadas 260 dissertações de mestrado, 63 teses de doutorado e 174 monografias sobre o Pronera. O conjunto da produção, vídeos, apostilas, textos, músicas, artigos etc. totaliza 5.920 produtos.

Antes de tratar de cada um dos programas, é importante visualizar as normativas nacionais, além da LDB 9.394/1996, que dão base para eles. O Quadro 3 apresenta as duas resoluções do Conselho Nacional da Educação e o Decreto Presidencial de 2010, que dispõe sobre a política nacional de educação do campo e o Pronera.

Após o ano de 2010, houve publicação da Lei nº 12.960/2014, que gerou o parágrafo único do artigo 28 da LDB nº 9.394/1996, que dispôs sobre a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombola. O dispositivo deveria ser um “inibidor” da política de fechamento de escolas no campo.

A conjuntura de 2016 até o final de 2022 tem sido de lutas contra a perda de direitos conquistados, bem como das políticas educacionais construídas no Movimento Nacional de Educação do Campo. No início de 2023, uma das primeiras ações do Governo Lula (2023 – 2025) é a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), no Ministério da Educação, com a publicação do Decreto 11.342 de 1 de janeiro de 2023. Com a reestruturação do Ministério da Educação foi recriada, pelo Decreto 11.402 de 23 de janeiro de 2023, a Diretoria de Políticas de Educação do Campo e Educação Escolar Indígena. Renova-se a esperança pela continuidade e fortalecimento da Educação dos povos do Campo, das Águas e das Florestas na conjuntura política do Governo Lula.

Quadro 3 – Disposições nacionais da Educação do Campo

Normativas nacionais da educação do campo	Formação de Professores	Formação Continuada
<p>Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.</p>	<p>Art. 12. [...] a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDBEN, desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes (p. 2).</p>	<p>Art. 15. [...] III - remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação que propiciem, no mínimo, o disposto nos artigos 13, 61, 62 e 67 da LDBEN (p. 3).</p>
<p>Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.</p>	<p>Art. 7º [...]. § 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo (p. 2).</p>	<p>Art. 7º [...]. § 2º [...] e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades (p. 2).</p>

continua

conclusão

Normativas nacionais da educação do campo	Formação de Professores	Formação Continuada
<p>Decreto Presidencial de nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.</p>	<p>Art. 1º [...]§ 4º A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação inicial [...] de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.</p> <p>Art. 4º [...]; IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo;</p> <p>VI - formação inicial [...] específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (p. 1).</p>	<p>Art. 1º [...]§ 4º A Educação do Campo concretizar-se-á mediante a oferta de formação [...] e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.</p> <p>Art. 4º [...]; IV - acesso à educação superior, com prioridade para a formação de professores do campo; VI – formação [...] continuada específica de professores que atendam às necessidades de funcionamento da escola do campo (p. 1).</p>

Fonte: Adaptado de Faria e Souza (2016).

Em síntese, dos documentos expostos, o que se observa é que a formação de professores está registrada em todos os documentos do Movimento Nacional de Educação do Campo. Reconhecida a demanda por formação de professores, serão expostas as características dos três programas que atendem parcela das reivindicações dos movimentos sociais.

PRONERA⁵

O programa insere-se nas lutas por direitos e reforma agrária no país. Conforme expõe Molina (2003, p. 55):

Os objetivos, os princípios básicos e os pressupostos teórico-metodológicos foram debatidos em diversas reuniões que ocorreram na Universidade de Brasília, e que contaram com a participação dos representantes das universidades que compõem a Comissão Pedagógica, dos integrantes do Setor Nacional de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e de membros da Confederação Nacional dos Trabalhadores Rurais na Agricultura, Contag. A participação dos movimentos sociais na elaboração do Programa foi muito significativa e trouxe importantes contribuições para o Estado, que historicamente vinha menosprezando as demandas e as especificidades educacionais do campo. Foram nestas reuniões que ocorreram no período de 28 de janeiro a 2 de fevereiro de 1998 que foi elaborado o primeiro Manual de Operações do Pronera, cuja vigência foi até agosto de 2001.

É uma política pública cujo objetivo é “Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária, estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos educacionais, com a visão de contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável” (BRASIL, 2016, p. 9).

Os princípios que sustentam o programa são os seguintes:

a) Democratização do acesso à educação: a cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária será assegurada, também, por meio da oferta de uma educação pública, democrática e de qualidade, sem discriminação e cuja responsabilidade central seja dos entes federados e suas instituições responsáveis e parceiras nesse processo. b) Inclusão: a indicação das demandas educativas, a forma de participação e gestão, os fundamentos teóricos metodológicos dos projetos devem ampliar as condições do acesso à educação como um direito social fundamental na construção da cidadania

⁵ Sobre o Pronera, ver estudos de Souza (2002), Moraes (2011) e Molina, Santos e Brito (2020).

dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária. c) Participação: a indicação das demandas educacionais é feita pelas comunidades das áreas de reforma agrária e suas organizações, que em conjunto com os demais parceiros decidirão sobre a elaboração, execução e acompanhamento dos projetos. d) Interação: as ações desenvolvidas por meio de parcerias entre órgãos governamentais, instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos, comunidades assentadas nas áreas de reforma agrária e as suas organizações, no intuito de estabelecer uma interação permanente entre esses sujeitos sociais pela via da educação continuada e da profissionalização no campo. e) Multiplicação: a educação do público beneficiário do Pronera visa a ampliação do número de trabalhadores rurais alfabetizados e formados em diferentes níveis de ensino, bem como, garantir educadores, profissionais, técnicos, agentes mobilizadores e articuladores de políticas públicas para as áreas de reforma agrária. f) Participação social: o PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos os envolvidos na construção, acompanhamento e avaliação dos projetos pedagógicos. A parceria é condição essencial para a realização das ações do PRONERA. Os principais parceiros são os movimentos sociais e sindicais do campo, as instituições de ensino públicas e privadas sem fins lucrativos e os governos municipais e estaduais (BRASIL, 2016, p. 14-15).

Em síntese, o Pronera é o primeiro programa gerado no Movimento Nacional de Educação do Campo. Ele abrigou projetos de alfabetização, escolarização, cursos de formação profissional, cursos de educação superior e pós-graduação *lato sensu*. Muitos projetos foram fundamentados nas ideias de Paulo Freire, em particular o trabalho com os temas geradores. Os cursos de Pedagogia da Terra foram organizados no tempo Escola (TE) e no tempo Comunidade (TC), sustentados na concepção de formação em alternância. Os tempos escola e comunidade são constituídos por diversas tarefas pedagógicas. Neles são organizados outros tempos, como o da mística, da leitura, da aula, das oficinas e dos seminários.

Os cursos superiores materializaram-se sob embates políticos, pedagógicos e judiciais. Embates político-pedagógicos internos às universidades que tinham resistência em relação à proposta pedagógica construída em diálogo com os movimentos sociais. Proposta que desconfortava e incomodava a lógica universitária. Com a aprovação dos cursos, a universidade “pintou-se de povo”, recebendo estudantes de vários movimentos sociais, diversos estados brasileiros, identidades etc. Não demorou muito para o Ministério Público Federal e algumas entidades de classe ingressarem com ação civil pública contrária aos cursos para beneficiários da reforma agrária.⁶ Ou seja, os cursos tiveram a sua existência mantida sob embates judiciais e resistência de toda natureza. Cada turma formada expressa o resultado da luta coletiva.

Conforme Molina, Santos e Brito (2020, p. 18):

De acordo com dados do Incra, em 2020 o Pronera tem em andamento 40 cursos, com 2.644 educandos: 34 são de nível superior, dos quais 29 graduações e 5 especializações. Os recursos necessários à manutenção dos cursos que estão em andamento para o corrente ano são de R\$ 11.391.660,07, porém estão previstos na LOA para o Incra somente R\$ 2.942.131,00, o que impõe ao Pronera um déficit de R\$ 8.449.529,07. Percebe-se uma clara intencionalidade de estrangular financeiramente as universidades que se desafiam a manter as parcerias com os movimentos sociais, criando imensas dificuldades para que possam seguir a oferta desses processos formativos.

No Paraná, o livro de Rabelo *et al.* (2008) retrata o Curso Pedagogia da Terra, Turma Antonio Gramsci, que funcionou no período de 2004 a 2008 na Unioeste, Campus de Francisco Beltrão, desde a origem até a explicitação da perspectiva crítica embasada nas ideias de Paulo Freire, na Pedagogia do Movimento⁷ e no pensamento pedagógico socialista, centrado em autores como Pistrak, Makarenko e Krupskaya.

⁶Ver Souza (2012).

⁷Ver Caldart (2000).

PROCAMPO

O Procampo é outro programa resultante das demandas dos movimentos sociais do campo, da pressão por uma formação específica que reconheça o campo e a escola do campo. Com o acúmulo de experiências do Pronera, dos cursos de Pedagogia da Terra, no ano de 2004 foi constituído um grupo de trabalho com o objetivo de formular uma proposta de criação de um curso de Licenciatura para educadoras e educadores do campo. No mesmo ano, havia sido criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), posteriormente Secadi. O grupo de trabalho atuou junto à Secadi no Ministério da Educação, na formulação da proposta de Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc).

São iniciadas experiências-piloto, após profundo debate entre pesquisadores, movimentos sociais e entidades envolvidas com educação do campo. A consolidação do Procampo efetiva-se em 2008 e 2009, com as publicações de editais específicos para as universidades públicas, em diálogo com os movimentos sociais, encaminharem propostas pedagógicas de Ledoc.

Para Moraes (2018, p. 118), “O diferencial nos cursos de Ledoc é a expressão da identidade das trabalhadoras e dos trabalhadores do campo, sua matriz formadora, como eixo norteador do trabalho pedagógico”. A centralidade do curso é a formação de professores para o trabalho com a docência e a gestão na escola pública, municipal e estadual, no e do campo. Representa uma conquista dos movimentos sociais junto ao Ministério de Educação e o reconhecimento da escola e dos sujeitos que vivem e trabalham no campo.

Está estruturado no Tempo Escola ou Tempo Universidade e Tempo Comunidade, semelhante ao Curso de Pedagogia da Terra, que dá materialidade à relação entre teoria e prática, à relação entre educação e a realidade dos povos do campo, das águas e das florestas.

A matriz curricular está referenciada na estratégia multidisciplinar, sendo os componentes curriculares organizados em quatro áreas

do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza, Matemática; e Ciências Agrárias.

Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 242) escrevem que:

Ao construir como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo, com essas três dimensões: a docência por área de conhecimento, o formato em alternância e a gestão de processos educativos escolares e não escolares, está presente a intencionalidade de promover e cultivar um processo formativo que oportunize aos futuros educadores, ao mesmo tempo, uma formação teórica sólida, com o domínio dos conteúdos da área de habilitação, para o qual se titula o docente em questão, porém, articulada ao domínio dos conhecimentos acerca das lógicas do funcionamento e da função social da escola e das relações que esta estabelece com a comunidade do seu entorno, com o território camponês e com a dinâmica societária como um todo.

A formação por áreas de conhecimento, ao mesmo tempo que constitui um desafio, tem sido uma forma de superação da fragmentação do conhecimento. Além disso, o trabalho pedagógico é pautado pela materialidade das relações que se passam na escola e na vida, seja no assentamento, acampamento, entre ribeirinhos, povos das florestas, comunidades tradicionais, como quilombolas, entre outros povos.

A Ledoc dá continuidade à organização dos tempos e espaços educativos vivenciados nos cursos do Pronera, portanto amplia a compreensão da alternância como concepção formativa e inaugura o debate e práxis sobre a formação por áreas de conhecimento.

A combinação entre dois tempos de aprendizagem distintos, Tempo Universidade – TU, períodos nos quais os educandos permanecem na universidade em regime de semi-internato e frequentam as aulas, e Tempo Comunidade – TC, períodos em que os estudantes voltam às suas comunidades com a finalidade de articular educação e realidade, permite que os que moram em localidades muito distantes, acessem esse nível de ensino. Pois, fatores como a frequência diária na universidade

e a distância os impossibilitaria de cursar a Educação Superior. (MORAES, 2018, p.145)

Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 243) enfatizam que:

A relação Escola/Comunidade constitui-se como matriz pedagógica dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A intencionalidade é afirmar a escola e comunidade como espaços de socialização e produção de saberes, isto é, como territórios de ensino/aprendizagem. Nesse sentido, a alternância de tempos e espaços tem por objetivo uma atuação orientada pela lógica da articulação teoria/prática, visando instrumentalizar o educando, na percepção dos problemas vivenciados em sua realidade cotidiana, bem como intervir, significativamente, neste campo de atuação. A construção da alternância está alicerçada em experiências diferenciadas, mas que estão conectadas pela necessidade de promover a articulação entre teoria/prática.

Portanto, a Ledoc reforça a compreensão da escola do campo como aquela que está intrinsecamente vinculada às comunidades do campo, das águas e das florestas. Para Moraes (2018, p. 138), a Ledoc “denota uma nova epistemologia do conhecimento, complexa, porque sugere romper com as práticas historicamente sedimentadas na forma escolar fragmentada”.

Seguindo os caminhos dos cursos do Pronera, muitos judicializados, os cursos do Procampo também enfrentam batalhas administrativas, judiciais e políticas. As administrativas têm relação com o reconhecimento dos cursos e as demandas por editais estaduais e municipais que contemplem a formação em Licenciatura em Educação do Campo. As demandas judiciais têm relação com os concursos realizados por egressos da Ledoc que não puderam assumir os cargos, instalando-se disputas na esfera jurídica. As políticas têm relação com a conjuntura nacional, desfavorável aos trabalhadores e, por isso, marcada por suspensão e/ou contenção de recursos orçamentários para funcionamento dos cursos.

O Pronera e o Procampo são conquistas do Movimento Nacional de Educação do Campo, que identificam novos desafios a serem enfrentados, a exemplo dos mencionados por Molina e Antunes-Rocha (2014, p. 245-248): 1) Ampliar as lutas contra o atual modelo de desenvolvimento e contra o fechamento das Escolas do Campo; 2) Garantir o direito à formação para os licenciados que já estão atuando nas escolas do campo; 3) Garantir a formação continuada para os egressos das Licenciaturas em Educação do Campo; 4) Avançar coletivamente na transformação das escolas rurais em Escolas do Campo, ampliando as oportunidades de formação continuada dos docentes em exercício nestas escolas, que não passaram pelas Licenciaturas; 5) Ampliar as lutas pela construção de um Sistema Público de Educação do Campo e garantir a inserção dos egressos na “Rede Pública”; 6) Garantir contínua e permanente formação dos próprios formadores; 7) Promover permanentemente espaços de troca e articulação entre as diferentes Licenciaturas em Educação do Campo, no sentido de garantir maior unidade à Matriz formativa por ela proposta.

Escola da Terra

A Escola da Terra, como uma das ações do Pronacampo, é instituída pela Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013. O Ministério da Educação, por meio da Secadi, em colaboração com estados, Distrito Federal e prefeituras municipais, “reafirma e aprofunda o compromisso previsto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, de ampliar e qualificar a oferta de Educação Básica e superior às populações do campo”. (MEC, 2013b, p. 1). O Pronacampo é composto de quatro eixos, sendo um deles a formação inicial e continuada de professores, no qual está a Escola da Terra que integra projetos de formação continuada de professores que trabalham nas escolas do campo, em especial as que apresentam turmas ou classes multisseriadas.

Conforme expresso na Portaria 579, os objetivos da Escola da Terra são:

I - promover a formação continuada de professores para que atendam às necessidades específicas de funcionamento das escolas do campo e daquelas localizadas em comunidades quilombolas; e

II – oferecer recursos didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas. (MEC, 2013b, p. 1).

A implementação da Escola da Terra é feita por meio de Termo de Adesão com o Ministério da Educação. Segundo o Art. 4 da Portaria supracitada, a Escola da Terra compreende:

I - formação continuada e acompanhada dos professores que atuam em escolas do campo, nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas [...];

II – materiais didáticos e pedagógicas;

III – monitoramento e avaliação; e

IV – gestão, controle e mobilização social. (MEC, 2013b, p.1)

A formação continuada é composta de curso de aperfeiçoamento para os professores, acompanhamento pedagógico e gestão realizada por equipe de coordenadores estaduais e distrital, bem como tutores estaduais e municipais das redes de ensino, conforme disposto no art. 5º da Portaria 579 (MEC, 2013b).

