

**SOCIEDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO
DOCENTE EM DEBATE:**

CONDIÇÕES PARA O CONHECIMENTO PODEROSO

VOLUME 1

Comitê Científico

Ary Baddini Tavares
Andrés Falcone
Alessandro Octaviani
Daniel Arruda Nascimento
Eduardo Saad-Diniz
Francisco Rômulo Monte Ferreira
Isabel Lousada
Jorge Miranda de Almeida
Marcelo Martins Bueno
Miguel Polaino-Orts
Maurício Cardoso
Maria J. Binetti
Michelle Vasconcelos Oliveira do Nascimento
Paulo Roberto Monteiro Araújo
Patricio Sabadini
Rodrigo Santos de Oliveira
Saly Wellausen
Sandra Caponi
Sandro Luiz Bazzanella
Tiago Almeida

**Comitê Científico GEICS**

Profa. Dra. Aline Martins de Almeida
Profa. Dra. Ana Lúcia de Souza Lopes
Profa. Dra. Danielle Girotti Callas
Prof. Dr. Fabiano de Almeida Oliveira
Prof. Ms. Fernando Silva Martins
Prof. Ms. Gabriel Henrique de Oliveira
Profa. Ms. Jovanka de Genova
Profa. Ms. Louise Teixeira Diório
Prof. Ms. Marcelo José Abreu Lopes
Profa. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira - presidente
Prof. Dr. Rafael Conde Barbosa
Prof. Dr. Sérgio Ribeiro dos Santos
Profa. Dra. Silvia Bianchi

ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES
MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA
MARCELO JOSÉ ABREU LOPES
(organizadores)

**SOCIEDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO
DOCENTE EM DEBATE:**

CONDIÇÕES PARA O CONHECIMENTO PODEROSO

1ª edição

LiberArs
São Paulo – 2022

*SOCIEDADE, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DOCENTE EM DEBATE:
CONDIÇÕES PARA O CONHECIMENTO PODEROSO*

© 2022, Editora LiberArs Ltda.

Direitos de edição reservados à
Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-65-5953-106-6

Editores

Fransmar Costa Lima
Lauro Fabiano de Souza Carvalho

Revisão técnica

Cesar Lima

Diagramação

Nathalie Chiari

Capa: Fábio Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

S678	Sociedade, currículo e formação docente em debate: condições para o conhecimento poderoso vol. 1 / organizado por Ana Lúcia de Souza Lopes, Marili Moreira da Silva Vieira e Marcelo José Abreu Lopes. - São Paulo, SP : Liber Ars, 2022. 261 p. ; 16cm x 23cm. Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-65-5953-106-6 1. Educação. I. Lopes, Ana Lúcia de Souza. II. Vieira, Marili Moreira da Silva. III. Lopes, Marcelo José Abreu. IV. Título. CDD 370 CDU 37
------	--

Todos os direitos reservados. A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura.

Foi feito o depósito legal.

Editora LiberArs Ltda

www.liberars.com.br

contato@liberars.com.br

Dedicamos esta obra a nossos colegas professores e pesquisadores e a nossos estudantes, que são a razão de trabalhamos para que a educação de qualidade seja possível a todos.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a todos os queridos colegas que se aventuraram a refletir sobre este momento ímpar na história da humanidade e da educação que culminou nesta obra escrita a muitas mãos e a todos os pesquisadores e alunos do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade, com os quais compartilhamos nossos estudos e nossas pesquisas e que nos lançam cada vez mais a buscar e repensar caminhos para a educação.

E a escola, dotada de um projeto curricular, que serve de elo de ligação de gerações, responde a esse desafio constante, tornando-se fundamental analisar os pressupostos de uma teoria da inovação curricular que problematize não só a aprendizagem, mas também o conhecimento. Por isso, o currículo e o conhecimento são indissociáveis, tornando-se crucial procurar respostas para esta interrogação identitária do campo de estudos que foi ganhando estatuto epistemológico nas ciências sociais e humanas e nas ciências da educação: Que conhecimento é mais valioso?

(José Augusto Pacheco)

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Izabel P. Meister 13

SOCIEDADE, CURRÍCULO, CULTURA DIGITAL E PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS PARA INOVAR E MUDAR A ESCOLA

Ana Lúcia de Souza Lopes

Marili Moreira da Silva Vieira

Marcelo José Abreu Lopes 16

CONCEITUANDO O ESTÁGIO COMO SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Lee Rusznyak

Carol Bertram 23

ESCOLA E CURRÍCULO: DOCÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NO CONTEXTO BRASILEIRO

Marilce Ivama de Freitas

Danielle Girotti Callas

Harley Arlington Koyama Sato 53

PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

Fernando Silva Martins 71

O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DO CONCEITO DE TRANSITIVIDADE EM PAULO FREIRE

Marcos Novaes da Silva

Marili Moreira da Silva Vieira89

CULTURA DIGITAL E PRÁTICA DOCENTE

DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 NA CIDADE DE SÃO PAULO

Maria Clara Laso Oré

Ana Lúcia de Souza Lopes107

ENSINO HÍBRIDO COMO METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (4 A 5 ANOS)

Priscila Monte Alegre Martins

Camila de Jesus Oliveira

Ana Lúcia de Souza Lopes123

DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE SÃO SEBASTIÃO – SP

Ana Flavia Alves dos Santos

Liliane Santos Oliveira

Priscila Enrique de Oliveira143

FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A INTERDISCIPLINARIDADE

ENSINO E APRENDIZAGEM: O QUE FUNDAMENTA A AÇÃO DOCENTE

Cristina Ayako Scher Humeki

Rita de Cássia Silva e Silva

Tais Cristina de Assis Dada159

**REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICA
DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
EM UMA ESCOLA DA REDE PRIVADA**

Maiara Frida Elsing

Evelyn Viriato

Maria da Graça Nicoletti Mizukami..... 173

**PERCURSOS HISTÓRICOS E TRAJETÓRIAS FORMATIVAS:
A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA
HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO**

Madalena de Oliveira Molochenco 189

**A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO DE JOÃO CALVINO
NA VIDA DA PROFESSORA IVETE ALVES SACRAMENTO
E O EMPENHO PELA INCLUSÃO SOCIORACIAL**

Adilson Carvalho Lordêlo

Marili Moreira da Silva Vieira..... 205

**VISÃO DE MUNDO,
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

**LIDERANÇA FEMININA NO BRASIL: A CHEGADA DA
PROFESSORA ESTHER DE FIGUEIREDO FERRAZ NO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E A
IMPLEMENTAÇÃO DA EMENDA CALMON (1982-1985)**

Louise Teixeira Diório 225

**AS MÚLTIPLAS FACETAS
DA IDENTIDADE DOCENTE**

Mikaella Rocchigiani Magnavita dos Santos

Saionara Silva Fontes

Maxwell Siqueira..... 243

SOBRE OS AUTORES 257

PREFÁCIO

IZABEL P. MEISTER

Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP

Esse livro, a princípio de caráter acadêmico e científico, é também uma obra que pode angariar leitores para além desse contexto, uma vez que, a relação entre educação e sociedade interessa a todos nós. Especialmente porque alinhava essa discussão por meio do grande desafio que este século nos impõe, entender o que é a escola e como ela deve prosseguir para dirimir desigualdades, dialogar com as novas interfaces de construção de conhecimento, estabelecer a centralidade na aprendizagem do estudante e a equidade educacional. O título não poderia ser mais exitoso, uma vez que indica que esse desafio passa tanto pela sociedade, como pelo currículo e a formação docente.

Essa é uma obra que estabelece, já em seu título, a amplitude e a importância das reflexões a que se propõe. Articular a sociedade, o currículo e a formação docente é uma ação fundamental para o pensar sobre o ensino e aprendizagem em tempos de mudanças substanciais no contexto brasileiro e mundial. Entende-se que a educação é um dos pilares da estruturação de um país que busca a relação contemporânea com o conhecimento e, ao mesmo tempo, é assolado por desigualdades gigantescas, agravadas pelo assombro causado pela pandemia da Covid-19, inclusive nos ambientes escolares.

Algo peculiar, ainda no título, nos chama a atenção, a afirmação de que essa articulação é condição para um conhecimento poderoso. Combinação não usual, em tempos apropriações e neologismos que acabam, muitas vezes, por equiparar e enfraquecer conceitos e campos de conhecimento, a provocação sobre um conhecimento poderoso nos instiga a elevarmos os textos aqui colocados, em seu conjunto e nas suas singularidades, ao patamar de obra importante no âmbito da educação, mas não só, pois podemos pensá-la no campo da interdisciplinaridade, bem como no campo da cultura digital.

Esse alcance é também explicado pela origem dos organizadores deste volume, pelo profícuo espaço de criação e reflexão crítica que um grupo de estudo e pesquisa pode propiciar, assim como, os seminários preparados por este grupo que promovem e movimentam diferentes autores em torno dos eixos e das temáticas propostas.

O Programa de pós-graduação Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, ponto de conexão dos organizadores, é um programa de natureza interdisciplinar o que contribui, sem dúvida, para um estado de permanente visibilidade desse campo de conhecimento nessa obra e sobre a capacidade dos organizadores em estruturá-la de maneira consistente e interessante aos leitores por meio das seções que estabelece. O Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Currículo e Sociedade – GEICS - é o segundo vértice importante por estabelecer, em seus estudos e pesquisas, a relação entre currículo e sociedade, aspecto caro à perspectiva dos nossos tempos em que não cabe dissociar a sociedade de seus processos. O terceiro vértice, o III Seminário Internacional organizado pelo GEICS, em outubro de 2021, é o celeiro dos textos apresentados neste livro.

O desafio posto aos leitores e, sem dúvida, aos autores, é refletir criticamente sobre o conhecimento como valor, especialmente o conhecimento formal promovido nas escolas, e quais os caminhos para que o conhecimento poderoso, apresentado por Michael Young (e revisitado e ampliado neste livro), que o define em seu texto *Para que servem as escolas* (p.1294) como aquele que “*refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo.*” ganhe interlocução com a escola, todos os seus agentes e a sociedade. O autor, ao dividir o conhecimento, para suas análises, em dois tipos, o conhecimento dependente do contexto e aquele que é independente dele, localiza o conhecimento poderoso neste segundo contexto. Um conhecimento científico, que produz generalizações e adota a universalidade. Esse, na visão do autor, é potencialmente uma prerrogativa da escola e ela precisa ser capaz de atuar, por meio do equilíbrio e da mudança, para que, efetivamente, possa somá-lo ao conhecimento local e a experiência do estudante. Essa diferenciação de conhecimento e o fornecimento de princípios generalizáveis e interdisciplinares, ainda por essa perspectiva, é uma das razões pelas quais as escolas são necessárias.

Esse livro aponta pistas, o currículo e a formação de professores, tanto para o desafio proposto aos leitores quanto para alicerçar essa renovação da escola e a sua interlocução com a sociedade sob paradigmas e linguagem contemporâneos que são traduzidos, em diferentes instâncias, entre elas, as finalidades educativas e modelos educacionais. Faz isso de forma muito interessante ao articular fundamentação teórica e prática docente, essa prática e os aspectos da realidade, por meio de pesquisas que envolvem imersão no campo de pesquisa; mudanças escolares, aspectos biográficos e históricos de personagens importantes da educação; cultura digital, professores, estudantes e a escola. Essa visitação constante à cultura, a história, a prática e ao campo de pesquisa apoia de maneira crítica a reflexão sobre a fundamentação teórica e, também, sobre as políticas públicas no âmbito da educação e da formação do ser integral.

Em um país em que a desigualdade no acesso à educação, à tecnologia educacional, às tecnologias de informação e comunicação é a realidade crônica visível todos os dias, bem como, o desequilíbrio e não equidade nos recursos e espaços educacionais entre escolas em diferentes regiões do Brasil, podemos sugerir, como acredito que os textos aqui apresentados também sugerem, que o valor do conhecimento e, por consequência o conhecimento poderoso, perpassa pela educação de qualidade e a educação como direito.

A educação de qualidade, mesmo com diferentes concepções e perspectivas, carrega em si princípios, entre eles destaco, ser parte do direito à educação e, em espectro mais amplo, inserida no Estado Democrático de Direito. É preciso pensá-la dentro de um contexto complexo do fenômeno educacional, de forma multidimensional e portadora de dinamicidade educacional, social, econômica, cultural e política. É preciso pensar no conjunto das condições da oferta de ensino, da formação do professor, do acesso e da permanência do estudante, para que sejam construídas respostas educativas centradas na sua aprendizagem, na sua autonomia e conexas com a realidade, corroborando, por exemplo, com o quarto objetivo de desenvolvimento sustentável da ONU que preconiza que os países devem garantir educação inclusiva, equitativa e possibilitar oportunidades de aprendizagem ao longo da vida. Isso nos leva a pensar nas garantias, nos direitos e que esses convergem para a educação como direito fundamental, com abrangência universal, que visa o pleno desenvolvimento da pessoa e visa, também, contribuir para o alcance da justiça social em contraponto a exclusão e marginalização.

Sociedade, Currículo e Formação docente em debate: condições para o conhecimento poderoso, sem dúvida, propõe-se a agir, por meio de seus textos (que antes foram pesquisas e temas debatidos), para a interdisciplinaridade, para as transformações e desafios da cultura digital e da cultura educacional, imbricadas na escola e na formação docente. Faz isso, de forma diferenciada, ao alçar o currículo a condição de elo com a sociedade e, também, com a formação docente. Encontramos profundidade na abordagem de problemas, reflexões e revisões que conduzem os leitores e, certamente os autores, a pontos de inflexão. Estamos, por meio dessa obra, experimentando a chamada transitividade Crítica de Paulo Freire? Boa leitura!

São Paulo, agosto de 2022.

SOCIEDADE, CURRÍCULO, CULTURA DIGITAL E PRÁTICA DOCENTE: DESAFIOS PARA INOVAR E MUDAR A ESCOLA

ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES
MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA
MARCELO JOSÉ ABREU LOPES

Discutir sobre sociedade, currículo e prática docente é um grande desafio em nossa atualidade, especialmente quando vivemos numa cultura digital perpassa tais dimensões e abre perspectivas de trabalho e inquietações que impactam o que significa inovar e mudar a escola.

Pacheco¹ (2019) nos provoca a pensar de forma crítica e criativa o que significa a palavra inovação e como ela nos desafia enquanto sistemas educativos. Para o autor, é necessário garantir melhores aprendizagens, mais significativas e impactantes. É necessário (re)pensar as funções da escola, tendo em vista que “não é a escola das competências, não é a escola dos conteúdos, é a escola em que se entrelaçam conteúdos, conhecimentos, capacidades, atitudes e valores na construção de competências muito mais exigentes do que a mera rotina reprodutiva[...]”²

Entender que a escola deve partir de uma proposta curricular que interligue tais dimensões, na busca de uma teoria de inovação curricular deve ter presente a pergunta sobre que tipo de conhecimento é mais valioso, mais poderoso?³ Além disso, é necessário identificar que neste contexto, a formação de formação de professores deve também ocupar um lugar de destaque e de reflexão, já que são os docentes que irão atuar em sala de aula e torna-se necessário que tais profissionais tenham um repertório de conhecimentos e saberes que não se restrinjam a técnicas ou metodologias, mas sim do conhecimento que constrói pensamento reflexivo e que promove aprendizagens críticas, significativas e emancipadoras.

¹ PACHECO, J.A Inovar para mudar a escola. Porto: Porto Editora, 2019.

² COSTA, J. Prefácio, A Inovar para mudar a escola. Porto: Porto Editora, 2019, p. 7.

³ YOUNG, M. Para que servem as escolas? Educ. Soc., Campinas, col. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez.2007.

E, ainda, falar de inovação na escola nos remete a identificar como a realidade das tecnologias digitais são incorporadas na vida da sociedade e, portanto, não podem ser ignoradas nos processos educativos, mas o desafio se dá na medida em que tais recursos sejam impulsionadores de novas aprendizagens e que valorizem o papel do docente, considerando que a cultura digital um aspecto da realidade que deve ser apropriado e ressignificado nas relações entre escola, docentes e estudantes.

Esta obra apresenta reflexões e pesquisas que se se propõem a dialogar sobre as temáticas que envolvem as relações entre sociedade, currículo e formação docente, a partir de um olhar que valoriza o conhecimento poderoso como ponto de partida para uma renovação da escola, especialmente brasileira, e que implica numa mudança de paradigmas e um olhar crítico para as finalidades educativas e os modelos educacionais praticados em nossa atualidade. Os textos que compõem esse volume são fruto dos trabalhos apresentados no III Seminário Internacional GEICS, realizado em outubro de 2021 e reuniu pesquisadores brasileiros e internacionais para discutir - diante do momento crucial que a educação brasileira vive - sobre que escola queremos e que professores são necessários para essa escola? Ainda, o encontro questionou os participantes sobre qual é o lugar do conhecimento poderoso no desenvolvimento de pessoas conscientes, atuantes e autônomas?

A obra **Sociedade, Currículo e Formação docente em debate: condições para o conhecimento poderoso - vol. 1** é composta por quatro sessões, que estão diretamente relacionadas aos eixos temáticos do evento. Estão reunidos catorze capítulos que provocam profundas reflexões sobre as temáticas apresentadas e que apresentam pesquisas teóricas e de base, pesquisas aplicadas e relatos de experiências apoiados em amplo e consistente referencial teórico que permitem ao leitor conhecer e compreender como tais pesquisas contribuem para um pensamento crítico e propositivo que remetem à reflexão sobre os desafios, limites, possibilidades e caminhos para novas construções e novas práxis no campo da educação.

O primeiro texto *Conceituando o estágio como suporte para o desenvolvimento do raciocínio pedagógico de professores de em formação*, de Lee Rusznyak, é uma tradução livre autorizada pela pesquisadora da University of Witwatersrand (Johannesburg South - África do Sul), em que a autora apresenta uma experiência de sistematização dos estágios de formação inicial, a partir do desenvolvimento do raciocínio pedagógico. Discute-se a partir de aporte fundamentado em literatura acadêmica para enfatizar o valor da aprendizagem integrada ao trabalho (ITA), tendo como instrumentos a mentoria e o feedback para o fortalecimento das aprendizagens e do raciocínio pedagógico para a criação de uma base de conhecimentos que articulam a teoria e a prática de sala de aula.

A primeira seção, intitulada “**Escola e currículo: docência, cultura e sociedade**” é composta por três capítulos. O capítulo 3 *Finalidades Educativas Escolares no contexto brasileiro* apresenta um recorte da pesquisa Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI? Esta pesquisa é realizada pelo CEPId (Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica e se apoia em aportes teóricos de Lenoir, Libâneo para discutir as finalidades educativas escolar (FEE)m buscando discutir como elas estão presentes e influenciam as etapas do processo educacional. Por meio de pesquisa de campo, o capítulo apresenta e discute três questões norteadoras e apresenta categorias relevantes para o contexto brasileiro. Os autores apontam de forma crítica a revisão de políticas públicas que busquem o desenvolvimento do humano em sua integralidade. O capítulo 4 *Processo de Mercantilização no Ensino Superior privado brasileiro e formação de professores no curso de Pedagogia* discute a mercantilização do ensino superior brasileiro, por meio de pesquisa documental e de campo e busca caracterizar o professor universitário formado em instituição de ensino superior privada com fins lucrativos. O curso escolhido foi o de pedagogia que forma profissionais da área educacional, tendo em vista a importância histórica e social desta carreira e seu impacto na educação brasileira. A pesquisa se utiliza de autores de referência e apresenta resultados parciais que apontam características dos profissionais e a influência da mercantilização do Ensino Superior. O capítulo 5 *O Currículo na perspectiva do conceito de transitividade em Paulo Freire* é o último desta seção e o ensaio se propõe a refletir sobre a articulação entre o currículo escolar com o conceito de *trânsito* de Paulo Freire (1921-1997). O capítulo aborda às categorias epistemológicas de Freire: intransitividade, transitividade ingênua e transitividade crítica, articulando-se a problemática do currículo e revela aspectos do contexto atual brasileiro e as consequências para o currículo escolar e para a educação.

A seção dois “**Cultura Digital e Prática Docente**” é delineada por três capítulos que convidam o leitor a vislumbrar a diversidade de temáticas que envolvem a educação e as tecnologias, especialmente no que se refere ao impacto que a pandemia trouxe aos contextos educacionais. O capítulo 6 apresenta uma pesquisa sobre *Desafios e transformações do processo avaliativo na Educação Infantil em tempos de pandemia da COVID-19 na cidade de São Paulo*. A pesquisa busca revelar os limites e possibilidades enfrentados por professores de crianças de 3 a 5 anos de idade, buscando identificar o impacto do ensino remoto nos processos de aprendizagem na educação infantil e como a avaliação foi afetada a partir desta nova modalidade de ensino. A pesquisa de campo foi realizada com professoras de uma escola da rede privada de ensino e o recorte escolhido para este capítulo aponta para três categorias de análise que: (i) apontam os limites para avaliação do desenvolvimento dos alunos; (ii) infraestrutura e cultura digital e; (iii) incertezas da observação e limites na capacidade de

intervenção docente. Os resultados permitem ao leitor compreender, de forma instigante, o contexto a partir das vozes das professoras entrevistadas e identificar cenários de limites e descobertas de possibilidades a partir desta experiência de ensino e reforça a relevância da avaliação formativa.

Já o capítulo 7 *Ensino Híbrido como metodologia na Educação Infantil (4 a 5 anos)* aponta a temática como metodologia que pode ser aplicada à educação infantil. As autoras apresentam referencial teórico que articula proposta educacionais da Educação Infantil e os campos da experiência. A pesquisa, ainda, apresenta a sistematização de estratégias para aplicação do ensino híbrido neste nível de ensino, bem como adaptações para contextos e espaços e diversos tipos de tecnologias. Como resultado, ainda, as autoras apresentam um E-book gratuito direcionado para professores da Educação Básica como inspiração para outras experiências e adaptações do ensino híbrido. O capítulo 8 que encerra a sessão apresenta uma pesquisa sobre *Desigualdade Social na Educação no contexto da pandemia da COVID-19: a experiência de uma escola municipal na cidade de São Sebastião – SP*, fruto do trabalho de conclusão de curso de graduação e tem como foco compreender e revelar aspectos da desigualdade de acesso à educação evidenciadas pelo impacto da pandemia. Discute, por meio de pesquisa de campo que envolveu professores e coordenadores de uma escola do município, como o ensino remoto permitiu (ou não) o desenvolvimento de estudantes de forma equilibrada e considerando o princípio da equidade. Os resultados revelam aspectos relevantes sobre o impacto da pandemia e do ensino remoto na educação do município.

A sessão três ***“Formação do educador para a interdisciplinaridade”*** se constitui de quatro capítulos e traz um elenco de textos muito interessantes que articulam temáticas relacionadas a processos de aprendizagem, trajetórias formativas e reflexões sobre práticas docentes em contextos educacionais. O capítulo 9 *Ensino e Aprendizagem: o que fundamenta a ação docente* realiza uma discussão sobre pesquisa de campo com professores da educação básica de escolas públicas de São Paulo com o objetivo de compreender como os professores aprendem a ensinar e como fundamentam suas práticas. A pesquisa foi realizada no ano de 2021 e se fundamenta em autores de referência para articular aspectos formativos e a prática pedagógica. A pesquisa foi realizada por meio de formulário on-line e permitiu a identificação do perfil dos entrevistados, as motivações da escolha profissional e que abordagens teóricas fundamentam suas práticas. Os resultados oferecem ao leitor possibilidade de compreender como as variadas abordagens constituem e influenciam diversas experiências durante o processo formativo.

No capítulo 10 *Reflexões sobre a formação e prática de professores da Educação Infantil em uma escola da revê privada* discute sobre a escolha da profissão docente e, por meio de uma pesquisa de campo, por meio de questionário semiestruturado em formulário on-line, com professoras de educação infantil

da rede privada de ensino. A pesquisa revela como as professoras participantes compreendem o papel do professor e da escola. Ainda, aborda sobre o que fundamenta as práticas docentes e como aprendem a ensinar. A partir do aporte teórico de Nóvoa e Schulman, discute-se a formação docente e o domínio do conteúdo pedagógico; a expertise do professor sugerida por Darling e o conhecimento poderoso de Young. A pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre a importância da formação inicial e continuada e os desafios da profissionalização da profissão docente.

Já o capítulo 11 Percursos históricos e trajetórias formativas: a formação docente na perspectiva da história da instituição discute a trajetória docente e a marca identitária de uma instituição. A pesquisa foi realizada em instituição confessional, especificamente o recorte se dá com professores do curso de Teologia. A pesquisa busca compreender mudanças em percursos históricos trazendo diferentes trajetórias formativas com impacto à vida e às práticas dos docentes, e a autora discute a constituição de uma nova identidade institucional. Ainda no campo confessional, o capítulo 12 intitulado *A influência do pensamento de João Calvino na vida da professora Ivete Alves Sacramento e o empenho pela inclusão sociorracial* tem como proposta apresentar uma discussão sobre o pensamento de João Calvino na formação e vida da professora Ivete Alves Sacramento, primeira mulher negra a tornar-se reitora de uma universidade pública no Brasil e precursora no estabelecimento do sistema de cotas em universidades públicas no Brasil. O texto apresenta referencial teórico que permite a reflexão sobre a relevância da temática e inclui a discussão étnico-racial e a luta contra a desigualdades de oportunidades. A temática abordada é apoiada em aporte teórico de referência e aponta aspectos relevantes acerca da influência religiosa e o pensamento de João Calvino como fator determinante para o desenvolvimento intelectual e a cosmologia da professora que impactaram em sua atuação profissional.

Na quarta e última sessão ***“Visão de mundo, educação e sociedade”*** reúnem-se dois capítulos que se inter-relacionam com a temática central e apresentam reflexões relevantes para a discussão entre educação e sociedade. O leitor é convidado no capítulo 13 a refletir sobre *Liderança feminina no Brasil: a chegada da professora Esther Figueiredo Ferraz no Ministério da Educação e Cultura e a implementação da emenda Calmon (1982-1985)*. A autora apresenta um rico conteúdo que articula por meio da memória a vida e obra da professora e advogada Esther de Figueiredo Ferraz (1915-2008) e sua atuação e contribuição na educação. Por meio do viés histórico é possível refletir sobre o papel fundamental da professora para o ingresso das mulheres no Ministério da República e permite compreender sobre a gestão na atualidade e traçar um panorama histórico sobre a criação do MEC e seu desenvolvimento no período de 1982 a 1985.

O capítulo 14 encerra esta obra *apresentando* uma reflexão sobre *As múltiplas facetas da identidade docente* por meio de um estudo teórico para compreender as múltiplas particularidades que constituem a constituição da identidade docente (ID). O estudo se apoia no pensamento de Garcia e se articula com outros autores que abordam a ID, a partir da perspectiva dos estudos do Ensino de Ciências.

Considerações finais

Esta coletânea reúne uma ampla gama de temas, pesquisas e experiências que são relevantes para o avanço da educação e para a inovação e renovação das práticas educacionais. Este livro, de publicação anual, está em consonância com cada nova edição do Seminário Internacional do GEICS e contribui para a construção de uma colaborativa entre pesquisadores, docentes e discentes, numa perspectiva crítica e propositiva para uma educação de qualidade para todos.

O percurso traçado pelos autores, nas mais diversas temáticas têm com eixo central articulador temas centrais para discussão dos desafios educacionais contemporâneos e apontam para a necessidade premente de mudanças que culminem numa nova escola. É importante, contudo, observar que toda e qualquer discussão sobre mudança na escola, no currículo devem ter presente um debate sobre o passado, sobre aspectos que envolvem a cultura e concepções educacionais que perpassam as trajetórias históricas, especialmente a história da educação brasileira.

Requer, portanto ampla discussão acerca do currículo e da didática, como saberes que se complementam e das múltiplas de diversificadas propostas que carecem de um olhar crítico, especialmente no que se refere ao atendimento de lógicas de mercado, reduzindo a potência do conhecimento para o desenvolvimento e emancipação dos sujeitos na sociedade.

Assim, como aponta Pacheco⁴

se currículo é conhecimento e didática é ensino, e se ambos são ao mesmo tempo conhecimento e aprendizagem [...] o debate teórico - não sendo de esquecer a questão epistemológica em torno da pedagogia - ultrapassa muito o contexto de sala de aula, da escola e da formação, traduzindo, inquestionável e obrigatoriamente, o impacto das políticas como processo de regulação complexo e profundo [...]

Os textos propostos nesta coletânea nos provocam a (re)pensar, portanto, as relações entre conhecimento, currículo, tecnologias e práticas docentes, numa perspectiva ampla e crítica que levam o debate para além dos aspectos

⁴ PACHECO, J.A Inovar para mudar a escola. Porto: Porto Editora, 2019, p. 23.

estruturais da sala de aula e ampliar a possibilidade de identificar tais aspectos entrelaçados e nos dá pistas sobre caminhos para responder aos enormes desafios que esta “nova escola” traz em nossa atualidade.