Os “agentes da Escola da Terra”, segundo o art. 9º da Portaria 579, são o Ministério da Educação por intermédio da Secadi; o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, os estados, Distrito Federal e municípios que aderirem à Escola da Terra e as instituições públicas de Ensino Superior. Portanto, as universidades públicas têm um papel essencial na mediação pedagógica no processo formativo continuada que se constitui a Escola da Terra. Conforme escreve Hage

(2018), 14 estados estavam com processos formativos em execução, vinculados à Escola da Terra.

O livro organizado por Hage, Silva, Araújo e Fonseca (2018) traz experiências da Escola da Terra em diversos estados brasileiros. Nessa obra, o texto de Antunes-Rocha, Carvalho e Justino (2018) aponta indicativos teórico/metodológicos na formação continuada de educadores na perspectiva da educação do campo. Destacam-se a realidade de trabalho do educador do campo, em grande maioria em escolas com classes multisseriada marcadas por precariedade e o fato de o movimento de educação do campo colocar sob suspeita essa depreciação das classes multisseriadas. As autoras afirmam que “as multisséries emergem como uma condição em que é possível realizar um trabalho pedagógico de qualidade” (p. 42). Nesse sentido, destacam o projeto Escola da Terra de Minas Gerais, fundamentado nos princípios da educação do campo, organizado no Tempo Comunidade e Tempo Universidade como “territórios educativos”; formação por área do conhecimento centrada em temas integradores como reforma agrária, agroecologia, movimentos sociais e sindicais “possibilitou a presença de conteúdos vinculados ao contexto campestre” (p. 45). Inspiração teórico-prática em Paulo Freire, com centralidade na realidade dos sujeitos na formação (professores das escolas públicas do campo). Tomaram como referência a gestão participativa e as ideias de Vygotsky e Piechón-Riviére sobre a o ato de aprender/ensinar como processos socialmente produzidos. No curso, os professores planejaram e executaram ação pedagógica em sala de aula e/ou na escola, tomando como referência conteúdos e metodologias vivenciadas no grupo em formação pela Escola da Terra. As autoras informam que foram produzidos 89 planos de ação pedagógica (PAP), indicando uma diversidade de temáticas e problemáticas da realidade escolar vivenciada pelos professores.

A formação no tempo escola, alternada com a formação no tempo comunidade, aponta para uma temporalidade articulada com a espacialidade. Contribui para superar um dos maiores desafios da escola do campo: construir condições para que a

escola possa funcionar em diálogo com as práticas de trabalho, cultura, religião e de lazer das famílias do campo. A alternância trouxe desafios para a organização dos conteúdos, para o material didático e para a relação pedagógico. Não era um curso totalmente presencial ou a distância. Também não seria enquadrado na modalidade semipresencial, já que, no sentido adotado, não haveria distâncias durante a formação e, sim, espaços diferenciados de produção e socialização de saberes. (ANTUNES-ROCHA; CARVALHO; JUSTINO, 2018, p. 49).

Em síntese, a Escola da Terra é uma das ações que possibilita a construção de projetos de formação continuada em estreita relação com os princípios da educação do campo. No estado do Paraná, a Universidade Federal da Fronteira Sul tem mantido cursos vinculados ao Pronacampo e à Escola da Terra, trabalhando com dezenas de municípios e centenas de professores das escolas públicas do campo.

Fabiana Rodrigues é uma professora que participou da Escola da Terra no Paraná, enquanto trabalhava em escola multisseriada no município de Fazenda Rio Grande. Ela relata que a Escola da Terra mudou a concepção dela sobre a escola, o campo e os sujeitos do campo. Ela afirma que se formou em Pedagogia, porém nunca ouviu falar das escolas do campo nem de classes multisseriadas. Em um momento de sua trajetória profissional, lhe foi designada uma escola multisseriada, no entanto sem apoio pedagógico e com muita exigência administrativa. Ela relata ter aprendido na prática da sala de aula a realizar outra organização pedagógica, pautada na interação e em temas de interesses dos estudantes. Aprendeu a valorizar o campo e os sujeitos que nele vivem e trabalham. Viu sentido nos ensinamentos de Paulo Freire (RODRIGUES, 2016).

Podemos dizer que a Escola da Terra é uma possibilidade de formação continuada que tem potencial para valorizar o campo e os seus sujeitos, ampliar as possibilidades formativas nos diversos tempos e espaços escolares e não escolares.

QUAIS CONTRIBUIÇÕES A EDUCAÇÃO DO CAMPO OFERECE À FORMAÇÃO DE PROFESSORES? TECENDO CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando a preocupação central deste capítulo, são destacadas sete contribuições da educação do campo e os programas governamentais construídos no movimento nacional dos povos do campo, das águas e das florestas, o Pronera, Procampo e o Pronacampo – Escola da Terra.

A primeira contribuição tem relação com a **concepção de território e a valorização do campo como lugar de vida, trabalho, cultura e lutas**. As três experiências mencionadas neste capítulo têm organização curricular pautada pelos problemas presentes no campo, no conjunto das relações capitalistas. Nos cursos de Pedagogia tradicionais, nas universidades, centros universitários e faculdades, na modalidade presencial ou a distância, qual tem sido o lugar do campo e da análise das políticas específicas para as escolas, estudantes e professores do campo? Em alguns cursos, nota-se que a escola e os sujeitos são tratados como se a única realidade fosse urbana. Falta-nos pensar sobre o título do livro do Eli da Veiga, ilustrativo da realidade brasileira, *Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula*, publicado no ano de 2003. No caso do estado do Paraná e, em particular, da região dos Campos Gerais, no contexto de moradia dos estudantes de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, dos 19 municípios que compõem a Região, somente Ponta Grossa dispõe de concentração populacional urbana. Nesse cenário, qual tem sido o lugar do campo nos debates acadêmicos, seminários locais, estágios curriculares e trabalhos de conclusão de curso? Portanto, temos que aprender com a educação do campo a dialogar com os sujeitos e as suas realidades, ampliar os olhares para além do currículo tradicional. Trata-se de reconhecer a existência dos sujeitos que vivem e trabalham a terra e suas demandas educacionais, bem como seus movimentos sociais.

A segunda contribuição tem a ver com os **tempos e espaços educativos**. Os diversos projetos vinculados ao Pronera – cursos de

Pedagogia da Terra – e os vinculados ao Procampo – cursos de licenciatura em educação do campo – nos ensinam sobre as possibilidades da práxis pedagógica mediante a organização de estudos e práticas nos tempos Escola e Comunidade, ou Universidade e Comunidade. São estudantes de diferentes estados e regiões que se deslocam para uma universidade para fazer um curso vinculado a um desses programas. Na organização curricular, está previsto o conjunto de atividades e carga horária para o tempo escola e outra para o tempo comunidade, estreitando a relação entre os conhecimentos estudados e a realidade vivenciada nos assentamentos, acampamentos, agricultura familiar etc. São cursos construídos em diálogo com as comunidades do campo, representadas por movimentos e organizações sociais. O estágio curricular acontece em estreito diálogo com a comunidade à qual os estudantes pertencem. Quais têm sido os espaços e tempos educativos dos cursos tradicionais de Pedagogia? Quem define o campo de estágio? Em lugares em que existem muitos cursos de Pedagogia, fala-se em congestionamento das escolas, com turmas de estágio. Entretanto, nas escolas do campo, em regiões altamente rurais, raríssimos ou nenhum estágio curricular acontece.

A terceira contribuição tem relação com os **referenciais teórico-metodológicos**. Os três programas mencionados são construídos com referência em autores como Paulo Freire, Pistrak, Makarenko, Krupskaya, Gramsci. É comum que os nomes das turmas tenham referência a pedagogos socialistas, bem como a profissionais que lutaram e morreram defendendo a educação do campo, como Iraci Salete Strozake, no Paraná. Os projetos de educação do campo são fundamentados na Pedagogia Crítica, representada por autores clássicos e contemporâneos, e no materialismo histórico-dialético. Nos cursos tradicionais de Pedagogia, quais referências são feitas aos pedagogos socialistas? Eles constituem fundamentos do processo formativo, são lembrados superficialmente ou sequer são mencionados? Por que a resistência em trabalhar com profundidade as experiências da Escola Itinerante ou as Cirandas Infantis do MST nos cursos de Pedagogia?

As referências das disciplinas que integram a formação em Pedagogia são centradas em quais autores? Nos cursos de Pedagogia da Terra, por exemplo, a centralidade da bibliografia vincula-se à pedagogia socialista, ao debate da sociedade brasileira sob o olhar de pensadores como Florestan Fernandes, por exemplo. Nesse sentido, os cursos construídos no movimento da educação do campo têm o explícito embasamento na concepção crítica de mundo, sociedade, escola e prática pedagógica. A práxis se constitui no movimento de pensar e fazer coletivamente o curso, na construção de argumentos para o enfrentamento das disputas político-pedagógicas.

A quarta contribuição diz respeito à **gestão democrática**. Nos cursos da educação do campo, as decisões são tomadas coletivamente, em colegiados. A construção de um projeto pedagógico de Curso de Pedagogia da Terra ou Licenciatura em Educação do Campo na universidade exige muitas reuniões, debates, embates e disputas político-pedagógicas. Porém, todas as demandas são postas no coletivo envolvido no projeto – educandos, educadores e movimentos sociais. Por mais que haja diferenças entre os envolvidos, a decisão tem que ser coletiva. É isso que fortalece o grupo. Não há espaço para disputas teóricas entre o grupo que decide participar do curso Pedagogia da Terra, por exemplo. Todos sabem do rumo a ser seguido, isso não quer dizer que não haja conflitos.

A quinta contribuição diz respeito à **organização curricular, com proposição de superação da lógica disciplinar**, o que não necessariamente implica na abolição das disciplinas, mas pressupõe um trabalho pedagógico centrado em temas geradores, em áreas do conhecimento, em problemas que afligem o campo e a educação. Além dos conteúdos tratados nos espaços da aula, há os seminários para estudos que envolvem análise de conjuntura e desacomodam a universidade, afinal, quando a universidade “se pinta de povo”, os debates são movidos pelos desafios sociais, econômicos e políticos da sociedade. Estabelecem-se bases para a relação entre cursos no espaço universitário, por mais conflituosa que essa prática possa ser no início.

A sexta contribuição tem a ver com o **reconhecimento dos diversos**. Os coletivos envolvidos nos cursos de educação do campo lidam cotidianamente com a diferença. São pessoas de diversos lugares, desde acampamentos à agricultura familiar, de diferentes religiões, identidades na esfera da sexualidade etc. Portanto, o diálogo, a escuta e o respeito são essenciais para a convivência na universidade.

A sétima contribuição tem a ver com a **formação continuada**, tanto a possibilitada pelo Pronera quanto pela Escola da Terra. Em ambos os casos, o chão da escola tem lugar primordial no processo formativo, bem com a realidade das comunidades às quais as(os) educandas(os) pertencem. Dessa forma, a teoria é problematizada por meio das vivências na escola e no trabalho no campo. Portanto, o que orienta a organização dos cursos e ou grupos de estudos de formação continuada são os problemas da educação, da escola e do campo. Mais do que temas de estudo, trabalha-se com problemas da realidade. A perspectiva dialógica firmada em Paulo Freire tem sido fundamento para alguns cursos, da mesma forma que os complexos de estudo e o inventário da realidade tem sido para outros. A oferta de formação continuada pela universidade é feita em diálogo com os movimentos sociais e com os princípios da educação do campo.

Em síntese, o intuito deste capítulo é provocar o debate sobre as contribuições da educação do campo para a formação de professores. Os cursos mencionados no capítulo são conquistas dos movimentos sociais que geram um *continuum* de novas demandas por políticas públicas e educacionais. Com os cursos vêm as demandas por concurso público nas respectivas áreas, por produção de materiais didáticos, financiamento de pesquisas interinstitucionais e com os movimentos sociais, enfrentamento da política de fechamento de escolas públicas no campo, entre tantos outros desafios. Com os cursos são trilhados caminhos interdisciplinares, construção de outras práticas escolares, organização de trabalhos pedagógicos em alternância e na itinerância, enfim, esses cursos rompem com as cercas da universidade. Por isso,

muitos deles foram envolvidos em batalhas judiciais por longos anos, até o reconhecimento do direito ser firmado.

Por fim, a educação do campo nos desafia a ousar nas práticas pedagógicas, a reafirmar a postura crítica e voltada para a transformação social. Somos muitos nessa luta e podemos ser mais!

REFERÊNCIAS

ANTUNES-ROCHA, M. I. Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político – pedagógico. *In*: ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (orgs.). **Educação do campo**: desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ANTUNES-ROCHA, M. I.; CARVALHO, C. A. da S.; JUSTINO, É. F. Escola da Terra: construções teórico/metodológicas na formação continuada de educadores na perspectiva da educação do campo. *In*: HAGE, S. A. M. *et al.* (Org.). **Programa Escola da Terra**: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: CRV, 2018. p. 39-52.

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta de Porto Barreiro**. Porto Barreiro, PR, 2000. [Documento impresso.]

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **10 anos da carta de Porto Barreiro – Manifesto da Educação do Campo do Estado do Paraná**. Faxinal do Céu, PR, 15 de abril de 2010. [Documento impresso.]

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta de Candói**. Candói, PR, agosto de 2013. [Documento impresso.]

ARTICULAÇÃO PARANAENSE POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Manifesto do Seminário Estadual de Educação do Campo – Direito, Conhecimento, Terra e Dignidade**. Curitiba, 21 e 22 de abril de 2017. [Documento impresso.]

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de Operações do PRONERA**. Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Decreto nº 11.402, de 23 de janeiro de 2023. Altera o Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023, que aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11402.htm#art6. Acesso em: 13 fev. 2023.

BRASIL. Decreto nº 11.342, de 1 de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm. Acesso em 13 fev. 2023.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. *In*: SANTOS, C. A. dos. **Por uma educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. v. 7. Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica da Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, R. S. **A pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO.
Compromissos e desafios. Luziânia, GO, 27 a 31 de julho de 1998.

CONFERÊNCIA POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Declaração final**. Luziânia, GO, 2 a 6 de agosto de 2004.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA - I. **Manifesto**. Brasília, DF, 28 a 31 de julho de 1997.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DA REFORMA AGRÁRIA - II. **Manifesto**. Luziânia, GO, 21 a 25 de setembro de 2015.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília, DF, 17 de agosto de 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília, DF, 15 a 17 de agosto de 2012.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Relatório síntese das conclusões e proposições da oficina de planejamento 2013-2014**. Brasília, DF, julho de 2013.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. III Seminário Nacional. **Documento Final**. Brasília, DF, 26 a 28 de agosto de 2015.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Relatório final**. Brasília, DF, 26 a 28 de setembro de 2017.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Carta-Manifesto**. In: ENCONTRO NACIONAL 20 ANOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E PRONERA, Brasília, DF, 2018. [Documento digitalizado.]

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Carta-Compromisso pelo direito à Educação do Campo nos municípios brasileiros.** Brasília, DF, 2020. [Documento digitalizado.]

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Resistência ativa:** a educação do campo e os desafios para 2022. Brasília, DF, 1 de maio de 2022. [Documento digitalizado].

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. **Plataforma da Educação do Campo para o governo Lula.** Brasília, DF, 13 de setembro de 2022. [Documento digitalizado].

FRANÇA, D. de M. C. **Políticas públicas de educação para a população do campo:** uma análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Maria, RS, 2016.

HAGE, S. A. M.; LIMA, I. M. da S.; SOUZA, D. D. L. de. **Escola pública do campo:** perspectivas da (multi) seriação. Curitiba: CRV, 2018.

HAGE, S. A. M. Apresentação. *In:* HAGE, Salomão Antonio Mufarrej *et al.* (orgs.). **Programa Escola da Terra:** cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil. Curitiba: CRV, 2018. p. 15-16.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013.** Institui o Programa Nacional de Educação do Campo. Brasília, 2013a.

MEC. Ministério da Educação. **Portaria nº 579, de 2 de julho de 2013.** Institui a Escola da Terra. Brasília, 2013b.

MOLINA, M. C. **A contribuição do Pronera na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável.** 150 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento sustentável) – Centro de Desenvolvimento sustentável da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2003.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação,**

Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>. Acesso em: 12 set. 2021.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MOLINA, C. M.; SANTOS, C. A.; BRITO, M. M. B. O Pronera e a produção do conhecimento na formação de educadores e nas ciências agrárias: teoria e prática no enfrentamento ao bolsonarismo. Dossiê: Consequências do bolsonarismo sobre os direitos humanos, a educação superior e a produção científica no Brasil. **Revista Eletrônica de Educação**, v.14, 1-25, jan./dez. 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.14244/198271994539>. Acesso em: 9 fev. 2022.

MORAES, V. M. de. **A organização dos espaços e tempos educativos no trabalho dos egressos do Curso de Pedagogia para Educadores do Campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.

MORAES, V. M. de. **A produção da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil**: as múltiplas determinações na disputa por projetos societários. 187fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2018.

MST. Caderno de Educação n. 13, Edição Especial. **Dossiê MST Escola**: documentos e estudos 1990 – 2001. Veranópolis/RS: ITERRA; Curitiba: SEEDPR, 2005.

MORAES, V. M. de; SOUZA, M. A. de. Pronera e Procampo: políticas de luta e resistência. In: MORAES, V. M. de; SANTOS, R. dos (orgs.). **Educação do campo e indígena**: estudos e pesquisas em contextos de resistência. Curitiba: CRV, 2020. p. 17-36.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. (GT 3 - Movimentos Sociais e Educação). Caxambu, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 2 set. 2021.

PNERA. **Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária II**. Brasília, DF, jun. 2015. Disponível em: <http://incra.gov.br/sites/default/files/uploads/pronera/ii-pesquisa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pnera--jun-2015/pnera-2pesquisa-edu-reforma-agraria.pdf> Acesso em: 2 set. 2021.

RABELO, A. K. *et al.* (orgs.). **Vivência e práticas pedagógicas: sistematizando a Turma Antonio Gramsci**. Cascavel, SP: UNIOESTE, 2008.

RODRIGUES, F. A. F. Experiências vividas em uma escola multisseriada. In: SOUZA, M. A. de (org.). **Escolas públicas no/do campo: letramento, formação de professores e prática pedagógica**. Curitiba: Editora da UTP, 2016. p. 295-302.

SANTOS, J. dos; MOLINA, M. C. Licenciatura em Educação do Campo: aspectos da formação de educadores no contexto do território ribeirinho. **Linha Mestra**, n. 42, p. 92-101, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34112/1980-9026a2020n42p92-101>. Acesso em: 2 set. 2021.

SOUZA, M. A. de. As relações entre o Movimento Sem Terra (MST) e o Estado: programas de alfabetização de jovens e adultos no Paraná. In: DAGNINO, E. (org.). **Sociedade civil e espaços públicos no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2002. p. 187-228.

SOUZA, M. A. de. **Análise crítica das decisões do Judiciário sobre a educação superior para beneficiários da reforma agrária**. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2012.

SOUZA, M. A. de. A educação do campo no Brasil. (2016). In: SOUZA, E. C. de; CHAVES, V. L. J. (orgs.). **Documentação, memória e história da educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. V. 1. Tubarão, SC: Copiart, 2016. p. 133-158.

SOUZA, M. A. de; MENDES, M. M. Educação do campo no Paraná: 17 anos fazendo história. *In*: SOUZA, M. A. de; GERMINARI, G. D. (orgs.). **Educação do campo**: território, escolas, políticas e práticas educacionais. Curitiba: UFPR, 2017. p.15-40.

VEIGA, J. E. da. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

Licenciaturas alfabetizadoras: uma perspectiva para a construção do conhecimento na formação de professores

Simone Regina Manosso Cartaxo
Patricia Lucia Vosgrau de Freitas
Fátima Aparecida Queiroz Dionizio

INTRODUÇÃO

Este é um estudo sobre as licenciaturas, desenvolvido com base na compreensão de alfabetização como processo que se estabelece na relação professor-educando-mundo e tem como objetivo abrir um debate que contribua para a formação de professores por meio da perspectiva alfabetizadora de construção do conhecimento.

Nesta epistemologia, entende-se: a) o sujeito como ser social e histórico que traz um saber de experiência feita na realidade concreta, que não apenas sabe, mas sabe que sabe; b) que a relação é mediada pela prática consciente e transformadora e que dá condições ao sujeito para a compreensão profunda da realidade por meio do desenvolvimento da curiosidade epistemológica e do estímulo da capacidade crítica enquanto sujeito (FREIRE, 2005).

Nesse sentido, assumimos a defesa de uma licenciatura alfabetizadora (CARTAXO; MARTINS, 2014; CARTAXO; MARTINS; ROMANOWSKI, 2017) pensando em apontar indicativos/possibilidades para que cada licenciatura reconheça suas potencialidades e encontre estratégias e princípios que orientem processos formativos

comprometidos com a construção de conhecimentos na perspectiva alfabetizadora.

Metodologicamente, esse texto se organiza por meio da análise documental do perfil do egresso de cada licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa, expressa no Projeto Pedagógico de Curso, para identificar tanto as potencialidades e possibilidades já existentes quanto as que podem ser construídas a fim de alcançar uma perspectiva alfabetizadora de construção do conhecimento. Espera-se, com esse estudo, dar visibilidade às construções já elaboradas e estabelecer trocas significativas entre as licenciaturas no processo de formação de professores.

Na sequência, apresentamos elementos que fundamentam uma licenciatura alfabetizadora, a metodologia utilizada para recolher dados e fazer categorizações para prosseguir com a análise do perfil dos egressos das licenciaturas.

LICENCIATURAS ALFABETIZADORAS

É possível encontrar muitas discussões a respeito de alfabetização, alfabetização e letramento, relacionadas às diferentes áreas do conhecimento, como alfabetização matemática, alfabetização geográfica, alfabetização científica, literacia histórica e alfabetização digital. As discussões, de maneira geral, apoiam-se nas discussões de Magda Soares, Leda Tfouni, Maria do Rosário Mortatti e Freire.

No Brasil, a alfabetização tem sido associada por alguns autores ao termo letramento. Eles buscam analisar as aproximações e os distanciamentos na definição dos termos “alfabetização” e “letramento”, porém são cautelosos e reconhecem os limites do debate.

Mortatti (2004) anuncia que o tema letramento, no Brasil, é introduzido na década de 1980, sob influência do inglês *literacy*, não havendo consenso sobre sua origem, que gira em torno das produções de Mary Kato e Leda Tfouni. Ainda, apresenta uma extensa explicação a respeito das origens da palavra em diversos dicionários e traduções realizadas,

apontando, por exemplo, traduções do termo “*literacy*”, que tem sido utilizado para designar tanto “alfabetização” quanto “letramento”.

Magda Soares (2016) utiliza os termos “alfabetização”, que envolve a aprendizagem da tecnologia da escrita, ou seja, do sistema alfabético e suas convenções e está associada à faceta linguística, e “letramento” contemplando as facetas interativa e sociocultural que, respectivamente, entendem “a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas” e envolvem os “usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais” (SOARES, 2016, p. 28-29). Defende que os processos de alfabetização e letramento são interdependentes e indissociáveis. (SOARES, 2004).

De maneira geral, a busca por explicar alfabetização e letramento apresenta uma tendência de dicotomização e reducionismo. A alfabetização é vista como a aprendizagem da técnica e o domínio do código convencional da leitura e escrita, bem como das relações de fonema-grafema, enquanto o letramento tem sido usado para se referir ao desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e escrita nas práticas sociais.

No Brasil, a ênfase nas políticas de avaliação do ensino tem levado à criação de terminologias para representar os resultados. O termo “alfabetização” tornou-se insuficiente, assim como analfabeto, letrado, iletrado, analfabeto funcional. Está aí a origem do emprego de outros termos, e letramento é um deles.

Geraldi (2010, p. 13), ao dialogar sobre a alfabetização e o letramento, explica que “as palavras se vestem de experiências individuais” e que “o diálogo, ainda que polêmico, pode restabelecer o campo inter cruzado de sentidos em que compreensões partilhadas são construídas”. Ele identifica os determinantes históricos do termo “letramento” em nossa sociedade e reconhece que o conceito deste não ajuda a melhorar nossa compreensão dos processos de aquisição da língua escrita.

Gontijo (2008), ao analisar o pensamento de alguns autores, como Kleiman e Soares, afirma que eles atribuem ao letramento um conceito mais amplo e conferem à alfabetização um conceito específico.

[...] assim, o uso do conceito de letramento e os argumentos que o explicam podem servir a interesses impensados: por exemplo, a ideia de que o processo de alfabetização não se constitui requisito para o alcance de um determinado nível de letramento pode induzir a questionamentos sobre a garantia de acesso ao ensino/aprendizagem da leitura e da escrita; o que seria desastroso para os indivíduos que vivem em um meio social não letrado (GONTIJO, 2008, p. 31).

Gontijo (2008, p. 2), fundamentada no conceito de dialogismo, defende o conceito de alfabetização numa perspectiva mais ampla. Para ela, o dialogismo, além de envolver o processo de compreensão das relações entre fonema-grafema, passagem do discurso oral para o escrito, é também processo de produção de sentidos por meio do trabalho de leitura e de escritura. Então, ler e escrever são atividades por meio das quais as pessoas expõem para os outros e para si mesmas o que pensam, sentem, desejam, gostam, concordam, discordam etc. Nesse sentido, é a interação com o outro, por meio da leitura e da escritura; é, portanto, um processo dialógico desde o início.

Freire fala da alfabetização num contexto amplo e de profundidade. Analisa as relações de poder e as expressões de diferentes povos e o papel do educador com a alfabetização. Elege a alfabetização como questão central por meio de suas vivências com crianças e adultos de classe trabalhadora e pelo alto nível de analfabetismo no Brasil, a injustiça que ele provoca e as implicações dele decorrentes.

Desta forma, apresenta sua proposta alfabetizadora na seguinte máxima: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 2005, p. 11). Neste sentido, ele compreende o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo, pois, para ele, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” de maneira

a “escrever” e “reescrever” o mundo, transformando-o por meio da nossa prática consciente (FREIRE, 2005).

Sobre a alfabetização, não se restringe a falar do conceito, mas a pensar e repensar envolvido na sua própria prática. Pretende, com a alfabetização, dar condições ao sujeito para a compreensão profunda da realidade com base no desenvolvimento da posição curiosa e do estímulo da capacidade crítica dos alfabetizados enquanto sujeitos do conhecimento. Aqui se expressa a relação entre o sujeito que procura conhecer e o objeto a ser conhecido. Nessa relação, a prática pedagógica pode contribuir para que se acentuem a curiosidade e capacidade crítica sem limites de tempo de começar ou acabar, ou seja, considerando que o processo de alfabetização sempre aprofunda o ato do conhecimento já iniciado.

O sujeito é visto para além de um recipiente que se enche. Ele traz um “saber de experiência feita” na realidade concreta. É um ser social e histórico “fazedor, transformador que não apenas sabe, mas sabe que sabe” (FREIRE, 2005, p. 60).

Considerando a premissa de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele (FREIRE, 2005, p. 11), concebemos uma licenciatura que considera a leitura um ato que se constitui como experiência existencial e de forma significativa desde o momento em que a palavra ainda não é lida.

A compreensão de **licenciatura alfabetizadora** passa pela concepção de alfabetização e pela relação professor-educando-mundo – uma relação dialógica que enfatiza o desenvolvimento de relações democráticas – e sustenta-se na abordagem freireana do ciclo gnosiológico.

Na relação entre professor-educando-mundo se concebe o sujeito como ser social e histórico que traz um saber de experiência feita na realidade concreta, que não apenas sabe, mas sabe que sabe (FREIRE, 2005). É uma relação mediada pela prática consciente e transformadora

que dá condições ao sujeito para a compreensão profunda da realidade por meio do desenvolvimento da posição curiosa e do estímulo da capacidade crítica enquanto sujeito do conhecimento. Considera que o processo de alfabetização sempre aprofunda o ato do conhecimento já iniciado.

Freire e Shor (1986, p. 18) irão explicar o ciclo do conhecimento em dois momentos relacionados dialeticamente: “o momento da produção de um conhecimento novo” e “outro momento é aquele em que o conhecimento produzido é conhecido ou percebido”. Na perspectiva dialética, estes momentos não são dicotomizados e o sujeito cognoscente exercita qualidades como “a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento exigente, a inquietação, a incerteza”.

A concepção da alfabetização para Paulo Freire, relacionada à emancipação, transcende o conteúdo etimológico e a superação de práticas reducionistas que dissimulam a natureza relacional de como se produz o significado, a experiência e o poder, caminhando para práticas conscientes e transformadoras da realidade. Neste sentido, entende-se a alfabetização como a relação entre os educandos e o mundo mediada pela prática transformadora desse mundo, em dada realidade social entendida como um ato político.

Paulo Freire trata exclusivamente do termo alfabetização. Muitas de suas obras trazem ideias sobre isso, e em uma delas, no livro *Literacy – Reading the words and the world*, publicado nos Estados Unidos em 1987 e no Brasil em 1990 sob o título *Alfabetização – leitura do mundo, leitura da palavra*, podemos encontrar uma síntese de suas ideias. Nesta publicação, Freire dialoga com as ideias já publicadas em outros livros, agora mediadas pelo diálogo entre Giroux, Berthoff e Macedo.

Sendo assim, na construção de uma **licenciatura alfabetizadora**, buscar-se-á como campo de ação pedagógica o ensino na Educação Básica conhecendo os determinantes sociais, o contexto em que o aluno vive e como ele chegou até onde está. Isso requer pensar o conhecimento específico da área da licenciatura em questão, concebendo que

a leitura do mundo, independentemente da área de conhecimento, se inicia muito antes do processo de escolarização.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Metodologicamente, esse texto se organiza por meio da análise documental do perfil do egresso das 14 licenciaturas (Ciências Biológicas, Química, Pedagogia, Letras/Espanhol, Letras/Francês, Letras/Inglês, Física, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Artes Visuais, Música e Computação), expresso no Projeto Pedagógico de Curso (PPC). O acesso aos PPCs foi realizado no *site* da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), em que encontra o catálogo de cursos, como também foi feita uma solicitação via Sistema Eletrônico de Informação (SEI) à Divisão de Projetos Pedagógicos e Atividades Acadêmicas para obter os documentos que não foram localizados inicialmente. Optamos pelo recorte dos perfis dos egressos, reconhecendo que em outras partes do PPC podem ser encontradas informações que possibilitam análises sob outros pontos de vista.

Com base na leitura coletiva do conteúdo dos perfis localizados nos 14 PPCs, procedemos com a elaboração de um quadro que possibilitou a leitura de conjunto e da qual emergiram cinco categorias: 1) Construção do conhecimento específico da área; 2) Construção do conhecimento sobre a docência; 3) Compreensão da realidade para a prática consciente e transformadora; 4) Prática Pedagógica; 5) Outros elementos textuais. Cada categoria foi organizada com o conjunto de dados das licenciaturas, o que oportunizou identificar as possibilidades já existentes e as que podem ser construídas a respeito da perspectiva alfabetizadora da construção de conhecimento. Os cursos de licenciaturas abrangem vários conhecimentos em suas grades curriculares: os específicos da área do conhecimento e os referentes à formação pedagógica, bem como abrangem aqueles aspectos relacionados às práticas.