Desejamos que essa leitura possa instigar e mobilizar a aproximação entre a Universidade e a Escola, professores, pesquisadores e estudantes para construir de forma efetiva e colaborativa espaços formativos que contribuam para compreender e vivenciar um mundo em constante transformação.

REFERÊNCIAS

COSTA, J. Prefácio, *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora, 2019, p. 7.

PACHECO, J.A *Inovar para mudar a escola*. Porto: Porto Editora, 2019.

YOUNG, M. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, col. 28, n. 101, p. 1287-1302, set/dez.2007.

CONCEITUANDO O ESTÁGIO COMO SUPORTE AO DESENVOLVIMENTO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO DE PROFESSORES EM FORMAÇÃO⁵

LEE RUSZNYAK

School of Education, University of the Witwatersrand

CAROL BERTRAM

School of Education, University of KwaZulu-Natal

Tradução livre e adaptação:
Marili Moreira da Silva Vieira
Universidade Presbiteriana Mackenzie

André Whitaler Horschutz
Universidade Presbiteriana Mackenzie

INTRODUÇÃO

Aprender a ensinar não deveria ser deixado para a sorte. Idealmente, a aprendizagem integrada ao trabalho (AIT) ⁶ provê para professores em formação oportunidades de observar a prática de ensino de professores e discutir suas práticas. A AIT deveria oferecer-lhes oportunidades para planejar, ensinar e refletir sobre suas próprias aulas e obter feedback sobre seus próprios métodos de ensino. Ao trabalhar junto de professores experientes, é esperado que estudantes possam aprender

⁵ Esse texto foi originalmente publicado em Inglês no Journal of Education N° 83, na África do Sul. RUSZNYAK, Lee; BERTRAM, Carol. Conceptualising work-integrated learning to support pre-service teachers' pedagogic reasoning. *Journal of Education*, n. 83, p. 32-54, 2021.

⁶ Work-integrated learning – aprendizagem integrada ao trabalho. São atividades em estilo de estágio e residência.

o processo de atuar e *pensar sabiamente* no cotidiano da sala de aula: tomar decisões precisas no momento certo e imediato; *escolher entre diferentes formas* de apresentar um conteúdo; interagir de forma apropriada com uma diversidade de estudantes e selecionar e focar em problemas específicos da sala de aula⁷.

No entanto, apenas oferecer a professores em formação um determinado tempo dentro de sala de aula não irá necessariamente resultar em uma experiência de aprendizagem relevante e significativa. Enquanto alguns reportam ter ricas e recompensadoras oportunidades de aprendizagem durante a AIT, a experiência de aprendizagem de outras pessoas passa longe de seu verdadeiro potencial. Enquanto estudantes facilmente reparam na rotina de professores e suas ações visíveis, nem sempre eles percebem ou compreendem as muitas decisões e julgamentos que professores fazem em suas práticas diárias e, raramente sabem sobre os conhecimentos, intenções ou raciocínio que esses professores seguem⁸. Professores em formação tendem a subestimar a complexidade que existe para a organização das oportunidades de aprendizagem que testemunham⁹. Um motivo para isso é que professores em exercício tendem a “focar mais em ‘ensinar’ do que em explicar suas práticas associando-as a um raciocínio pedagógico” para os professores em formação que eles tutoriam¹⁰. Uma vez que o ato de ensinar é uma prática tácita, corpórea, a AIT sem dúvida possui valor para a que professores em formação adquiram diferentes conhecimentos teóricos disponíveis no curso para professores em formação. Porém, se professores em formação precisam entender o ensino como uma prática baseada em conhecimentos, a AIT precisa ser estruturado de forma que professores em formação possam testemunhar mais do que a performance de professores do que o que eles apenas observavam em seu período escolar. Parte de se tornar professores com práticas e respostas pautadas em teorias, requer que professores em formação entendam as escolhas que professores fazem dentre uma gama de opções.

Neste artigo, argumentamos que a qualidade da aprendizagem durante a AIT poderia ser fortalecida se tanto professores em formação quanto professores mentores reconhecessem que as decisões de professores sobre seus planejamentos e ações em sala de aula são feitas sobre bases de conhecimentos e princípios, prioridades contextuais, condições materiais e orientações éticas das

⁷ COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Teacher Education*, Washington, v. 24, p. 249–305, 1999.

⁸ LORTIE, Dan C. *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.

⁹ HAMMERNESS, Karen; DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John; BERLINER, David; COCHRAN-SMITH, Marilyn; MCDONALD, Morva; ZEICHNER, Kenneth. How teachers learn and develop. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. (Ed.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Califórnia: Jossey-Bass, 2005. p. 358–389.

¹⁰ BERRY, Amanda; LOUGHRAN, John; VAN DRIEL, Jan H. Revisiting the roots of pedagogic content knowledge. *International Journal of Science Education*, Londres, v. 30, n. 10, p. 1271–1279, 2008.

práticas. Visto desta forma, a AIT pode ser construído como um espaço onde estudantes possam se envolver em raciocínios pedagógicos. “Raciocínio pedagógico”, um termo introduzido por Shulman¹¹, descreve como o ensinar “começa com um ato de compreensão, continua com o processo de raciocínio e resulta em performances de transmissão, envolvimento, provocação e sedução, e então é pensado um pouco mais”. Nós discutiremos aqui que um desafio fundamental para programas de formação inicial de professores é o de estruturar a AIT para valorizar tanto o raciocínio teórico quanto a dimensão performativa do ensino.

Nós desenvolveremos este argumento primeiro revisando de forma breve como os benefícios da AIT são estruturados na política e na literatura Sul-africana, de modo a oferecer oportunidades de conhecimento e aquisição e experiências de aprendizagem internalizadas. Em seguida, revisamos estudos Sul-africanos sobre a AIT que apontam a natureza desigual de experiência de aprendizagem de professores em formação. Seguimos argumentando como uma abordagem que envolva o raciocínio pedagógico na AIT apresenta algumas das preocupações e desafios levantados em pesquisas sobre a AIT. Nós concluímos com três formas práticas em que acreditamos que o raciocínio pedagógico pode vir em primeiro plano na AIT, considerando também suas limitações.

O VALOR DA AIT NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA POLÍTICA

A política de requerimento Mínimo de Qualificações para Professor (Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications (MRTEQ), que define a educação de professores na África do Sul, considera ensinar como “uma atividade complexa que é baseada na aquisição, integração e aplicação de diferentes tipos de conhecimentos práticos”. Esta política específica que o currículo de formação inicial de professores deve garantir que professores em formação tenham acesso a diferentes tipos de conhecimentos. Esta política oferece uma definição do que constitui aprendizagem disciplinar, de fundamentos, prática, pedagógica e situacional. O design do currículo de formação inicial de professores deve garantir que professores em formação tenham acesso a um “mix de conhecimentos” de cada um destes tipos diferentes de aprendizagem. Quando programas de formação inicial de professores focam em garantir oportunidades de acesso aos diferentes tipos de conhecimentos necessários para os professores em formação, a AIT passa a ser responsabilizada a dar aos estudantes oportunidades de desenvolver conhecimento prático e situacional. Estes tipos de conhecimentos podem ser adquiridos parcialmente pela prática de atividades

¹¹ SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 14–44, 1987.

específicas durante o curso teórico, mas são enriquecidas pela percepção e compreensão da complexidade do cotidiano na sala de aula em um contexto escolar autêntico.

O MRTEQ apresenta três benefícios para a AIT. Em primeiro lugar, a AIT permite que professores em formação acumulem experiências “concretas” em salas de aula. Esta política declara que o “tempo usado em uma situação real de trabalho é muito importante”¹² e especifica a quantidade de tempo professores em formação precisam¹³ passar em estágios em escolas durante a formação inicial de professores. Em segundo lugar, a AIT garante a professores em formação oportunidades para se envolver em “aprendizagens práticas”, destacando esta como “uma condição importante para o desenvolvimento de conhecimento tático que é um importante componente do ofício de educar”¹⁴. Acredita-se que professores em formação podem acumular este conhecimento observando e refletindo sobre aulas realizadas por outras pessoas, assim como ganham preparando, ensinando e refletindo sobre suas próprias aulas. Em terceiro lugar, a AIT é valorizada porque contribui para a “aprendizagem situacional” de estudantes. A política destaca a importância de expor estudantes a “um variado e contrastante contexto de métodos educacionais na África do Sul”¹⁵. Quando a AIT é planejada primariamente como uma oportunidade para professores em formação acumularem formas de aprendizagens práticas, o foco do estudante passa a ser no fazer e menos no fazer sentido teórico daquilo observaram ou no porquê eles fazem o que fazem.

O MRTEQ prepara as condições políticas para que professores em formação inicial obtenham uma base de conhecimentos e sugere que “a integração de diferentes tipos de conhecimentos” deveria acontecer nos momentos de prática¹⁶. Todavia, nossa revisão de estudos Sul-africanos sugere que esta “fusão” não acontece espontaneamente. Desenvolver a competência de ensino desses estudantes requer algo além de um currículo que oferece oportunidades para professores em formação inicial adquirirem vários tipos de conhecimentos.

A QUALIDADE DA APRENDIZAGEM DURANTE A AIT

Nesta sessão revisaremos as pesquisas que sugerem que professores em formação Sul-africanos nem sempre experienciam oportunidades significativas de crescimento profissional, mesmo quando a práticas baseadas na dimensão escolar são bem-organizadas e supervisionadas. Identificamos e coletamos

¹² ÁFRICA DO SUL. Department of Higher Education and Training. *Revised Policy on the Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications*. Cidade do Cabo, 2015.

¹³ Esse requisito se assemelha às 400 horas de estágio estipulado em nossas Diretrizes Curriculares de Formação de Professores.

¹⁴ ÁFRICA DO SUL, 2015, p. 10.

¹⁵ ÁFRICA DO SUL, 2015, p. 18.

¹⁶ ÁFRICA DO SUL, 2015, p. 9.

estudos Sul-africanos sobre AIT a partir de 2002. Muitos artigos sobre AIT analisam respostas de diferentes personalidades a pesquisas, questionários, entrevistas individuais ou grupos focais^{17 18 19 20}. Juntos, este grande grupo de estudos gerou uma descrição profunda e fértil de crenças, percepções e experiências de professores em formação, professores mentores e professores universitários formadores de professores sobre os benefícios e limites da aprendizagem baseada no trabalho. Alguns estudos usam estes insights para sugerir formas de melhorar a comunicação e facilitar a criação de parcerias entre diferentes áreas de interesse^{21 22 23}. Para os propósitos deste artigo, nós focamos nos estudos empíricos que apontam para a qualidade desigual de aprendizagem de estudantes durante a AIT. Na sequência, demonstramos como as questões levantadas nos fornecem um intervalo de trabalho para uma abordagem diferenciada ao AIT, que sustenta o raciocínio de professores em formação em suas práticas.

Vários estudos comparativos que focam nos arranjos logísticos da AIT mostraram uma grande variedade na conceituação e organização da aprendizagem integrada ao trabalho^{24 25 26 27}. O Projeto de pesquisa Nacional de formação inicial de professores (National Initial Teacher Education Research) que analisou o currículo de formação inicial de professores oferecido por cinco grandes instituições de educação descobriu que a aprendizagem integrada ao trabalho “exibiu variações substanciais entre universidades nos termos de duração, organização, qualidade e conteúdo de experiências de aprendizagem e nas formas

¹⁷ BERTRAM, Carol; MTHIYANE, Nonhlanhla; MUKEREDZI, Tabitha G. ‘It will make me a real teacher’ Learning experiences of part time PGCE students in South Africa. *International Journal of Educational Development*, v. 33, n. 5, p. 448–456, 2013.

¹⁸ DU PLESSIS, Elize C.; MARAIS, Petro; VAN SCHALKWYK, Alena; WEEKS, Fransa. Adapt or die: The views of Unisa student teachers on teaching practice at schools. *Africa Education Review*, v. 7, n. 2, p. 323–341, 2010.

¹⁹ MATOTI, Sheila; JAMES, Odora, R. Student teachers’ perceptions of their experiences of teaching practice. *Journal of Higher Education*, v. 27, n. 1, p. 126–143, 2013.

²⁰ MOODLEY, Trevor; SADECK, Melanie; LUCKAY, Melanie. Developing student teachers’ professional knowledge (including Teaching practice) in the Further Education & Training phase. In: SAYED, Yusuf; CARRIM, Nazir; BADROODIEN, Azeem; MCDONALD, Zahraa; SINGH, Marcina. (Ed.). *Learning to teach in a post-apartheid South Africa*. Washington: Sun Press, 2018. p. 131–148.

²¹ MOOSA, Moeniera. Promoting quality learning experiences in teacher education: What mentor teachers expect from pre-service teachers during teaching practice. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, v. 13, n. 1, p. 57–68, 2018.

²² ROBINSON, Maureen. *Teaching and learning together: The establishment of Professional Practice Schools in South Africa: A Research Report* for the Department of Higher Education and Training. Cabo Ocidental: Stellenbosch University, 2015.

²³ SILBERT, Patti; VERBEEK, Clare. Partnerships in action: Establishing a model of collaborative support to student and mentor teachers through a university-school partnership. *Journal of Education*, v. 64, p. 111–136, 2016.

²⁴ ÁFRICA DO SUL. Council of Higher Education. *Report on the National Review of Academic and Professional Programmes in Education, August*. Cidade do Cabo, 2010.

²⁵ DEACON, Roger. *The initial teacher education research project*. Joanesburgo: JET Education Services, 2016.

²⁶ MENKVELD, Hannie; BITZER, Eli; REDDY, Chris. The practicum in pre-service teacher education: A survey of institutional practices. *Southern African Review of Education with Education with Production*, v. 14, n. 1/2, p. 143–163, 2008.

²⁷ ROBINSON, 2015.

e natureza de avaliação”²⁸. Tamanha desigualdade apresenta um “significativo desafio para a qualidade” no setor²⁹. A desigualdade é encontrada não apenas nos termos de arranjos logísticos, mas também no que é valorizado pela avaliação, nas demandas de planejamento de aulas e na natureza de interações entre estudantes e professores e professores mentores.

Vários estudos sobre AIT levantaram preocupações com o fato que professores em formação obterem pouco acesso para o raciocínio que sustenta as decisões feitas por professores mentores no design de suas aulas, ou que os estudantes nem sempre recebem um feedback significativo sobre as aulas que eles lecionam. Estudos também reportaram altos níveis de abstenção de professores (mentores) durante a AIT³⁰ e isso significa que estudantes muitas vezes são deixados para a sua própria sorte em salas de aula. É dito para estudantes desenrolarem suas próprias aulas com pouca assistência ou eles recebem pouco feedback de suas aulas³². Apesar de professores em formação poderem ter amplas oportunidades para observarem e ensinarem aulas quando professores supervisores faltam, a experiência sozinha não garante que estudantes podem ou vão acessar o raciocínio pedagógico que sustenta as escolhas de professores em ação³³ ³⁴ ³⁵. Mesmo quando um feedback bem estruturado é entregue aos estudantes, seu potencial em permitir acesso ao raciocínio de professores nem sempre é cumprido. Um estudo sobre a mentoria de pós-graduados em educação (Postgraduate Certificate in Education; PGCE) mostrou que a maioria de um grupo de 19 professores recebeu ou um feedback genérico vindo de mentores ou nem sequer receberam feedback algum³⁶. Similarmente, um estudo feito por Borello³⁷ sobre a mentoria de professores em formação em um programa Sul-

²⁸ DEACON, 2016, p.11.

²⁹ ÁFRICA DO SUL, 2010, p. 94.

³⁰ GRAVETT, Sarah; JIYANE, Lindiwe. The practice learning experiences of student teachers at a rural campus of a South African university. *South African Journal of Childhood Education*, Cidade do Cabo, v. 9, n. 1, 01 Nov. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.702>. Acesso em: 01 dez. 2019.

³¹ MOODLEY et al., 2018.

³² RUSZNYAK, Lee; WALTON, Elizabeth. Could practicum placements in contrasting contexts support the preparation of pre-service teachers for an envisaged inclusive education system? A South African study. *International Journal in Disability, Development and Education*, v. 64, n. 3, p. 231–248, 2017.

³³ GRAVETT, Sarah; RAMSAROOP, Sarita. Bridging theory and practice in teacher education: Teaching schools—A bridge too far? *Perspectives in Education*, v. 33, n. 1, p. 131–146, 2015.

³⁴ GRAVETT, Sarah; HENNING, Elizabeth; EISELEN, Riëtte. New teachers look back on their university education: Prepared for teaching, but not for life in the classroom. *Education as Change*, v. 15, n. 1, p. 123–142, 2011.

³⁵ REEVES, Cheryl; ROBINSON, Maureen. Assumptions underpinning the conceptualisation of professional learning in teacher education. *South African Journal of Higher Education*, v. 28, n. 1, p. 236–253, 2014.

³⁶ MUKEREDZI, Tabitha; MTHIYANE, Nonhlanhla; BERTRAM, Carol. Becoming professionally qualified: The school-based mentoring experiences of part-time PGCE students. *South African Journal of Education*, v. 35, n. 2, p. 1–9, 2015.

³⁷ BORELLO, Loredana P. *Learning to teach in a situated learnership model of teacher education: A case study of the support provided by mentor teachers in the process of learning to teach*. Joanesburgo: University of the Witwatersrand, 2019.

africano mostrou como conversas entre professores em formação e três professores experientes raramente iam além de prover encorajamento e dicas gerais da sala de aula. O feedback focou na performance prática e providenciou pouco acesso ao raciocínio de professores sobre o que eles fazem e por quê. Sem conversas significativas com professores mentores sobre as aulas que observam ou preparam, professores em formação não necessariamente aprendem porque algumas decisões podem ser apropriadas em certos contextos e em outros não.

Expectativas baseadas em teorias universitárias, envolvidas em guias de planejamentos e mensagens de reflexão fazem os estudantes focarem em aspectos específicos da prática educacional. Estes guias podem acabar convencendo que o ato de ensinar nada mais é do que uma rotina técnica ou elas poderiam ser planejadas para criarem oportunidades para articulação de princípios e contextos. Por exemplo, quando o planejamento de uma aula requer um pouco mais do que uma conexão com o currículo escolar ou as etapas da aula, as oportunidades para os professores em formação justificarem suas escolhas metodológicas são perdidas³⁸. De maneira similar, mensagens que professores em formação usam para refletir sobre suas práticas tendem a direcionar suas atenções para os aspectos experimentais das atividades em salas de aula³⁹ ⁴⁰. Raramente estas mensagens exigem que os estudantes pensem nas lógicas que guiam as decisões tomadas em suas aulas, e como os conceitos aprendidos em seus cursos universitários podem ajudá-los a interpretar incidentes críticos em sala de aula. Em outro estudo de menor escala, Langsford⁴¹ descobriu que havia uma grande disparidade entre as formas que professores recém-qualificados utilizavam para resgatarem conceitos formais para analisarem o e avaliarem o ensino observado em uma aula gravada.

Rubricas de avaliação para observação da prática de ensino são outra forma de transmitir mensagens para professores em formação sobre as matérias que eles ensinam. Estas rubricas podem impedir o desenvolvimento de seus julgamentos lógicos se o ato de lecionar for tratado como um conjunto de rotinas que professores em formação devem cumprir independente das demandas do conteúdo que eles lecionam, as necessidades de seus alunos e as possibilidades

³⁸ RUSZNYAK, Lee; WALTON, Elizabeth. Lesson planning guidelines for student teachers: A scaffold for the development of pedagogical content knowledge. *Education as Change*, v. 15, n. 2, p. 271–285, 2011.

³⁹ EVANS, Jonathan B. T. Hypothetical thinking: Dual processes in reasoning and judgement. *Journal of Education*, v. 50, n. 83, 2019.

⁴⁰ REMBE, S.; SHUMA, J.; MAPOSA, C.; MUSESENGWE, E. Change theory: The teacher as reflective and change agent. In: OKEKE, Chinedu; ABOGDIA, Jane; ADU, Emmanuel; VAN WYK, Michael; WOLHUTER, Charl. (Ed.). *Learning to teach: A handbook for teaching practice*. África do Sul: Oxford University Press, 2016. p 32–48.

⁴¹ LANGSFORD, Dale H. *‘Those who can think, teach’*: The pedagogical reasoning of preservice teachers from different initial teacher education pathways. 2020. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Witwatersrand, Joanesburgo, 2020.

permitidas no contexto das suas salas de aula. Por exemplo, um critério que sempre requer trabalhos em grupo em uma aula implica que algumas estratégias sempre funcionam, ao invés de sugerir que as estratégias de ensino poderiam ser selecionadas em função de seu valor em atingir objetivos em uma aula específica. Quando rubricas de avaliação para professores em formação são planejadas como se fossem uma lista de afazeres, uma abordagem técnica e normativa sobre a compreensão de ensino é destacada⁴². Além disso, algumas rubricas tendem a usar níveis de competência que especifica indicadores vagos de conquistas (como “excelente” ou “muito bom”). Se a avaliação de professores em formação sobre a evolução de sua competência de ensino focar na disposição pessoal e ações observáveis em sala de aula, estas provas podem acabar gerando resultados e julgamentos bastante subjetivos. A mensagem transmitida para professores em formação é a de que rotinas de ensino são eficazes e julgamentos de qualidade são arbitrários. Oportunidades para considerar tanto a dimensão do raciocínio quanto a dimensão da performance de um ensino como bases para o alcance de bons resultados são minimizadas em provas estruturadas desta forma.

Portanto, deste escopo da literatura, nós concluímos que as experiências em AIT de professores em formação são desiguais e professores mentores muitas vezes estão ausentes ou nem sempre entregam feedbacks relevantes para a prática escolar. Provas e guias de planejamentos de aula tendem a focar na disposição de professores e em ações observáveis ao invés do raciocínio que sustenta seus julgamentos na prática.

Nós iremos agora examinar o conceito de raciocínio pedagógico e desenvolver nosso argumento sobre como a AIT pode desenvolver o raciocínio de forma mais explícita.

DESENVOLVENDO O RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO

Para chegar à certificação como professores, os professores em formação devem ter aprendido a “*raciocinar bem* sobre suas metodologias assim como executá-las de maneira eficaz”⁴³. O padrão de qualidade profissional do Conselho Sul-africano de Educadores (South African Council for Educators; SACE) reflete esta expectativa em seu requisito que “professores deveriam fazer escolhas bem pensadas sobre suas metodologias para conseguir alcançar a aprendizagem de todos os seus estudantes”⁴⁴. Um bom raciocínio requer “tanto um *processo de pensamento* sobre o que eles estão fazendo quanto uma base adequada de fatos,

⁴² BIESTA, Gert. What is education for? On good education, teacher judgement and educational professionalism. *European Journal of Education*, v. 50, n. 1, p. 75–87, 2015.

⁴³ SHULMAN, 1987, p. 13, itálico nosso.

⁴⁴ SOUTH African Council for Educators. *Professional Teaching Standards* (Draft). Gauteng: SACE, 2019. 12 p. Disponível em: https://www.sace.org.za/assets/documents/uploads/sace_31561-2020-10-12-Professional%20Teaching%20Standards%20Brochure.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

princípios e experiências para basear o seu raciocínio”⁴⁵. Shulman⁴⁶ propõe que sete tipos de conhecimentos de ensino são necessários para um ensino eficaz. Ele identifica estes como conhecimentos subjetivos, conhecimentos gerais pedagógicos, conhecimentos do currículo, conhecimentos do pedagógico do conteúdo, conhecimentos dos estudantes, conhecimentos do contexto educacional e conhecimento de propósitos e valores educacionais. Desde sua proposta inicial, estas categorias foram contestadas e redefinidas^{47 48 49}. Porém, ter acesso a estes diferentes tipos de conhecimentos não é o bastante para saber utilizá-los na prática.

Loughran⁵⁰ sugeriu que o raciocínio pedagógico é o ato de “pensar o que sustenta a prática profissional”. Horn usou o raciocínio pedagógico para analisar conversas entre professores em que episódios de raciocínio pedagógico são definidos como

momentos de interação de professores em que descrevem problemas ou levantam questões sobre a prática educacional, e [onde] estas descrições são acompanhadas pela elaboração de raciocínios, explicações ou justificativas.⁵¹

Uma aproximação por meio do raciocínio pedagógico sugere que a base em que professores realizam escolhas não é arbitrária ou peculiar. Pelo contrário, a base para suas escolhas e ações são “suportadas por princípios éticos, empíricos, teóricos ou práticos”⁵². Neste artigo, buscamos os trabalhos de Duffy⁵³ e Morrow⁵⁴ para apresentar o raciocínio pedagógico como uma forma especializada de pensar em como professores utilizam diferentes tipos de conhecimento e diferentes formas de conhecimentos dentro de realidades contextuais para realizar escolhas éticas, responsáveis e apropriadas que permitem oportunidades de aprendizagem.

⁴⁵ SHULMAN, 1987, p. 13, itálico nosso.

⁴⁶ SHULMAN, 1987.

⁴⁷ BALL, Deborah L.; THAMES, Mark H.; PHELPS, Geoffrey C. Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, África do Sul, v. 59, n. 1, p. 389–407, 2008.

⁴⁸ GROSSMAN, Pamela L. *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. Nova York: Teachers College Pr, 1990.

⁴⁹ VERLOOP, Nico; VAN DRIEL, Jan; MEIJER, Paulien. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, v. 35, n. 5, p. 441–461, 2001.

⁵⁰ LOUGHRAN, John. Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching*, v. 25, n. 5, p. 523–535, 2019.

⁵¹ HORN, Ilana S. Teaching replays, teaching rehearsals, and re-visions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community. *Teachers College Record*, Nova York, v. 112, n. 1, p. 225–259, 2010.

⁵² SHULMAN, 1987, p. 13.

⁵³ DUFFY, Gerald G. Developing metacognitive teachers: Visioning and the expert’s changing role in teacher education and professional development. In: ISRAEL, Susan E.; BLOCK, Cathy C.; BAUSERMAN, Kathryn L.; KINNUCAN-WELSCH, Kathryn. (Ed.). *Metacognition in literacy learning*. Abingdon: Routledge, 17 jun. 2005. p. 299–315.

⁵⁴ MORROW, Wally. What is teachers’ work? *Journal of Education*, v. 41, p. 1–20, 2007.

O BENEFÍCIO DA ABORDAGEM BASEADA NO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO PARA A AIT

Nas seções que seguem, argumentamos que uma abordagem baseada no raciocínio pedagógico para AIT irá endereçar algumas preocupações e desafios levantados em estudos e pesquisas sobre AIT. Primeiro, criticamos as abordagens para a AIT que desconsideram a base de conhecimentos para ensinar e desconsideram as abordagens que subestimam o papel do professor como um conhecedor, como práticos que se fundamentam no pensar. Sugerimos que uma abordagem por meio do raciocínio pedagógico oferece uma socialização dentro dos aspectos comuns da prática assim como permite aos professores em formação desenvolverem seus próprios padrões de pensamento e raciocínios de planejamento, ensino e avaliação. Em segundo lugar, nós consideramos a extensão que as expectativas de professores em formação durante a AIT trazem do conhecimento teórico para o diálogo com conhecimentos experimentais e contextuais ganhos durante a aprendizagem prática. Nós então consideramos a extensão em que uma abordagem por meio do raciocínio pedagógico encoraja estudantes a serem responsivos com as demandas dos contextos enquanto mantém os objetivos da prática em mente. Em terceiro lugar, nós consideramos como uma abordagem por meio do raciocínio pedagógico no design da AIT poderia construir uma conexão e coerência entre as diferentes partes do currículo formação inicial de professores.

UMA ABORDAGEM POR MEIO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO PARA A AIT ABRAÇA TANTO CONHECIMENTO COMO CONHECEDORES

Nesta sessão, consideramos as limitações de abordagens para a AIT que podem deixar professores em formação desenvolverem suas próprias abordagens individuais sobre a prática de ensinar assim como abordagens para a AIT que requerem a aplicação indiscriminada e mecânica de roteiros, rotinas e estratégias. Mostraremos como nenhuma destas abordagens para a AIT prepara estudantes para serem professores cujas práticas são informadas e principiadas em conhecimentos e que desenvolvem um comprometimento ético e moral com o ato de lecionar.