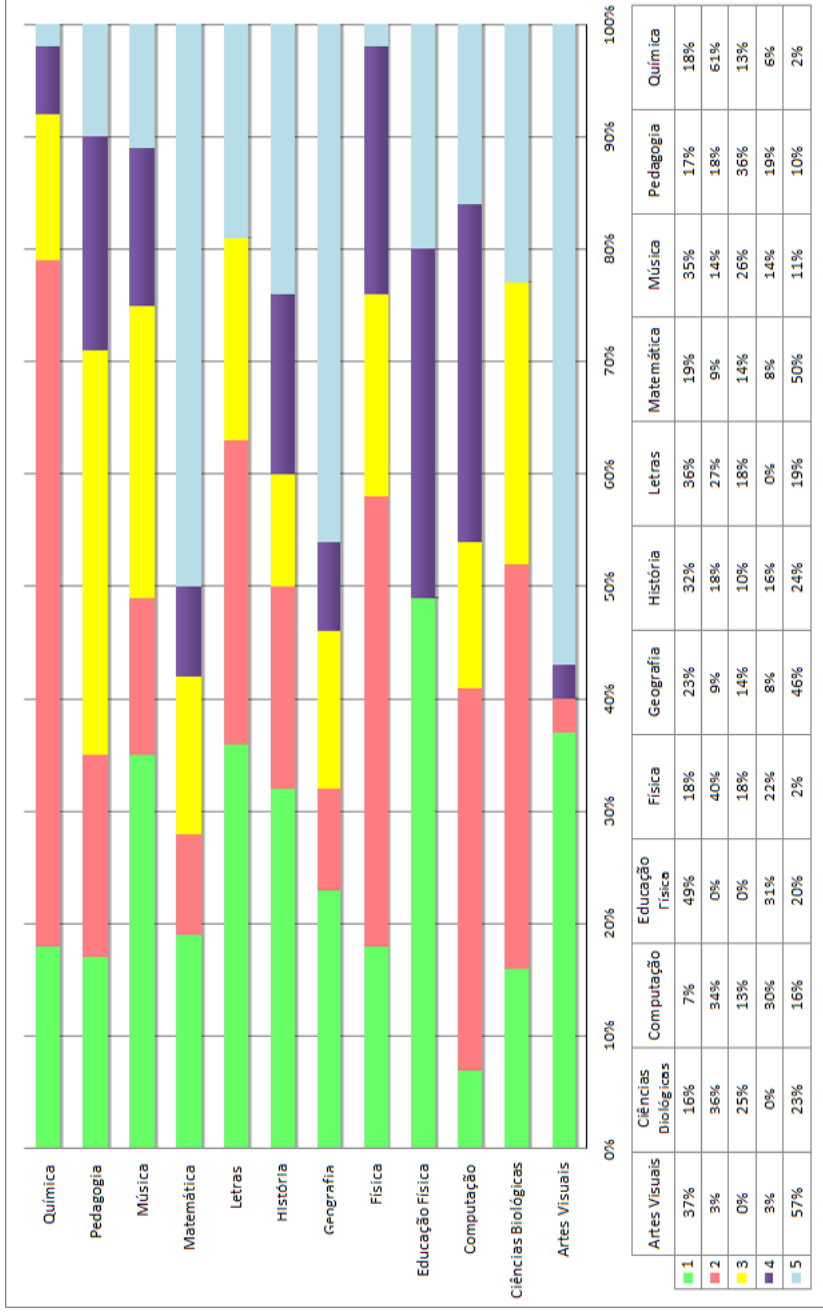
O exercício de análise dos perfis dos egressos das licenciaturas buscou uma leitura de conjunto e uma das estratégias utilizadas foi o *software* NVivo, que auxilia na organização, visualização e análise de dados não estruturados e numa abordagem qualitativa. Os dados quantitativos oferecidos pelo *software* serviram para orientar as análises. Para identificar os elementos que se destacam nos perfis dos egressos, exploramos os percentuais gerados pelo NVivo para cada categoria. Os percentuais totalizam 100%, pois codificamos todo o texto, acrescentando uma categoria com os elementos textuais que abarcam apresentações, aspectos legais, históricos, entre outros (Categoria 5). Na organização dos perfis dos egressos das licenciaturas, identificamos que as três licenciaturas de Letras (Inglês, Francês e Espanhol) apresentavam o mesmo texto, por isso foram consideradas apenas 12 licenciaturas para categorização, conforme pode ser observado no Gráfico 1, a seguir.

A categoria 1, “Construção do conhecimento específico da área”, está relacionada ao que Shulman (1986) aponta como conhecimento do conteúdo da matéria a ser ensinada, que se caracteriza pela compreensão de como esses conhecimentos são produzidos, como são estruturados e por que são feitos dessa forma, o que é considerado válido ou não etc. Sendo assim, o professor tem condições de escolher a melhor forma de organizar as unidades de ensino e de decidir sobre as possibilidades de articulação entre os conteúdos a serem desenvolvidos.

Com base na organização de dados, conforme apresentado no Gráfico 1, identificamos que sete cursos de Licenciatura apresentam de forma predominante em seus perfis dos egressos elementos que se relacionam com a Categoria 1: Letras (Espanhol, Francês, Inglês), História, Educação Física, Matemática, Geografia, Artes Visuais e Música. Na sequência, apresentamos elementos textuais que se relacionam a essa categoria.

Letras: Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua

Gráfico 1 – Categorização do perfil do egresso nos cursos de Licenciatura da UEPG



Fonte: As autoras, 2021.

estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais.

História: Produzir projetos de divulgação do conhecimento histórico, pesquisa, sistematização e disponibilização de saber no campo da História.

Educação Física: uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

Os conhecimentos inerentes às especificidades de cada licenciatura são basilares para a formação dos futuros docentes. No entanto, é relevante considerar que eles precisam ser pensados na articulação com os conhecimentos para a docência e em uma perspectiva de licenciatura alfabetizadora.

A categoria 2 diz respeito à formação para a docência. Entendemos que o conhecimento sobre a docência compreende a configuração do ser professor na perspectiva dialética de interação indivíduo e sociedade. A formação para a docência compreende a integração entre conhecimentos específicos e pedagógicos. Como salienta Roldão (2007, p. 100): “Não se trata de um conhecimento constituído de várias valências combinadas por lógicas aditivas, mas sim por lógicas conceptualmente incorporadoras – o que também se distingue da ideia de simples integração” (2007, p. 100). Esses conhecimentos estabelecem prioridades com implicações para as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Básica (MARTINS; ROMANOWSKI; CARTAXO, 2017, fortalecendo a construção do conhecimento sobre a docência.

O conhecimento sobre a docência tem um espaço privilegiado de construção nas licenciaturas. Para Romanowski e Cartaxo (2021), a aprendizagem da docência pode desenvolver-se da prática social problematizada e das vivências e experiências dos estudantes e professores num processo de interação coletiva, que geram aprendizagens, e o “compartilhamento dessas aprendizagens oportuniza a compreensão da escola e da docência de modo crítico que permite compreender a configuração dessa realidade. Nesse processo a teoria se torna uma ferramenta poderosa para essa compreensão” (ROMANOWSKI; CARTAXO, 2021, p. 745).

No gráfico 1, a categoria 2 aparece como predominante em quatro cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Química, Física e Computação. Apresentamos na sequência alguns elementos textuais presentes nos perfis que nos levaram a estabelecer essa relação:

Ciências Biológicas: Ser reflexivo, investigativo, questionador e autocrítico diante da sua formação e atuação profissional, sem perder o sentido de continuidade deste processo, buscando a inovação e o aprimoramento;

Física: Capacidade de articular conteúdos com outras disciplinas e participar de atividades interdisciplinares. Coerência entre o que ensina na sua disciplina e o que se estabelece como formação do cidadão e formação básica de um futuro profissional. Capacidade de reflexão e ação sobre diferentes práticas pedagógicas diante de cada conteúdo específico.

Química: Preparação ao desenvolvimento pedagógico dos conhecimentos da química e áreas afins, para atuação profissional como professor na Educação Básica.

Computação: Possuam capacidade de fazer uso da interdisciplinaridade e introduzir conceitos pedagógicos no desenvolvimento de Tecnologias Educacionais, permitindo uma interação humano-computador inteligente, visando o ensino-aprendizagem assistidos por computador, bem como nas interações de educação à distância.

Ao evidenciar o papel da construção do conhecimento sobre a docência no perfil do egresso, esses cursos evidenciam a preocupação com o processo formativo para a docência nas suas áreas específicas, considerando seu campo de atuação.

A categoria 3 aborda a compreensão da realidade para a prática consciente e transformadora, ou seja, é uma prática constituída de intencionalidades e abrange a relação professor-educando-mundo, tendo como ponto de partida o saber da experiência na perspectiva de desenvolver a curiosidade epistemológica, a fim de que, de posse do conhecimento, ele possa agir socialmente em diferentes tempos e espaços.

Apenas na Licenciatura em Pedagogia verificam-se elementos textuais predominantemente relacionados à Categoria 3, conforme expresso no Gráfico 1. No entanto, outras licenciaturas também contemplam um percentual significativo nessa Categoria e podem ser exemplificados nos excertos a seguir:

Pedagogia: identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;

Ciências Biológicas: Compreender o significado das Ciências Biológicas para a sociedade e da sua responsabilidade como educador nos vários contextos de sua atuação profissional, consciente do seu papel na formação de cidadãos;

Ciências Biológicas: Contextualizar o seu saber com o momento e o local em que vive, sendo capaz de promover intervenções apropriadas para as demandas sociais, articulando as dimensões teóricas e práticas da ação educativa;

Música: Capaz de se comunicar, interagir e construir o conhecimento musical por meio de uma prática pedagógica crítica, problematizadora e transformadora atuando com flexibilidade na perspectiva de modificação de realidade.

De maneira mais tímida, outras licenciaturas também contemplam a Categoria 3:

Química: Atuar com ética no exercício da profissão para a construção de uma sociedade igualitária, justa e democrática.

Letras: [...] objetivo do Curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro.

História: Conhecer a história e estrutura do sistema educacional brasileiro em seus níveis fundamental, médio e superior, reconhecendo desafios e possibilidades de mudanças.

Entendemos que os elementos que compõem a Categoria 3 retratam o defendido nesse diálogo referente à consolidação de processos formativos em licenciaturas alfabetizadoras, uma vez que destacam a função social que cada um pode assumir a partir do momento em que se torna profissional da educação.

Na categoria 4, caracterizada como prática pedagógica, a percepção da prática ainda está em processo de construção, com a necessidade de ampliação sobre sua intencionalidade com os sujeitos situados historicamente, com base nos conhecimentos da área e para a docência.

Apenas na Licenciatura em Ciências Biológicas não foram identificados aspectos relacionados a essa categoria. Todas as demais licenciaturas contemplam propostas que se relacionam com a prática pedagógica nessa perspectiva, e os cursos de Educação Física e Computação são os que apresentam um percentual expressivo, conforme podemos observar nos exemplos a seguir:

Educação Física: concebe-se a Educação Física como um campo de intervenção profissional interdisciplinar que, amparado em fundamentos e técnicas de diferentes campos do conhecimento científico (ciências humanas, sociais e biomédicas), tem o propósito de socializar as diferentes

manifestações e expressões da cultura do movimento humano com os propósitos específicos de educar indivíduos para a adoção de um estilo de vida ativo e saudável, formando-os e, preparando-os para enfrentar as demandas socioculturais de um mundo caracterizado por constantes transformações.

Computação: O Curso de Licenciatura em Computação forma profissionais capacitados para o mercado de trabalho. Tem como base a competência, a ética e o empreendedorismo para a utilização da computação na Educação Básica, suas modalidades e no setor empresarial. O gerenciamento de projetos para diferentes organizações que utilizam computadores, Internet e suas tecnologias é desenvolvida por este profissional.

Desta análise, destaca-se a necessidade de repensar o sentido e o significado das práticas pedagógicas nos cursos de formação de professores, haja vista que o egresso que tenha vivenciado diálogos que proponham a produção de conhecimentos, organizados “em torno de saberes que se constroem na ação situada em articulação com concepções teóricas, com as crenças e os valores” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14), têm oportunidade de realizar uma atuação docente que considere as relações professor-educando-mundo.

A Categoria 5 envolve elementos textuais, como apresentações, aspectos legais e históricos, que contextualizam a área de conhecimento de cada licenciatura e não fizeram parte dos aspectos elencados para as categorias anteriores, portanto, são denominados nessa análise de “outros elementos textuais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste estudo tem como defesa a constituição de licenciaturas alfabetizadoras com vistas a contribuir para a formação de professores. O ponto de partida é a compreensão da alfabetização como processo que se estabelece na relação professor-educando-mundo para a construção do conhecimento. Esta epistemologia entende o sujeito

como ser social e histórico que, imerso em relações mediadas pela prática consciente e transformadora, pode compreender a realidade de maneira mais profunda por meio da curiosidade epistemológica.

A análise documental do perfil do egresso de cada licenciatura possibilitou identificar as potencialidades de formação de professores já construídas e abrir espaço para apontar indicativos/possibilidades para que cada licenciatura encontre estratégias que orientem processos formativos comprometidos com a construção de conhecimentos na perspectiva alfabetizadora.

As categorias que emergiram das análises dos perfis dos egressos (Construção do conhecimento específico da área; Construção do conhecimento sobre a docência; Compreensão da realidade para a prática consciente e transformadora; Prática pedagógica; Outros elementos textuais) em conjunto, expressam conhecimentos necessários à formação de professores.

Reconhecemos como fundamental dedicar tempo nos processos formativos aos conteúdos específicos das áreas, aos conhecimentos sobre a docência e aos conhecimentos sobre a prática pedagógica, mas elegemos como imprescindível, na perspectiva de uma licenciatura alfabetizadora, a articulação dos conhecimentos que possibilitem a compreensão da realidade para a prática consciente transformadora. Nesta perspectiva, é estabelecido um perfil de sujeitos que desejamos formar fundamentado em objetivos que deem sentido à aprendizagem de conteúdos, de maneira que se tornem instrumentos de transformação social, uma vez que extrapolam os muros da universidade.

Assim, destacamos como potencialidades já construídas pelos cursos de licenciaturas:

- Alguns cursos de licenciatura analisados definem um perfil com potencial para se transformar em uma licenciatura alfabetizadora, uma vez que indicam uma formação de professores com vistas à atuação consciente e transformadora da realidade.

- Incorporação de conhecimentos fundamentais para a formação de professores, expressos nos diferentes conhecimentos (do conteúdo, da docência, da prática pedagógica e da compreensão da realidade para a prática consciente e transformadora).
- Destaca-se a preocupação em relação aos conhecimentos para a docência, uma vez que a consideramos central em um curso de licenciatura e que já avançaram na forma de enxergar as possibilidades de atuação do egresso.
- Considerando que as categorias em conjunto, abordadas nesta análise, contemplam uma formação ampliada, identificamos que a maior parte das licenciaturas apresenta potencial de formação humana, uma vez que envolvem todas as categorias.

Com a intenção de contribuir com o debate sobre a formação de professores nas licenciaturas, com base nas potencialidades já evidenciadas, elegemos possibilidades de indicadores que promovam estratégias e orientem processos formativos comprometidos com a construção de conhecimentos na perspectiva alfabetizadora.

- Instaurar um processo de reflexão sobre as finalidades do curso, resistindo aos apelos restritivos de diretrizes de formação de professores que reduzem a formação ao praticismo e ao conteúdo específico.
- Que a definição do perfil do egresso contemple os vários e necessários conhecimentos definidos em seu projeto pedagógico de curso, expressem o compromisso da prática docente consciente e considerem a leitura de totalidade e de transformação social.

Entendendo que esse texto se expressa como diálogo, fica o convite para novos olhares e possibilidades de compreensão e defesa de uma perspectiva alfabetizadora de construção de conhecimento nos cursos de licenciaturas.

REFERÊNCIAS

- CARTAXO, S. R. M.; MARTINS, P. L. O. Licenciaturas e anos iniciais da Educação Básica: uma interlocução necessária na formação de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 42, maio./ago. 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12750&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- CARTAXO, S. R. M.; ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. Práticas formativas de professores formadores articuladas com os anos iniciais da Educação Básica. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, p. 6-24, 2017.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- GERALDI, J. W. **Alfabetização e letramento**: perguntas de um alfabetizado que lê. Caxambu, 2010. Texto apresentado em sessão especial.
- GONTIJO, C. M. M. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: Unesp, 2004.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogias da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. PINAZZA, M. A. **Pedagogias da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.
- ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.
- ROMANOWSKI, J. P.; CARTAXO, S. R. M. Tempos e espaços da aprendizagem na configuração da formação do professor nos cursos de licenciatura. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 12, n. 34, p. 727-750, 2021.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, Washington, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, 25, 2004. p. 5-17.

A multidimensionalidade da Didática nas licenciaturas: da formação docente à prática pedagógica escolar

Maiza Taques Margraf Althaus
Viviane Aparecida Bagio
Luciana Kubaski Alves

INTRODUÇÃO

Este texto busca discutir a multidimensionalidade da Didática nas licenciaturas e, sob aporte da abordagem crítica, pautou-se no enfoque qualitativo por meio de pesquisa bibliográfica.

Definimos, portanto, como objetivo central do trabalho em tela: aproximar o cenário da formação pedagógica nas licenciaturas por meio da disciplina de Didática ao contexto da prática pedagógica desenvolvida na escola básica. Somado a este objetivo, também buscamos discutir a contemporaneidade da Didática no contexto da formação pedagógica nas licenciaturas sob a ênfase da multidimensionalidade que esse campo assume.

Em nossa compreensão, como professoras atuantes no ensino de Didática, é possível discutir de três maneiras, não dicotômicas, a concepção desta disciplina, que se faz presente na formação inicial para a docência na escola básica.

Primeiramente, buscamos como fundamento basilar da Didática os seus pressupostos históricos (BAGIO; TIGRE, 2020; VEIGA, 2004) a fim de identificar em seu movimento constitutivo o delineamento

do campo da Didática. Para tanto, tomar-se-ão como ponto de partida as dimensões fundamentais da Didática oriundas da década de 1980, quando o movimento de crítica à Didática instrumental se instaurava no Brasil. Este resgate histórico é relevante para que se compreenda o movimento atual de ressignificação do papel da Didática como disciplina que contribui para a aprendizagem da docência, uma vez que tem no processo de ensino seu foco principal. Este será o ponto de reflexão presente na seção 1 do presente capítulo.

Se é possível considerar a Didática enquanto arte de ensinar, como preconizava Comênio no século XVII, também se faz presente, em tempos hodiernos, a compreensão de que a Didática, enquanto disciplina componente curricular na formação pedagógica, contribui para introduzir os acadêmicos das Licenciaturas na aprendizagem desta arte, tendo como fio condutor o diálogo entre os saberes docentes (PIMENTA, 2014; CRUZ; BORGES, 2015), com destaque para a importância da discussão epistemológica da Didática. É o que apresentaremos na seção 2.

Já na seção 3, o norte das discussões será a multidimensionalidade da Didática e seus caminhos de superação da lógica instrumental nas Licenciaturas (FRANCO; PIMENTA, 2016; PIMENTA, 2019).

Como resultados das reflexões que aqui serão realizadas, pretendemos inferir que, para o desenvolvimento de uma abordagem crítica de ensino, torna-se necessária a proposição da Didática na formação de professores na mesma perspectiva, sem minimizar qualquer dimensão fundante de seus pressupostos, como nos ensina Candau (2020, p. 26):

A afirmação da perspectiva crítica penetrou profundamente o campo da Didática, mobilizou muitas reflexões, debates e produções acadêmicas. Atrevo-me a afirmar que passou a constituir o ponto de referência a partir do qual as buscas, questões e disputas se situavam e se situam até hoje.

É nesse contexto de entrelaçamento de estudos, pesquisas e experiências por nós vivenciadas no ensino de Didática em cursos de licenciatura que se encontram as reflexões aqui trazidas.

A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA E OS MOVIMENTOS CONSTITUTIVOS DO CAMPO DA DIDÁTICA

Uma frase muito comum quando nos referimos ao estudo da História é que esta ciência permite a compreensão do presente. Assim, faz-se necessário recorrer aos subsídios históricos para entender o porquê de determinados movimentos, como também traçar possibilidades para o futuro. Com a Didática não seria diferente. Enquanto uma das áreas da Pedagogia, constituiu-se passando por diferentes momentos que se relacionam intimamente com as transformações na educação.

Para Libâneo (2013, p. 59), “até meados do século XVII não podemos falar de Didática como teoria do ensino, que sistematize o pensamento didático¹ e estudo científico das formas de ensinar”. Entretanto, enquanto ação de ensinar, muitos grupos humanos criaram métodos e recursos para o ensino, em que se projetava um modelo de homem ou mulher, e mesmo onde não se criaram escolas, existiu um modo de ensinar. Os romanos, por exemplo, tinham o ensino de educar, que cabia aos pais e mestres-pedagogos, e o ensino de instruir, que envolvia o ler e o contar (BRANDÃO, 2007).

No sentido de uma teoria (LIBÂNEO, 2013), o primeiro marco da Didática é a obra *Didática Magna*, escrita por João Amós Comênio (1592-1670), que representou um avanço ao preconizar a ideia de *ensinar tudo a todos* e reuniu fundamentos e métodos como: “A proa e a popa da nossa Didática será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais” (COMENIUS, 2001, p. 3). Entretanto, Comênio teve suas limitações, já que o ensino tinha caráter de transmissão e, mesmo que orientasse à

¹ Para Libâneo (2010, p. 34), “O didático refere-se especificamente à teoria e prática do ensino e aprendizagem, considerando o ensino como um tipo de prática educativa”.

concordância em relação ao desenvolvimento do aluno, ainda assim utilizava-se um único método (LIBÂNEO, 2013).

Além de Comenius, outras concepções surgiram em torno da Didática, como as ideias de Rousseau, Pestalozzi e Herbart, que alicerçaram a concepção pedagógica conhecida hoje como Tradicional (BAGIO; TIGRE, 2020), que marcou parte da história da educação no Brasil.

Na sequência, tem-se como base a periodização proposta por Veiga (2004), que ao estudar a história da Didática no Brasil dividiu-a em dois períodos, sendo o primeiro de 1549 a 1930, como os primórdios da Didática (já que esta não estava inclusa na formação de professores do Ensino Superior); e o segundo período a partir de 1930 até os dias atuais.

Os primórdios da Didática, de 1549 a 1930 (VEIGA, 2004) têm como marca a pedagogia tradicional, que concebe o homem como um ser imutável, cabendo à educação moldá-lo. No período colonial, até 1759, em que prevaleceram os colégios jesuítas da Companhia de Jesus, o ensino baseava-se no código de regras do *Ratio Studiorum* (SAVIANI, 2010). Após a expulsão dos jesuítas, a educação no Brasil foi marcada por muitas reformas e mudanças, entre elas a introdução de “aulas régias a serem mantidas pela Coroa” (SAVIANI, 2010, p. 82). A sociedade também se transformou, inclusive no sistema político, de Colônia para Império e posteriormente, República. Entretanto, assim como o ensino, a Didática manteve-se tradicional.

A Didática, numa perspectiva tradicional de ensino, tem o professor como centro do processo, o ensino visto como transmissão, o aluno como passivo, e tendo a disciplina para garantir a atenção e a ordem. O ensino baseava-se nos cinco passos formais de Herbart: preparação, apresentação, assimilação, generalização e aplicação (BAGIO; TIGRE, 2020). A Didática, assim, se constitui “como um conjunto de regras [...]”. A atividade docente é dissociada das questões entre escola e sociedade. Uma Didática que separa teoria e prática” (VEIGA, 2004, p. 36).

A década de 1930 inaugurou a inclusão da Didática enquanto disciplina na formação de professores (no Ensino Superior), com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, tendo como denominação “metodologia do ensino secundário”. No ano de 1939, por meio do decreto-lei nº 1.190, a Didática passou a ser curso e disciplina. Em 1941, passou a ser um curso, de duração de um ano, realizado após o término de um bacharelado, o conhecido esquema “três mais um” (VEIGA, 2004).

Em 1932, publicou-se o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” marco da introdução do movimento escolanovista no país². O movimento da Escola Nova buscava “organizar a escola como um meio propriamente social para tirá-la das abstrações e impregná-las da vida em todas as suas manifestações” (SAVIANI, 2010, p. 244). Além disso, considerava internos os problemas educacionais, ou seja, uma questão técnica e escolar, dando ênfase ao ensinar bem, desconsiderando o contexto do aluno e conseqüentemente da escola. A Didática “é entendida como um conjunto de ideias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino” (VEIGA, 2004, p. 38).

No ano de 1946, o decreto lei nº 9.053 desobrigou o curso de Didática e, em 1962, o antigo esquema “três mais um” nos cursos de formação foi instinto e a Didática recaiu às práticas de ensino por meio dos estágios supervisionados, tendo como enfoque as questões de processos metodológicos, sem levar em conta os contextos político e social, sendo um enfoque renovador-tecnicista (VEIGA, 2004).

A década de 1960 foi marcada pelo tecnicismo educacional, em que a Didática tinha “como preocupações básicas a eficácia e a eficiência do processo de ensino” (VEIGA, 2004, p. 41), de maneira que a ênfase estava no uso dos meios e técnicas mais eficazes. A centralidade da Didática estava no planejamento didático, bem como na utilização

² No Brasil, o período de 1932 a 1947 foi marcado por tensões e harmonias. Tensões entre os católicos que defendiam um ensino mais conservador em oposição aos escolanovistas. Harmonias na medida em que os métodos inovadores penetravam nas organizações tradicionais revestidos de roupagem progressista. (SAVIANI, 2010).

dos recursos adequados, havendo uma desvinculação entre a teoria e a prática, e valorização dos processos.

Os anos de 1980 caracterizam-se pela busca do reestabelecimento da democracia, o que refletiu em vários âmbitos da sociedade. De acordo com Pimenta *et al.* (2013) realizaram-se muitos movimentos, como Conferências Brasileiras de Educação, encontros nacionais de pesquisadores na área da educação, entre eles o ENDIPE (Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino), e outros promovidos pela ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, criada em 1978).

Na educação, a maior abertura política possibilitou o surgimento de discussões numa perspectiva mais crítica, que consideravam os diferentes contextos em que a escola estava inserida. Emergiram muitas teorias críticas³ da educação. E em relação à Didática, destaca-se que deveria

[...] trabalhar no sentido de ir além dos métodos e das técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnica-política, ensino-pesquisa, ensino-avaliação, professor-aluno. Ela deve contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com nossa realidade educacional [...]. Nesse sentido a didática crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas pelo discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola. (VEIGA, 2004, p. 44).

Sem dúvidas, assim como as propostas críticas para educação tinham em comum a necessidade de um novo olhar para a escola (percebendo as relações que se dão nos contextos sociais, políticos e

³ Teorias críticas compreendem a educação remetendo-se a seus condicionantes objetivos, ou seja, estrutura socioeconômica. (SAVIANI, 2009) Neste texto não foram aprofundadas cada uma das teorias e suas perspectivas de Didática, mas fica o convite para o leitor para se aprofundar.

econômicos de uma sociedade capitalista, visando sua superação), a Didática também passou a ser repensada, trazendo ao debate o contexto em que o ensino ocorre, para que cada vez mais as práticas educativas fossem coerentes com as necessidades concretas da sociedade e, assim, ir além dos métodos e técnicas de ensino.

Não podemos deixar de mencionar que também fazem parte da compreensão da Didática as teorias crítico-reprodutivistas, as quais, nos cursos de formação de professores passaram “a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, secundarizando sua dimensão técnica, comprometendo, de certa forma, sua identidade, e [...] acentuando um descrédito no que se refere à sua contribuição” (VEIGA, 2004, p. 41).

Pelo exposto no texto, ainda que de forma breve, pode-se perceber que a Didática, em decorrências das mudanças na educação, passou por diferentes momentos que se relacionam diretamente às formas de organização do trabalho escolar. A proposta de uma Didática perpassa pela compreensão das contradições da sociedade e, conseqüentemente, da escola.

A década de 1990 foi marcada pelo avanço do neoliberalismo, que se refletiu na educação, relacionado à formação escolar para um mercado de trabalho competitivo, com grande ênfase nas competências. Na mesma década, é notória a relação entre os avanços tecnológicos e a globalização. De acordo com Veiga (2004), a Didática é vista neste contexto como um conjunto de informações para o exercício da docência.

Na busca por uma redefinição de Didática, pesquisadores como Veiga, Candau e Pimenta têm se dedicado no aprofundamento de possibilidades da Didática enquanto um dos ramos da Pedagogia, discutindo em suas pesquisas os fundamentos epistemológicos. A produção acadêmica e a realização de eventos como o ENDIPE vêm fortalecer este campo do conhecimento, que, por vezes historicamente, chegou a ser questionado e excluído enquanto disciplina obrigatória.

Candau (2011) propõe que a Didática supere a visão puramente instrumental para a construção de uma Didática fundamental,

comprometida com a transformação social, que entende o processo de ensino-aprendizagem como multidimensional e articula três dimensões: técnica, humana e política.

Pimenta (1996) afirma que a Didática é umas das áreas da Ciência da educação (a Pedagogia) e dispõe de caráter prático, sendo seu objeto de estudo a problemática de ensino em situação. A mesma autora (2018) indica que, enquanto disciplina, a Didática traz contribuições teóricas, compreendendo e interpretando o ensino situado em contextos, se coloca como uma possibilidade de contribuir para que o ensino se efetive em aprendizagens, visando a transformação da sociedade, reforçando que a escola tem como função específica “assegurar a formação educativa escolar para todas as crianças, jovens e adultos do país” (PIMENTA, 2018, p. 85). Hoje, coloca-se como necessidade uma verdadeira “reinvenção da escola”, não no sentido de voltar ao passado, mas “uma escola que amplie e reconfigure a sua função social” (PIMENTA *et al.*, 2013, p. 9).

A DIDÁTICA CRÍTICA NAS LICENCIATURAS E SUA INTERLOCUÇÃO COM A ESCOLA BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES À FORMAÇÃO PEDAGÓGICA INICIAL

Desde o processo de discussão do movimento Didática em Questão, preconizado por Candau na década de 1980 no Brasil, por meio da compreensão de que a ação de ensinar é um ato político, ético e não-neutro, o constructo epistemológico da Didática Crítica (englobando as perspectivas Fundamental, Prática e outras) destacava os aspectos multidimensionais do ensino, fundamentalmente da Didática.

Entendemos, com apoio em Pimenta (2014, p. 16), ser fundamental a questão epistemológica do ponto de vista de sua *necessidade histórica* – como anteriormente discutimos, e não somente por meio da ótica disciplinar. Para a autora, é preciso que a Didática reforce sua identidade epistemológica com base em pesquisas que apontam para a construção de teoria com base na prática (PIMENTA, 2014, p.39).

Sendo a escola o lugar, por excelência, da prática, é na escola que a Didática tem seu foco maior para concretizar o processo de ensino, seu objeto de estudo.

Detendo-se na busca da superação de uma visão da qual somos herdeiros, assentada em forte tradição tecnicista, Almeida (2012, p. 93-95) considera, com propriedade, que a Didática tem seus achados na lógica de um *receituário*, por apoiar-se ao “como fazer” em sala de aula; isto é, restringe-se ao papel de oferecer aos licenciandos em processo formativo os modos de operacionalizar o ensino.

Ao contrário, pontua Almeida (2012), a ação de ensinar, uma vez emancipadora e propiciadora do ato de aprender, não pode ser compreendida tão somente “segundo a dimensão organizativa e operacional das atividades realizadas com o apoio de uma Didática instrumentalizada, pois isso acaba por conduzir o professor a uma **perspectiva acrítica e conservadora**” (ALMEIDA, 2012, p. 95, grifo nosso). Neste particular, uma reflexão que nos parece relevante é trazida por Cruz e Borges (2015, p. 156):

Não somos adeptos da Didática instrumental, mas somos a favor de um ensino de Didática que, efetivamente, ajude o futuro professor a compreender a complexidade da mediação didática, com condições de articular saberes dos conteúdos específicos com os dos conteúdos pedagógicos e das suas experiências, à luz das teorias de ensino e aprendizagem. (CRUZ; BORGES, 2015, p. 156).

Como superação desta perspectiva instrumental, o posicionamento trazido recentemente por Lima *et al.* (2021) sublinha a respeito da Didática Crítica:

A formação docente que se configura pela **abordagem crítica** contribui para que o alicerce da didática tenha como foco a partilha, a escuta e o olhar sensível às singularidades do meio e do contexto, o que envolve um constante repensar acerca das ações concretizadas em sala de aula, em especial sobre a importância do social (LIMA *et al.*, 2021, p.18, grifo nosso).