Desigualdades na qualidade de aprendizagem de estudantes são exacerbadas pelas abordagens para a AIT que consideram a disposição e a experiência de aprendizagem de estudantes como bases suficientes para as suas práticas. Quando programas de formação inicial de professores focam primeiramente na “pessoa do professor”⁵⁵, as práticas de ensino passam a ser norteadas pelas missões pessoais dos estudantes e suas demonstrações de disposições pessoais de

⁵⁵ KORTHAGEN, Fred. A. J. Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, v. 23, n. 4, p. 387–405, 2017.

professor, tais como gentileza, justiça e honestidade. Apesar reconhecer que estas disposições aprimoram o trabalho do professor com crianças, estas disposições sozinhas não permitem ao futuro professor desenvolver conceitos complexos para alcançar uma diversidade de estudantes. Abordagens para a AIT vindas desta concepção de preparo de professores priorizam a “reflexão vindo do autoconhecimento”⁵⁶. Abordagens a AIT nesta tradição podem encorajar professores em formação a articular uma filosofia pessoal de ensino antes de eles terem acesso a perspectivas acadêmicas de ensino e aprendizagem⁵⁷. Conhecimento prático se desenvolve por meio da reflexão sobre o ensino, argumenta Carr⁵⁸, Korthagen⁵⁹ e Schön⁶⁰. Korthagen, por exemplo, argumenta que o comportamento de professores em salas de aula é modelado por “um complexo mix de recursos cognitivos, afetivos e emocionais”⁶¹. Este posicionamento deles reconhece a importância de atributos pessoais, mas obscurece o papel de bases de conhecimentos que informam o raciocínio, o julgamento situacional e ação de professores.

O ônus do autodesenvolvimento requer que professores em desenvolvimento descubram conhecimentos tácitos por si mesmos. Em outras palavras, o critério que contribui para a prática efetiva é considerado auto evidente. É esperado que até mesmo professores em formação iniciantes selecionem instintivamente quais aspectos da prática em sala de aula são dignos de uma reflexão mais profunda. Aqueles que descobrem por si mesmos poderão se dar bem, mas aqueles que não conseguem acessar o conhecimento implícito e critérios que importam são abandonados⁶². Quando não parece haver nenhuma lógica informando a prática, estudantes facilmente e de forma não crítica retornam a “lidar com a educação da mesma maneira em que eles foram ensinados”⁶³ ou adotar práticas prevalentes independente de sua eficácia. Por causa de sua natureza altamente individual, não existe espaço substantivo em que algumas práticas de ensino possam ser consideradas mais apropriadas do que outras. Qualquer tentativa de justificar escolhas poderia ser igualmente válida independente da qualidade de aprendizagem criada.

⁵⁶ HIRST, Paul; CARR, Wilfred. Philosophy and education—A symposium. *Journal of Philosophy of Education*, Nova Jersey, v. 39, n. 4, p. 615–632, 2005.

⁵⁷ DOROVOLOMO, Jeremy. Teachers’ practical theory: Personal articulation and implications for teachers and teacher education in the Pacific. *Pacific Curriculum Network*, v. 13, n. 1/2, p. 10–16, 2004.

⁵⁸ HIRST; CARR, 2005.

⁵⁹ KORTHAGEN, 2017.

⁶⁰ SCHÖN, Donald A. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Califórnia: Jossey-Bass, 1987.

⁶¹ KORTHAGEN, 2017, p. 390.

⁶² ÖSTERLING, Lisa. InVisible theory in pre-service mathematics teachers’ practicum tasks. *Scandinavian Journal of Educational Research*, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1897874>. Acesso em: 20 abr. 2021.

⁶³ BORG, Michaela. The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, Oxford, v. 58, n. 3, p. 274–276, 2004.

Aprender a ensinar sem acesso a uma orientação ética compartilhada, sem uma base de conhecimento ou compreensão sobre o que constitui uma prática efetiva, reduz a prática a uma coleção de escolhas arbitrárias. Enquanto uma abordagem individualizada reduz a importância do conhecimento, o ato de ensinar conceitualizado como uma atividade técnica diminui a imagem do professor como praticantes conhecedores e pensadores que administram estudantes, ambientes de ensino e o conhecimento que vai ser lecionado. Em uma visão do ensinar como uma rotina de implementação de protocolos, o raciocínio de professores é irrelevante e as ações são realizadas de forma mecânica, independente das necessidades dos aprendizes, independente das oportunidades e limitações do contexto ou do que a situação de aprendizagem exige. Neste sentido, os protocolos a serem implementados são independentes dos critérios do professor no contexto. Esta abordagem sobre a AIT requer que estudantes apliquem protocolos na prática, e a efetividade do ensino é avaliada pela presença de estratégias estipuladas, rotinas e recursos. Efetivamente, o professor como um ator pensativo, ativo e conhecedor é ignorado⁶⁴.

Em contraste com as duas abordagens descritas acima, desenvolver o raciocínio pedagógico requer que os professores em formação entendam que as

decisões de professores sobre o que eles fazem nem sempre são apropriadamente enraizadas em preferências pessoais ou experiências, mas são, ao invés disso, baseadas em justificativas profissionais e em morais imperativas do papel.⁶⁵

Uma abordagem por meio do raciocínio pedagógico para a AIT reconhece que uma base de conhecimentos informa o julgamento em prática⁶⁶. Em adição a isso, este tipo de abordagem reconhece professores como praticantes conhecedores e pensadores que modelam e atuam e desenham práticas como formas responsivas e contextuais. Este posicionamento pode ser mais desenvolvido desenhando conceitos vindos da Teoria de Códigos de Legitimação (Legitimation Code Theory; LCT), uma abordagem sociológica que é usada para pesquisar, analisar e transformar práticas⁶⁷. O LCT é baseado na premissa de que todas as práticas são orientadas em direção a uma determinada parte do mundo, possui relação com o conhecimento e é promulgada por atores sociais.

⁶⁴ HOBAN, Garry F. Developing a multi-linked conceptual framework for teacher education design. In: HOBAN, Garry F. (Ed.). *The missing links in teacher education design: Developing a multi-linked conceptual framework*. Califórnia: Springer, 2005. p. 1– 15.

⁶⁵ BALL, Deborah L.; FORZANI, Francesca M. The work of teaching and the challenge of teacher education. *Journal of Teacher Education*, África do Sul, v. 60, n. 5, p. 497–511, 29 nov. 2009.

⁶⁶ SHALEM, Yael. What binds professional judgement? The case of teaching. In: YOUNG, Michael; MULLER, Johan. (Ed.). *Knowledge, Expertise, and the Professions*. Abingdon: Routledge, 2014. p. 93–105.

⁶⁷ MATON, Karl. *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Abingdon: Routledge, 2014.

Enquanto o conhecimento possui sua própria estrutura e poder para moldar a identidade, a disposição e a consciência de atores sociais, eles também podem transformar práticas. Mensagens sobre o que importa podem ser transmitidas e recebidas por meio de “interações com outros relevantes”⁶⁸. Estes “outros relevantes” podem ser, por exemplo, conceitos teóricos, feedback vindo de praticantes mais experientes, documentos sobre políticas, estudos sobre grandes trabalhos ou exemplos de trabalhos exemplares. Apesar de estudantes trazerem experiências educacionais distintas, propostas e identidades sociais em seus estudos, eles apenas se tornam conhecedores quando adquirem um “olhar” especializado para estas interações⁶⁹. Este olhar refere-se a formas de perceber e reconhecer aquilo que importa na realização de uma prática e como conquistas são reconhecidas. Um olhar especializado permite praticantes a se tornarem “conhecedores” que podem distinguir o significativo do arbitrário em seus respectivos campos de prática⁷⁰.

Apesar de conhecedores construírem conhecimentos, eles o fazem “não sob condições ou em cenários inteiramente criados por eles próprios, e não completamente sozinhos”⁷¹. Por meio de seus currículos de formação inicial, professores em formação interagem de forma extensiva com estes *outros relevantes* durante o curso teórico ou durante a AIT. Interações significativas que contribuem para a formação de um olhar especializado podem ser as interações com conceitos, podem ser pelas oportunidades de estudarem artefatos da sala de aula e exemplos de práticas, assim como por sua participação em atividades de aprendizagem, responsabilidades com tarefas de avaliação e envolvimento com o feedback. Critérios sobre o que importa também podem ocorrer em interações socialmente mediadas, como com professores mentores durante a AIT. Por meio de interações como estas, professores em formação se tornam conhecedores mais especializados conforme eles consolidam e se aprofundam sua compreensão dos aspectos práticos

Interações com conceitos, com trabalhos teóricos, praticantes e feedback permitem a novatos desenvolverem meios mais especializados de ver e pensar a prática. Diferente de uma abordagem mais individualizada, não é esperado que estudantes já saibam como ensinar ou descubram por si mesmos. Uma conceitualização da AIT como parte de sua socialização às práticas de ensino também privilegia o desenvolvimento de professores em formação como conhecedores pensantes cujas decisões são moldadas por posições fundamentadas em

⁶⁸ MATON, 2014, p. 185.

⁶⁹ BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

⁷⁰ MATON, Karl. Building knowledge about knowledge-building. In: MATON, Karl; HOOD, Susan; SHAY, Suellen. (Ed.). *Knowledge building: educational studies in Legitimation Code Theory*. Abingdon: Routledge, 2016. p. 1–24.

⁷¹ MATON, 2014 p. 10.

princípios e sujeitas a padrões profissionais estabelecidos⁷². Durante a AIT, eles se envolvem extensivamente com documentações universitárias (como guias de planejamento de aulas, comandos para reflexão e rubricas de avaliação) que podem potencialmente transmitir critérios sobre o que importa para conquistas⁷³. A qualidade de aprendizagem de estudantes durante a AIT é, portanto, dependente da extensão em que mensagens sobre o que conta como valoroso são explícitas e acessíveis aos estudantes. Quando a avaliação de competências de ensino reconhece uma cuidadosa consideração de opiniões e justificativas lógicas para a ação, oportunidades para que estudantes articulem suas lógicas, raciocínios pedagógicos, na prática são criadas.

UMA ABORDAGEM POR MEIO DO RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO PARA A AIT PERMITE ESTUDANTES CONSIDERAREM O ENSINO BASEADA EM PRINCÍPIOS DE MANEIRAS CONTEXTUALMENTE RESPONSIVA

Uma das questões mais desafiadoras em relação a conceitualização da AIT é como permitir estudantes participarem de um “processo de ‘diálogo’ com a situação” em contextos de ensino autênticos⁷⁴. Uma vez que o ato de ensinar sempre está envolvido em um contexto, algumas abordagens sobre a AIT preparam estudantes para as condições de contextos escolares específicos. Outras abordagens os equipam com as ferramentas conceituais para serem adaptativos perante diversos cenários educacionais.

A distinção de Morrow⁷⁵ entre os elementos formais e materiais de ensino revela-se útil aqui. Ele defende que ensinar é “a prática de organizar aprendizagens sistemáticas”. Esta definição formal transcende o contexto em que o ensino acontece. Se alguém não está organizando aprendizagens sistemáticas, eles não estão ensinando. Professores éticos, habilidosos e especializados procuram organizar aprendizagens sistemáticas dentro das possibilidades de seus contextos, usando seus atuais currículos, ficando atento a diversidade de aprendizes e usando todo o leque de recursos disponíveis. Os elementos materiais de um objetivo ou de uma prática são aqueles que podem mudar, sem, com isso, “deixar de ser uma ação ou objeto de tipo específico”⁷⁶. Morrow argumentou ainda que programas de formação inicial de professores precisam deixar claro

⁷² SOUTH African Council for Educators, 2019.

⁷³ RUSZNYAK, Lee; BERTRAM, Carol. Knowledge and judgement for assessing student teaching: A cross-institutional analysis of teaching practicum assessment instruments. *Journal of Education*, v. 60, p. 31–61, 2015.

⁷⁴ VERLOOP et al., 2001, p. 443.

⁷⁵ MORROW, 2007, p. 101.

⁷⁶ MORROW, 2007, p. 98.

que ensinar é uma prática que “está centrada no design de programas de aprendizagem que acompanham o desenvolvimento gradual de competências que não podem ser aprendidas em um instante”⁷⁷.

Uma abordagem para a AIT é identificar atuais contextos reais e focar na preparação de professores em formação nestas condições específicas. Esta perspectiva assume que as realidades de diferentes contextos escolares são tão importantes que programas de formação inicial de professores deveriam prepará-los explicitamente para condições ou contextos específicos. Um exemplo disso é perceber que aprender a ensinar em escolas rurais na África do Sul é uma prática fundamentalmente diferente e que não possui nada em comum sobre como professores em escolas urbanas deveriam ser preparados⁷⁸. As especificidades dos contextos de escolas rurais são bem documentadas. Estas escolas muitas vezes possuem poucos recursos de aprendizagens como livros ou computadores, serviços mínimos como água corrente e eletricidade, e estão em comunidades com famílias muito pobres e que constantemente são lideradas por avós ou crianças, e que possui altos níveis de desemprego⁷⁹. Enquanto professores em formação parecem lidar melhor com contextos em que eles estão especificamente preparados, as ideias de Morrow⁸⁰ iluminam as armadilhas de focar demais nas especificidades ou necessidades imediatas de um determinado contexto de ensino de modo que os elementos materiais de ensino são postos em prioridades as custas de elementos formais. Quando o preparo de professor é tão focado nas especificidades de um contexto atual (ou, neste sentido, na atual iteração do currículo nacional), professores em formação podem não necessariamente ter acesso a princípios abstratos que os permitam imaginar e entregar um ensino de qualidade quando estes elementos materiais mudam.

Em contraste, outras pesquisas sugerem a importância de preparar professores em formação para diversos contextos^{81 82 83 84} e em como prepará-los

⁷⁷ MORROW, 2007, p. 14.

⁷⁸ DE LANGE, Naydene; KHAU, Mathabo; ATHIEMOOLAM, Logan. Teaching practice at a rural school ‘And why should we go there?’. *South African Journal of Higher Education*, v. 28, n. 3, p. 748–766, 2014.

⁷⁹ NELSON Mandela Foundation. *Emerging voices: A report on education in South African rural communities*. África do Sul: Human Sciences Research Council Press, 2005.

⁸⁰ MORROW, 2007.

⁸¹ AMIN, Nyna; RAMRATHAN, Prevanand. Preparing students to teach in and for diverse contexts: A learning to teach approach. *Perspectives in Education*, África do Sul, v 27, p. 69–77, 2009.

⁸² NKAMBULE, Thabisile; MUKEREDZI, Tabitha G. Pre-service teachers’ professional learning experiences during rural teaching practice in Acornhoek, Mpumalanga Province. *South African Journal of Education*, v. 37, n. 3, p. 1–9, 2017.

⁸³ RAMSAROOP, Sarita; GRAVETT, Sarah. The potential of teaching schools in South Africa to enable learning for the teaching profession. *Curriculum Studies*, v. 49, n. 6, p. 1-18, 2016.

⁸⁴ RUSZNYAK; WALTON, 2017.

para tamanha diversidade^{85 86 87}. Oportunidades para professores em formação articularem seus raciocínios pedagógicos deveria requerer que eles considerem convincentes motivos de escolhas que professores fazem sobre a forma mais adequada de ensinar *este* conteúdo para *estes* aprendizes *neste* contexto. Coletando insights vindo de estudos sociológicos sobre o conhecimento de práticas educacionais, Hugo⁸⁸ propôs uma série de questões-chave que “ampliam os níveis básicos de educação” e mostram como eles trabalham. Ele alertou que apesar de questões serem comuns por todas as configurações de ensino, respostas apropriadas precisam ser levadas em contextos. Questões suportam as escolhas de professores sobre a seleção de conhecimento, sequência, ritmo e a natureza de interações em sala de aula entre professores e alunos. Currículos de formação inicial de professores podem desejar equipar professores com estratégias para ensinar estudantes que experimentam barreiras em suas aprendizagens (incluindo necessidades especiais, uma incompatibilidade entre a fala doméstica e acadêmica e pobreza). Enquanto professores precisam entender as histórias, dificuldades, prioridades, diversidade de estudantes e desigualdade de distribuição de recursos que ainda assombra o sistema de educação, suas obrigações incluem a garantia de oportunidades de aprendizagem de qualidade para os estudantes em suas frentes.

CONCEITUALIZANDO A AIT COMO UM MECANISMO PARA CRIAR COERÊNCIA NO CURRÍCULO ITE

Desde que Shulman⁸⁹ desenvolveu sua tipologia sobre conhecimentos de professores, o currículo de formação inicial de professores passou a focar em prover os futuros professores com uma base de conhecimento para lecionar⁹⁰ ⁹¹. Nós mostramos que a atual legislação que governa a educação de professores na África do Sul também adota esta abordagem. O currículo de formação inicial de professores é tipicamente projetado como uma coleção de disciplinas ou componentes curriculares que oferecem aos estudantes acesso a diferentes corpos de conhecimentos. Apesar de cada componente curricular poder ser internamente coerente com a progressão de conceitos e de habilidades no decorrer

⁸⁵ MAZIBUKO, Nzuzo J. L. Multicultural internship: Key to baptizing pre-service educators into a river of non-racialism and multiculturalism. *Education as Change*, v. 10, n. 2, p. 67–79, 2006.

⁸⁶ ROBINSON, Maureen; ZINN, Denise. Teacher preparation for diversity at three South African universities. *Journal of Education*, v. 42, n. 1, p. 61–81, 2007.

⁸⁷ WALTON, Elizabeth; RUSZNYAK, Lee. Affordances and limitations of a special school practicum as a means to prepare pre-service teachers for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, v. 18, n. 9, p. 957–974, 2014.

⁸⁸ HUGO, Wayne. *Cracking the code to educational analysis*. Londres: Pearson, 2013.

⁸⁹ SHULMAN, 1987.

⁹⁰ BERTRAM, Carol; CHRISTIANSEN, Iben M. Editorial: Special issue on teacher knowledge and teacher learning. *Journal of Education*, v. 56, p. 1–16, 2012.

⁹¹ DARLING-HAMMOND; BRANSFORD, 2005.

do tempo, os diferentes tipos de cursos em programas de formação inicial de professores tendem a ter uma “notável ausência de conexões” entre eles⁹². Professores em formação são, por tanto, esperados a fazerem conexões entre diferentes componentes de seus currículos de formação inicial de professores. Enquanto alguns o fazem, muitos não o fazem. Para aqueles alunos incapazes de descobrir formas em que os diferentes componentes curriculares podem ser utilizados como base para a tomada de decisões, ensinar poderá ser como uma atividade fragmentada sem lógica interna. A acumulação de experiências não estruturadas em salas de aula durante a de formação inicial de professores é insuficiente para permitir acesso a estes estudantes a raciocínios que sustentam a prática de professores (mentores).

Muito já foi escrito sobre a divisão entre teoria e prática em que conceitos aprendidos no decorrer do curso permanecem separados na compreensão e informação de práticas em sala de aula por professores^{93 94}. Quando sessões de AIT são intercaladas com sessões do curso teórico sem a devida atenção a transferência iterativa de conhecimento e raciocínio pedagógico entre as duas, esta divisão torna-se ainda maior⁹⁵. Sem um mecanismo para reunir percepções para informar o pensamento e julgamento em relação a problemas e situações particulares (por exemplo como melhor ensinar um conceito para estudantes em um contexto específico), conhecimento pela prática permanece inerte e fragmentado. Como Maton⁹⁶ explicou, “Conceitos não fazem nada sozinhos; seu potencial para construção de conhecimentos é desenvolvido por atores”. O currículo de formação inicial de professores precisa fazer mais do que entregar professores em formação acesso a vários tipos de conhecimento. Este currículo precisa entregar oportunidades para estudantes articularem seu raciocínio sobre o que eles fazem e o porquê fazem, de forma que a base deste raciocínio possa ser engajada de forma explícita. Nosso argumento aqui busca reter o reconhecimento do valor de perspectivas teóricas no decorrer do trabalho acadêmico ao longo do curso, mas considera como conhecimentos fundantes e princípios, como fatores contextuais e as demandas dos conteúdos de ensino podem ser recrutados como bases para justificar porque determinadas escolhas na prática são mais apropriadas que outras. Uma abordagem com base em raciocínio pedagógico para a AIT pode ser um poderoso mecanismo que requer que os professores em formação reúnam a aprendizagem de várias partes de seu currículo de formação inicial de professores.

⁹² HOBAN, 2005, p. 2.

⁹³ HENNING, Elizabeth; GRAVETT, Sarah. Pedagogical craft and its science: Janus-faced in preservice teacher education. *Education as Change*, v. 15, n. 1, p. 21–33, 2011.

⁹⁴ JERAM, Ramesh; DAVIDS, Nuraan. In support of practice-based teacher professional learning. *South African Journal of Higher Education*, v. 34, n. 3, p. 112–127, 2020.

⁹⁵ WALTON, Elizabeth; RUSZNYAK, Lee. Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, v. 43, n. 1, p. 18–37, 2019.

⁹⁶ MATON, 2016, p. 9.

IMPLICAÇÕES PARA A PRÁTICA: COMO UMA ABORDAGEM COM BASE EM RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO PODE SER ESTRUTURADA NA AIT

Para professores em formação se tornarem conhecedores que possuem tanto o conhecimento quanto a disposição necessária para a prática profissional de ensino, organizar sessões de AIT precisa implicar em mais do que um exercício logístico de realocar professores em formação para escolas acessíveis com alguém para avaliá-los contra uma checklist. Um importante propósito da AIT é dar a professores em formação amplas oportunidades para entenderem as muitas escolhas pedagógicas que professores fazem ao planejar as aulas que vão dar. Desenvolver seus processos de pensamento na prática não acontece automaticamente junto de um tempo não direcionado em sala de aula. Atividades baseadas na rotina escolar (incluindo observação e análise de aulas, preparação de aulas e reflexão sobre a prática) precisam alertar professores em formação para o raciocínio menos visível que professores fazem em seus trabalhos diários. Para estruturar da AIT de forma que não apenas entrega a estudantes acesso a novos conhecimentos, mas também orienta seus olhares especializados como conhecedores em desenvolvimento, dois processos que são necessários. Primeiro, estudantes precisam reconhecer professores como conhecedores e seus raciocínios pedagógicos nos contextos necessários precisam se tornar mais evidentes a eles. Segundo a avaliação da competência de estudantes na AIT precisa considerar suas performances tanto quanto suas habilidades em articular o raciocínio por trás de suas escolhas.

Vamos agora considerar três formas práticas onde uma abordagem baseada em raciocínio pedagógico pode ser estruturada na AIT. Então, iremos considerar algumas limitações e detalhes de tal abordagem.

UM ESTUDO DO RACIOCÍNIO DE PROFESSORES EM AULAS GRAVADAS

Como as escolas fecharam durante a pandemia do COVID-19 em 2020, organizar oportunidades de aprendizagens baseados na prática para professores em formação se tornou uma prioridade nacional⁹⁷. Um time de professores educadores desenvolveu um curso online nacionalmente disponível chamado *Escolhas de professores em ação (Teacher Choices in Action)* para atender os requisitos da AIT. Usando uma aproximação de “aprendizagem pela prática”⁹⁸ o curso chama a atenção de estudantes para decisões-chave que todos os professores fazem enquanto trabalham com conhecimentos subjetivos e diversidade

⁹⁷ ROBINSON, Maureen; RUSZNYAK, Lee. Learning to teach without school-based experience: Conundrums and possibilities in a South African context. *Journal of Education for Teaching*, v. 46, n. 4, p. 517–527, 2020.

⁹⁸ ÁFRICA DO SUL, 2015, p. 10.

de aprendizes em seus contextos escolares⁹⁹. O módulo introduziu estudantes a decisões fundamentais que todos os professores fazem em suas aulas. Uma série de tarefas exige que eles trabalhem guiados através de exemplos que requerem raciocínio pedagógico em ação e olhem para estas escolhas em aulas gravadas, relacionando seus próprios estágios e áreas de especialização. Com observações de aulas guiadas e tarefas de análise, um estudo da prática com diferentes perspectivas carrega o questionamento de porque algumas escolhas são mais apropriadas do que outras em resposta ao conteúdo lecionado, as necessidades dos aprendizes e o contexto da realidade em que o professor trabalha. O componente de pesquisa do projeto *Escolhas de professores em ação* analisa se, usando estas questões-chave para realizar análises informadas da prática escolar, a compreensão dos estudantes sobre a prática tem mais possibilidade de ir além da descrição superficial vista nas rotinas em sala de aula.

Temos argumentado que os cursos de formação inicial de professores muitas vezes focam em dar acesso aos estudantes a diferentes *corpus* de conhecimento. Pode ser que as avaliações chamem a atenção de estudantes para as escolhas de professores, mas esta atenção será normalmente centrada em relação a apenas um aspecto do ato de ensinar (por ex. as escolhas que informam a pedagogia de uma matéria específica, ou escolhas que são inclusivas, ou escolhas que são em respostas as prioridades do contexto). Uma abordagem inovativa oferecida por este curso é a forma em que ele traz todas estas lentes conceituais para usar no mesmo conjunto de aulas. Tornando os aspectos que são menos visíveis do processo decisório de professores acessível aos estudantes é uma parte importante no desenvolvimento de um olhar especializado, que vá além daquele que eles desenvolvem em suas experiências nas escolas. Quando professores em formação veem professores como conhecedores que fazem escolhas racionais em suas práticas de ensino, isso os permite desenvolver seus próprios olhares especializados enquanto eles aprendem a ensinar.

OPORTUNIDADES ESTRUTURADAS PARA ARTICULAR O RACIOCÍNIO EM AIT POR MEIO DE REQUISITOS DE PLANEJAMENTO DE AULAS

Guias de planejamento de aulas possuem o potencial de exigir que professores em formação planejem com vários tipos de conhecimentos enquanto eles conceitualizam uma série de lições, por consequência avançando na abordagem por meio do raciocínio pedagógico na AIT. Os requisitos de planejamento de aulas são usados repetidamente por professores em formação em diferentes séries, com diferentes áreas de estudo e em diferentes contextos escolares. Eles servem como uma significativa estrutura que pode potencialmente guiar o caminho para professores em formação racionalizarem o design de suas aulas¹⁰⁰.

⁹⁹ HUGO, 2013.

¹⁰⁰ RUSZNYAK; WALTON, 2011.

O potencial para articulação entre a AIT e conhecimento estruturado, assim como o desenvolvimento de um olhar especializado, é minado quando o planejamento de aulas de professores em formação é considerado como uma tarefa administrativa sem a devida atenção às demandas do conteúdo, à necessidade dos aprendizes e às possibilidades permitidas pelo contexto que informam as escolhas pedagógicas. Articular seus raciocínios pedagógicos para o design de aulas que eles ensinam transmite para estudantes que existe uma base sólida para as escolhas feitas por eles sobre a forma mais apropriada de ensinar *este* conteúdo para *estes* discípulos *neste* contexto. Como parte do processo de mentoria e avaliação, a base do planejamento de suas aulas (não apenas a execução deste plano) pode ser examinada.

VALIDANDO A ARTICULAÇÃO DA PRÁTICA RACIOCINADA EM AVALIAÇÃO DE AIT

O critério usado para avaliar o ensino de professores em formação transmite para eles quais aspectos de suas metodologias são mais valiosas, mais importantes. Quando avaliação de AIT possui critérios metódicos e em formato de lista de afazeres, eles vão desenvolver uma abordagem fragmentada e técnica para avaliar o ensino¹⁰¹. Professores em formação pontuam alto quando as lições incluem componentes desejados independentemente do quão apropriada é aquela estratégia para lecionar o conteúdo em questão. Níveis de conquistas vagamente definidos como “excelente” ou “muito bom” podem obscurecer mensagens sobre como os estudantes estão se saindo bem, como eles poderiam estar se saindo melhor ou como eles podem melhorar. Em adição a disposições e performance, o *design* das rubricas de avaliações de AIT poderia ensinar para estudantes que a articulação de seus raciocínios para a suas escolhas pedagógicas também é considerado importante. Quando o nível dos descritores de avaliação deixa claro o que é valorizado no ato de ensinar, muda de protocolos à avaliação para escolhas informadas e respostas para a dinâmica de ensino em sala de aula, professores em formação recebem a mensagem de que a lógica importa, o raciocínio importa para o desempenho e que existe base para verificar que algumas decisões de ensino são melhores do que outras.

LIMITAÇÕES DA ABORDAGEM POR MEIO DE RACIOCÍNIO PEDAGÓGICO

Defendemos a realização de raciocínios pedagógicos para justificar as escolhas pedagógicas explícito na AIT. Porém, existem três limitadores que nós reconhecemos. Um deles é a limitação conceitual, outro está relacionado ao currículo e o terceiro é a consideração prática.

¹⁰¹ RUSZNYAK; BERTRAM, 2015.

Enquanto acadêmicos como Biesta¹⁰², Morrow¹⁰³, Shalem¹⁰⁴ e Shulman¹⁰⁵ tenham apontado a centralidade do raciocínio pedagógico no ensino profissional, poucos consideraram como professores desenvolvem a capacidade de julgamento lógico. Uma tentativa notável é o desenvolvimento de estruturas de representação de conteúdo (content representation; CoRes) proposto por Loughran¹⁰⁶. As ferramentas conceituais disponíveis pela Dimensão especializada da Teoria do Código Teórico de Legitimação (Specialization dimension of Legitimation Code Theory) pode providenciar estruturas úteis para conceituar professores em formação como conhecedores e o raciocínio pedagógico como um olhar especializado que é parcialmente moldado pela história individual, pelas experiências, pela disposição e pelo conhecimento e interações com “outros significantes”¹⁰⁷. Nós reconhecemos que existe mais trabalho intelectual e pesquisas empíricas que precisam ser feitas sobre este assunto.

Uma limitação curricular para o desenvolvimento da capacidade de professores em formação de raciocinar pedagogicamente está no acesso das ferramentas teóricas providenciadas durante o curso teórico. Se um currículo de formação inicial de professores oferecer estudos focados na prática, apenas, é negado o acesso à estudantes a uma base de conhecimentos fundamentais para julgamentos racionais. Apesar de admitindo que as percepções podem estar erradas, insights teóricos podem ser mal aplicados e enganadores, e o raciocínio pedagógico pode nem sempre levar a bons julgamentos. Porém, articular sobre o raciocínio de alguém abre possibilidades para análises e discussões sobre as escolhas apropriadas em termos de variedade de considerações, como sustentar posturas éticas, conteúdos, capacidade de respostas em relação as necessidades de aprendizes e contextos. Nós sustentamos que a prática racional é preferível à assimilação sem pensamento ou sem crítica a práticas relevantes quando estas não são efetivas e quanto elas perpetuam a exclusão e marginalização. Neste sentido, uma abordagem por meio do raciocínio pedagógico sustentada por conhecimentos-base potencialmente estabiliza as condições para a transformação educacional.

Uma limitação prática é a de permitir professores que agem como mentores em escolas tomem consciência de seu próprio raciocínio pedagógico e como explicitamente articulá-lo. Existe muito conteúdo escrito na natureza do conhecimento tácito de professores dentro da tradição que compreende o ato de lecionar como um ofício que pode ser passado adiante pela prática com pouca explicação¹⁰⁸. Para professores que entendem seus trabalhos como um ofício

¹⁰² BIESTA, 2015.

¹⁰³ MORROW, 2007.

¹⁰⁴ SHALEM, 2014.

¹⁰⁵ SHULMAN, 1987.

¹⁰⁶ LOUGHRAN, John; BERRY, Amanda; MULHALL, Pamela. *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Califórnia: Springer Science & Business Media, 2012.

¹⁰⁷ MATON, 2014, p. 185.

¹⁰⁸ WINCH, Christopher. *Teachers' know-how: A philosophical investigation*. Nova Jersey: Wiley Blackwell, 2017.

que é aprendido pela experiência, será difícil articular seu próprio raciocínio pedagógico para os professores em formação. Esta limitação pode ser parcialmente mitigada com o uso de guias de análise de aulas gravadas e das escolhas pedagógicas que professores realizam. Além disso, existem formas que expectativas e avaliações sobre a AIT podem ser estruturadas para que estudantes reconheçam a importância de articular seus próprios raciocínios pedagógicos.

CONCLUSÃO

Para permitir que professores em formação desenvolvam práticas de ensino mais especializadas, as sessões de AIT precisam providenciar a eles mais do que oportunidades para acumular tempo em locais baseados em ambientes escolares e simulações de práticas prevalentes. Aprender a ensinar pode ser uma questão de acerto ou erro quando a organização da AIT é tratada primariamente como uma matéria de logística de alocação de professores em formação para as escolas e garantindo que eles invistam tempo suficiente para conhecer os requerimentos da política educacional. O valor da AIT pode ser fortalecido consideravelmente se professores em formação e seus mentores ficarem atentos tanto a rotinas visíveis quanto ao menos visível raciocínio que informa as escolhas pedagógicas que professores realizam. As expectativas de estudantes durante a AIT por consequência precisam oferecer a professores em formação oportunidades bem estruturadas e explícitas para considerar como os professores que eles observam realizam suas funções e por quê. Sem este foco, a qualidade de aprendizagem por meio da AIT permanece focada na performance e nas contingências de cada experiência individual dos professores estudantes. Além disso, as oportunidades de articular seus raciocínios e ter isso reconhecido como parte de suas competências de ensino avaliadas iria aumentar sua importância. Estruturar a AIT como um espaço para reconhecer e se envolver em formas de raciocínio pedagógico endereça alguns dos desafios que uma qualidade desigual de aprendizagem para estudantes identificados em pesquisas sobre a AIT no contexto Sul-africano.

Reconhecimentos de apoio

As autoras são gratas a Dale Langsford pelo valioso input e suporte.

O módulo *The Teacher Choices in Action* forma parte do Teaching and Learning Development Capacity Improvement Programme (TLDCIP) que foi implementado por meio de uma parceria entre o departamento de educação superior e treinamento da União Europeia.

Lee Rusznyak reconhece o contínuo suporte da UNESCO Chair Forum in Teacher Education for Diversity and Development

REFERÊNCIAS

ÁFRICA DO SUL. Council of Higher Education. *Report on the National Review of Academic and Professional Programmes in Education, August*. Cidade do Cabo, 2010.

ÁFRICA DO SUL. Department of Higher Education and Training. *Revised Policy on the Minimum Requirements for Teacher Education Qualifications*. Cidade do Cabo, 2015.

AMIN, Nyna; RAMRATHAN, Prevanand. Preparing students to teach in and for diverse contexts: A learning to teach approach. *Perspectives in Education*, África do Sul, v 27, p. 69–77, 2009.

BALL, Deborah L.; THAMES, Mark H.; PHELPS, Geoffrey C. Content knowledge for teaching: What makes it special? *Journal of Teacher Education*, África do Sul, v. 59, n. 1, p. 389–407, 2008.

BALL, Deborah L.; FORZANI, Francesca M. The work of teaching and the challenge of teacher education. *Journal of Teacher Education*, África do Sul, v. 60, n. 5, p. 497–511, 29 nov. 2009.

BERNSTEIN, Basil. *Pedagogy, symbolic control, and identity*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

BERRY, Amanda; LOUGHRAN, John; VAN DRIEL, Jan H. Revisiting the roots of pedagogic content knowledge. *International Journal of Science Education*, Londres, v. 30, n. 10, p. 1271–1279, 2008.

BERTRAM, Carol; CHRISTIANSEN, Iben M. Editorial: Special issue on teacher knowledge and teacher learning. *Journal of Education*, v. 56, p. 1–16, 2012.

BERTRAM, Carol; MTHIYANE, Nonhlanhla; MUKEREDZI, Tabitha G. 'It will make me a real teacher' Learning experiences of part time PGCE students in South Africa. *International Journal of Educational Development*, v. 33, n. 5, p. 448–456, 2013.

BIESTA, Gert. What is education for? On good education, teacher judgement and educational professionalism. *European Journal of Education*, v. 50, n. 1, p. 75–87, 2015.

BORELLO, Loredana P. *Learning to teach in a situated learnership model of teacher education: A case study of the support provided by mentor teachers in the process of learning to teach*. Joanesburgo: University of the Witwatersrand, 2019.

BORG, Michaela. The apprenticeship of observation. *ELT Journal*, Oxford, v. 58, n. 3, p. 274–276, 2004.

CHRISTIANSEN, Iben M.; ÖSTERLING, Lisa; SKOG, Kicki. Images of the desired teacher in practicum observation protocols. *Research Papers in Education*, v. 36, n. 1, p. 439–360, 2019.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of Research in Teacher Education*, Washington, v. 24, p. 249–305, 1999.

DE LANGE, Naydene; KHAU, Mathabo; ATHIEMOOLAM, Logan. Teaching practice at a rural school 'And why should we go there?' *South African Journal of Higher Education*, v. 28, n. 3, p. 748– 766, 2014.

DEACON, Roger. *The initial teacher education research project*. Joanesburgo: JET Education Services, 2016.

DOROVOLOMO, Jeremy. Teachers' practical theory: Personal articulation and implications for teachers and teacher education in the Pacific. *Pacific Curriculum Network*, v. 13, n. 1/2, p. 10–16, 2004.

DU PLESSIS, Elize C.; MARAIS, Petro; VAN SCHALKWYK, Alena; WEEKS, Fransa. Adapt or die: The views of Unisa student teachers on teaching practice at schools. *Africa Education Review*, v. 7, n. 2, p. 323–341, 2010.

DUFFY, Gerald G. Developing metacognitive teachers: Visioning and the expert's changing role in teacher education and professional development. In: ISRAEL, Susan E.; BLOCK, Cathy C.; BAUSERMAN, Kathryn L.; KINNUCAN-WELSCH, Kathryn. (Ed.). *Metacognition in literacy learning*. Abingdon: Routledge, 17 jun. 2005. p. 299–315.

EVANS, Jonathan B. T. Hypothetical thinking: Dual processes in reasoning and judgement. *Journal of Education*, v. 50, n. 83, 2019.

GRAVETT, Sarah; HENNING, Elizabeth; EISELEN, Riëtte. New teachers look back on their university education: Prepared for teaching, but not for life in the classroom. *Education as Change*, v. 15, n. 1, p. 123–142, 2011.

GRAVETT, Sarah; RAMSAROOP, Sarita. Bridging theory and practice in teacher education: Teaching schools—A bridge too far? *Perspectives in Education*, v. 33, n. 1, p. 131–146, 2015.

GRAVETT, Sarah; JIYANE, Lindiwe. The practice learning experiences of student teachers at a rural campus of a South African university. *South African Journal of Childhood Education*, Cidade do Cabo, v. 9, n. 1, 01 nov. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.4102/sajce.v9i1.702>. Acesso em: 01 dez. 2019.

GROSSMAN, Pamela L. *The Making of a Teacher: Teacher Knowledge and Teacher Education*. Nova York: Teachers College Pr, 1990.

HAMMERNESS, Karen; DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John; BERLINER, David; COCHRAN-SMITH, Marilyn; MCDONALD, Morva; ZEICHNER, Kenneth. How teachers learn and develop. In: DARLING-HAMMOND, Linda; BRANSFORD, John. (Ed.). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Califórnia: Jossey-Bass, 2005. p. 358–389.

HENNING, Elizabeth; GRAVETT, Sarah. Pedagogical craft and its science: Janus-faced in preservice teacher education. *Education as Change*, v. 15, n. 1, p. 21–33, 2011.

HIRST, Paul; CARR, Wilfred. Philosophy and education—A symposium. *Journal of Philosophy of Education*, Nova Jersey, v. 39, n. 4, p. 615–632, 2005.

HOBAN, Garry F. Developing a multi-linked conceptual framework for teacher education design. In: HOBAN, Garry F. (Ed.). *The missing links in teacher education design: Developing a multi-linked conceptual framework*. Califórnia: Springer, 2005. p. 1– 15.

HORN, Ilana S. Teaching replays, teaching rehearsals, and re-revisions of practice: Learning from colleagues in a mathematics teacher community. *Teachers College Record*, Nova York, v. 112, n. 1, p. 225–259, 2010.

HUGO, Wayne. *Cracking the code to educational analysis*. Londres: Pearson, 2013.

JERAM, Ramesh; DAVIDS, Nuraan. In support of practice-based teacher professional learning. *South African Journal of Higher Education*, v. 34, n. 3, p. 112–127, 2020.

KORTHAGEN, Fred A. J. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, v. 20, n. 1, p. 77–97, 2004.

- KORTHAGEN, Fred. A. J. Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, v. 23, n. 4, p. 387–405, 2017.
- LANGSFORD, Dale H. 'Those who can think, teach': The pedagogical reasoning of preservice teachers from different initial teacher education pathways. 2020. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Witwatersrand, Joanesburgo, 2020.
- LORTIE, Dan C. *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press, 1975.
- LOUGHRAN, John. Pedagogical reasoning: The foundation of the professional knowledge of teaching. *Teachers and Teaching*, v. 25, n. 5, p. 523–535, 2019.
- LOUGHRAN, John; BERRY, Amanda; MULHALL, Pamela. *Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge*. Califórnia: Springer Science & Business Media, 2012.
- MATON, Karl. *Knowledge and knowers: Towards a realist sociology of education*. Abingdon: Routledge, 2014.
- MATON, Karl. Building knowledge about knowledge-building. In: MATON, Karl; HOOD, Susan; SHAY, Suellen. (Ed.). *Knowledge building: educational studies in Legitimation Code Theory*. Abingdon: Routledge, 2016. p. 1–24.
- MATOTI, Sheila; JAMES, Odora, R. Student teachers' perceptions of their experiences of teaching practice. *Journal of Higher Education*, v. 27, n. 1, p. 126–143, 2013.
- MAZIBUKO, Nzuzo J. L. Multicultural internship: Key to baptizing pre-service educators into a river of non-racialism and multiculturalism. *Education as Change*, v. 10, n. 2, p. 67–79, 2006.
- MENKVELD, Hannie; BITZER, Eli; REDDY, Chris. The practicum in pre-service teacher education: A survey of institutional practices. *Southern African Review of Education with Education with Production*, v. 14, n. 1/2, p. 143–163, 2008.
- MOODLEY, Trevor; SADECK, Melanie; LUCKAY, Melanie. Developing student teachers' professional knowledge (including Teaching practice) in the Further Education & Training phase. In: SAYED, Yusuf; CARRIM, Nazir; BADROODIEN, Azeem; MCDONALD, Zahraa; SINGH, Marcina. (Ed.). *Learning to teach in a post-apartheid South Africa*. Washington: Sun Press, 2018. p. 131–148.
- MOOSA, Moeniera. Promoting quality learning experiences in teacher education: What mentor teachers expect from pre-service teachers during teaching practice. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, v. 13, n. 1, p. 57–68, 2018.
- MORROW, Wally. What is teachers' work? *Journal of Education*, v. 41, p. 1–20, 2007.
- MUKEREDZI, Tabitha; MTHIYANE, Nonhlanhla; BERTRAM, Carol. Becoming professionally qualified: The school-based mentoring experiences of part-time PGCE students. *South African Journal of Education*, v. 35, n. 2, p. 1–9, 2015.
- NELSON Mandela Foundation. *Emerging voices: A report on education in South African rural communities*. África do Sul: Human Sciences Research Council Press, 2005.
- NKAMBULE, Thabisile; MUKEREDZI, Tabitha G. Pre-service teachers' professional learning experiences during rural teaching practice in Acornhoek, Mpumalanga Province. *South African Journal of Education*, v. 37, n. 3, p. 1–9, 2017.

- ÖSTERLING, Lisa. InVisible theory in pre-service mathematics teachers' practicum tasks. *Scandinavian Journal of Educational Research*, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1897874>. Acesso em: 20 abr. 2021.
- RAMSAROOP, Sarita; GRAVETT, Sarah. The potential of teaching schools in South Africa to enable learning for the teaching profession. *Curriculum Studies*, v. 49, n. 6, p. 1-18, 2016.
- REEVES, Cheryl; ROBINSON, Maureen. Assumptions underpinning the conceptualisation of professional learning in teacher education. *South African Journal of Higher Education*, v. 28, n. 1, p. 236–253, 2014.
- REMBE, S.; SHUMA, J.; MAPOSA, C.; MUSESENGWE, E. Change theory: The teacher as reflective and change agent. In: OKEKE, Chinedu; ABOGDIA, Jane; ADU, Emmanuel; VAN WYK, Michael; WOLHUTER, Charl. (Ed.). *Learning to teach: A handbook for teaching practice*. África do Sul: Oxford University Press, 2016. p 32–48.
- ROBINSON, Maureen. *Teaching and learning together: The establishment of Professional Practice Schools in South Africa: A Research Report for the Department of Higher Education and Training*. Cabo Ocidental: Stellenbosch University, 2015.
- ROBINSON, Maureen; RUSZNYAK, Lee. Learning to teach without school-based experience: Conundrums and possibilities in a South African context. *Journal of Education for Teaching*, v. 46, n. 4, p. 517–527, 2020.
- ROBINSON, Maureen; ZINN, Denise. Teacher preparation for diversity at three South African universities. *Journal of Education*, v. 42, n. 1, p. 61–81, 2007.
- RUSZNYAK, Lee; BERTRAM, Carol. Knowledge and judgement for assessing student teaching: A cross-institutional analysis of teaching practicum assessment instruments. *Journal of Education*, v. 60, p. 31–61, 2015.
- RUSZNYAK, Lee; WALTON, Elizabeth. Lesson planning guidelines for student teachers: A scaffold for the development of pedagogical content knowledge. *Education as Change*, v. 15, n. 2, p. 271–285, 2011.
- RUSZNYAK, Lee; WALTON, Elizabeth. Could practicum placements in contrasting contexts support the preparation of pre-service teachers for an envisaged inclusive education system? A South African study. *International Journal in Disability, Development and Education*, v. 64, n. 3, p. 231–248, 2017.
- SCHÖN, Donald A. *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Califórnia: Jossey-Bass, 1987.
- RUSZNYAK, Lee; BERTRAM, Carol. Conceptualising work-integrated learning to support pre-service teachers' pedagogic reasoning. *Journal of Education*, n. 83, p. 32-54, 2021.
- SHALEM, Yael. What binds professional judgement? The case of teaching. In: YOUNG, Michael; MULLER, Johan. (Ed.). *Knowledge, Expertise, and the Professions*. Abingdon: Routledge, 2014. p. 93–105.
- SHULMAN, Lee. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 14–44, 1987.
- SILBERT, Patti; VERBEEK, Clare. Partnerships in action: Establishing a model of collaborative support to student and mentor teachers through a university-school partnership. *Journal of Education*, v. 64, p. 111–136, 2016.

SOUTH African Council for Educators. *Professional Teaching Standards* (Draft). Gauteng: SACE, 2019. 12 p. Disponível em: https://www.sace.org.za/assets/documents/uploads/sace_31561-2020-10-12-Professional%20Teaching%20Standards%20Brochure.pdf. Acesso em: 20 abr. 2021.

VERLOOP, Nico; VAN DRIEL, Jan; MEIJER, Paulien. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, v. 35, n. 5, p. 441–461, 2001.

WALTON, Elizabeth; RUSZNYAK, Lee. Affordances and limitations of a special school practicum as a means to prepare pre-service teachers for inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, v. 18, n. 9, p. 957–974, 2014.

WALTON, Elizabeth; RUSZNYAK, Lee. Cumulative knowledge-building for inclusive education in initial teacher education. *European Journal of Teacher Education*, v. 43, n. 1, p. 18–37, 2019.

WINCH, Christopher. *Teachers' know-how: A philosophical investigation*. Nova Jersey: Wiley Blackwell, 2017.

**ESCOLA E CURRÍCULO:
DOCÊNCIA, CULTURA E SOCIEDADE**

FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NO CONTEXTO BRASILEIRO

MARILCE IVAMA DE FREITAS
Rede Municipal de Ensino de São Paulo

DANIELLE GIROTTI CALLAS
Cento Educacional Pioneiro

HARLEY ARLINGTON KOYAMA SATO
Sistema Anglo de Ensino

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Este capítulo apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa intitulada: “Desafios da escola na atualidade: Qual a escola para o século XXI? Uma pesquisa com diversos atores, no estado de São Paulo”. Para isso, o CEPId (Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), realizou uma pesquisa na rede pública estadual paulista, entre 2017 e 2020.

Buscamos investigar a percepção dos atores escolares participantes da pesquisa quanto às finalidades educativas escolares, que passamos a tratar como FEE, uma vez que elas estão presentes, explicitamente ou não, em todas as instâncias e etapas do processo educacional, influenciando as políticas públicas, a organização dos currículos, a formação docente, a elaboração dos projetos político-pedagógicos e a qualidade do trabalho desenvolvido pelas escolas.

A partir dos aportes teóricos de Lenoir¹⁰⁹ no Canadá e notavelmente de

¹⁰⁹ LENOIR, Y. *et al.* *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert: Éditions Cursus Universitaire, 2016.

Libâneo¹¹⁰ no Brasil, juntamente com a análise dos dados das questões norteadoras da pesquisa, desenhamos uma proposta de quadro das FEE no contexto educacional brasileiro, que discutiremos a seguir.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA APOIADA NAS FINALIDADES EDUCATIVAS ESCOLARES NO BRASIL

A pesquisa se fundamentou no livro organizado por Lenoir¹¹¹: *Les finalités éducatives scolaires – une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Christian Laval, da Universidade Paris Ouest-Nanterre-La Défense, reforça no prefácio da obra que, pela primeira vez, foram reunidas e confrontadas teorias, análises e teses a respeito das FEE, situadas dentro de um campo problemático específico

Ao estudarmos as FEE, lidamos com conceitos “fundamentais, complexos, abstratos e de ordem qualitativa”¹¹². Na análise de mais de 600 publicações relativas às FEE, Lenoir constata um dissenso a respeito de seu significado. O que explica a constatação das FEE serem consideradas um “conceito essencialmente contestado”¹¹³.

Em sua obra, Lenoir nos ajuda a entender que as FEE são temas inesgotáveis e não faltam publicações sobre esse assunto, principalmente na Europa. Libâneo, no Brasil, tem produções essenciais para a compreensão de que as FEE estão envolvidas em uma disputa teórica investigativa. No Brasil, constatamos a existência de uma lacuna para pesquisas teóricas e empíricas, articuladas às finalidades.

Segundo os pesquisadores que contribuíram para a obra de Lenoir, como Enders, Chawla-Duggans e Noddings, as FEE são demarcadas por aspectos históricos, espaciais, sociais e culturais, demandando “[...] a necessidade de uma ancoragem, de uma contextualização externa, na realidade social”¹¹⁴. Devemos inicialmente reforçar que:

Toda sociedade é determinada, conscientemente ou não, pelo conjunto de escolhas que levam às práticas, às crenças, aos valores, às concepções teleológicas, ontológicas, teóricas, etc. Essas escolhas circunscrevem uma visão explícita e implícita do que é a natureza humana, a vida em sociedade, as normas e os valores que a regem, a sociedade em si mesma e sua evolução, as relações sociais, o lugar e

¹¹⁰ LIBÂNEO, J. C. Finalités et objectifs de l'éducation scolaire et actions des organismes internationaux: le cas du Brésil. In: LENOIR, Y. et al. *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert: Éditions Cursus Universitaire, 2016a. p. 255-282.

¹¹¹ *Ibidem*.

¹¹² *Ibidem*, p.10, tradução dos autores.

¹¹³ *Ibidem*, p. 22, tradução dos autores.

¹¹⁴ *Ibidem*, p.11, tradução dos autores.

as funções das instituições, como a instituição escolar, as referências educacionais (finalidades, metas, objetivos e suas modalidades de operacionalização), o ser humano (a infância, a adolescência e suas capacidades), o aluno, o ensino, a aprendizagem, os programas de estudo e seus conteúdos de aprendizagem, os processos e instrumentos didáticos, as abordagens pedagógicas, o compartilhamento das responsabilidades, etc.¹¹⁵

Torna-se imprescindível considerar que a orientação curricular é uma consequência prática das políticas educacionais, baseadas nos referenciais de qualidade, que, por sua vez, estão sustentadas nas FEE. Trazemos a seguinte figura que ilustra os desdobramentos das FEE e suas influências.

Figura 1 - O fluxo de influências das FEE



Fonte: Callas (2020, p. 76)

Levando-se em consideração esse fluxo de influências percebemos que elas despontam como um ponto de partida uma vez que “definem atribuição de sentido e valor ao processo educativo, induzem ações nos planos empírico e operacional para as práticas de ensino e aprendizagem”¹¹⁶.

Em linhas gerais, é possível compreender a relevância das FEE, considerando principalmente os seguintes aspectos: (1) seu papel norteador no contexto educacional, (2) suas interpretações nos documentos oficiais e ofícios, (3) seu impacto nas políticas educacionais, (4) o dissenso que existe nas disputas ideológicas e nas diferentes relações de poder, (5) seu caráter plural, (6) sua necessidade de contextualização, e por fim, (7) sua pertinência no diálogo do ‘fazer educação’, que está na escola na atualidade e que dizem respeito ao trabalho de todos os sujeitos que atuam na Educação.

No atual cenário crítico, provocado pela pandemia mundial COVID-19, torna-se ainda mais importante pensarmos sobre as finalidades. Entendemos que as FEE e as funções sociais da escola, como instituição sociocultural e política, ficaram em evidência nas tomadas de decisões políticas, nas práticas cotidianas dos educadores, na dinâmica familiar de desiguais lares brasileiros. Ou

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 6, tradução dos autores.

¹¹⁶ CALLAS, D. G. *As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade*. 2020. 233 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

seja, as FEE se tornam ainda mais imprescindíveis nesse processo de ressignificação e de transformação pelo qual todos passamos e passaremos na fase pós-pandemia.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A investigação “Desafios da escola na atualidade: qual escola para o século XXI? Uma pesquisa com vários atores no estado de São Paulo”, iniciada em 2017 pelo CEPId, conta com uma equipe ampla de alunos de diversos programas e níveis de ensino (pós-doutorado, doutorado, mestrado e iniciação científica), que tiveram a oportunidade de participar da pesquisa coordenada pela Profa. Dra. Vera Nigro de Souza Placco, em todos os seus momentos, quais sejam: definição do problema de pesquisa, levantamento bibliográfico, elaboração de instrumentos de coleta de dados, pesquisa de campo, análise de dados, elaboração de textos científicos para publicação e relatórios.

Devido à extensão do campo de pesquisa escolhido, fez-se necessário o contato dos pesquisadores do CEPId com a SEE/SP, no âmbito da EFAPE, para viabilização tanto da divulgação do estudo como da implementação do questionário elaborado, junto aos profissionais da educação básica (ensino fundamental – anos finais) de sua rede, quais sejam: professores, professores coordenadores, professores coordenadores de núcleo pedagógico (PCNPs), diretores, vice-diretores, supervisores e dirigentes de ensino.

Para os pesquisadores do CEPId, foi relevante tomar conhecimento não apenas dos indicadores do estado de São Paulo, mas também de que nele existem regiões administrativas com realidades muito díspares, em função de suas características regionais, físicas e socioeconômicas.

Realizou-se na primeira etapa de produção de dados, uma investigação tipo *survey*, na rede pública estadual paulista, com aplicação de questionário online, entre agosto/2018 e abril/2019. Considerando 90 diretorias de ensino (DE) do estado de São Paulo, a pesquisa contou com a participação de 5.005 educadores: professores (65%), professores coordenadores (14%), professores coordenadores do núcleo pedagógico (1%), diretores (11%), vice-diretores (5%), supervisores (2%), dirigentes de ensino (inferior a 2%) e os outros ‘não se aplicam’.

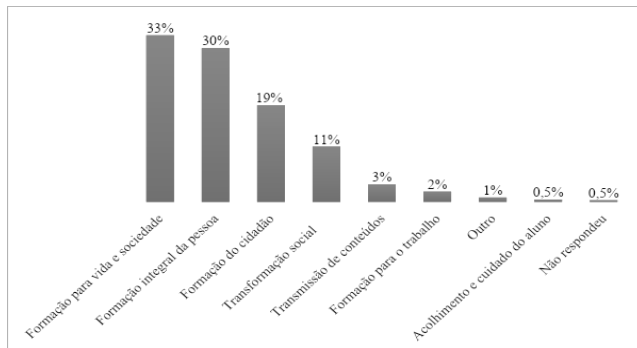
A versão final do questionário contou com 45 questões, sendo 25 de caracterização dos sujeitos e 20 organizadas pelos eixos temáticos da pesquisa (Finalidades Educativas Escolares, Condições de Trabalho Docente, Formação Inicial e Continuada de Professores, Tecnologias e Vulnerabilidades). No eixo Finalidades Educativas Escolares, as questões norteadoras que discutiremos neste capítulo são:

- Em sua opinião, qual deve ser a principal função da escola?
- A escola de hoje tem a função que você considera que ela deveria ter?
- Qual é a principal função que a escola tem hoje?

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

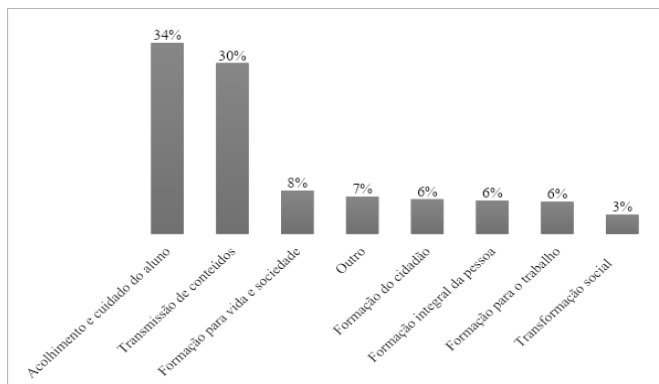
Ao serem questionados a respeito da função atual da escola, **64% dos participantes da pesquisa acreditam que a escola não tem a função que deveria ter**. Identificamos que 34% dos participantes consideram que a principal função exercida pela escola hoje é de acolhimento e cuidado do aluno e 30% apontam que a função atual da escola é de transmissão de conteúdos. Por outro lado, 33% dos participantes consideram que a principal função que a escola deveria ter é a formação para a vida em sociedade, seguida de 30% que mencionaram a formação integral da pessoa e 19% a formação do cidadão. 11% mencionaram a transformação social, 3% a transmissão de conteúdos, 2% a formação para o trabalho, 1% a formação do cidadão, 0,5% a formação integral da pessoa e 0,5% a formação para o trabalho.