Ao reafirmarem que o foco da Didática é a escola, como espaço privilegiado do ensino, Pimenta *et al.* (2013, p.152) posicionam-se que ao se falar em ensino, objeto de estudo da Didática, há que se preocupar em situar a ação de ensinar na escola, uma vez que se constitui como *ninho* fecundador das práticas docentes. É possível, portanto, perceber que o ensino nas salas de aula é “significado pelas condições de existência da escola, pelas condições de profissionalidade docente, pela articulação entre o projeto político-pedagógico e ações docentes”.

As discussões do campo da Didática são, substancialmente, balizadas pelos estudos acerca dos saberes docentes. Na visão de Cunha (2021, p. 79), “enquanto o conhecimento tem a ver com uma disposição ativa de compreender e desvendar, o saber apela para um sentido interior, íntimo, reflexo de uma capacitação que não se faz pelas operações lógicas formais.” Nesse sentido, para saber ensinar na escola básica há que se considerar a necessidade da constituição de um repertório de saberes, uma vez que “ensinar é ser especialista da complexa capacidade de transformar o saber curricular mediado por um saber científico, por um domínio técnico-didático rigoroso [...] para que o aluno aprenda de forma contextualizada”. (CRUZ; BORGES, 2015, p. 168).

Para pensarmos na qualidade do trabalho docente escolar, é preciso direcionar as reflexões rumo ao rompimento com a monocultura do saber, que cria a inexistência e a invisibilidade das experiências (BOLZAN; POWACZUK, 2021, p. 65). Para tanto, compreendemos ser necessário o equilíbrio entre os saberes.

Tendo em vista a importância desta perspectiva, “os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo, por sua vez, ressignificados”. (PIMENTA, 2014, p.20).

Na formação pedagógica viabilizada pelo ensino da disciplina de Didática nas Licenciaturas, consideramos que “os saberes didáticos são a expressão dos sentidos e significados atribuídos pelo sujeito à sua prática docente.” (PLACCO, 2008, p.735). Frente a esse quadro, a

Didática contribui para a formação pedagógica dos licenciandos, tendo como princípio a análise das questões pedagógicas presentes no cotidiano escolar, numa visão ampla, que transcende o lócus específico de atuação disciplinar.

Para Cordeiro (2007, p. 33), a Didática discute um conjunto de problemas e questões comuns que envolvem quase todos os tipos de ensino, em especial o que se pratica nas escolas. São as chamadas “questões de ensino”. Tais temas aparecem em todas as ocasiões em que se ensina, mas suas respostas não dependem apenas dos conteúdos. Queremos destacar, portanto, a existência de um território comum que aproxima os futuros professores de diferentes áreas em processo formativo: apropriar-se didaticamente das múltiplas aprendizagens, viabilizadas pelo ensino da Didática nas licenciaturas, para o complexo desafio de ensinar bem na escola básica.

A MULTIDIMENSIONALIDADE DA DIDÁTICA E SEUS CAMINHOS DE SUPERAÇÃO DA LÓGICA INSTRUMENTAL NAS LICENCIATURAS

Sob a gênese da Didática Crítica, a partir dos anos 2000, outras tendências foram sistematizadas, por exemplo, Crítica intercultural, Crítica Dialética reafirmada, Desenvolvimental e Sensível. (PIMENTA, 2019; FARIA, 2011). No que diz respeito à proposta da Didática Multidimensional, vale destacar a busca pela integração da relação entre a Didática de formação geral e as Didáticas específicas nos currículos das licenciaturas, com a perspectiva de formação social em uma ótica libertadora e emancipatória, articulada ao processo formativo docente.

O ensino é prática social que tem influência da Didática, porém Pimenta *et al.* (2013) ratificam que ele é determinado pelos condicionantes sociais, políticos e culturais. A Didática Multidimensional ratifica os pressupostos discutidos ao longo do processo histórico do campo: articulação entre as diferentes áreas do conhecimento

(especialmente a interlocução constante com as Didáticas específicas) a fim de estabelecer “uma relação dialética em que as múltiplas dimensões dos processos de ensino-aprendizagem contribuem para suplantar a histórica fragmentação dos conteúdos.” (MELO; PIMENTA, 2018, p. 1882). Essa perspectiva visa um projeto de sociedade crítica em que o conhecimento é produzido coletivamente por meio dos distintos olhares e vivências, porque valoriza o processo de medição do ensinar e do aprender entre os sujeitos.

A Didática Multidimensional amplia os fundamentos epistemológicos da Didática Fundamental ao trazer para o corpus teórico da Didática Crítica, que passamos a discutir na próxima seção, estudiosos como Charlot, Arduíno e Paulo Freire, respectivamente, a relação com o saber, a multirreferencialidade e a curiosidade epistemológica. Ou seja, esses teóricos ratificam ao arcabouço epistemológico da Didática.

Sob a ótica da multirreferencialidade, o ensino enquanto prática social complexa e humana multidimensional é decorrente de uma perspectiva educacional compreendida como “campo de estudo de diferentes ciências, mas com aportes metodológicos diferentes” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 542). Nessa perspectiva, emerge a possibilidade da coexistência de diferentes aportes epistemológicos, que, para além apenas de uma posição metodológica, nos convidam a olhar para o ensino “de ângulos diferentes não só [...], mas acima de todos os outros (implicando assim alteridade e heterogeneidade) ou seja, assumindo, a cada vez, rupturas epistemológicas”. (ARDOÍNO, 1992, p. 7, tradução nossa).

A relação com o saber, aliada à curiosidade epistemológica enquanto, segundo Charlot (2000, p. 77), “a relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve *no tempo*”. Para tal, Freire (2016) destaca que é necessário **formar** em vez de informar, treinar ou repetir, enquanto exercício de criticidade que promove a curiosidade ingênua em epistemológica,

ou seja, ressignifica o senso comum para construir conhecimento ou envolver-se em sua construção.

Charlot (2013, p. 160) chama a atenção para o fato de que, muitas vezes, “a didática não serve para nada, porque [...] supõe que o aluno já quer aprender [...]. Para esses, a didática tradicional tem pouco a dizer”. Estabelecer relação com o saber para esse indivíduo, na relação com os outros e com o mundo, é que faz necessária esta Didática (Crítica) Multidimensional, cujos princípios englobam a mediação, investigação e pesquisa, com base no diálogo e na problematização da realidade na construção do conhecimento, a fim de contribuir para a transformação social. (FRANCO; PIMENTA, 2016).

Como essa abordagem da Didática pode contribuir na formação inicial de professores, partindo do pressuposto que ela media os processos de iniciação à docência sob a ótica do ensino (que visa à aprendizagem)? (CATANI, 2018).

Uma Didática limitada ao “como fazer” em uma ótica puramente instrumental capacita docentes em apenas uma perspectiva, para solucionarem os problemas de forma teórica e técnica sem a articulação com o cotidiano escolar. (ALMEIDA, 2012; CHARLOT, 2013; BARBOSA, 1998).

Em outra perspectiva, uma Didática que se direciona apenas aos aspectos da prática, desprezando os aspectos técnicos e sobrevalorizando o viés político-reflexivo, como se apenas a vivência em contexto fosse necessária e suficiente para a formação inicial docente, numa quase “antididática” (ausente de princípios técnicos e em sintonia com a tríade didática – o que, como e para que ensinar).

Ao nos posicionarmos quanto a uma perspectiva didática teórico-prática voltada à aprendizagem da docência com uma perspectiva formativa crítica, ratificamos a necessidade da reflexão e ressignificação quanto àquelas práticas que já vivenciamos enquanto alunos, as quais considerávamos (im)prováveis de serem desenvolvidas como professores. Além de racionalizar tais vivências, opiniões e crenças,

dessa perspectiva epistemológica da Didática os licenciandos apreendem os fundamentos iniciais da docência com base em temáticas comuns a todo (aquele que quer ser) professor.

Por que a Didática (Crítica) Multidimensional? Tal aporte epistemológico emerge da realidade atual, necessidade de formação e vivência na sociedade contemporânea. Tal preocupação reflete, ainda, uma prática pedagógica estruturada na intencionalidade de um processo de ensino-aprendizagem cujo protagonismo centra-se no processo de interação/comunicação dos sujeitos (professor e alunos) que dialogam para construir e compartilhar conhecimentos. E, enquanto disciplina da formação inicial da docência, a Didática necessita também dialogar com as singularidades, os estágios curriculares supervisionados, sua posição dos currículos, os distintos objetos de conhecimento de cada área de conhecimento a fim de que enquanto “elo comum da formação de professor” (MOURA, 2001, p. 145) possa incentivar a compreensão de que a fragmentação (de disciplinas, compreensões, etc.) nos distancia das possibilidades de emancipação na formação escolar.

Nesse sentido, concordamos com Franco (2019, p. 76) quando destaca a relação entre essa perspectiva do campo da Didática e a prática pedagógica: “A lógica da Didática é a lógica da produção da aprendizagem (nos alunos), a partir de processos de ensino previamente planejados. A prática da Didática é, portanto, uma prática pedagógica. A prática pedagógica inclui a didática e a transcende”.

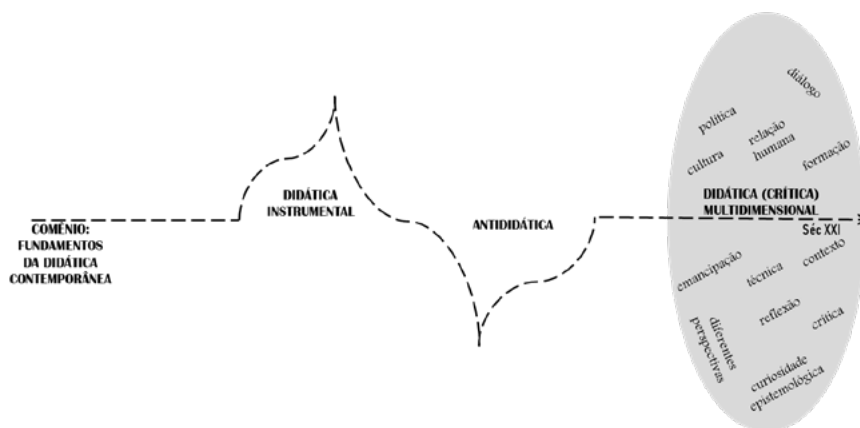
Incluir a Didática é incluir a intencionalidade do ensino e, *conseqüentemente*, buscar aquele ensino pautado na natureza porque compreende que a aprendizagem não se produz da ausência de contexto, eminência da reprodução e formação aligeirada. Transcender a Didática é, portanto, não a dissociar do contexto formativo e escolar nem subjugar-la a uma ou outra dimensão que a sustenta na contemporaneidade, visto que seu tripé fundante (o que, como e para que ensinar) demanda da perspectiva humana, política e técnica como num amálgama que estrutura a relação entre os sujeitos do processo de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, ratificamos o pensamento trazido por Libâneo (2020), uma vez que o propósito do presente capítulo foi aproximar o cenário da formação pedagógica nas licenciaturas por meio da disciplina de Didática ao contexto da prática pedagógica desenvolvida na escola básica.

Para expressar melhor o que aqui se discutiu, apresentamos a Figura 1, que busca sinalizar os desafios atuais do campo da Didática na aprendizagem inicial da docência com sua interlocução com a escola básica:

Figura 1 – Síntese das discussões empreendidas a respeito da Didática



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A Figura 1 sintetiza a dinâmica que configura a Didática com base em Comênio, considerando-se, neste percurso, a construção histórica apresentada no item 1 do presente capítulo. A perspectiva da Didática aqui discutida nos situa frente a um panorama desafiador no século XXI, a fim de penetrar a complexidade, superando a sua tradição normativa, e com abertura de espaço para que as diferentes culturas se sintam acolhidas e trabalhadas didaticamente (FRANCO, 2012, p.171). Se a Didática se fundamentar no campo teórico, emergente do político e do social, articulada às necessidades da escola básica, terá um

caminho instigante para que, no processo de formação inicial para a docência, por meio das licenciaturas, suas aulas se configurem espaço de problematização do ensino.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

ARDOINO, J. L'approche multireferentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *In: 25 ans des Sciences de l'éducation*. Bourdeaux 19671992. Paris. INRP – Institut National de la Recherche Pédagogique. 1992, p. 103130. Disponível em: http://probo.free.fr/textes_amis/approche_multireferentielle_situations_educatives.pdf. Acesso em: 29 jun. 2021.

BAGIO, V. A.; TIGRE, M. G. E. S. **Didática**. Ponta Grossa, PR: UEPG/NUTEAD, 2020.

BARBOSA, M. Racionalidades e papel do educador: perspectiva simples e abordagem complexa. *In: CARVALHO, A. D. de. et al. (org.). Diversidade e identidade: actas da 1ª Conferência Internacional de Filosofia da Educação*. Porto: Ed. FLUP, 1998. p. 329-338.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Contextos emergentes e a reinvenção da docência: desafios na/da cotidianidade. *In: Bolzan, D. P. V. E., CORTE, M. G. D; POWACZUK, A. C. H. (orgs). Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente: contextos emergentes na educação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 75-86.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores- da exaltação à negação: a busca da relevância. *In: CANDAU, V. M. (org). A didática em questão*. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

COMENIUS, I. A. **Didactica Magna.** 2001. Disponível em: https://www2.unifap.br/edfisica/files/2014/12/A_didactica_magna_COMENIUS.pdf. Acesso em: 04 jul. 2021.

CORDEIRO, J. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2007.

CRUZ, G. B.; BORGES, L. P. C. O ensino de Didática em cursos de licenciatura na perspectiva do professor formador. *In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). Didática: teoria e pesquisa.* Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2015. p.155-169.

CUNHA, M. I. da. A universidade: a ação pedagógica como lugar de formação. *In: BOLZAN, D. P. V. E.; CORTE, M. G. D.; POWACZUK, A. C. H. (orgs). Singularidades da formação e do desenvolvimento profissional docente: contextos emergentes na educação.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021. p. 75-86.

FARIA, L. R. A. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos.** 2011. Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente.** São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização coletiva. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 37, p. 539-553, abr./jun. 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIMA, M. S. L. *et al.* O movimento da didática na formação docente: reverberações de nosso tempo. **Revista Exitus**, Santarém, v. 11, p. 01 – 21, 2021.

MELO, G. F.; PIMENTA, S. G. Princípios de uma didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 2, p. 53-70, abr./jun. 2018.

MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. *In*: CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (org.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001. p. 143-162.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/ neotecnismo neoliberal. *In*: SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G. (org.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2019.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a didática. *In*: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2014. p. 15-41.

PIMENTA, S. G. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo multidisciplinar. *In*: PIMENTA, S. G.; MARIN, A. J. (org.). **Didática**: teoria e pesquisa. Ceará: UECE, 2018.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. *In*: PIMENTA, S. G. (coord.). **Pedagogia, ciência de educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G. *et al.* A construção da didática no GT Didática- análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143-241, jan./mar. 2013.

PLACCO, V. M. N. S. A didática e a formação de professores: analogias e especificidades. *In*: EGGERT, E. (org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 732-746.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 41. ed. revist. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Repensando a didática**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

Avaliação educacional no Curso de Pedagogia: reflexões para a formação do pedagogo

Clicia Bühner Martins
Elismara Zaias Kailer
Graciete Tozetto Goes

INTRODUÇÃO

Discutir o campo da avaliação educacional atualmente requer pensar na formação dos profissionais que atuam na escola para desenvolver o trabalho com os diferentes domínios da avaliação no contexto escolar, que podem estar relacionados à avaliação da aprendizagem, em larga escala, à avaliação institucional, de currículo, de programas, de políticas, entre outros.

O presente texto tem como objetivo refletir sobre o campo da avaliação educacional no curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Trata-se de um estudo com abordagem qualitativa realizado por meio de pesquisa bibliográfica e análise documental que contemplou programas de disciplinas, catálogos de curso e registros de acadêmicos do Curso de Pedagogia a respeito de atividades desenvolvidas no contexto escolar com pedagogos(as). Inicialmente, apresentamos um histórico que retrata como a avaliação educacional foi abordada nos currículos do Curso de Pedagogia da UEPG ao longo dos anos e, em seguida, discutimos a disciplina de Planejamento e Avaliação presente no curso, com base no currículo do ano de 2013, e quais os efeitos para a formação do pedagogo, considerando as discussões a respeito da avaliação em larga escala e da

avaliação institucional como fundamentos para atuação do pedagogo no âmbito da escola.