Gráfico 1 - Questão: Em sua opinião, qual *deve* ser a principal função da escola?



Fonte: CEPId (2019)

Gráfico 2- Questão: Qual é a principal função que a escola *tem* hoje?



Fonte: CEPId (2019)

Os principais resultados das questões sobre a função que a escola deveria ter e a função que a escola tem hoje apontam o dissenso existente entre função atual e a função ideal, deflagrando a necessidade de novas discussões sobre FEE na escola da atualidade.

Após a análise dos dados produzidos na pesquisa, defendemos que tais discussões podem ser apresentadas a partir da compreensão de que a formação integral da pessoa deve ser uma FEE essencial, pois abrange o desenvolvimento pessoal, emocional, físico, cognitivo, social, cultural, coletivo e profissional - o que não pode ser realizado por um único viés, espaço ou tempo. Olhar para a educação integral é considerar o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões.

A partir dessa FEE essencial, emergem como finalidades derivadas: a formação para a vida em sociedade/formação cidadã, a formação para o trabalho, a formação para o conhecimento científico poderoso historicamente construído, a transformação social e o acolhimento.

Nos últimos anos a escola se encontra assediada por um 'excesso de missões sociais' que a desviam de sua principal função. Esta perspectiva, amplamente defendida por Nóvoa¹¹⁷, aponta para o discurso do transbordamento da escola da atualidade, afetada pela extrema diversidade de interesses, assuntos, temas, conteúdos, propostas, que acabam por desaguar na escola, como se ela fosse a salvação imediata para todos os problemas sociais.

As tensões e contradições acerca das FEE revelam o distanciamento das políticas públicas, de suas reais condições de implementação, pois como afirma Libâneo, tais implementações agravam as desigualdades sociais, uma vez que a escola pública recebe a função de atender às classes sociais menos favorecidas "pela lógica neoliberal sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas"¹¹⁸.

Assim sendo, é imprescindível tratar das FEE, quando vamos discutir a escola justa para todos, que visa efetivamente a garantia das aprendizagens, do desenvolvimento das capacidades e potencialidades humanas, do pensamento crítico-reflexivo-científico, à luz dos princípios da diversidade. Faz-se necessário superar, no contexto educacional brasileiro, este movimento cíclico perverso em que desigualdades sociais geram desigualdades escolares e vice-versa.

Tendo isso como premissa, propomos um novo debate com o quadro abaixo que aponta a pluralidade das FEE, suas dimensões, seus atributos, suas articulações e derivações:

¹¹⁷ NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

¹¹⁸ LIBÂNEO, 2016a, p.40

Quadro 1 - Proposta do CEPId para o quadro das FEE no Brasil

Finalidades Educativas Escolares Essenciais	Finalidades Educativas Escolares Derivadas
<p>FORMAÇÃO PARA O CONHECIMENTO CIENTÍFICO PODEROSO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDO</p> <p>Dimensão: Experiências com aprendizagens significativas, com conhecimento científico historicamente construído, que leve em consideração a diversidade que é constituinte da igualdade do ser humano.</p> <p>Dimensão: Cultura digital</p>	<p>FORMAÇÃO DO CIDADÃO e FORMAÇÃO PARA A VIDA EM SOCIEDADE</p> <p>Categoria: Desenvolvimento nacional</p> <p>Dimensão: Cultura</p> <p>Dimensão: Identidade Coletiva</p> <p>Dimensão: Relação com os outros e com a diferença</p> <p>Dimensão: Cultura digital</p>
<p>FORMAÇÃO INTEGRAL DO INDIVÍDUO</p> <p>Categoria: Desenvolvimento do Indivíduo</p> <p>Dimensão: Desenvolvimento pessoal e emocional Atributos: autoestima, responsabilidade, autonomia e identidade individual.</p> <p>Dimensão: Desenvolvimento criativo. Atributo: pensamento crítico</p> <p>Dimensão: Desenvolvimento cognitivo. Atributos: relação epistemológica com o saber, relação com a realidade, relação com os saberes, relação com as experiências, entre outros.</p> <p>Dimensão: Cultura digital Atributos: cultura digital como linguagem.</p> <p>Dimensão: Desenvolvimento físico. Atributo: relação com o corpo.</p> <p>Dimensão: Socialização escolar</p>	<p>TRANSFORMAÇÃO SOCIAL</p> <p>Dimensão: Autotransformação</p> <p>Dimensão: Como sujeito histórico e social, capaz de intervir em sua realidade.</p>
	<p>FORMAÇÃO PARA O TRABALHO</p> <p>Dimensão: formação identitária do indivíduo.</p>
	<p>ACOLHIMENTO</p> <p>Dimensão: Reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidade.</p> <p>Dimensão: Socialização escolar</p>

Fonte: CEPId (2022)

Essa proposta de quadro converge com o posicionamento apresentado por Libâneo:

Se há um ponto de partida que unifica as finalidades educativas, é o desenvolvimento humano. As demais finalidades são derivadas e elas formam, de fato, uma pluralidade de sub finalidades, digamos. E uma delas é a formação do espírito crítico, a formação para a transformação social [...].¹¹⁹

Nos propomos, a seguir, a discutir as finalidades educativas escolares do quadro proposto, pelo CEPId, para o contexto brasileiro.

5.0 FORMAR INTEGRALMENTE O INDIVÍDUO

Ao falarmos em educação integral imediatamente pensamos em uma educação capaz de abranger tudo o que diz respeito ao ser. Urge, portanto, um movimento que possa ter olhar real para o homem que, em sua integridade, é constituído de muitos seres.

Diante dos dados produzidos na pesquisa, propomos a reflexão sobre a importância da formação integral da pessoa à luz dos documentos oficiais e outros estudos que validam uma educação integral, para além da perspectiva do tempo de permanência integral dos alunos na escola.

De acordo com Libâneo, a finalidade, contida na LDB (nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) se traduzirá em ações e propostas visíveis em outras políticas públicas:

A formulação de finalidades educativas para o sistema escolar é uma exigência prioritária no planejamento e execução de ações públicas no campo da educação, pois elas estabelecem as orientações básicas para as políticas educacionais e, daí, para a elaboração dos currículos e sua operacionalização nas escolas e salas de aula. Elas geralmente são enunciadas no preâmbulo de planos, projetos e documentos normativos, ora explicitamente ora de forma velada, neste caso requerendo do pesquisador um trabalho mental de captar seu real sentido e intencionalidade. Não é incomum encontrarmos nos documentos, metas e formas de operacionalização que destoam dos enunciados preliminares, bem como formas de operacionalização que revelam as verdadeiras finalidades.¹²⁰

¹¹⁹ LIBÂNEO, J.C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016b.

¹²⁰ LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (EDIPE), VII, 2019, Goiânia. *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 33-56 (ebook). Disponível em: https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html. Acesso em: 26 nov. 2019.

Temos ainda no PNE (Lei nº13.005 de 2014), a 6ª meta que trata sobre educação integral, que propõe “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”.

Ampliar o tempo de permanência diário dos alunos na escola, de acordo com as estratégias¹²¹apresentadas na 6ª meta do PNE, pode ser uma proposta que visa, conquistar a prática escolar de uma educação integral, de uma educação capaz de atender à formação de crianças, jovens e adultos de uma maneira mais completa.

Estas estratégias evidenciam a intenção de proporcionar estrutura física e de recursos humanos e materiais, além de oportunidades de conhecimento do entorno, que explicitam o compromisso das pessoas consigo mesmas, com seu entorno e com o mundo.

Ainda que exista a possibilidade de a educação de tempo integral contribuir para o desenvolvimento da educação integral, é preciso cautela para compreender em que hipótese isso realmente pode acontecer. Para tanto cabe, primeiramente, diferenciar a educação integral da educação de tempo integral.

Apenas alongar o tempo e manter crianças, adolescentes e adultos dentro de uma escola não caracteriza uma educação integral, pode até ocupar muitas horas do dia, o que caracteriza o tempo integral, mas não a educação. A proposta das políticas públicas em ampliar o tempo nas escolas, contudo, não sugere que o tempo seja ocupado com mais do mesmo, ou seja, com ampliação da quantidade daquilo que era ofertado em tempo mais restrito.

A formação integral do indivíduo, mesmo a ofertada pela instituição escolar, precisa dialogar com as outras instituições, com todas as instâncias que constituem o ser. O educador passa a ter um papel essencial, não apenas de transmissor de informações ou de conhecimentos culturalmente acumulados, mas sim de provocador, de quem possibilita vivências e reflexões que ampliam os repertórios das crianças e dos adolescentes.

Existem políticas públicas voltadas à educação integral, evidenciando os direitos de crianças e adolescentes a terem acesso aos recursos que propiciam seu desenvolvimento integral, incluindo um programa que propõe o atendimento às crianças e adolescentes da escola pública em período integral, com ofertas, no contraturno, de vivências culturais, esportivas e artísticas, dentre outras, que, muitas vezes, não poderiam vivenciar no ambiente familiar ou em outros ambientes ofertados pela família.

Ao nos depararmos, na pesquisa, com o baixo percentual (6,4%) afirmando que a escola de hoje tem a função de formação integral da pessoa, outra

¹²¹ Para ler na íntegra o conteúdo das estratégias da 6ª meta, acesse: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 02 ago. 2019.

reflexão se instala e nos leva a pensar sobre as reais condições em que estão sendo implantadas as escolas de tempo integral.

Estas tensões e contradições acerca da formação integral revelam o distanciamento das políticas públicas, de suas reais condições de implementação, pois como afirma Libâneo¹²², tais implementações agravam as desigualdades sociais, uma vez que a escola pública recebe a função de atender às classes sociais menos favorecidas “pela lógica neoliberal sem que os governos lhe disponibilizem investimentos suficientes, bons professores e inovações pedagógicas”¹²³.

5.1 FORMAR O CIDADÃO E FORMAR PARA A VIDA E SOCIEDADE

A formação de um cidadão está além de promover uma educação pautada no ensino curricular de conteúdos. Entendemos que formar um cidadão para seu exercício na vida e sociedade é oportunizar aprendizagens que incitem aos princípios éticos, morais e de valores; é dar oportunidades para que o aluno seja ativo em um ambiente que visa a cidadania.

Pensando na função da escola como formadora de cidadãos, a pesquisa aponta que 19% dos participantes consideram que esta deveria ser a principal função da escola. Entretanto, ao observarmos a função que a escola tem na atualidade, apenas 6% responderam que a escola já atende a esta função.

A educação cidadã deveria transcender as aprendizagens no ambiente escolar e dialogar com os valores sociais da realidade em que o educando está inserido, pois entende-se que é pela educação cidadã que as tensões entre o que o sujeito aprendeu no sistema educativo e os valores sociais se chocam, possibilitando que os alunos construam instrumentos para exercer sua cidadania.

Esse exercício está relacionado ao nível de conhecimento e de conscientização que o indivíduo tem dos direitos e deveres, dos mecanismos para efetivá-los e do nível de organização que a sociedade possa ter para fazer valer os direitos. Essa é uma ação que tem início no plano individual mas exige uma articulação coletiva.¹²⁴

Nesse sentido, o ambiente escolar é um espaço valioso e promissor para a formação do cidadão. Nele é possível serem proporcionadas aprendizagens significativas que estimulem o respeito ao aluno, à criatividade, à crítica, à participação, ao diálogo e à construção de valores humanos, oferecendo-se instrumentos para que o aluno se reconheça como sujeito de direitos e de deveres na sociedade em que vive, para uma atuação transformadora da vida e da sociedade.

¹²² LIBÂNEO, 2016a, p.40.

¹²³ LIBÂNEO, 2016b, p.17.

¹²⁴ SILVA, A. M. M. Práticas de cidadania da escola e na sala de aula. In: LISITA, V.M.S. da S; SOUSA, L. F. (orgs). *Políticas Educacionais, Práticas escolares e Alternativas de Inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 3.

Sabemos que hoje o papel de formação do cidadão não cabe exclusivamente à escola, pois existe uma vida para além dos muros da escola, em que a educação familiar é fortemente presente e, atualmente, os meios de comunicação têm ganhado força como um instrumento formador de opinião.

Diante disso, novamente reforçamos que:

A escola é um local privilegiado para o exercício da cidadania, é aí que se formam as bases para a atuação futura na sociedade. O educando precisa aprender a ser atuante, e para isso, no espaço escolar ele tem de se perceber corresponsável em tudo o que acontece no dia a dia escolar, seja no cuidado das dependências da escola, atenção às aulas, na convivência solidária e respeitosa com colegas e professores.¹²⁵

Compreendemos que a promoção de um espaço escolar que tenha em vista a finalidade da formação cidadã pode proporcionar aos alunos um novo olhar para sua atuação na escola e, conseqüentemente, na percepção dos seus direitos e deveres enquanto sujeitos sócio-históricos.

5.2 FORMAR PARA O TRABALHO

Seguindo a lógica desta análise, com relação à formação para o mercado trabalho podemos considerar que ela está totalmente imbricada nas políticas neoliberais e no currículo instrumental, ou de resultados imediatos, que, por vez, é predominante no contexto educacional mundial e também no brasileiro:

[a respeito da lógica utilitarista neoliberal] Importa que a escola forme para o útil [...] seja minimamente através do domínio do aprendizado de base (ler, escrever, contar) que permitirá ao aluno tornar-se um trabalhador funcional, seja de maneira mais intensiva, assegurando o desenvolvimento de competências processuais e de comportamentos que possam garantir a inserção harmoniosa dos indivíduos no processo de produção econômica ou nas atividades de serviços [...] A formação de um capital humano flexível, adaptável às mudanças contínuas e à diversidade das situações de trabalho mostra-se, portanto, indispensável em uma economia de mercado.¹²⁶

Não se pode negligenciar este contexto brasileiro neoliberal com ênfase ao mercado de trabalho. Torna-se importante pensar sobre a relação desse jovem com o trabalho. Sobre a realidade brasileira, Abramovay constata:

¹²⁵ THOMAZ, L.; OLIVEIRA, R. de C. *A educação e a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo*. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov/portals/pde/arquivos/1709-8.pdf> - acesso em: 03 abr. 2020, p. 11.

¹²⁶ LENOIR, 2016, p. 85, tradução dos autores.

Para muitos jovens, o trabalho aparece como um dos principais temas de interesse para sua vida, para sua identidade, como um direito importante para sua cidadania e, principalmente, como uma necessidade para obtenção de recursos financeiros.¹²⁷

Segundo Callas¹²⁸, autores como Abramovay¹²⁹ e Dayrell¹³⁰ analisam distintamente a relação entre trabalho, condição juvenil e escola.

Para um grupo de pesquisadores, o trabalho pode representar uma razão do abandono dos estudos. Esse jovem precisa trabalhar para sobreviver e não consegue se dedicar aos estudos. Em outra análise, o trabalho pode ser um motivador para que esse jovem siga seus estudos na escola, a fim de conseguir um trabalho decente.

Frente aos resultados de nossa pesquisa, mesmo que os participantes demonstrem não entender ser a “formação para o trabalho” a finalidade que deva prevalecer na escola da atualidade, se faz necessário rediscuti-la.

Entendemos que algumas reflexões se fazem relevantes: Como promover uma educação de qualidade aos jovens, sem desconsiderar a importância do trabalho? Como a escola olha para tais necessidades, sem se restringir exclusivamente à formação para o trabalho? O que é formar para o trabalho e o que é formar para o mercado de trabalho? Estão os professores prontos para lidar com tais questões?

O currículo predominante no Brasil segue a lógica mercadológica, em que a preparação do jovem é para o mercado de trabalho. Portanto, esse currículo empobrece o trabalho pedagógico e didático implicados no processo de ensino-aprendizagem e desvaloriza o trabalho do professor, segundo Libâneo¹³¹.

A questão do trabalho na condição juvenil pode estar relacionada, não apenas à questão de condições financeiras para prazeres imediatos da adolescência, mas também pode estar relacionada à questão de escolhas de vida, ao desejo pelo autossustento ou à necessidade do sustento da família. Enfim, o trabalho interfere na condição juvenil, participando de sua constituição identitária tanto individual como coletiva, tendo-o, novamente, como sujeito sócio-histórico. Propomos a finalidade de formação para o trabalho que favoreça o desenvolvimento do aluno para que ele tenha condições de fazer suas escolhas, de maneira consciente, crítica e reflexiva.

¹²⁷ ABRAMOVAY, M. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?* Brasília: Flacso-OEI-MEC, 2015.

¹²⁸ *Ibidem*, p. 80

¹²⁹ *Ibidem*.

¹³⁰ DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 8, no. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

¹³¹ LIBÂNEO, J.C. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. *Revista European Journal of Curriculum Studies*, Braga, vol. 3, n. 2, p. 444-462, 2016c.

5.3 CONHECIMENTO CIENTÍFICO PODEROSO HISTORICAMENTE CONSTRUÍDO

Callas¹³², corroborando o pensamento de Young¹³³ e de Young, Lambert¹³⁴, propõe uma ampliação do conceito de conhecimento poderoso, compreendendo que este articula diferentes áreas de saber, conferindo poder ao aluno para que esse possa participar dos diálogos sociais e vislumbrar para além de seu cotidiano. É indispensável considerar que, sem as ferramentas necessárias, sem um conhecimento científico poderoso, que, de fato, garantam o direito a aprender e ao desenvolvimento pleno de todos os alunos, tais FEE continuarão no campo hipotético.

Tal conhecimento favorece a transformação social enquanto uma finalidade derivada, pois compreende a necessidade de uma educação que faça “do homem um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada, tanto quanto possível, criticamente”.¹³⁵ Uma sociedade está em transitividade constante, por ser composta por seres que modificam e são modificados à medida que vivem.

Necessitamos de uma escola que se comprometa com a sociedade para garantir “o legado científico e cultural da humanidade e o compromisso com a esfera pública - o que faz com que os seres se mantenham presentes, ativos em um espaço-tempo partilhado”¹³⁶.

5.5 TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A transformação social aparece como a função que a escola deveria ter para 11% dos pesquisados, o que pode indicar que a maior parte dos profissionais da educação percebem que antes de promover a transformação social é preciso que a escola assuma outras funções, diretamente relacionadas com a formação do sujeito.

Esse apontamento ilustra a presença da dialética indivíduo x sociedade. O indivíduo se constitui enquanto ser social e enquanto ser individual. Várias coisas interferem em sua constituição de sujeito, inclusive as questões sociais.

¹³² *Ibidem*.

¹³³ YOUNG, M. F.D. Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set. / dez. 2007.

¹³⁴ YOUNG, M., LAMBERT, D. *Knowledge, and the future of schools*. London: Bloomsbury Publishing, 2014.

¹³⁵ FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989, p. 90.

¹³⁶ NASCIMENTO, L. A. *Hannah Arendt e Paulo Freire: a educação e o compromisso com a conservação e a transformação do mundo*. 2015. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015, p. 13.

Contudo para que ele possa transformar algo é preciso que se perceba enquanto agente transformador.

Uma educação que queira, hoje, ser uma educação de seu tempo precisa colocar-se de forma radical a pergunta pelo que significa a transformação social nesses tempos de mudanças em tantos segmentos da vida humana. É preciso entender que assim com a realidade é dinâmica e muda, também a ideia que se faz da transformação social sofre mudanças.¹³⁷

Afinal, à medida que o ser humano deseja alguma transformação social e que se envolve para que ela aconteça, também se transforma e transforma sua maneira de perceber a sociedade em que vive. Segundo Nascimento¹³⁸:

... a educação precisa ser conservadora, protegendo as crianças e o mundo. Ao mesmo tempo, cabe à educação promover a transformação, por meio da renovação do mundo, pela ação política de homens que agem em conjunto, demonstrando o amor pelo mundo.

Assim, as finalidades devem tratar da transformação social, mas demanda um olhar mais aprofundado, que abranja a análise de realidades, contextos, sentidos e significados.

Faz-se necessária a tomada de consciência por parte dos profissionais de educação sobre seu papel e sobre a finalidade da educação, o que poderia promover movimentos capazes de proporcionar modificações significativas na sociedade em que vivemos. Como afirma Libâneo:

A educação, assim, mobiliza o conhecimento visando capacitar as pessoas a desenvolver sua subjetividade, a expressarem suas próprias experiências e suas vozes, a fortalecer seu poder para a transformação das condições sociais, culturais e materiais da sociedade.¹³⁹

Falar em transformação social enquanto uma FEE é reconhecer a necessidade de que os educadores desenvolvam a escuta atenta aos alunos e que estejam aptos a realizar provocações pertinentes ao desenvolvimento de indivíduos críticos, capazes de analisar o que precisa ser transformado, tendo-se em vista o que compreendem ser uma sociedade mais justa e, portanto, em condições de refletir sobre os fatos reais, livres da inocência que faz do ser simples massa de manobra.

¹³⁷ STRECK, Danilo R. Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. *Revista Lusófona de Educação* n.13, p.89-100. Lisboa, 2009. Disponível em http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502009000100006. Acesso em: 15 maio 2020, p. 97.

¹³⁸ *Ibidem*, p. 13

¹³⁹ LIBÂNEO, 2019, p. 25.

5.4 O ACOLHIMENTO SOCIAL E O CUIDADO AO ALUNO.

Apontamos a necessidade de ampliação do diálogo sobre a ideia de acolhimento social no espaço escolar, compreendendo as nuances e interfaces, de um fenômeno complexo e permeado por diferentes representações, fortemente entrelaçado com as políticas públicas que estão na base das concepções e práticas educacionais vigentes na escola na atualidade.

Concebemos que o acolhimento, entendido como ato amoroso, é um princípio de todo e qualquer processo educativo. Um profissional da educação, comprometido com a aprendizagem e o desenvolvimento de seus educandos, preza pelo cuidado à pessoa humana, pelo reconhecimento da importância de acolher o aluno em suas singularidades, particularidades, ritmos e necessidades de aprendizagem, contudo é preciso ir além do acolhimento.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apontamos a urgência da revisão de políticas públicas educacionais que considerem as finalidades educativas escolares vinculadas ao desenvolvimento do ser humano em sua totalidade. Assim, antes de um currículo mínimo de aprendizagem, precisamos de um currículo com conhecimento científico poderoso, que recupere o lugar que a escola ocupa, à luz de suas finalidades educativas escolares plurais.

Distanciando-se a escola de suas finalidades, não será possível, de fato, acolher a todos em sua diversidade. Faz-se necessário lutar pela materialização de condições concretas para que todos efetivamente possam aprender em igualdade, enquanto sujeitos de direitos, conscientes de sua corresponsabilidade na transformação social.

Concluimos que, para tratarmos da escola justa, na atualidade, é imprescindível defender o conceito de qualidade social do ensino com foco na formação integral. Ora, os critérios de qualidade de educação são consequências das finalidades educativas escolares estabelecidas nas políticas educacionais que tratam dos objetivos e dos meios de zelar pela qualidade de ensino.

É importante que todos tenham consciência a respeito das FEE e que estas sejam traduzidas para as políticas públicas e para o *modus operandi* da escola, em um trabalho genuinamente coletivo e colaborativo. Compreendemos que isso poderá contribuir com a diminuição das inúmeras vulnerabilidades com as quais nos defrontamos diariamente, entre elas, as desigualdades sociais. Isso implicaria também na apropriação, por parte de todos, das tecnologias digitais como meio para alcançarmos as FEE essenciais e derivadas. Evidenciamos, ainda, que nesse contexto teríamos condições de trabalho e de aprendizagem,

além de formação inicial e continuada adequadas para todos os educadores, tendo-se como norte o desenvolvimento humano em sua integralidade.

Diante das incertezas desse panorama atual com a pandemia COVID-19, propomos que as finalidades educativas escolares estejam implicadas diretamente com a ideia de futuro, do que se espera da escola e da Educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. *Juventudes na escola, sentidos e buscas: por que frequentam?* Brasília: Flacso-OEI-MEC, 2015.

CALLAS, D. G. *As finalidades educativas escolares a partir das percepções dos jovens-alunos e os desafios da escola na atualidade*. 2020. 233 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

DAYRELL, J. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 8, no. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em Disputa, Currículo e Didática. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (EDIPE), VII, 2019, Goiânia. *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2019. p. 33-56 (ebook). Disponível em: https://producao.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/artigo_03.html. Acesso em 26 nov. 2019.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares e internacionalização das políticas educacionais: impactos no currículo e na pedagogia. *Revista European Journal of Curriculum Studies*, Braga, vol. 3, n. 2, p. 444-462, 2016c.

LIBÂNEO, J. C. Políticas Educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.46, n.159, p.38-62, jan./mar., 2016b.

LIBÂNEO, J. C. Finalités et objectifs de l'éducation scolaire et actions des organismes internationaux: le cas du Brésil. In: LENOIR, Y. et al. *Les finalités éducatives scolaires: une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. Saint-Lambert: Éditions Cursus Universitaire, 2016a. p. 255-282.

NASCIMENTO, L. A. *Hannah Arendt e Paulo Freire: a educação e o compromisso com a conservação e a transformação do mundo*. 2015. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2015.

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

SILVA, A. M. M. Práticas de cidadania da escola e na sala de aula. In: LISITA, V.M.S. da S; SOUSA, L. F. (org.). *Políticas Educacionais, Práticas escolares e Alternativas de Inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

STRECK, D. R. Educação e transformação social hoje: alguns desafios político-pedagógicos. *Revista Lusófona de Educação* n.13, p.89-100. Lisboa, 2009. Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1645-72502009000100006>. Acesso em 15 maio 2020.

THOMAZ, L.; OLIVEIRA, R. de C. *A educação e a formação do cidadão crítico, autônomo e participativo*. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov/portals/pde/arquivos/1709-8.pdf> - acesso em: 03 abr. 2020.

YOUNG, M. F.D. Para que servem as escolas? *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set. / dez. 2007.

YOUNG, M., LAMBERT, D. *Knowledge, and the future of schools*. London: Bloomsbury Publishing, 2014.

PROCESSO DE MERCANTILIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CURSO DE PEDAGOGIA

FERNANDO SILVA MARTINS

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Este trabalho refere-se à pesquisa de mestrado, ainda em andamento, que demonstra, conforme os dados quantitativos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep¹⁴⁰), que o ensino superior brasileiro está concentrado no setor privado¹⁴¹, onde vem sendo realizada, majoritariamente, a formação de professores no curso de Pedagogia¹⁴². Possui características mercantilizadas¹⁴³, sobretudo, nas instituições privadas com fins lucrativos¹⁴⁴. Objetiva-se assim, caracterizar o professor universitário, formado em instituição de ensino superior (IES) privada com fins lucrativos, que atua ou atuou no curso de Pedagogia em uma IES privada com fins lucrativos, na cidade

¹⁴⁰ De acordo com informações institucionais, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), criado em 1937 sob a denominação de “Instituto Nacional de Pedagogia”, e transformado em autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) em 1997, é o órgão federal responsável pelas evidências educacionais. O Inep é referência nacional e internacional nas suas três áreas de atuação: avaliações e exames educacionais; pesquisas estatísticas e indicadores educacionais; e gestão do conhecimento e estudos educacionais. “Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional>. Acesso em: 17 nov. 2021.”

¹⁴¹ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, 2019a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2019/centso_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

¹⁴² BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados*. Brasília, 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/centso_superior/documentos/2019/apresentacao_centso_superior2018.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

¹⁴³ RODRIGUES, J. *Os empresários e a educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

¹⁴⁴ BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. *Da universidade à commoditycidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

de São Paulo e leva em conta, também, a avaliação que esse profissional, como formador de professores, faz do seu próprio trabalho, nesse cenário.

E ainda, verificar: a mercantilização do ensino superior brasileiro nesse ambiente; a partir da entrevista, a perspectiva social e cultural do professor universitário de IES privada com fins lucrativos; as condições de trabalho desse profissional e como elas impactam sua autonomia profissional no curso de Pedagogia. Considera-se também, que a socialização secundária das crianças acontece, em grande parte, na instituição escolar, onde ingressam cada vez mais cedo, devido à inserção de seus pais no mercado de trabalho, o que demanda profissionais, ou seja, pedagogos, preparados para recebê-los¹⁴⁵. Assim, a pesquisa trata dos professores formadores desses profissionais, dado a importância histórica e social do curso de Pedagogia, nesse ambiente mercantilizado, a partir dos seus discursos.

A metodologia é empírica, com dois instrumentos de pesquisa: o questionário e a entrevista, semiestruturados, aplicados aos professores, sujeitos da pesquisa, com a intenção de caracterizá-los e ainda construir uma análise quantitativa e qualitativa mais ampla das consequências da mercantilização do ensino superior privado brasileiro na formação de professores no curso de Pedagogia, a partir da perspectiva do sujeito. A análise dos dados utiliza o referencial teórico de Dubar, quando analisamos as trajetórias sociais e educacionais dos sujeitos e de Bourdieu para analisar seu capital cultural, econômico e social; os conceitos de Harvey sobre o neoliberalismo e de controle técnico explanados por Apple, para tratarmos da mercantilização e do trabalho dos professores. Como resultado parcial, percebe-se características desses profissionais e a influência da mercantilização na sua autonomia docente, quando avaliam o seu trabalho como formadores de professores.

1.1 BREVE CENÁRIO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO E O CURSO DE PEDAGOGIA

Segundo o Censo da Educação Superior de 2018¹⁴⁶, do total de vagas (13.529.101) em cursos de graduação, naquele ano, 93,8% (12.693.532) foram ofertadas pela rede privada e 6,2% (835.569) na rede pública. No entanto, apenas 27,14% (3.445.935) das vagas foram preenchidas, sendo 83,1% (2.864.999) na rede privada e 16,9% (580.936) na rede pública. Todos esses dados estão em evidência na Tabela 1:

¹⁴⁵ MARIN, A. J. Perspectivas analíticas sobre a docência na escola. *Educação & Linguagem*. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, v.15, n. 26, jul-dez/2012, p. 19-34.

¹⁴⁶ BRASIL, 2019a.

Tabela 1: Vagas ofertadas e preenchidas em cursos de graduação em 2018.

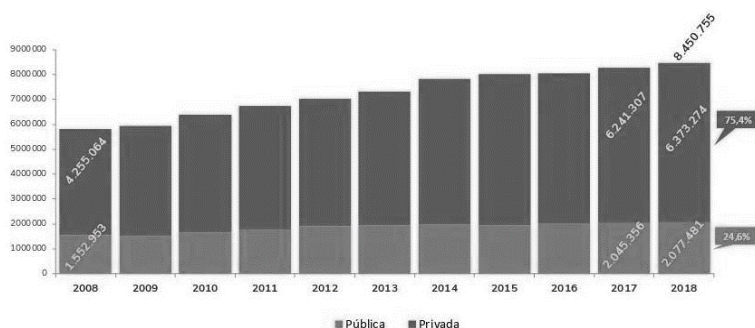
CATEGORIA ADMINISTRATIVA	VAGAS DE CURSOS DE GRADUAÇÃO (2018)			
	TOTAL GERAL DE VAGAS	%	VAGAS PREENCHIDAS	%
Total Geral	13.529.101		3.445.935	
Pública	835.569	6,2	580.936	16,9
Privada	12.693.532	93,8	2.864.999	83,1

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019a).

Quando esses dados são comparados com números de 2017, observa-se um aumento de 8,7% na oferta de vagas na rede privada, enquanto a rede pública teve uma redução de 1,5%. A análise dos últimos dez anos da pesquisa realizada pelo Censo, de 2008 a 2018¹⁴⁷, demonstra um crescimento de 59,3% da rede privada de ensino superior, enquanto a rede pública aumentou 7,9% em número de matrículas¹⁴⁸.

O número de alunos, em 2018, chegou a mais de 6,3 milhões no setor privado: uma participação maior que 75% no sistema de educação superior, ou seja, de cada quatro estudantes de graduação, três frequentavam uma instituição privada. Esses números favorecem e sugerem um ambiente propício para a formação de monopólios e oligopólios de ensino, já que, considerando o período de 2008 a 2018, esse crescimento foi constante, conforme pode ser observado no Gráfico 1.

Gráfico 1: Matrículas em cursos de graduação – 2008 a 2018.



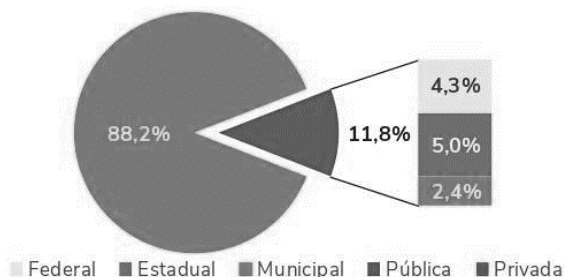
Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019a).

¹⁴⁷ O ano de 2008, assim como o período de 2008 a 2018, são referências utilizadas no Censo da Educação Superior de 2018.

¹⁴⁸ BRASIL, 2019a.

De acordo com a Tabela 2 e o Gráfico 2, considerando o total de IES no Brasil em 2018, que era de 2.537, tínhamos 2.238 delas (88,2%) no setor privado, contra 299 públicas. Essas instituições privadas se organizam academicamente em universidades (92), centro universitários (217) e faculdades (1.929). A preponderância destas últimas fica evidente na proporção que ocupam do mercado: 86,2% das IES privadas¹⁴⁹, conforme os números da Tabela 2, o que evidencia um dos grandes desafios do ensino superior brasileiro, para que tenhamos uma educação com mais qualidade, ou seja, uma formação que contemple a construção de um patrimônio interior, abertura ao pensamento, ao novo, ao conhecimento de forma ampla e não apenas “diplome” para o mercado¹⁵⁰.

Gráfico 2: Percentual de instituições de Educação Superior, por categoria administrativa – 2018.



Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019a).

Tabela 2: Número de instituições de Educação Superior, por organização acadêmica e categoria administrativa – 2018.

ANO	TOTAL	UNIVERSIDADE		CENTRO UNIVERSITÁRIO		FACULDADE		IF E CEFET	
		PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICO	PRIVADO	PÚBLICA	PRIVADA	PÚBLICO	PRIVADO
2018	2.537	107	92	13	217	139	1.929	40	n.a.*

Fonte: Censo da Educação Superior 2018 (BRASIL, 2019a).

*Não se aplica.

Com base ainda no Censo da Educação Superior¹⁵¹, constata-se que nos 10 maiores cursos de graduação em 2018, mais de 90% das matrículas de alunos

¹⁴⁹ Ibidem.

¹⁵⁰ WAIZBORT, L. Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior. *Tempo Social*, São Paulo, v. 27, n° 2, pp. 45-74, 2015

¹⁵¹ BRASIL, 2019b.

que cursavam Pedagogia, foram realizadas em IES privadas e mais de 67% das matrículas em cursos à distância (EAD). O curso de Pedagogia é o segundo em número de matrículas, ultrapassado apenas pelo curso de Direito e o primeiro entre as Licenciaturas em 2018 com 747.511 matrículas, muito acima do segundo lugar, que é a licenciatura em Educação Física, com 168.153 matrículas.

Havia no Brasil em 2018 um total de 181,9 mil escolas de educação básica e 2,2 milhões de professores nesse nível de ensino, sendo que 1.352.777 docentes atuavam na educação infantil e nos anos iniciais¹⁵², o que demanda um número alto de profissionais para estas vagas.

Verifica-se também que na docência superior, devido ao número reduzido de instituições públicas, regulações como concursos públicos para o ingresso, além da titularidade exigida, mais da metade dos professores universitários iniciam suas carreiras em instituições privadas¹⁵³.

Na perspectiva de autores como Rodrigues¹⁵⁴, Bianchetti e Sguissardi¹⁵⁵, algumas IES privadas, em linhas gerais as particulares com fins lucrativos, se põem à mercê de práticas de mercado e oferecem serviços educacionais, muitas vezes a preços baixos, mas com pouca ou duvidosa qualidade. Outra parte oferta cursos com mais qualidade, mas, com custos elevados, acessíveis a uma pequena parcela da sociedade. Bianchetti e Sguissardi¹⁵⁶ afirmam: “Esta decisão, comum nas estratégias das empresas comerciais, ao ser aplicada à venda e compra de um produto chamado ‘educação/ensino’, transforma esse ‘produto’ em mercadoria/*commodity*¹⁵⁷, levando ao paroxismo a expressão ‘mercantilização da educação’”.

Os autores ainda se referem a esse processo, que teve rápida expansão, com características de empresas mercantis e expansão do número de “alunos-clientes”, utilizando o neologismo *commodity*cidade. Esse termo, para eles, nomina o novo atributo das IES, que “grassam país afora, especialmente nos centros urbanos mais populosos, onde a presença de clientela, seja pelo número, seja pela pressão para ‘diplomar-se’, está assegurada”¹⁵⁸. Destacam que essa é

¹⁵² BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2018: notas estatísticas*. Brasília, 2019c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.

¹⁵³ GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

¹⁵⁴ RODRIGUES, 2007.

¹⁵⁵ BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017.

¹⁵⁶ *Ibidem*, p. 89.

¹⁵⁷ De acordo com o site do Serasa Ensina, a tradução da palavra *commodity* significa mercadoria. Há alguns anos a palavra era utilizada exatamente neste sentido, para se referir a mercadorias como um todo. Porém, ao longo do tempo, o termo passou a ser utilizado para falar de mercadorias de produtos básicos de matéria-prima. Ou seja, são produtos elaborados em larga escala com características uniformes, que não apresentam diferença sobre quem ou onde foram produzidos. No entanto, seus preços são definidos conforme a procura e oferta desses materiais vão surgindo. Disponível em: <https://www.serasa.com.br/ensina/dicas/commodities/>. Acesso em 20 dez. 2021.

¹⁵⁸ BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017, p. 76.

uma necessidade da mercantilização, que prioriza o lucro empresarial e se beneficia da má-formação justamente para manter esse processo e ainda despertar a necessidade de novos cursos e, conseqüentemente, mais lucro, pois:

Quando a educação se torna uma mercadoria, a baixa qualidade formativa não somente é prioridade, como passa a ser uma necessidade. Afinal, quanto maior é o exército de analfabetos ou analfabetos funcionais, maiores serão as chances de oferecer serviços em forma de cursos *fast food*. E desta maneira, serviços ‘educacionais’ compensatórios e voltados aos interesses imediatos de empresas passam a ser o cânone, descaracterizando a quase milenar proposta/missão da hoje (ex) *universitas*¹⁵⁹.

Neste sentido, Waizbort¹⁶⁰ afirma que, o ensino superior, vai perdendo seu caráter de importância histórica, sobretudo, quando pensamos a universidade e acaba sendo visto apenas como uma IES que forma, ou melhor, diploma para atender às demandas da indústria e do mercado, o que afeta diretamente os cursos de formação de professores, aqui, em particular o curso de Pedagogia.

Segundo Gatti et al.¹⁶¹ esse cenário também revela a formação que vem ocorrendo e já não atende aos desafios contemporâneos, que esse nível de ensino demanda, sobretudo, na perspectiva social em que deve acontecer, tratando aqui, do curso de Pedagogia. Conduz à fragmentação do próprio estágio, fundamental para a consolidação das práticas docentes do futuro profissional. Essa situação permite com que as IES possam “fazer escolhas e dirigir essa formação com aspectos que seleciona, mas a identidade desse curso fica problemática devido ao seu amplo espectro curricular e vocações múltiplas”¹⁶².

A trajetória do curso de Pedagogia se mostra controversa, acomodada e com identidade ambígua, marcada pela formação de especialistas, de acordo com seu currículo, o qual revela, ainda, uma disparidade de conteúdos no processo de formação do pedagogo. O curso não contempla muitas questões relevantes para a educação infantil, além de peculiaridades que são desconsideradas pelas políticas educacionais e que se tornam equivocadas, já que:

A partir da promulgação de suas Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) o curso é definido como um curso integrado de licenciatura tendo a responsabilidade de formar professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental, formação que alguns desses cursos já faziam com a autorização do antigo Conselho Federal de Educação, na esteira da ideia de quem forma para o “mais” (professores para as escolas normais e habilitação magistério) pode

¹⁵⁹ *Ibidem*, p. 105.

¹⁶⁰ WAIZBORT, 2015.

¹⁶¹ GATTI et al., 2019.

¹⁶² *Ibidem*, p. 30.

formar para o “menos” (professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental)¹⁶³.

Gatti et al.¹⁶⁴ ressaltam, ainda, que a publicação das Diretrizes contribuiu para que críticas e questionamentos a respeito do curso permanecessem sem resposta – tais como se o curso deveria realmente voltar-se para a instrução de professores dos anos iniciais da educação básica ou para a formação de pedagogos de maneira mais ampla. O curso deve buscar um eixo de formação que contemple “a diversificação exigida pelas diferentes demandas sociais e aspectos inovadores do mundo contemporâneo”¹⁶⁵.

Falta um aprofundamento dos conteúdos nos cursos de Pedagogia e permanece um padrão tecnicista, que separa teoria e prática, o saber e o fazer, desconsiderando sua função social e a prática pedagógica, fundamentais para o futuro pedagogo. Sua identidade e sua formação tornam-se fragmentadas, principalmente, com a introdução de uma “agenda neoliberal” e com as reconfigurações que vem ocorrendo no ensino superior, sobretudo, nas instituições privadas o que também afeta a organização do Estado e as políticas públicas para a educação¹⁶⁶.

Nesse sentido, o Estado tendência para uma reconfiguração/reformulação do ensino superior a partir de orientações ditadas por organismos multilaterais, como o Banco Mundial. Como consequências vê-se um grande envolvimento do Estado no ensino superior, além dessas reconfigurações condizerem com a falta de equidade e qualidade no ensino ofertado. Não há uma preocupação com a pesquisa e com um conhecimento real e concreto, criam uma situação alienante, que secundariza o ensino em uma dimensão essencial na formação humana relevando-o à técnica e à preparação para o mercado de trabalho¹⁶⁷.

Pelos dados levantados, nota-se que nesse ambiente se formarão a maioria dos profissionais que atuarão na Educação Infantil e nas Séries Iniciais, ou seja, que acompanharão às crianças na continuidade do seu processo de socialização e, conseqüentemente, seu primeiro contato com a instituição escolar, portanto, um momento importante da trajetória educacional e de vida. Para Marin¹⁶⁸, os mecanismos de socialização primária, que acontecem na primeira infância, no âmbito da família estão sujeitos às mudanças, como a inserção da criança em creches ainda bebês e ressalta que a socialização secundária que acontece fora da família, ocorre, sobretudo, no ambiente escolar. A formação desses profissionais não deve englobar apenas uma série de etapas, mas também levar em consideração seus processos de

¹⁶³ Ibidem, p. 28.

¹⁶⁴ Ibidem.

¹⁶⁵ Ibidem, p. 13.

¹⁶⁶ Ibidem.

¹⁶⁷ SCHEIBE, L. Formação e identidade do pedagogo no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

¹⁶⁸ MARIN, 2012.

socialização anteriores, assim como aqueles que desenvolverão na escola, proporcionarão e estarão envolvidos¹⁶⁹.

A ação socializadora da escola sobre os professores também reflete sobre suas práticas e pode intensificar a ideia sobre a docência que possuem, sendo necessário fazer uma releitura da sua memória educativa, para que não reproduzam ações que vivenciaram enquanto alunos. A escola não pode ser vista como um “depósito de crianças”, pois muitas vezes é designada como um local de controle, que prepara desde a mais tenra idade para a vida adulta, quando se refere à socialização das crianças e suas relações com o trabalho e suas famílias. A escola tem uma carga moral, é parte do processo, tem práticas carregadas de leituras morais que influenciarão não só na socialização, mas na educação e na vida de uma criança de maneira geral, o que faz com a que a formação do profissional que atua no seu espaço, seja de suma importância¹⁷⁰.

Assim, faz-se necessário entender, antes, a lógica pensada por trás desse processo – lógica essa que é imposta a esses formadores pela instituição – e mais ainda como a própria instituição se constituiu nesse cenário, partindo da visão neoliberal, abraçada pelo Estado e pela política brasileira.

Apple¹⁷¹ nos alerta sobre como “a divisão e o controle progressivo do trabalho têm provocado um impacto ao nível das relações sociais, na forma como as pessoas se evolvem e interagem”. Ou seja, o “empacotamento” e a racionalização do currículo e do material didático, que não exige uma interação direta do professor, fazem com que sua atuação se minimize, inclusive o contato entre os professores nos planejamentos semestrais ou anuais, para tratar de questões curriculares.

A interação entre os professores é parte importante do trabalho docente. A forma como esta se dá pode dizer muito da relação que será construída futuramente, interferindo no próprio fazer docente, na convivência com os alunos. É uma realidade que pode ter um peso maior do que o esperado, levando ao isolamento do professor quando essa condição não é contemplada na formação desse profissional. Tal condição demanda um tempo maior para análise das suas consequências, como ocorreu nas fábricas e escritórios com a racionalização do trabalho. É importante entender que os professores são profissionais diferentes, no que se refere às condições de trabalho, quando comparados aos empregados das grandes indústrias, uma vez que a docência se dá em salas de aula, e não em linhas de montagem¹⁷².

¹⁶⁹ Ibidem.

¹⁷⁰ MARIN, 2012.

¹⁷¹ APPLE, M. W. *Educação e poder*. Trad.: João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas), p. 222.

¹⁷² APPLE, 2001.

Os professores também são afetados pelo controle técnico, com o aumento de trabalho, que é incorporado pela forma curricular, gerando individualismo no exercício da profissão e tornando o profissional em um “técnico eficiente” no trabalho que exerce. Essa situação faz parte da ideologia e da lógica capitalista, pois o indivíduo muitas vezes concorda com o que lhe é proposto e executa todo tipo de trabalho técnico, sem uma preocupação social maior¹⁷³.

O desafio de iniciar a carreira docente na Educação Infantil e nas Séries Iniciais com a formação que vem ocorrendo nos cursos de licenciatura, sobretudo, nas IES privadas com fins lucrativos, pode afetar ainda mais esse processo que já vem carregado de certa tensão, considerando também um ambiente escolar, que é diverso e dinâmico¹⁷⁴. Olhar para esse professor universitário, formador de professores, identificar suas características e como trabalham em um ambiente de formação mercantilizado, pode evidenciar como esses profissionais, que são o alicerce da educação básica, estão sendo formados.

Assim, surge o problema de pesquisa: quais as características culturais, educacionais e socioeconômicas do professor universitário formado em IES privada com fins lucrativos, e como ele avalia seu trabalho como formador de professores no curso de Pedagogia, nesse cenário?

1.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Para caracterizar os sujeitos e traçar o perfil deles, utilizamos como referencial teórico para a pesquisa os conceitos de Bourdieu e de seus seguidores, como Nogueira, Catani e outros. As proposições de Dubar nos ajudam a compreender as trajetórias sociais e educacionais dos sujeitos estudados, confrontando-as com os dados coletados. As reflexões de Harvey embasam nossa abordagem do neoliberalismo, enquanto as de Apple fundamentam nossa avaliação a respeito de aspectos da mercantilização, educação e do trabalho do professor universitário nesse contexto. Assim, com base na leitura desses autores, valemo-nos, na pesquisa, dos seguintes conceitos:

Conceito de capital econômico, cultural e social, de Bourdieu: ele nos possibilita construir um perfil dos sujeitos, considerando os dados levantados através dos questionários e de esclarecimentos posteriores nas entrevistas. Na perspectiva cultural e ainda na relação com o diploma conferido em sua formação, e em como esse capital incorporado é transferido, percebem-se a importância e a influência do meio cultural. Segundo Bourdieu¹⁷⁵: “a objetivação do capital cultural sob a forma do diploma é um dos modos de neutralizar certas propriedades devidas ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos

¹⁷³ Ibidem.

¹⁷⁴ GATTI et. al., 2019.

¹⁷⁵ BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018b, p. 86.

limites biológicos de seu suporte”, o que garante um valor jurídico enquanto cultura, mas que pode levar também a uma autonomia em relação ao seu portador e ao seu próprio capital cultural preexistente. Esse e outros aspectos do meio cultural ajudam a constituir a caracterização e o perfil traçado, em consonância com o capital social e econômico.

Para Bourdieu¹⁷⁶, “o capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento”, ou seja, características comuns permanentes que vinculam um grupo de acordo com propriedades, percebidas entre si e presentes nos sujeitos da pesquisa, e que podem se refletir em sua prática de ensino. Da mesma forma, o capital econômico também exerce influência, já que “o campo econômico é um universo de lutas incessantes. Até mesmo no interior do campo das empresas, as lutas de concorrência têm uma dimensão simbólica: o dominante impõe sua definição do jogo, suas escolhas, sua concepção do produto, etc.”¹⁷⁷. Esse conceito nos permite perceber a relação da mercantilização diretamente com o professor e o quanto essa relação é perpassada pelo poder econômico na caracterização.

Conceito de trajetória social e educacional, de Dubar: é usado para tratar da caracterização do professor universitário a partir da trajetória educacional. A análise da trajetória poderá indicar, com a ajuda do discurso do processo biográfico objetivo e subjetivo dos professores, quais características compõem o perfil do professor universitário investigado. Dubar¹⁷⁸, distingue dois modos de considerar a trajetória individual: “objetivamente, com uma ‘sequência de oposições’ num ou mais campos da prática social, e subjetivamente, como uma ‘história pessoal’ cujo relato atualiza visões de si e do mundo”¹⁷⁹.

Conceito de neoliberalismo, de Harvey: ele nos permite entender a influência da ideologia e da política neoliberal no Brasil e o quanto ele “alimenta”, serve de sustentáculo ou se constitui em uma das principais causas da mercantilização desenfreada do ensino superior brasileiro. Para Harvey¹⁸⁰, no neoliberalismo, absorvido pelas práticas e pelo pensamento político e econômico presentes em muitos países, como o Brasil, “a desregulação, a privatização e a retirada do Estado de muitas áreas do bem-estar social têm sido muitíssimos comuns”¹⁸¹. Entre as áreas de bem-estar social destacadas por Harvey, a Educação tem grande destaque, pois apresenta um potencial enorme a ser explorado

¹⁷⁶ BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) *Escritos de educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018a, p. 75.

¹⁷⁷ CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

¹⁷⁸ DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, n.º. 62, pp. 13-30, 1998.

¹⁷⁹ *Ibidem*, P. 13.

¹⁸⁰ HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. Trad.: Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

¹⁸¹ *Ibidem*, p. 12.

pelo capital, além de ter a seu favor o fato de que “os defensores da proposta neoliberal ocupam atualmente posições de considerável influência no campo da educação”¹⁸², seja em organismos internacionais, universidades, posições estratégicas do Estado, meios de comunicação, setor financeiro ou corporações.

Conceito de controle técnico do trabalho, desenvolvido por Apple: ele nos serve para analisarmos a relação do docente com a instituição, uma vez que no sistema capitalista as empresas compram a força de trabalho com a intenção de torná-la mais produtiva e, assim, estipulam como o trabalho deve ser feito. Esse controle conduz à desqualificação e à requalificação do trabalho, ou seja, o trabalho é dividido e requalificado de acordo com os interesses a que se destina.

Para Apple¹⁸³, quando se trata do trabalho docente, esse controle se dá também pelo currículo e pelos materiais didáticos, já que através da utilização de conjuntos “pré-planificados de currículo, ensino e avaliação, os professores vão sendo desqualificados. No entanto, também vão sendo requalificados de uma forma que não deixa de ser inconsequente”¹⁸⁴. É importante ressaltar que a qualificação pode vir carregada pelas visões ideológicas capitalistas, o que pode ser amplamente utilizado em ambientes mercantilizados.

Auxiliaram, ainda, na fundamentação teórica da pesquisa os apontamentos sobre a mercantilização e financeirização do ensino superior e o neologismo *commoditycidade*, de Bianchetti e Sguissardi, para tratar do processo de mercantilização do ensino superior privado, com destaque para as instituições particulares com fins lucrativos. Bianchetti e Sguissardi¹⁸⁵ consideram que a mercantilização do ensino superior o orienta para a lógica do mercado, para a obtenção de lucro e para a administração das instituições como empresas, buscando custo mínimo e educação em grande escala. A *commoditycidade* é o ápice do processo de mercantilização, que gera grandes monopólios e oligopólios de ensino, frutos de fusões ou aquisições de redes de ensino, com características mercantis, e que ampliam o número de instituições e matrículas, proporcionando a negociação de capital na bolsa de valores e a prática de interesses voltados para o mercado.

A ideia de educação-mercadoria e mercadoria-educação, de Rodrigues¹⁸⁶, nos ajuda a tratar da educação entendida como mercadoria. Segundo o autor, esses dois conceitos mostram a educação e o conhecimento como objetos da valorização do capital em detrimento da formação humana, a partir da atua-

¹⁸² Ibidem, p. 13.

¹⁸³ APPLE, 2001.

¹⁸⁴ Ibidem, p. 221.

¹⁸⁵ BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017.

¹⁸⁶ RODRIGUES, 2007.

ção de duas burguesias (industrial e financeira) que transformam a “prática social educacional” com o intuito de vendê-la no mercado educacional ou como “insumos necessários à produção de outras mercadorias”¹⁸⁷.

As considerações de Boito Jr.¹⁸⁸ sobre o neoliberalismo no Brasil, sobretudo quando trata do tripé da política neoliberal, nos oferece uma visão da educação nesse cenário e uma contextualização da mercantilização, trazendo questões que buscamos ampliar à luz de novas reflexões, considerando os discursos dos sujeitos. E de Gatti et al.¹⁸⁹ nos servem de esteio ao abordarmos aspectos da formação de professores no Brasil, mais estritamente com relação ao curso de Pedagogia: um pouco da trajetória histórica desse curso e outros pontos que nos permitem entender sua importância social e como essa formação vem ocorrendo no contexto pesquisado.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

Quanto a metodologia e aos procedimentos que direcionaram ao processo de análise e posterior discussão dos dados nesta investigação, iniciamos encaminhando o Projeto de pesquisa para o Comitê de Ética da Universidade e seu registro foi aprovado na Plataforma Brasil, em 31/12/2020. Foi solicitado aos sujeitos que responderam ao questionário e posteriormente participaram da entrevista, entre os meses de fevereiro e março de 2021, a aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), além dos devidos esclarecimentos no momento da entrevista.

Os dados foram coletados com base na pesquisa sociológica, que apesar de poder ser feita de diversas formas, está sempre baseada em um modelo teórico. Segundo Thiollent¹⁹⁰, na pesquisa sociológica “seus objetivos são científicos, isto quer dizer, definidos em função da relevância que tem dentro das problemáticas ou das tradições teóricas da sociologia”. Thiollent¹⁹¹ considera ainda, que a pesquisa empírica nos aproxima e proporciona um contato efetivo com os sujeitos envolvidos no problema investigado, por isso optamos pela pesquisa empírica e a utilização dos instrumentos aplicados aos professores, sujeitos da investigação.

O questionário foi elaborado com perguntas relacionadas ao problema da pesquisa, em uma perspectiva interrogativa. O seu objetivo foi caracterizar socioeconomicamente e culturalmente os professores e a entrevista teve como

¹⁸⁷ *Ibidem*, p. 6.

¹⁸⁸ BOITO JR, A. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.

¹⁸⁹ GATTI et. al., 2019.

¹⁹⁰ THIOULENT, M. J. M. *Crítica metodológica, investigação social & enquête operária*. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985. (Coleção Teoria e História 6), p. 38.

¹⁹¹ *Ibidem*.

objetivo esclarecer de forma mais profunda como o professor se vê na IES superior privado com fins lucrativos e como avalia sua responsabilidade na formação de professores, nas condições materiais, nas quais desenvolve seu trabalho. A pesquisa não teve como objetivo trabalhar com amostragem, mas com um grupo de professores, conforme as condições de acesso às IES.

Entre os itens que constaram no questionário ou entrevista, destacamos: formação acadêmica até a graduação e pós-graduação, em instituição pública, privada, mista; nível acadêmico (especialista, mestrado, doutorado); regime de trabalho (integral, parcial, horista); informações pessoais e renda; escolaridade e profissão dos pais; se exerce outra atividade além da docência; porque a escolha da instituição privada e não pública; como entende a mercantilização do ensino superior privado; se leciona em mais de um curso ou instituição; meio de locomoção até a instituição; formação continuada (atualização acadêmica); desafio da docência no seu ambiente de trabalho; se possui uma segunda graduação; processo de autonomia.

O questionário semiestruturado com 31 perguntas que identificassem aspectos referentes ao capital cultural, econômico e social dos professores, devido a pandemia de COVID-19, foi enviado por e-mail, para 11 professores de uma mesma IES privado com fins lucrativos. Dos 11 professores contatados, apenas sete estavam dentro do perfil determinado, ou seja, cursaram suas graduações em IES privada com fins lucrativos e lecionam ou lecionaram no curso de Pedagogia, sendo que seis deles fazem parte da caracterização, de acordo com a ordem de resposta.