ÁVALIAÇÃO EDUCACIONAL E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

O Curso de Pedagogia da UEPG teve início no ano de 1962, após a autorização de funcionamento concedida pelo Decreto Federal n. 111, de 6 de novembro de 1961, tendo sido reconhecido em 1968, pelo Decreto n. 62.690, de 16 de maio de 1968 e, ao longo dessas quase seis décadas de existência, passou por várias reformulações. Alguns trabalhos produzidos na pós-graduação em Educação analisaram aspectos históricos e curriculares do Curso de Pedagogia da UEPG, evidenciando sua importância no contexto institucional (SCHMIDT, 1997; SANTOS, 1998; ANTONIACOMI, 2014).

As regulamentações que orientaram os destinos do curso no âmbito nacional também determinaram aspectos significativos da organização curricular do Curso de Pedagogia na UEPG. Um aspecto importante a destacar é o Parecer do Conselho Federal de Educação – CFE n. 252, de 11 de abril de 1969 (BRASIL, 1969), que fixou o currículo mínimo e a duração do Curso de Pedagogia. Conforme esse parecer, o curso previa como perfil a formação de professores para atuar nos cursos normais (de nível médio) e como especialistas para as áreas de Administração Escolar, Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Inspeção, no âmbito de escolas e sistemas escolares. Na UEPG, em 1972, o curso já havia sido reformulado conforme as orientações do parecer (MASSON; MAINARDES, 2009).

A organização curricular do Curso de Pedagogia, com a oferta de habilitações, permaneceu até o final da década de 1980. O curso era organizado com um núcleo comum de disciplinas e, posteriormente, cada habilitação era formada por certo número de disciplinas específicas.

Ao analisar as disciplinas que compunham o currículo, procuramos identificar se, ao longo da existência do Curso de Pedagogia

da UEPG, houve disciplina específica para tratar do tema *avaliação educacional*.

Entre os anos de 1981 e 1989, manteve-se o mesmo currículo e o sistema acadêmico era semestral de créditos. Compunham o currículo disciplinas do núcleo comum, disciplinas complementares obrigatórias e disciplinas optativas, além da parte diversificada, correspondente às habilitações¹.

Na habilitação em Orientação Educacional, encontrava-se a disciplina Medidas Educacionais, a qual permaneceu nos currículos até o momento em que foram extintas as habilitações.

Nos anos de 1990 e 1991, foi possível constatar a mesma organização curricular, considerando habilitação obrigatória a de magistério das matérias pedagógicas do 2º. Grau, e outra a escolher dentre as opções: magistério das séries iniciais do 1º. Grau, magistério de classes de alfabetização e magistério para pré-escola. Em 1992 há alterações e são ofertadas as habilitações citadas anteriormente e as de Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar. De 1992 a 1997, permanece a mesma organização curricular com alterações na oferta de novas habilitações.

No catálogo geral de cursos de 1992, a disciplina Medidas Educacionais, com 68 horas, obrigatória na habilitação em Orientação Educacional, apresentava a seguinte ementa:: “Abordagens teóricas relativas à medida. As medidas utilizadas em educação. Formas de avaliação do processo de construção do conhecimento. Mensuração [sic] sociológicas e psico-pedagógicas” (UEPG, 1992, p. 230). Já em 1997, o currículo trazia nova ementa e carga horária de 102 horas entre as disciplinas obrigatórias da habilitação em Orientação Educacional:

Medida, avaliação, sociedade e escola e suas relações.
Fundamentação teórica e legal da medida e da avaliação.
Avaliação: limites e perspectivas. Exame e eliminação sem exame, seleção técnica e seleção social. Avaliação: um olhar

¹ Os Catálogos de curso da UEPG desse período não apresentam a ementa das disciplinas.

construtivo sobre a educação, na escola, no currículo, nos programas e projetos. (UEPG, 1997, p. 281).

Observa-se que na primeira ementa há centralidade no termo *medida* e, na segunda, há certa ênfase no termo *avaliação*. Guba e Lincoln (2011) estabelecem o que denominam de *gerações* da avaliação. A primeira geração é denominada *da mensuração*, justamente por caracterizar-se pela ênfase na medida educacional com foco em medir, testar, quantificar, classificar, certificar e selecionar. Nesta geração, observa-se a influência da psicomетria e da administração científica de Taylor. No decorrer de novas reformulações do curso, ocorreram mudanças na proposição da disciplina.

No currículo de 1992, a disciplina de Avaliação Educacional apareceu no rol de disciplinas optativas, com carga horária de 68 horas, e como disciplina obrigatória da habilitação em Supervisão Escolar com a seguinte ementa:

Fundamentação teórica. Avaliação de currículo. Avaliação de programas. Análise crítica dos principais modelos de avaliação dos processos de ensino e da aprendizagem em sala de aula. Planejamento de estratégias e de instrumentos de avaliação adequados a nossa realidade educacional. (UEPG, 1992, p. 230)

O conteúdo da ementa apontava novas características e aproximou-se do que Guba e Lincoln (2011, p. 35) denominam de *segunda geração da avaliação*: “Uma abordagem caracterizada pela descrição de padrões de pontos fortes e fracos com respeito a determinados objetivos estabelecidos”. Sob a influência dos estudos de Ralph W. Tyler, direcionados ao aperfeiçoamento dos currículos, surgiu, nesse contexto, a avaliação de programas e, concomitantemente, esses temas apareceram no conteúdo da ementa do curso.

Também no currículo de 1997, constatou-se a disciplina de Avaliação Educacional, descrita no rol de disciplina complementar obrigatória, com 102 horas e ofertada para complementação a habilitação

em Supervisão Escolar. A ementa da disciplina estava estruturada da seguinte maneira:

Políticas públicas e a avaliação. Avaliação no enfrentamento da crise educacional. Avaliação: tendências e perspectivas. Avaliação institucional: perspectivas e tendências. Avaliação da escola. Avaliação do currículo. Avaliação de programas e projetos. Avaliação no ensino de 1º e 2º Graus. (UEPG, 1997, p. 281).

A ementa apresentada aproxima-se da terceira e quarta gerações da avaliação educacional. A avaliação de terceira geração “se caracterizou por iniciativas que visavam alcançar *juízos de valor* e na qual o avaliador assumiu um papel de julgador, mantendo igualmente as funções técnicas e descritivas anteriores” (GUBA; LINCOLN, 2011, p. 37). A ementa apresentava como tópico o estudo das diferentes tendências e perspectivas de avaliação, fato que podemos relacionar ao tratamento da avaliação de *quarta geração*, ou construtivista, que implica no processo de negociação e participação dos interessados e beneficiários da avaliação.

Nessa ementa, foi possível observar temas relacionados aos diferentes domínios da avaliação, não apenas como centrada na avaliação da aprendizagem. Ainda, a relação entre as políticas públicas educacionais e a avaliação foi citada pela primeira vez.

No currículo de 1998, foi constatada outra disciplina, denominada Avaliação Escolar, no rol das complementares obrigatórias, com 68 horas e fazendo parte do tronco comum do curso. Essa organização permaneceu até o ano 2000 e apresentava a seguinte ementa:

Avaliação fundamentação teórica e legal. Avaliação de currículos. Avaliação de programas. Análise crítica dos modelos de avaliação de ensino e da aprendizagem escolar. Planejamento e análise de estratégias e de instrumentos de avaliação adequados à realidade educacional brasileira. (UEPG, 1998, p. 293).

É interessante observar que os temas tratados estão vinculados ao espaço escolar e não apresentavam uma discussão mais pontual e aprofundada sobre a avaliação institucional, tampouco sobre a relação com as avaliações em larga escala.

Após o ano de 2001, são extintas as habilitações do curso, e disciplinas voltadas à avaliação educacional não foram contempladas no currículo até o ano de 2012. Porém, o tema da avaliação tornou-se cada vez mais evidenciado no âmbito das políticas educacionais e, assim, cresceu a necessidade de criação de disciplina específica para tratar da temática.

Nesse contexto, o currículo de 2013 incluiu a disciplina Planejamento e Avaliação no quarto e último anos do curso, com a seguinte ementa:

Pressupostos epistemológicos e vertentes teóricas da avaliação e planejamento. Considerações sobre o planejamento da Educação Básica no Brasil. Avaliação como política numa perspectiva histórica e conceitual. Níveis, tipos e modalidades de avaliação de sistemas, Organizações, programas e projetos educacionais. Aspectos metodológicos de avaliação educacional. Indicadores e qualidade em educação. Análise de experiências e práticas vigentes em avaliação educacional na Educação Básica. Metodologia para avaliação institucional. (UEPG, 2013, p. 7).

A importância da criação da disciplina Planejamento e Avaliação relacionou-se, também, às expectativas de formação que possibilitassem um olhar mais amplo sobre as políticas educacionais, como elas se revelam e interferem nos diferentes contextos. Afonso (2009) apresenta os níveis sociológicos da avaliação educacional com base em quatro contextos específicos: o *contexto megassociológico*, que se refere às avaliações internacionais ou supranacionais; o *contexto macrossociológico*, relacionado aos sistemas nacionais de avaliação; o *contexto mesossociológico*, que se refere à instituição escolar e, por fim, o *contexto microsociológico*, vinculado ao ambiente da sala de aula. A compreensão da

avaliação nos diferentes contextos permite compreender o papel e a ação do Estado no processo avaliativo. Para Afonso (2009), torna-se visível a atuação do chamado *Estado avaliador*², observa-se um processo de descentralização de ações, mas o processo regulatório das instituições educacionais passa a ser fortemente determinado pelas avaliações externas.

A DISCIPLINA PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO: REFLEXÕES PARA A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

A disciplina Planejamento e Avaliação do Curso de Pedagogia tem sido organizada com o propósito de permitir aos futuros pedagogos uma compreensão mais abrangente a respeito da avaliação educacional, com base na discussão sobre os efeitos das políticas educacionais e de avaliação em larga escala, especificamente, para a organização da gestão educacional e do trabalho pedagógico na escola. Importante destacar que a política educacional “é moldada e determinada por muitos fatores e influências complexas e inter-relacionadas.” (STREMEL; MAINARDES, 2020, p. 202). Além disso, é fundamental ao pedagogo a compreensão de que:

- 1) as políticas não se caracterizam como iniciativas advindas unicamente do governo. Conforme Ozga (2000), a definição de políticas compreende um processo de negociação, contestação ou mesmo luta entre diferentes grupos que estão fora das estruturas governamentais formais; 2) tanto as decisões tomadas como as decisões não tomadas pelos governos são

² *Estado avaliador* é uma expressão criada por Neave (1988 *apud* AFONSO, 2009, p. 50) para caracterizar ênfase nos resultados de processos avaliativos conduzidos pelas instituições. Observa-se a ação das políticas educacionais voltadas a mensurar os resultados do sistema educacional, avaliações externas nacionais em larga escala. A primeira fase do Estado avaliador (anos de 1980-1990) foi “inicialmente proposta para chamar a atenção para as mudanças no ensino superior”. A segunda fase do Estado avaliador iniciou-se no final da década de 1990 e vai até os anos iniciais da década de 2000, fase em que se observa a forte influência e presença de organizações internacionais. A terceira fase do Estado avaliador ou pós-Estado avaliador envolve a última década aos anos atuais, com a aceleração de processos de transnacionalização da educação e mercantilização do Ensino Superior, com a “ampliação da privatização dos sistemas e agências de avaliação e sua conexão internacional”. (AFONSO, 2013, p. 278).

manifestações da política. Contudo, é igualmente importante considerar que as decisões não tomadas podem ser intencionais ou mesmo não planejadas, refletindo a falta de consciência de um problema ou necessidade. (CIBULKA; RIZVI; LINGARD *apud* STREMEL; MAINARDES, 2020, p. 202).

Esses aspectos impactam profundamente o planejamento da educação, somados às forças estruturais de naturezas econômica, ideológica e cultural. Dessa forma, há que se ter clareza de que a política está relacionada:

[...] ao poder de determinar o que é feito, definindo quem se beneficia, para que finalidade e quem paga. As políticas são sustentadas em ideias e valores que representam as concepções sobre educação, mundo, sociedade. (STREMEL; MAINARDES, 2020, p. 203).

É nesse contexto que a disciplina Planejamento e Avaliação vem sendo organizada no Curso de Pedagogia, no sentido de que os acadêmicos, futuros pedagogos, percebam que os processos avaliativos não são isentos de valores; ao contrário, refletem posicionamentos e produzem resultados que podem reforçar uma concepção gerencialista ou emancipatória de avaliação educacional.

Nesse sentido, Lima (2012, p. 15) assinala que a avaliação tem adquirido centralidade no quadro das políticas educacionais, como já destacado: “A avaliação educacional, mais do que isso, é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional”.

Nogueira e Almeida (2013) também destacam que essa expansão da avaliação no contexto da educação nacional é materializada tanto em instrumentos de avaliação quanto na forma pela qual o tema adentrou a agenda da política educacional, no que tange à perspectiva de controle com base nas avaliações em larga escala.

As avaliações institucional e em larga escala, principais domínios da avaliação educacional que integram a disciplina do curso, têm

importante força instrumental e um considerável poder político. Isso porque o processo da avaliação em si obriga a questionar os aspectos fundamentais do próprio projeto pedagógico da escola, o que tem a ver com o papel social da instituição e com o ideal de sociedade e de educação assumidos pelo grupo de profissionais.

Dessa forma, ainda que a avaliação institucional e a avaliação em larga escala também se configurem uma questão técnica, sua real importância está em sua ação e seu sentido político.

Isso se justifica em razão de que somente as questões técnicas da avaliação permanecem no âmbito da superficialidade e não alcançam as questões centrais que se relacionam ao cerne do trabalho das escolas: os processos de ensino e de aprendizagem. Importante destacar que é em torno dessas questões centrais que se estabelecem os principais confrontos políticos.

As disputas acerca das questões de fundo se dão no campo dos valores políticos e filosóficos. Dessa forma, a avaliação “se constitui num campo de disputas que vão muito além das aparências e da formalidade da organização e do gerenciamento das instituições.” (MARTINS, 2016, p. 16).

A avaliação é considerada um *campo de lutas*, mesmo que por vezes de forma velada, por envolver medidas e ações de grande impacto na transformação das escolas. Nesse sentido, Branco (1993, p. 4, tradução nossa) considera que “as principais dificuldades não são técnicas, senão políticas, de vontade, de sensatez, de sentido comum, de sensibilidade pedagógica, de flexibilidade e de criatividade.” Não se pode negar que a falta de formação inicial e continuada na área da avaliação, bem como a escassez de discussão reflexiva sobre os resultados das avaliações em larga escala, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e da avaliação institucional, contribuem para o isolamento dos profissionais dentro das escolas, sem a compreensão da complexidade da questão e, portanto, sem condições de propor medidas voltadas para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, cabe ressaltar que na disciplina de Planejamento e Avaliação busca-se fazer a articulação teórico-prática com as escolas da rede pública de ensino (municipal e estadual) da cidade de Ponta Grossa – PR, com base na proposição de atividades de coleta de dados (entrevistas ou questionários) com pedagogos(as) de escolas da rede a serem desenvolvidas pelos acadêmicos do quarto ano do curso.

Ao serem indagados a respeito do tema *avaliação em larga escala e avaliação institucional*, os pedagogos revelam, em suas respostas, uma descrença muito grande desses profissionais em relação à avaliação. Consideram que seu caráter classificatório e eliminatório tem sido preponderante nas práticas escolares, reforçado pelas políticas de avaliação muito voltadas para as avaliações em larga escala, para a cobrança por bons resultados, independentemente do processo.

Os(as) pedagogos(as) relatam que, diante dos resultados das avaliações em larga escala, as Secretarias de Educação propõem poucas estratégias para o enfrentamento ou a superação das dificuldades das escolas, porém cobram melhores resultados e a utilização de metodologias diversificadas.

A avaliação que se limita a medir e a quantificar os resultados obtidos pelas escolas, não considerando sua diversidade, sua identidade, seu contexto, torna-se uma avaliação de utilidade para o sistema educacional, com forte traço gerencialista, neoliberal. Ela se apresenta como técnica e despolitizada; mas, ao contrário, desempenha forte papel político na medida em que ordena a estrutura institucional, hierarquizando prestígios, orientando de forma técnica e pretensamente neutra a planificação orçamentária e o ajuste ao sistema (DIAS SOBRINHO, 2000).