As entrevistas com 14 perguntas semiestruturadas, foram realizadas online, também devido a pandemia de COVID-19, através do aplicativo Google Meet e tiveram o áudio gravado, conforme previsto no TCLE. Em seguida, foram transcritas e organizadas (primeira parte) para a posterior análise dos dados, buscando relacionar as respostas das entrevistas com o referencial teórico.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES PARCIAIS

Como discussões e resultados parciais, verificamos, conforme Bianchetti e Sguissardi¹⁹², que a realidade do ensino superior privado no Brasil é o reflexo das “facilidades” do setor, reconhecidas, sobretudo, nos incentivos públicos e na expansão desenfreada das IES privadas, com destaque para as instituições com fins lucrativos e chamadas de privado-mercantis. É possível ter “a dimensão de como a perspectiva de mercado está presidindo o processo de ampliação do número de instituições – sejam novas ou resultantes de fusões, aquisições etc. – e do aumento quantitativo de estudantes universitários”¹⁹³.

¹⁹² BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017.

¹⁹³ *Ibidem*, p. 76.

De acordo ainda com Silva Jr. e Sguissardi¹⁹⁴, estas são consequências das mudanças políticas no ensino superior brasileiro, sobretudo, a partir da segunda metade da década de 1990, que acentuaram “a transformação da estrutura do mercado de trabalho, incluindo sua terceirização e precarização, e flexibilização das relações trabalhistas”¹⁹⁵. Nota-se que na instituição pesquisada essa precarização do trabalho docente se materializa em diversos aspectos, como por exemplo, salários baixos, regime de trabalho e salas com alunos em demasia, impactando na autonomia profissional e no desenvolvimento do seu trabalho e, conseqüentemente, juntando-se a outros fatores, na formação proporcionada.

Nesse sentido, de acordo com o que se verifica pelos números de instituições, vagas ofertadas e matrículas, para Bianchetti e Sguissardi¹⁹⁶ “o sistema privado é acometido de elefantíase, enquanto o sistema público também se expande, mas em proporção que sequer se aproxima da do privado”. Em consonância com as ideias elaboradas por Harvey¹⁹⁷ e Boito Jr¹⁹⁸, acreditamos que esse processo se torna ainda mais complexo quando o país está imerso em uma política neoliberal, que aposta na educação como forma de solução dos problemas sociais, mas que ao mesmo tempo se pauta por uma perspectiva de Estado mínimo, que corta gastos públicos destinados às classes populares e ameaça direitos sociais conquistados, como a educação básica e em especial nessa pesquisa, a formação de professores no curso de Pedagogia.

Segundo Gatti et al.¹⁹⁹, já nos documentos regulatórios a questão técnica parece permear os processos de formação, o que pode “abrir espaço” para a mercantilização, com a flexibilização e o aligeiramento dos processos formativos. No que se refere à licenciatura em Pedagogia, tal situação afeta a própria base da educação do país, pois chega a atingir até as crianças menores e influir nos conteúdos que lhes serão – ou não – transmitidos. Todo esse cenário que expusemos aqui até o momento só fazem confirmar a importância histórica e social desse curso, ressaltando as informações quantitativas apresentadas, referentes ao seu número expressivo de matrículas.

O perfil dos sujeitos foi traçado a partir dos dados levantados e analisados, relacionando-os com referencial teórico empregado na pesquisa, que aponta para professores que tiveram sua trajetória escolar básica na escola pública; seus pais, em geral, têm pouca escolarização e não dispunham de recursos

¹⁹⁴ SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.º. 29, pp. 5-27, 2005.

¹⁹⁵ *Ibidem*, p. 7.

¹⁹⁶ BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2017, p. 82.

¹⁹⁷ HARVEY, 2014a.

¹⁹⁸ BOITO JR., 1999.

¹⁹⁹ GATTI et al., 2019.

financeiros para arcar com a formação dos filhos em uma IES privada. Esses professores pagaram a IES privada com o salário de trabalhos desempenhados na época da graduação. São, portanto, oriundos de uma classe média com poucos recursos econômicos, culturais e sociais, mas que buscaram, através de suas trajetórias educacionais, adquirir esses capitais. Percebe-se, assim, como as histórias de vida e trajetórias educacionais dos sujeitos estudados refletem o cenário do ensino superior privado brasileiro apresentado, presente em muitas instituições com fins lucrativos.

Segundo Dubar²⁰⁰, as trajetórias dos sujeitos nos trouxeram informações relevantes, em perspectiva tanto objetiva como subjetiva, que muitas vezes revelam os processos de constituição de formas identitárias heterogêneas, frequentemente moldadas pelas instituições pelas quais passa o sujeito, pelas posições sociais que ele ocupa ou por sua própria família. Nesse ponto, cabe ressaltar que nos ativemos mais aos processos institucionais do que aos biográficos. Em que se pese a ciência que temos de que o sujeito é tudo aquilo que sua trajetória lhe trouxe, explorar mais a fundo a história de vida, um caminho repleto de intercorrências, demandaria outro tipo de análise, conforme Bourdieu²⁰¹.

Quanto à avaliação que o professor faz do próprio trabalho realizado em IES privada com fins lucrativos, apesar de termos assegurado o sigilo da pesquisa, notamos que algumas informações não foram totalmente disponibilizadas por completo. Entendemos que isso se deve, principalmente, à preservação do emprego, mas o fato também coaduna com a perspectiva de que algumas informações podem ser intencionalmente “evitadas” no discurso do sujeito a respeito de si mesmo²⁰². Ainda assim, alguns traços observados apontaram para certas possibilidades e conclusões.

Os trabalhos de Boito Jr²⁰³ e de Rodrigues²⁰⁴ permitem afirmar que a instituição pesquisada está notoriamente inserida no âmbito das IES privadas com fins lucrativos e que, conseqüentemente, segue os moldes dessas instituições. Os sujeitos ponderam que, apesar de sua formação nem sempre adequar-se à disciplina que ministram, e que precisam de mais investimentos por parte da instituição para exercerem a docência com maior congruência, entregam seu melhor, cientes de que, mesmo não sendo o ideal, é o possível.

Dentro das análises efetuadas, alguns elementos se interseccionam, demandando do estudo uma separação entre eles, sobretudo, quanto ao papel do

²⁰⁰ DUBAR, 1998.

²⁰¹ BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Orgs.) *Usos & abusos da história oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

²⁰² Ibidem, 2006.

²⁰³ BOITO JR, 1999.

²⁰⁴ RODRIGUES, 2007.

aluno e ao da instituição, de modo que a análise possibilitasse um melhor entendimento a respeito da autonomia de trabalho nesse ambiente. O papel do aluno pode influenciar não só no modo como o professor tem seu trabalho avaliado, mas consequentemente em sua autonomia profissional. Os professores entendem que seu trabalho também é resultado das limitações que muitas vezes os alunos impõem a si mesmos, ante a “necessidade” mercadológica do diploma. Por outro lado, a instituição “não quer perder o aluno”, mas também não oferece uma biblioteca adequada ou realiza ações que incentivem e divulguem a leitura, por exemplo, o que faz que essa relação seja, muitas vezes, conflitante.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS PARCIAIS

Como considerações finais parciais, verificamos que nesse cenário mercantilizado os professores se frustram, pois sabem da importância da formação de profissionais no curso de Pedagogia. Eles se esforçam, mas com frequência esbarram nas limitações impostas pelos interesses da instituição, que se pauta pelo “lucro” mercadológico. São profissionais que demandam atenção e como relatado, encontram-se “sozinhos” e, assim, não conseguem dar muitos passos. Conforme apontam Gatti et al.²⁰⁵, precisam de apoio para o exercício das suas atividades, principalmente em um cenário mercantilizado, já que em linhas gerais percebe-se que “é precário o reconhecimento do formador como figura essencial no desenvolvimento dos licenciandos, o seu fazer docente nas licenciaturas, os conhecimentos que estão na base da docência e a sua formação e constituição profissional”²⁰⁶, o que nos remete à uma complexidade maior que envolve a própria estrutura da Educação, como um todo.

No entanto, pode-se afirmar que todos os sujeitos dessa pesquisa são professores responsáveis e conscientes do trabalho que fazem, dentro das condições que são permitidas pela instituição. Entendem as especificidades que a docência no curso de Pedagogia exige. Trazem aspectos culturais e sociais das suas trajetórias objetivas e até mesmo subjetiva e levam essas experiências para a sala de aula, entendendo também que esses aspectos são frutos das suas origens e o que foi construído nas suas trajetórias. São profissionais que se veem absorvidos pela mercantilização do ensino superior privado, atrelado à política e à ideologia neoliberal, que conforme aponta Rodrigues²⁰⁷, fazem do ensino uma educação-mercadoria e uma mercadoria-educação, ou seja, a mercadoria se corporifica no espaço da formação humana.

É importante lembrar o controle técnico, conforme apontado por Apple²⁰⁸, fruto da ideologia capitalista, que desqualifica o trabalho e o requalifica

²⁰⁵ GATTI et al. 2019.

²⁰⁶ Ibidem, p. 317.

²⁰⁷ RODRIGUES, 2007.

²⁰⁸ APPLE, 2001.

de acordo com os seus interesses, principalmente através da forma curricular, produzindo o isolamento do professor. O que pode ser percebido, por exemplo, quando a instituição impõe o currículo a ser seguido, deixando de estimular a discussão e a interação entre os professores na sua construção e no seu planejamento. Com base na bibliografia que orienta este trabalho, mencionada até, podemos afirmar que tudo isso são características da mercantilização do ensino superior privado no Brasil, resguardadas pela ideologia e pela política neoliberal, que tratam a educação a partir de critérios comerciais, em detrimento de uma formação mais humanizada, sobretudo no curso de Pedagogia, que prepara profissionais para atuarem na base da educação do Brasil.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Tradução: João Menelau Paraskeva. Porto: Porto Editora, 2001. (Coleção Currículo, Políticas e Práticas).
- BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. *Da universidade à commoditycidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.
- BOITO JR, A. *Política neoliberal e sindicalismo no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1999.
- BOURDIEU, P. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. de M. (Orgs.) *Usos & abusos da história oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BOURDIEU, P. O capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018a.
- BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018b.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2018: notas estatísticas*. Brasília, 2019c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf. Acesso em: 14 out. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: divulgação dos resultados*. Brasília, 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/apresentacao_censo_superior2018.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas*. Brasília, 2019a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.
- CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.; HEY, A. P.; MEDEIROS, C. C. C. de. (Orgs.). *Vocabulário Bourdieu*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- DUBAR, C. Trajetórias sociais e formas identitárias: alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 19, nº. 62, pp. 13-30, 1998.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de; ALMEIDA, P. C. A. de. *Professores do Brasil: novos cenários de formação*. Brasília: UNESCO, 2019.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. Tradução: Adail Sobral e Maria Estela Gonçalves. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

MARIN, A. J. Perspectivas analíticas sobre a docência na escola. *Educação & Linguagem*. São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo, v.15, n. 26, jul-dez/2012, p. 19-34.

RODRIGUES, J. *Os empresários e a educação superior*. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SCHEIBE, L. Formação e Identidade do Pedagogo no Brasil. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JÚNIOR, J. dos R.; SGUISSARDI, V. A nova lei de educação superior: fortalecimento do setor público e regulação do privado/mercantil ou continuidade da privatização e mercantilização do público? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, nº. 29, pp. 5-27, 2005.

THIOLLENT, M. J. M. *Crítica metodológica, investigação social & enquete operária*. 4. ed. São Paulo: Polis, 1985. (Coleção Teoria e História 6).

WAIZBORT, L. Formação, especialização, diplomação: da universidade à instituição de ensino superior. *Tempo Social*, São Paulo, v. 27, nº 2, pp. 45-74, 2015.

O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DO CONCEITO DE TRANSITIVIDADE EM PAULO FREIRE

MARCOS NOVAES DA SILVA
Universidade Presbiteriana Mackenzie

MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA
Universidade Presbiteriana Mackenzie

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

*PAULO FREIRE É UM PENSADOR,
comprometido com a vida.*¹

Falar em mudanças e processos inovadores tem sido a tônica de muitos artigos acadêmicos recentes. Isso se deve à velocidade com que novas tecnologias e novas formas de comunicação nos afetam. Na educação, essas mudanças têm-se revelado nos livros e “manuais” de metodologias e estratégias de ensino, bem como, no Brasil, nas regulamentações de Diretrizes Curriculares da Educação Básica até à Superior. Essas mudanças criam o que Paulo Freire² chama de um período de trânsito, ou de transitividade. Nesse tempo, nessa transitividade, percebe-se uma oportunidade para a transformação da consciência das pessoas. Para Freire, há dois níveis de consciência, como desdobramento desse processo de transitividade: *nível ingênuo* ou o *nível crítico*.

Para os educadores, essa fase de transição afetou a visão política dos educadores de modo que buscam rejeitar a *cultura do silêncio*, questionando as formas doadas, engessadas, mecanicistas e autocráticas das legislações e políticas educativas. Vê-se, nesse processo de transitividade, professores questionando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “política pública que tem por objetivo, segundo o MEC, estabelecer um conjunto de orientações para nortear os currículos das escolas públicas e privadas de ensino infantil e fundamental

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2019, p. 11.

² FREIRE, 1959; FREIRE, 1961; FREIRE, 1963 e FREIRE, 1978.

do Brasil”.³ Segundo Filho, a “Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça a autonomia”.⁴

Este ensaio se propõe refletir sobre a articulação entre o currículo escolar com o conceito de *trânsito* do educador Paulo Freire (1921-1997). Nos seus primeiros escritos,⁵ Freire apresentou o esquema conceitual de *Transitividade*, *Transitividade Ingênua* e *Transitividade Crítica*, afirmando que, com as mudanças políticas, culturais e sociais, acontece o que ele chama de *Trânsito*. As mudanças na sociedade, os temas de uma dada sociedade, são esvaziados, tornando-se irrelevantes para outra sociedade posterior. Nesse sentido, acredita-se que a sociedade brasileira vem passando por um processo de trânsito, podendo haver um despertar da consciência dos seus problemas. Nos textos de Freire, naquela época, o que ele apontou foi a necessidade de vencer, nos *educadores/educandos*, a *consciência Transitiva – Ingênua*, favorecendo o desenvolvimento de uma mentalidade crítica e provocando neles a consciência para sua atuação política e econômica no cenário que se desenvolvia.

Nessa fase do seu pensamento, Freire propõe uma educação no sentido de instrumentalizar a pessoa para assimilar o desenvolvimento industrial e ter um senso de perspectiva histórica, deixando, ela, de ser mero espectador. O autor criticou o currículo escolar da sua época, mostrando que ele era ineficaz diante da realidade. Este texto avalia o atual momento pelo que perpassa a educação, tomando o conceito freireano de trânsito para avaliar a proposição de currículo que é oferecido aos professores pelos órgãos competentes e pelos especialistas.

O artigo limita-se às categorias epistemológicas elaboradas por Paulo Freire, do início da sua carreira como educador: *Intransitividade*, *Transitividade Ingênua* e *Transitividade Crítica*, como extensão de um campo de análise, de um recorte histórico. Primeiro, analisa-se a problemática do currículo escolar a partir do conceito de *Transitividade*. Segundo, mostra-se as implicações da concepção curricular numa perspectiva de consciência da *Transitividade Ingênua* e, na sequência, procura-se demonstrar o impacto da construção do currículo escolar numa fase de consciência que revela a *Transitividade Crítica*. Finaliza-se denunciando a atual contextura brasileira e seus antinomismos e desdobramentos, como aspectos da inexperiência democrática, que reflete em consequências para a educação e para o currículo escolar.

³ FILHO, Manuel, A. *Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas*. Jornal da Unicamp. São Paulo. 04.dez.2017.

⁴ Ibidem, 04.dez.2017.

⁵ FREIRE, 1959; FREIRE, 1961; FREIRE, 1963 e FREIRE, 1978.

1.1. A ATUALIDADE DO CONCEITO FREIREANO DE *TRANSITIVIDADE*.

Não há como concebermos uma educação, numa sociedade democratizando-se, que leve o homem a posições quietistas. Que não faça dele um ser cada vez mais consciente de sua transitividade, que deve ser usada tanto quanto possível criticamente ou com acento cada vez mais de racionalidade.⁶

A *Transitividade* como um conceito norteador da pedagogia de Paulo Freire surgiu na sua primeira obra acadêmica intitulada *Educação e Atualidade Brasileira* em 1959,⁷ no formato de tese para o concurso da cadeira de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco.⁸ Ao escolher o tema ⁹ *educação e atualidade brasileira*, Freire se contrapõe ao contexto histórico-cultural ciente da problematização do tema por ele proposto. Para ele, qualquer planejamento educacional precisaria reconhecer a realidade do homem como participante da sua ambiência, afirma o educador. À época de Freire (especialmente em 1959), o Brasil passava por transformações. Havia um forte movimento de industrialização com uma ideia positivista de progresso. Havia uma incoercível tendência para a democratização política e cultural da nação, porém, embora a sociedade estivesse em fase de transição, de uma sociedade fechada para uma sociedade mais aberta, com mais oportunidades para o pobre, ela precisava superar seus antinomismos. Quando isto não acontecia, gerava a inoperância da educação.

Freire apresentou a atualidade nacional como fruto de processos históricos que carregam suas marcas. Ele argumentou que havia necessidade de um conhecimento crítico das marcas da atualidade, pois estas se refletem nas disposições mentais de cada tempo histórico. Uma das marcas ou elementos constituintes desse tempo é o *antinomismo fundamental*. O autor demonstrou que esse antinomismo fundamental de que a atualidade brasileira se nutre é formado por dois polos: de um lado, “a inexperiência democrática”, formada e desenvolvida nas linhas típicas da colonização brasileira e, de outro lado, a “emersão do povo na vida pública nacional”, provocada pela industrialização do país.¹⁰ São polos antinômicos assumidos pelo homem brasileiro. Freire destaca o jogo de contradições, como fruto desse antinomismo fundamental:

⁶ FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 1959. Tese (concurso para a cadeira de história e filosofia da educação). Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959. p. 34.

⁷ Em *Educação e Atualidade Brasileira*, Freire parece propor uma educação mais voltada para as necessidades de mão-de-obra especializada, ênfase que será diminuída em obras futuras como *Educação como Prática da Liberdade e Pedagogia do Oprimido*.

⁸ FREIRE, 1959.

⁹ Hoje em formato de livro: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

¹⁰ FREIRE, 1959, p. 24.

[...] o povo emergindo no cenário político, rejeitando suas velhas posições quietistas e exigindo novas posições – agora de participação, de atuação e participação na vida brasileira. É o povo emergindo e exigindo soluções, mas, ao mesmo tempo, assumindo atitudes, que deixam transparecer, fortemente, os sinais de sua “inexperiência democrática”.¹¹

A sociedade vive um processo dialético, dentro da antinomia fundamental. Assim, convive-se com “a inexperiência democrática” e com “a emersão do povo na vida nacional” – em uma fase de transição. Freire critica o tipo de educação que se oferece em tempos de desenvolvimento e transição: “a uma sociedade que se industrializa e se democratiza, como a nossa, insistimos em oferecer uma educação intensamente verbal e palavrosa”.¹² Essa educação desvinculada da vida tem como matriz a “inexperiência democrática”. Para ele, os projetos educacionais precisariam ser descentralizados e focados em comunidades locais com suas peculiaridades. As marcas dessa inexperiência democrática denunciada por Freire são: *centralismo, verbalismo, antidualogação, autoritarismo* e “*assistencialização*”. Ele assim aponta a importância de uma vinculação da educação com sua realidade local, regional e nacional, como também a participação do educando no processo da sua própria vida e realidade.

Apesar do surto industrial e dos avanços democráticos no pós-guerra, a sociedade ainda experimentava retrocessos. Ela havia se tornado transitiva, havia melhoras significativas, porém, sua consciência ele caracterizou como *Transitiva Ingênuo*. Segundo Paulo Freire, entre outras características da Transitividade Ingênuo, se destaca:

[...] impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pela explicação fabulosa. Pela fragilidade da argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelo gosto não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo.¹³

A única forma de superar a consciência de *Transitividade Ingênuo*, é com a consciência de *Transitividade Crítica*. Esta:

[...] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os “achados” e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise de problemas. Na sua

¹¹ Ibidem, p. 24.

¹² Ibidem, p. 59.

¹³ FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003, p. 34.

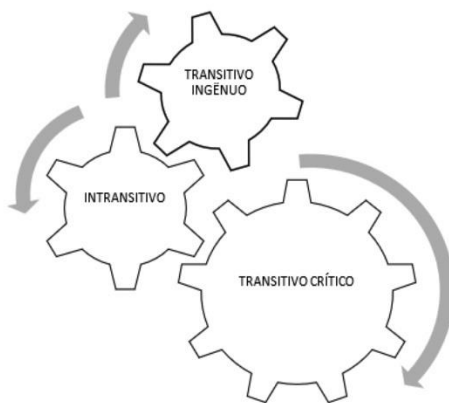
apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa de posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguições.¹⁴

Freire propõe uma educação que supere a consciência intransitiva em um contexto de desenvolvimento econômico e industrial:

Parece-nos, deste modo que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, há de ser a de oferecer ao educando instrumentos com que resista aos poderes de “desenraizamento” de que a civilização industrial, a que nos filiamos, está amplamente armada.¹⁵

O tipo de educação proposta por Freire pode romper os antinomismos da sociedade brasileira atual. Freire postula necessariamente uma educação que humaniza – porém, educação que não foge da responsabilidade de se formar o cidadão para o contexto – no caso dele – da revolução industrial que o Brasil perpassava.

Gráfico 1 – Esquema conceitual do processo de transitividade da sociedade:



Fonte: Diagrama elaborado pelos autores

¹⁴ Ibidem, p. 34.

¹⁵ Ibidem, p. 27.

A educação tem sido – em muitos aspectos – produto de consciências *ingênuas* ou ainda *intransitivas*. Como pode-se elaborar um currículo baseado em uma epistemologia que reflita a realidade e anseios de um Brasil com sua inexperiência democrática, tendo, os educadores, uma consciência *Crítico – Transitiva*, como resposta para os dilemas educacionais da atual contextura?

2. O CURRÍCULO NUMA ACEPÇÃO DA CONSCIÊNCIA *TRANSITIVA INGÊNUA*.

Desta forma, uma primeira revisão, e urgente, na programação e no procedimento dessas escolas de formação de nosso professor primário, seria a que identificasse seu currículo com nossa atualidade.¹⁶

Freire traz reflexões sobre o agir educativo, no sentido da democracia, porém, alerta que a revolução industrial tem levado o homem à *Transitividade Ingênuo*. Um dos aspectos mencionado e criticado é o de “especialismo” exagerado da produção em série, promovida pelo mercado financeiro. É esse um dos sentidos em que a forma de organização do currículo na escola tem refletido uma lógica de mercado. Segundo Freire, naquele momento vivia-se uma nova fase em que se fazia necessário currículos plásticos e permeáveis – reduzindo a teorização oca e estéril por uma ordem de trabalho mais prática. Para Paulo Freire, os alunos e os mestres precisariam de uma formação democrática.

Após analisar as condições da formação do professor universitário em seus primeiros escritos, Freire analisa as dimensões do ensino médio. Esclarece:

O ginásio seria apenas um mero “corredor”, que levaria privilegiados às escolas superiores, sobretudo às de direito e às de medicina, de onde saíam, não raro, doutores “bacharelizados”. A obtenção do título superior mesmo ornamental, numa cultura a que faltaram experiências democráticas que tivessem implicado a dialogação popular, significa classificação social.¹⁷

O ginásio, afirma Freire, é “um ginásio academizado, bacharelesco, fabricando ‘doutores’, sem vínculos com as nossas realidades”.¹⁸ Essa educação nos ginásios havia decepcionado a muitos que não chegaram nas universidades e nem foram preparados para o mercado de trabalho, que exigia deles “uma educação técnica e científica”.¹⁹ É importante destacar que embora Freire criticasse uma educação meramente tecnicista e engessada, ainda assim, defendia naquela obra uma formação mais profissionalizante, que atendessem às necessidades, demandas e exigências das indústrias – ênfase que será amenizada em trabalhos

¹⁶ FREIRE, 2003, p. 102.

¹⁷ *Ibidem*, p. 104.

¹⁸ *Ibidem*, p. 105.

¹⁹ *Ibidem*, p. 108.

posteriores.²⁰ Segundo o autor, havia necessidade de preparação técnica eficiente para os alunos. Alerta: “Mas, já deveríamos estar orientando a formação de técnicos de nível médio de acordo com as tendências ou vocação industrial das áreas em ritmo de industrialização”.²¹

Hoje, é nossa percepção, a partir da chave de transitividade de Freire, que a escola tem adotado uma postura transitiva, porém, ingênua. Pode-se dizer que com os poucos avanços que tivemos na educação brasileira, ela deixou a *Intransitividade* para se tonar *Transitiva Ingênua*. A educação no Brasil sai do analfabetismo das massas, mas ainda apresenta atitudes que revelam a “inexperiência democrática”. Alfabetiza-se. Mas, para quê? E que tipo de alfabetização está-se oferecendo? A partir das proposições de Freire nesse texto, percebe-se que é preciso muito mais do que alfabetizar em um país de analfabetos, é preciso evitar a alfabetização mecânica.

Na busca de identificar as finalidades educativas escolares no âmbito dos sistemas de ensino atuais, percebe-se que alguns educadores têm alertado para influências políticas, ideológicas e religiosas que norteiam a concepção das políticas que orientam os currículos.²² Libâneo, à semelhança de Paulo Freire, mostra os efeitos do progresso econômico em detrimento da educação, agora tendo como viés norteador o neoliberalismo econômico:

A partir dos anos 1980, de maneira mais intensa, os currículos escolares da Europa, das Américas e da África vêm sofrendo o impacto da globalização, impulsionada pelo neoliberalismo econômico, acentuando-se, em nível mundial, o fenômeno da internacionalização das políticas educacionais.²³

No contexto neoliberal, há uma disputa sobre o controle das orientações para o sistema escolar e as escolas que não parte apenas dos organismos ligados à educação, denuncia Libâneo, mas também de agentes políticos, da grande imprensa, do empresariado, dos movimentos sociais e culturais, das entidades religiosas etc., modificando as finalidades educacionais.²⁴ É nesse sentido que se entende que o currículo atual é fruto de uma *Transitiva Ingênua*. Por isso, recorre-se às estruturas freireanas de educação como parâmetro para análise da realidade. Há na sociedade transitiva uma forte tensão na formulação de políticas, de orientações curriculares e de diretrizes para a escola²⁵ – não se superou a *Transitividade Ingênua*.

²⁰ Como em *Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia*.

²¹ FREIRE, 2003, p. 109.

²² EVANGELISTA, 2013; LIBÂNEO, 2014; LIBÂNIO, 2021.

²³ LIBÂNEO, José. C. *Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática*. EDIFE, [S], [S], p. 1- 36. set. 2021, p.2.

²⁴ *Ibidem*. p.2.

²⁵ LIBÂNEO, José, C. *Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública*. In:

Libâneo questiona: “Ainda que os currículos sejam projeções de finalidades educativas escolhidas em meio a decisões ideológicas e políticas, restam espaços de autonomia e decisão para as professoras e professores?”.²⁶ Em uma sociedade em fase de transitividade, ainda ingênua, os professores são submetidos ao cerceamento que as políticas curriculares impõem ao seu trabalho, há modelos sempre prontos, refletindo constantemente, uma visão hegemônica no contexto atual que se aponta como neoliberal. Foi isto que, *anacronicamente*, Freire criticou. Ele analisou as atividades da órbita humana²⁷, como a da *integração* e a da *acomodação*. Quando o homem não consegue interagir, ele perde sua liberdade, em outras palavras:

Faltar-lhes-ia a marca da liberdade. Por isso, toda vez que se suprime a liberdade, fica ele um ser meramente ajustado ou acomodado. E é por isso que, minimizado e cerceado, acomodado a ajustamentos que lhe são impostos, sem direito de discuti-los, o homem sacrifica imediatamente a sua capacidade criadora.²⁸

Em uma sociedade que experimenta uma *Transitividade Ingênua*, a relação dos professores com o currículo é de *acomodação* e não de *integração*. O professor precisa superar o simples ajustamento ou acomodação que lhes oferece suas tarefas resolvidas, dadas, sempre com uma atitude quietista e não reflexa.

Estando a sociedade brasileira numa fase de transição, os modelos oferecidos, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), correspondem à realidade econômica brasileira, mas não dão conta das intensas mudanças de uma sociedade que vive ebulições e rápidas transformações, uma modernidade líquida, fluida. Uma modernidade em um processo de “liquefação”.²⁹ Falando de uma transmissão cultural situada em tempos de modernidade líquida, nos alerta Dussel:

O transitório e o curto prazo se tornam valores, e o perdurável, o longo prazo, o duradouro, gozam de má reputação. Como conseguir uma

SILVA, Maria. A.; CUNHA, Célio. (Org.). Educação básica: políticas, avanços, pendências. Campinas: Autores Associados, 2014; e LIBÂNEO, José, C. *O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012

²⁶ LIBÂNEO, 2002, p.36.