Nesse sentido, a função pedagógica da avaliação é praticamente inexistente, pois a mera descrição e quantificação dos seus resultados não promovem mudanças qualitativas nos processos de ensino e aprendizagem das escolas.

Ao discutirmos com os alunos sobre a avaliação institucional e as percepções dos(as) pedagogos(as) nas escolas, é comum evidenciarmos total desconhecimento, principalmente no que diz respeito à autoavaliação institucional. Declaram que não realizam este tipo de avaliação, somente nas reuniões de conselho de classe, momento em que cada professor avalia sua turma, seu trabalho e a equipe gestora da escola. Os depoimentos também revelam que as escolas permanecem à mercê das orientações advindas das Secretarias de Educação, as quais, por sua vez, estão sob a égide do Estado avaliador e regulador.

Não podemos deixar de considerar que, no âmbito da Educação Básica, a avaliação institucional ainda é pouco expandida. Prova disso é “a ausência de referências a essa prática na maioria dos sítios das secretarias de educação.” (BARRETO; NOVAES, 2016 *apud* MARTINS; BORGES, 2020, p. 128). Ademais, há “escassa documentação a respeito no âmbito dos órgãos gestores da Educação Básica, bem como os raros estudos sobre experiências realizadas ou em curso encontrados nas principais revistas científicas.” (BARRETO; NOVAES, 2016 *apud* MARTINS; BORGES, 2020, p. 128). Contudo, Barreto e Novaes (2016), apontam que, mais recentemente, a avaliação institucional começa a ganhar espaço na Educação Básica, baseada em experiências desenvolvidas nas redes municipais em diversas regiões do país.

Diante desse contexto, ao discutirmos com os(as) discentes do Curso de Pedagogia sobre a avaliação em larga escala e a avaliação institucional, buscamos enfatizar a necessidade de aprofundar esses domínios, considerando que a avaliação educacional atualmente é um aspecto fundamental para a organização do planejamento da educação no Brasil, conforme já mencionado.

Entendemos que, hoje em dia, não há como definir políticas públicas educacionais e demais encaminhamentos da gestão educacional sem levar em conta as avaliações em larga escala que têm se configurado como mecanismos de controle da qualidade no país, instigando, muitas vezes, indagações sobre o caráter de melhorias para a educação (PINTO, 2013).

Nessa direção, observamos que as políticas de avaliação em larga escala alteram significativamente a organização do trabalho pedagógico na escola, desde a gestão escolar até o trabalho do professor em sala de aula. Assim, quando não há uma formação específica em avaliação para tais profissionais, os processos avaliativos podem provocar uma fragmentação nas práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas.

Como apresentado anteriormente, é muito comum ouvirmos dos alunos do Curso de Pedagogia, das equipes de gestão e dos professores que atuam na escola a compreensão da avaliação em larga escala apenas como classificatória e a cobrança por bons resultados, desconhecendo, em sua maioria, as potencialidades do uso pedagógico dos resultados para possíveis mudanças no contexto da prática. Nesse sentido, as autoras Sousa e Oliveira (2010, p. 798) assinalam que o uso desses resultados está relacionado a uma disputa ideológica em que, de um lado,

[..] verificamos a expectativa de uma gestão de sistema ancorada em uma racionalidade instrumental, com perspectiva de gerar maior eficiência. De outro, a ideia da autonomia dos processos educativos no âmbito da escola, enfatizando processos de autoavaliação.

Na proporção em que vamos trabalhando com os alunos o histórico da avaliação educacional e as discussões específicas sobre as avaliações em larga escala e seus efeitos e impactos no contexto escolar, torna-se imprescindível destacar junto aos acadêmicos que o uso dos resultados das avaliações em larga escala pode estar direcionado à formulação e reformulação de políticas, articulações com mudanças das propostas curriculares das redes de ensino, bem como para o uso específico dos resultados no contexto da escola pelas equipes de gestão escolar na organização do trabalho pedagógico e pelos professores em sala de aula (BROOKE, 2013).

Nesse sentido, os alunos do Curso de Pedagogia, como futuros professores, pedagogos ou diretores escolares, precisam estar atentos à organização do trabalho coletivo na escola para planejamento e

rearticulação de aspectos relativos à avaliação (ESQUINSANI, 2020). Na mesma direção, a autora Koetz (2010) destaca a necessidade da articulação entre a equipe de gestão da escola (Coordenador Pedagógico e Diretor) e professores, para a organização deste trabalho coletivo, pautado pelo diálogo, e com o objetivo de interpretar e sistematizar os resultados dessas avaliações de acordo com a realidade dos alunos e das formas de organização da prática pedagógica na escola.

De fato, a atual lógica de organização educacional, “em consonância com a política de avaliação centrada em resultados, vem se consolidando nacionalmente e trazendo implicações nas instituições de ensino” (LÉLIS; HORA, p. 83-84). Nesse contexto, destacamos um caminho que pode auxiliar no processo de aproximação com esses dados: o processo de discussão na escola, que funciona para desmistificar o papel de *vilã* que muitas vezes ela assume, considerando tanto os aspectos positivos quanto os negativos. No processo de formação no curso, inferimos que os resultados da avaliação em larga escala na escola podem apoiar o coletivo escolar no processo de reflexão a respeito do trabalho desenvolvido nesse contexto. Os resultados das avaliações não devem delimitar ou limitar a ação docente em sala de aula, bem como a ação das equipes de gestão escolar nesse contexto, mas sim apoiar a reflexão sobre os pontos frágeis e fortes e o que pode ser levado em consideração para o planejamento da prática pedagógica.

Amaro (2013) também assinala a relevância de se compreender quais são as implicações dos resultados da avaliação em larga escala no contexto da prática pedagógica da escola, enfatizando a possibilidade de se articularem esses resultados com e para a autoavaliação da instituição, aspecto ainda pouco discutido na Educação Básica e desconhecido pelos profissionais que atuam na escola, como investigado pelos acadêmicos do curso. Essa ideia também é defendida por Freitas (2005), ao analisar que a autoavaliação institucional, articulada com a estruturação adequada de um sistema de monitoramento de desempenho dos estudantes, pode desencadear a mobilização da escola para melhorias em sua qualidade e na organização da prática pedagógica.

Nesse sentido, vale apontar as considerações de Vianna (2003, p. 31) ao sinalizar a importância de se pensar a avaliação em larga escala, assim como a avaliação institucional “no contexto de um processo formativo” nos cursos de graduação, de forma que seja capaz de direcionar ou redirecionar a ação docente, de inserir novas estratégias de ensino e aprendizagem, de orientar a organização do trabalho pedagógico e de diálogo entre a escola e sistema, a fim de buscar superar os problemas desencadeados nessa realidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o exposto neste texto, destacamos a relevância do tema *avaliação educacional* enfatizado na organização curricular do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa, desde o início da década de 1980 e sob diferentes enfoques de discussão, de acordo com o contexto histórico de cada época.

Também destacamos a importância da avaliação como instrumento imprescindível para reformas de escolas, de sistemas educacionais, bem como a necessidade de discutir as bases epistemológicas da avaliação que emergem das concepções de mundo, homem e sociedade, as quais precisam ser vinculadas com os efeitos pedagógicos, éticos e políticos produzidos, tendo em vista a complexidade inerente à avaliação. (DIAS SOBRINHO, 2003),

Com base nas discussões organizadas neste texto, reiteramos a necessidade de formação dos pedagogos, no sentido de compreenderem a avaliação institucional e as avaliações em larga escala como processos que se entrecruzam e se interpenetram, que permeiam o trabalho educativo e que podem aprimorar o processo de gestão escolar na medida em que contribuem com práticas de intervenção, mudança e desenvolvimento institucional.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez, 2009.

AMARO, I. Avaliação externa da escola: repercussões, tensões e possibilidades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p. 32-55, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1784/1784.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

ANTONIACOMI, A. A. **O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: uma análise histórica, a partir dos aspectos legais e do papel dos coordenadores de curso**. 2014. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2014. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1170/1/Adriana%20Aparecida%20Antoniacomini.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BRANCO, L. **Autoevaluación modular de centros educativos**. Barcelona: PPU, 1993.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. **Documenta**, Brasília, DF, n. 100, p. 101-179, 1969.

BROOKE, N. Políticas estaduais de responsabilização: buscando o diálogo. In: BAUER, A.; GATTI, B. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 2, p. 119-146.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação da educação superior**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

ESQUINSANI, R. S. S. Entre o caráter regulatório e o potencial emancipatório do sistema de avaliação da educação básica. *In*: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília, DF: Liber Livro, 2012. p. 209-228.

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/dRvdK8ZQCFhC5D7Fwj6hGDK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 ago. 2021.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

KAILER, E. Z. **Programa Avaliação**: representações sobre os usos dos resultados na escola por professores e equipes de gestão. 2017. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-08052018-104133/pt-br.php>. Acesso em: 18 ago. 2021.

KOETZ, C. M. A atuação da equipe diretiva e avaliações em larga escala: em busca de uma gestão democrática da escola pública. *In*: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala**: foco na escola. São Leopoldo, RS: Oikos; Brasília, DF: Liber Livro, 2010. p. 162-174.

LÉLIS, L. S. C.; HORA, D. L. da. A gestão pedagógica no contexto das avaliações externas e em larga escala. **Dialogia**, São Paulo, n. 33, p. 72-85, set./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/13782>. Acesso em: 18 ago. 2021.

LIMA, L. C. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. *In*: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala**: questões polêmicas. Brasília, DF: Liber Livro, 2012, p. 15-38.

MARTINS, C. B.; BORGES, R. M. Avaliação institucional. *In*: BRANDALISE, M. A.T. (org.). **Avaliação educacional**: interfaces de conceitos, termos e perspectivas. Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2020. p. 127-132.

MARTINS, C. B. **Autoavaliação institucional e suas articulações com a reformulação curricular de cursos de graduação**. 2016. 118 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4491324. Acesso em: 18 ago. 2021.

MASSON, G.; MAINARDES, J. O Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa: aspectos históricos e reflexões pós-diretrizes curriculares nacionais. **Atos de Pesquisa em Educação** – PPGE/ME FURB, Ponta Grossa, PR, v. 4, n. 2, p. 170-192, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/handle/123456789/241>. Acesso em: 18 ago. 2021.

NOGUEIRA, R. S.; ALMEIDA, L. F. Avaliação em larga escala em âmbito estadual: primeiras aproximações à experiência da rede estadual de ensino do Acre. *In*: SIMPÓSIO DA ANPAE, 26., 2013, Recife. **Anais [...]**. Recife: ANPAE, 2013. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/RivandadosSantosNogueira-ComunicacaoOral-int.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.

PINTO, M. A. R. A avaliação de sistemas e a avaliação das escolas: proposições, realidades e perspectivas. **Objetos educacionais Unesp**, 2 maio 2013. [online]. Disponível em: http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65807/1/u1_d29_v3_t03.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

SANTOS, S. **O Curso de Pedagogia e os nexos entre teoria e prática**: uma análise necessária. 1998, 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 1998.

SCHMIDT, E. S. **Currículo universitário**: Pedagogia em foco. 1997, 238 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 1997.

- SOLIGO, V. A ação do professor e o significado das avaliações em larga escala na prática pedagógica. *In*: WERLE, F. O. C. (org.). **Avaliação em larga escala: foco na escola**. São Leopoldo, RS: Oikos, 2010. p. 119-133.
- SOUZA, M. A. de. O uso dos resultados da avaliação externa da escola: Relação entre os resultados da avaliação interna dos alunos. *In*: BAUER, A.; GATTI, B.; TAVARES, M. R. (org.). **Vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil: origem e pressupostos**. v. 1. Florianópolis: Insular, 2013. p. 163-176.
- SOUSA, S. Z.; OLIVEIRA, R. P. de. **Sistemas de avaliação educacional no Brasil: características, tendências e uso dos resultados: relatório final**. São Paulo, 2007.
- STREMEL, S.; MAINARDES, J. Política educacional. *In*: BRANDALISE, M. A. T. (org.). **Avaliação educacional: interfaces de conceitos, termos e perspectivas**. Ponta Grossa, PR: Ed. UEPG, 2020. p. 201-208.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Catálogo geral**. Ponta Grossa, PR: Imprensa universitária, 1992.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Catálogo geral**. Ponta Grossa, PR: Imprensa universitária, 1997.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Catálogo geral**. Ponta Grossa, PR: Imprensa universitária, 1998.
- UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Catálogo geral**. Ponta Grossa, PR: Imprensa universitária, 2013.
- VIANNA, H. M. Fundamentos de um programa de avaliação educacional. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, n. 28, p. 23-37, jul./dez. 2003. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/ea/article/view/2168>. Acesso em: 18 ago. 2020.

Biografia das autoras

Andréa Macedônio de Carvalho – Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora das áreas de Formação de Professores e Educação Ambiental. Foi professora colaboradora do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa e professora da Educação Básica no município de Palotina, PR.

E-mail: andrea.macedonio.carvalho@gmail.com

Beatriz Gomes Nadal – Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora das áreas de Instituições Escolares e sua Cultura, Administração Escolar e Formação de Professores. Professora Associada do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: beatrizgnadal@gmail.com

Clícia Bühner Martins – Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora da área de Avaliação Educacional. Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: cliciabuhnermartins@gmail.com

Elismara Zaias Kailer – Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora das áreas de Avaliação e Gestão Educacional. Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: zaias.elismara@gmail.com

Fátima Aparecida Queiroz Dionizio – Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisadora nas áreas de Educação Matemática, Formação de Professores, Aprendizagem da Docência e Práticas Pedagógicas. Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: faqdionizio@uepg.br

Graciete Tozetto Goes – Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisadora das áreas de Avaliação e Formação de Professores. Professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: gracieteg@uepg.br

Jaqueline de Moraes Costa – Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Pesquisadora das áreas de Formação Continuada de Professores. Ensino de Matemática para Anos Iniciais. Coordenadora Pedagógica. Professora da Rede Estadual de Educação do Paraná.

E-mail: j.moraiscosta@hotmail.com

Luciana Kubaski Alves – Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisadora da área de História da Educação. Professora colaboradora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: lucianakubaski@hotmail.com

Maiza Taques Margraf Althaus – Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pesquisadora na área de Formação de Professores, Didática, Docência Universitária. Professora de Didática nos cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: professoramaiza@uol.com.br

Márcia Barbosa da Silva – Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte e Pós-Doutorado em Comunicação pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Pesquisadora das áreas de Mídia e Educação. Professora no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: marciauepg@gmail.com

Maria Antônia de Souza – Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Pesquisadora das áreas da Educação do Campo,

Práticas Pedagógicas e Movimentos Sociais. Professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa e Professora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação – da Universidade Tuiuti do Paraná.

E-mail: masouza@uol.com.br

Marilúcia Antônia de Resende Peroza – Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pesquisadora da área da Infância, Crianças e Vulnerabilidade e Formação de Professores. Professora no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: malu.uepg@gmail.com

Patrícia Correia de Paula Marcoccia – Doutorado em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Pesquisadora das áreas de Formação de Professores, Internacionalização, Cidadania Global, Interculturalidade e Educação Neo-Humanista. Professora no Curso de Pedagogia e no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: pa.tyleo12@gmail.com

Patrícia Lúcia Vosgrau de Freitas – Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Pesquisadora das áreas de Políticas de ampliação da jornada escolar, Formação de Professores, Práticas de Ensino, Alfabetização e Letramento. Professora do Departamento de Pedagogia e Diretora do Núcleo de Tecnologias de Educação Aberta e a Distância (Nutead) da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: plvfreitas@uepg.br

Rosana de Castro Casagrande – Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisadora das áreas de Educação Especial e Educação Inclusiva. Professora no Curso

de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: rosanaccasagrande@uepg.br

Simone Regina Manosso Cartaxo – Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Pesquisadora das áreas de Formação de Professores. Didática. Professora no Curso de Pedagogia e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: simonemcartaxo@hotmail.com

Viviane Aparecida Bagio – Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Pesquisadora das áreas de Didática e Formação de Professores. Professora colaboradora no Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

E-mail: vivibagio@gmail.com

SOBRE O LIVRO

Composição Editora UEPG
Tipografia Pt Serif, Pt Sans
Ano 2022