²⁷ Os animais têm seu modo de ser próprio, como por exemplo com os contatos, já o homem cultiva relações, aquela é de acomodação, este, de interação: “Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação, e do ajustamento, o homem o é da integração” (FREIRE, 1978, p. 43). O homem, participando da realidade, cria, recria e decide. Segundo Freire: “Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir” (FREIRE, 1978, p. 43).

²⁸ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978, p. 42.

²⁹ Cf. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro. Zahar, 2014.

certa estabilidade na transmissão intergeracional capaz de assegurar aos jovens a passagem da cultura de adultos? Como estabelecer certos pontos de referência se tanto os pontos de partida como os de chegada estão em permanente mudança e questionamento? Como evitar que essa transmissão não se interrompa com os deslocamentos (exílios, desemprego, mudanças, quebras) e turbulências a que está submetida hoje a vida de amplas camadas da população? ³⁰

Freire aponta que o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Implica em uma marcha acelerada que leva a sociedade à procura de novos temas.³¹ Esses novos temas rapidamente envelhecem e se esvaziam dos seus sentidos: “Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época”.³² É nesse momento, aponta Freire, que o homem precisa da integração e de aprender os mistérios da mudança – é uma dialética que não mais aceita proposições com posturas rígidas e doadas.

Nessa passagem, nessa mudança que o Brasil experimentava – e crer-se que experimenta ainda – as elites estão superpostas à realidade. Enquanto as massas vivem alienadas, tendo apenas exemplos de outros para seguir, nas palavras de Guerreiro Ramos, o “exemplarismo”. ³³

Segundo Freire, a educação precisa considerar o “novo clima cultural que se instalava”. ³⁴ A BNCC, oferece, dentro de uma acepção de *Transitividade Ingênua*, um “exemplarismo”, com suas *competências gerais* a serem alcançadas. ³⁵ Faz-se necessária uma consciência crítica para poder participar na sociedade em transição, intensamente cambiante e contraditória – é preciso ler o que há nas entrelinhas da BNCC e analisar qual é a posição do educador e seu verdadeiro papel.

Freire advoga “uma educação que possibilite ao homem a discussão corajosa de sua problematização. De sua inserção nesta problemática”. ³⁶ Ele alerta que uma educação em uma sociedade em trânsito pode levar o homem para atitudes quietistas – e esta não pode ser a atitude do educador.

A educação não pode ser “bancária”. A proposição de currículos não pode ser apenas imposta, uma construção apenas dos poderosos, daqueles que

³⁰ Cf. DUSSEL, Inés. *A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum da escola*. Argentina, Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.351-365, maio/ago. 2009, p. 356.

³¹ Na “Sociedade fechada”, temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros, de que decorriam tarefas específicas tinham uma tônica e uma significação que já não satisfazem à Sociedade em trânsito (FREIRE, 1978, p. 47).

³² FREIRE, 1978, p. 46.

³³ RAMOS apud FREIRE, 1978, p. 47.

³⁴ Ibidem. p.47.

³⁵ Cf. Competências Gerais da BNCC em Base Nacional Comum Curricular, p. 7, disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192

³⁶ FREIRE, 1978, p. 89.

detém o monopólio, “daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não pode ser de exclusiva eleição daqueles, mas, deles e do povo”.³⁷ O currículo precisa ser confeccionado em um processo de consciência transitiva crítica, de modo que quem dele for se utilizar, o faça conscientemente.

3. O CURRÍCULO NUMA ACEPÇÃO DA CONSCIÊNCIA *TRANSITIVA CRÍTICA*.

A educação, por isso, na fase de transição que vivemos, se fazia uma tarefa altamente importante.³⁸

O surto industrial proporcionou maior participação do homem comum na sociedade. Essa participação a levou da *Intransitividade* à *Transitividade Ingênua*, porém, o papel da educação problematizadora é conduzir o homem à *Transitividade Crítica*, com consciência. Freire se refere a uma sociedade em esvaziamento de velhas e obsoletas concepções, querendo se preservar e, ao mesmo tempo, experimentando algo que emerge e que quer se planificar, uma nova realidade. Uma educação que experimenta uma *Transitividade Crítica* não se comporta de forma antirreflexiva, antidemocrática e fechada.

A educação nessa nova fase, superará o simples ajustamento ou acomodação e irá propor-se à dialética da *humanização* e *desumanização*, do *sujeito* e do *objeto*. Nessa sociedade em transição, o homem precisa integrar cada vez mais a razão e as emoções. Essa educação busca a afirmação, a planificação e a preservação do que há de melhor no ensino e na aprendizagem.

Na fase de *Transitividade Crítica*, o homem experimenta o alongamento e o “adentramento”. Alongamento da velha sociedade que se esvazia e o “adentramento” da sociedade que se anuncia. Para Freire, os recuos não detêm os trânsitos, eles acontecem, e quando esgotam os temas de uma sociedade, ela aguarda um novo trânsito com novos temas, que poderão humanizar o homem. O momento de trânsito pertence muito mais ao amanhã, ao novo que anuncia, em um processo de reflexão e avaliação do velho que se ressignifica.

A educação pautada nessa acepção da consciência da *Transitividade Crítica*, conhece as raízes de uma das fortes marcas do caso brasileiro – *a nossa in experiência democrática*,³⁹ porém, não se acomoda, não se deixa vencer. Ela ajuda o homem a se ajudar, torna os homens críticos: “começam a fazer-se críticos e, por isso, renunciam tanto ao otimismo ingênuo e aos idealismos utópicos”.⁴⁰ Essa educação, diz Freire, se comunica “pelo seu testemunho e pela ação

³⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

³⁸ FREIRE, 1978, p. 46.

³⁹ As condições da nossa colonização e sua estrutura não favoreceram as experiências democráticas, não desenvolveu uma “mentalidade permeável, flexível, característica do clima cultural democrático, no homem brasileiro” (FREIRE, 1978, p. 67).

⁴⁰ FREIRE, 1978, p. 54.

educativa, ajudará a sociedade a evitar possíveis distorções a que está sujeita na marcha de seu desenvolvimento”.⁴¹

Freire opunha-se ao assistencialismo exatamente porque este guarda em si uma dupla contradição. Primeiramente, contradiz a vocação natural da pessoa, em segundo lugar, contradiz o processo de “democratização fundamental”. O assistencialismo, sem trabalho educativo crítico, não favorece o desenvolvimento da consciência crítica. Mantém a pessoa em seu quietismo. Freire demonstra o perigo do assistencialismo. É preciso ter consciência crítica para poder ter participação na sociedade em transição.

Falando sobre a educação nos aspectos de *Transitividade Crítica*, Freire afirma que essa educação se assume corajosa nesta nova fase:

E, esta passagem, absolutamente indispensável à humanidade do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição.⁴²

Para Freire,⁴³ a posição da consciência *Transitiva Crítica* implica num retorno à matriz verdadeira da democracia. Segundo o autor, a passagem da consciência predominantemente *Intransitiva* para a predominantemente *Transitiva – Ingênua*, vinha paralela à transformação dos padrões econômicos. Por outro lado, a transformação de uma consciência predominantemente ingênua para uma consciência *Transitiva- Crítica* não acontece automaticamente, não pode se permitir os riscos do teor – mágico. Freire aponta para todos os perigos daquilo que ele chama de massificação, e mais, alerta para o perigo da consciência *Transitiva- Ingênua* ser rebaixada para uma forma ostensivamente desumana – característica da massificação, em outras palavras, de uma estranha democracia sem a participação do povo.

A consciência *Transitiva Crítica* não aceita uma educação antidemocrática, sem a participação do educador e dos educandos no processo de ensino e aprendizagem. Em uma educação antidemocrática os professores são subservientes e apenas recebem o conteúdo dos “especialistas” em currículos. Em uma educação antidemocrática,

O homem, sem voz e sem ação, inserido assim, dolorosamente no processo. Mudo e quieto diante de uns tantos que, só eles podem e sabem

⁴¹ Ibidem. p. 54.

⁴² Ibidem. p. 58.

⁴³ O fundamento teórico de Freire para sua tese, se encontra na sua *práxis*, de sua experiência frente à da divisão de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI), de Pernambuco, inserido na textura e em condições fraseológicas da educação brasileira, tendo como desdobramento seu interesse em uma educação democrática para crianças e adultos.

falar. Mudo e quieto, recebendo as coisas dos que, só eles sabem pensar e fazer. ⁴⁴

Não seria esta uma proposição para o “lugar” do educador atual diante da BNCC? O professor “sem voz e sem ação”, “mudo”, “quieto”, recebendo conteúdo e estratégias dos que, “só eles sabem pensar e fazer”? A consciência crítica “renuncia a velha postura de objeto e assume a de sujeito”. ⁴⁵ Mas, nesse cenário, isso é possível? Freire denuncia que não pode haver a “dialogação” em ambientes autarquizados, porque “no grande domínio não permite a dialogação”. ⁴⁶

O caminho traçado pela *Transitividade Crítica* é o da “dialogação”, vencendo o abismo que há entre as teorizações da escola e da realidade. Para isso, é preciso um agir educativo que se comprometa com a organicidade da educação. Por isto, precisa-se de currículos flexíveis, permeáveis e que sejam construídos em diálogo com e entre os educadores que estão na escola e não apenas com “os especialistas”, que nem sempre refletem a realidade enfrentada pelos educandos ou têm uma finalidade educativa transparente para a escola. O educador, segundo Freire, precisa estar atento aos temas da nova situação, do novo clima cultural que se instalou à sua época.

Não há mais tempo para um currículo que gere uma *Transitividade Ingênua*. O professor precisa exercitar a consciência *Transitiva Crítica*. Ao passo que os antigos temas se esvaziam de sentido e começam a perder significação, novos temas estão surgindo, ou seja, o trânsito compõe uma sucessão de mudanças político-culturais de uma sociedade, dando uma nova configuração às suas relações, formando novos dispositivos e propiciando contradições sociais. ⁴⁷ Os currículos não podem ser fixos com uma realidade de trânsito social.

À medida que as estruturas sociais mudam, novas aberturas surgem, exigindo novas maneiras de educar. Precisa-se pensar em quais finalidades escolares refletidas no currículo podem dar conta da realidade. Intercambia-se este posicionamento com a argumentação e os questionamentos de Libâneo, que refletem uma grande preocupação com as políticas que estão por trás das finalidades educativas, que por sua vez, dão vida ao currículo:

- Como esses modelos de escola são internalizados pelos dirigentes escolares e professores e como se refletem na organização escolar?
- Quais são as relações entre políticas educacionais, currículo e didática e como essas áreas de conhecimento influenciam o trabalho dos professores?

⁴⁴ FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 1959. Tese (concurso para a cadeira de história e filosofia da educação). Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959, p. 13.

⁴⁵ FREIRE, Paulo. *A propósito de uma administração*. Recife: Imprensa Universitária. 1961, p.5.

⁴⁶ FREIRE, 2003, p. 65.

⁴⁷ COSTA, Botelho, C. *Trânsito/Transitividade*. In STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSK, Jaime J. *Dicionário Paulo Freire*. São Paulo: Autêntica, 2016.

- Como os professores podem superar certo cerceamento que as políticas curriculares impõem ao seu trabalho?
- Ainda que os currículos sejam projeções de finalidades educativas escolhidas em meio a decisões ideológicas e políticas, restam espaços de autonomia e decisão para as professoras e professores? ⁴⁸

Estudos realizados pelo educador Lenoir mostraram que, frequentemente, as reformas curriculares atendem muito mais “a imperativos econômicos, políticos, ideológicos, culturais, burocráticos do que a objetivos pedagógicos e que, portanto, é ilusão acreditar que as finalidades escolhidas são neutras”. ⁴⁹ Assim, em uma educação *Transitiva Crítica*, às finalidades educativas escolares poderão romper com a visão hegemônica no contexto do neoliberalismo, ou de qualquer contexto hegemônico.

Uma educação problematizadora, crítica, deve colocar-se acima das ideologias políticas – mesmo admitindo que não há neutralidade – caso contrário, ainda permanecerá ingênua. Como alerta Michel Young, há que se persuadir “os governos de todos os partidos sobre as condições necessárias para que o princípio do ‘direito ao conhecimento para todos’ se torne realidade”. ⁵⁰ Consciência crítica se sustenta com conhecimento e raciocínio científico e crítico.

O conhecimento em uma perspectiva da Consciência *Transitiva Crítica*, certamente, pode ser associado ao que Michel Young chama de “conhecimento poderoso”. Segundo o autor:

A ideia de “conhecimento poderoso” começa com duas afirmações: (i) há um “melhor conhecimento” em todas as áreas e (ii) a base de todas as decisões sobre conhecimento no currículo é a ideia de diferenciação, de que existem diferentes tipos de conhecimento... Conhecimento poderoso é aquele que se inspira no trabalho de comunidades de especialistas, que denominamos de comunidades disciplinares, que são formas de organização social para a produção de novos conhecimentos. ⁵¹

Seguem alguns dos pontos do conhecimento poderoso que são, epistemologicamente, semelhantes ou dão conta da proposta de Freire para uma consciência de *Transitividade Crítica*:

- As crianças necessitam do conhecimento poderoso para entenderem e interpretarem o mundo. Sem ele, elas permanecem dependentes daqueles que o possuem.

⁴⁸ LIBÂNIO, 2021, p.3,4.

⁴⁹ LENOIR, 2013 apud LIBANÊO, 2021, p. 8

⁵⁰ YOUNG, Michael. F.D. *Por que o conhecimento é importante para a escola do século XXI?* Cadernos de Pesquisa, v.46 n.159 p.18-37 jan./mar. 2016.

⁵¹ *Ibidem*, p. 16,17.

- O conhecimento poderoso é cognitivamente superior àquele necessário para a vida diária. Ele transcende e liberta as crianças da experiência cotidiana.
- O conhecimento compartilhado e poderoso permite que as crianças cresçam e se tornem cidadãs engajadas. Como adultas, elas podem entender, cooperar e modelar o mundo juntas.
- O conhecimento compartilhado é a base para uma democracia justa e sustentável. Cidadãos educados juntos compartilham um entendimento do bem comum.
- É justo e equitativo que todas as crianças devam ter acesso a esse conhecimento. O conhecimento poderoso abre portas: deve estar disponível a todas as crianças.⁵²

Freire propõe uma educação que tenha uma compreensão crítica da totalidade. Os homens, afirma Freire, captam a realidade em fragmentos, dos quais não reconhecem a constituição da totalidade.⁵³ É a educação problematizadora que ele defende. Por isso, acredita-se que o realismo social de Young encontra imbricações na visão pedagógica de Paulo Freire e servirá para uma reflexão sobre a educação libertadora, com um conteúdo para o currículo que constitui a totalidade do conhecimento, que reflita o atual momento da contextura brasileira e seus antinomismos:

Numa visão libertadora, não mais “bancária” da educação, o seu conteúdo programático já não involucra finalidade a ser impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças.⁵⁴

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Os conceitos de *Transitividade/ Transitividade Ingênua/ Transitividade Crítica* do educador brasileiro Paulo Freire são noções epistemológicas que emergiram dos seus primeiros trabalhos acadêmicos e da sua própria experiência como educador em Pernambuco, palco da sua prática educativa. Estes conceitos traduziram sua interpretação da realidade da educação brasileira como um processo evolutivo que exige um olhar para o dinamismo da sociedade em transição, que esvaziando-se de seus temas, oferece oportunidades para que novos temas surjam no campo educativo.

Passados tanto tempo, após o centenário de Paulo Freire (2021), ainda se lida com disposições mentais da sociedade que evidenciam a inexperience

⁵² Ibidem, p. 19.

⁵³ FREIRE, 2019.

⁵⁴ FREIRE, 2019, p. 142.

democrática. Avançou-se muito, porém, convive-se ainda com a *Transitividade Ingênua* na educação brasileira. As obras deixadas por Freire, mesmo aquelas escritas nos seus primeiros anos como acadêmico – os textos que foram trabalhados neste artigo – dialogam permanentemente com a problemática da educação, sobretudo com as questões da prática docente diante das fragilidades deste tempo politicamente conturbado.

O currículo é um lugar de disputa. Há no cenário atual uma multiplicidade de fins para a educação. Ter uma BNCC é motivo de comemoração e avanço – porém, a BNCC ainda é fruto e ao mesmo tempo geradora de uma consciência *Transitiva Ingênua* – de avanços incompletos e inacabados.

Como já muito tratado, vive-se tempos líquidos numa sociedade que se revela em trânsito, em uma intensa movimentação social – tudo muda com muita facilidade, os temas rapidamente são substituídos por outros. Os conteúdos escolares não dão conta da realidade dessa textura brasileira em trânsito. O neoliberalismo econômico dita as regras e as demandas do mercado. Qual currículo dará conta de atender as necessidades de mão-de-obra especializada e de formação de uma consciência crítica? Um currículo que prepara para o mercado de trabalho, apenas? Ou, não educamos para atender ao desejo e à necessidade profissionalizante de muitos jovens brasileiros desempregados?

Com a crise financeira provocada por inúmeros fatores, aumenta a pressão para oferecermos currículos que correspondam à realidade profissional do brasileiro. O exemplo do contexto experimentado por Paulo Freire, na sua fase inicial, revelou a necessidade de uma educação mais profissionalizante. O contexto hoje clama por uma educação mais realista, mais conectada aos problemas sociais.

Com a pressa em tornar as pessoas profissionais que atendam ao mercado financeiro, corre-se o risco dos currículos serem transitivos, porém, ainda ingênuos. Apenas quando se vence os antinomismos na educação é que se experimenta uma consciência *Transitiva Crítica*, refletida na construção de currículos que não apenas formam profissionais para o mercado, mas, formam pessoas para a vida.

As ideologias por trás dos currículos ou todo sistema intelectual humano se desenvolve e pode sofrer mudanças significativas, exatamente porque a mente humana é dinâmica. Os currículos precisam refletir este dinamismo captado por Paulo Freire e aplicado agora, ao contexto da atualidade brasileira.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

COSTA, Botelho, C. *Trânsito\Transitividade*. In STRECK, Danilo, R; REDIN, Euclides; ZITKOSK, Jaime, J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. São Paulo: Autêntica, 2016.

- DUSSEL, Inés. **A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum da escola**. Argentina, Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.351-365, maio/ago. 2009.
- EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico da agenda global**. Revista de Educação PUC, Campinas, n. 20, p. 43-54, jun, 2006.
- FILHO, Manuel, A. **Base Curricular é conservadora, privatizante e ameaça autonomia, avaliam especialistas**. Jornal da Unicamp. São Paulo. 04.dez.2004.
- FREIRE, Paulo. **A propósito de uma administração**. Recife: Imprensa Universitária. 1961.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização e alfabetização**. Recife: Comissão regional de cultura popular de Brasília – serviço de extensão cultural de Recife, 1963.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 1959. Tese (concurso para a cadeira de história e filosofia da educação). Escola de Belas Artes de Pernambuco. Recife, 1959.
- LIBÂNEO, José, C. **Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática**. EDIFE, [S], [S], p. 1- 36. set. 2021.
- LIBÂNEO, José, C. *Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública*. In: SILVA, Maria. A.; CUNHA, Célio. (Org.). **Educação básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.
- LIBÂNEO, José, C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012
- YOUNG, Michael, F. D. **Por que o conhecimento é importante para a escola do século XXI?** Cadernos de Pesquisa v.46 n.159 p.18-37 jan./mar. 2016.

**CULTURA DIGITAL E
PRÁTICA DOCENTE**

DESAFIOS E TRANSFORMAÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA DA COVID-19 NA CIDADE DE SÃO PAULO

MARIA CLARA LASO ORÉ
Universidade Presbiteriana Mackenzie

ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES
Universidade Presbiteriana Mackenzie

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

A educação é uma atividade social que permite a transmissão do conhecimento às gerações seguintes. É uma experiência que pode ser realizada em ambientes informais e formais, como as instituições escolares. Além disso, o processo educativo é influenciado por fatores sociais, pedagógicos, políticos, e, para a sociedade atual, a qualidade educativa formal é uma temática importante, discutida amplamente nas políticas públicas e documentos oficiais voltados para a educação. Esses indicam a necessidade da avaliação, de padrões mínimos e critérios que se prestam a nortear o processo avaliativo das aprendizagens. Desta maneira, a escolha do referido tema dá-se devido ao fato de que a qualidade educativa formal é uma temática importante a qual indica a necessidade do processo avaliativo das aprendizagens. Esse processo constitui-se, então, em um relevante “instrumento da prática pedagógica”¹. Em outras palavras, serve como uma ferramenta de análise da qualidade do ensino e da aprendizagem, pois informa sobre a evolução de cada aluno e comprova (ou não) a efetividade da metodologia de ensino adotada pelo educador. Além da função de monitorar a qualidade de ensino-aprendizagem, a avaliação, quando realizada corretamente, também pode ter um grande potencial motivacional nos estudantes. Nesse sentido, cabe indicar que existem diferentes formas de avaliação: a somativa, a formativa e a descritiva; cada uma delas cumpre com funções diferentes,

¹ DOS SANTOS, P.K.; GUIMARÃES, J. *Avaliação da aprendizagem*. Porto Alegre: Sagah Educação S.A., 2017, p.49

assim é importante compreender que todas são necessárias, enquanto se procura o equilíbrio entre a avaliação e a aprendizagem.

Ao discutir sobre a avaliação na Educação Infantil (EI), os documentos oficiais legais instruem que essa deve ser realizada com um caráter formativo, como um modo de acompanhar a evolução do estudante, por meio de observação e registros detalhados dos processos educativos, sua interação e participação durante a permanência na escola, que busque o desenvolvimento da aprendizagem da criança, tendo em vista garantir a qualidade do resultado que estamos construindo. Dentre os documentos oficiais, podemos destacar que na resolução número 5, de 17 de dezembro de 2009 - que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) -, o artigo 10 indica que: “as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação”².

No entanto, esse ponto torna-se complexo quando a pandemia do novo coronavírus (Sars-CoV2) transformou a realidade do sistema educacional. Em função da pandemia da COVID-19 que acometeu o mundo, foram desenvolvidos protocolos de segurança sanitária para evitar a proliferação e contágio da doença, levando ao isolamento físico da população por meio do fechamento de espaços públicos e realização de períodos de *lockdown*, uma vez que a cura ou o tratamento para a doença ainda não havia sido desenvolvido. No Brasil, medidas semelhantes foram adotadas e impactaram a comunidade escolar em todos os níveis de ensino. Nesse cenário, o governador do estado de São Paulo, João Doria Junior, decretou o fechamento gradual das escolas. Assim, a partir de 16 de março de 2020 todas as unidades de ensino do estado em questão iniciaram um processo de adaptação para que pudessem adotar o ensino remoto, que se apresentou como alternativa de ensino em um momento emergencial. Além disso, os 2.298.675 alunos matriculados na Educação Infantil no estado de São Paulo³, passam a permanecer em casa em período integral, necessitando, portanto, da atenção permanente dos pais ou responsáveis, inclusive para participar das aulas remotas.

Ao encarar a realidade no ensino remoto realizado de modo emergencial, os desafios do processo de avaliação apresentam-se amplamente na Educação Infantil, uma vez que os modelos presenciais de avaliação não puderam ser executados da mesma forma, o que forçou mudanças e adoção de outros caminhos para garantir o acompanhamento adequado do desenvolvimento dos educandos e seu preparo para a próxima etapa da vida escolar: o Ensino

² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CEB n. 20, dez. 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 11 nov, 2009, p. 4.

³ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019*, p.20.

Fundamental. Este trabalho mostra-se relevante uma vez que busca revelar os problemas e limites enfrentados pelos professores de crianças de 3 a 5 anos de idade, para garantir um plano de avaliação de qualidade no sistema de aulas remotas na EI durante a pandemia da COVID-19. Assim, busca responder: que impactos o ensino remoto teve nos processos de aprendizagem da Educação Infantil? Como a avaliação da aprendizagem foi afetado durante esse momento de ensino remoto?

Para procurar responder a esses questionamentos, este capítulo apresenta uma pesquisa que pretendeu dar voz aos professores de crianças de 3 a 5 anos de idade que passaram por essa experiência durante a pandemia. A reflexão que propomos baseia-se nos relatos das vivências e reflexões acerca da percepção dos professores a respeito da avaliação da aprendizagem no sistema de aulas remotas na Educação Infantil durante a quarentena da pandemia da COVID-19.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. AVALIAÇÃO E SUA IMPORTÂNCIA NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM

A palavra “avaliar”, segundo Luckesi (apud DE OLIVEIRA, 2020)⁴, deriva do latim e é formada pela junção de dois termos, o prefixo “a” e o verbo “valere”, o qual significa “dar preço a”, “dar valor a”. O dicionário online Priberam⁵, define-a como: “determinar o valor de compreender”. Sob esse viés, avaliar é uma ação comum do ser humano, faz parte de seu cotidiano, sendo assim, é natural considerar que, no decorrer da história da educação, práticas avaliativas fossem incorporadas pela escola. Os autores Arredondo e Diago⁶ consideram o ato de avaliar como parte intrínseca do ensino e também da aprendizagem. Em outras palavras, esse ato constitui a essência do processo de ensino-aprendizagem, sendo, portanto, uma importante característica do processo. Desta maneira, a verificação da aprendizagem é um tema atual e de muita relevância, pois faz parte do cotidiano de nossas vidas e, especialmente, trata-se de uma exigência intrínseca do trabalho dos educadores/as. Nos dias atuais, entende-se a avalia-

⁴ DE OLIVEIRA, R. A. Educação Infantil e avaliação: Traçando caminhos por meio da avaliação formativa. In: EDITORA POISSON (org.). *Educação nos anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte-MG: Poisson, 2020. p. 6-12. (Série Educar, v.39). Disponível em <https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-39-educacao-nos-anos-iniciais-educacao-de-jovens-e-adultos/> Acesso em: 12 mar. 2021.

⁵ DICIONÁRIO PRIBERAM. *Avaliar*. Online. Porto: Lello Editores, 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em 13 mar. 2021.

⁶ ARREDONDO E DIAGO (2009), apud SPINARDI, J. D; BOTH, I. J. (2018). Blended learning: o Ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. *Boletim Técnico Do Senac*, v. 44, n 1

ção escolar como “um importante instrumento da prática pedagógica, contribuindo para a construção do conhecimento e auxiliando no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos”⁷. Ela procura, então, a qualidade das aprendizagens, compreender os avanços e dificuldades dos educandos, considerando sua individualidade, respeitando as singularidades e o ritmo de cada um para aprender. Nesse processo, a figura do professor é extremamente necessária pois esse atua analisando e refletindo, para, posteriormente, poder transformar a sua prática de ensino com a finalidade de favorecer sempre o avanço dos conhecimentos dos estudantes. No nosso atual contexto escolar, considera-se e aplica-se diferentes práticas avaliativas, desde as mais tradicionais, baseadas em provas e testes, até formatos que valorizam a qualidade das aprendizagens. Apresenta-se, a seguir, três modalidades: a avaliação somativa, também conhecida como tradicional, a formativa e a diagnóstica.

2.2 AVALIAÇÃO E SUAS ABORDAGENS: DIAGNÓSTICA, FORMATIVA E SOMATIVA

Segundo Santos e Varela⁸, a modalidade de avaliação somativa é considerada mais tradicional; ela acontece no final de cada ciclo, unidade de investigação, semestre, bimestre, trimestre ou ano letivo. Seu objetivo é a classificação do aluno para determinar se ele será aprovado ou reprovado e faz parte de um sistema que favorece uma aprendizagem mais homogênea. Além disso, mencionam os autores, está vinculada à noção de medição do desempenho e competências e provê informação dos saberes de um determinado conteúdo, com poucos detalhes das competências adquiridas e do nível de domínio. A prática avaliativa, então, ocorre em um momento específico e está relacionada à obtenção de um reconhecimento outorgado pelo professor/avaliador, que quantifica a aprendizagem do seu aluno a partir de critérios específicos.

Em contrapartida, existe uma outra forma de avaliação, a avaliação formativa. A respeito dessa, Santos e Varela⁹ indicam que ela vai além da noção de medição da aprendizagem e classificação do aluno, e que tem como objetivo principal informar a esse e aos professores “[...] sobre o resultado da aprendizagem, durante o desenvolvimento das atividades escolares”¹⁰. Ela ajuda professores e alunos, menciona De Oliveira¹¹ (2020), a tomarem consciência das suas

⁷ DOS SANTOS, P.K.; GUIMARÃES, J. *Avaliação da aprendizagem*. Porto Alegre: Sagah Educação S.A., 2017, p.49.

⁸ SANTOS, M. R; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Educação*, Ano I, nº. 01, 2007.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem, p.4

¹¹ DE OLIVEIRA, R. A. Educação Infantil e avaliação: Traçando caminhos por meio da avaliação formativa. In: EDITORA POISSON (org.). *Educação nos anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte - MG: Poisson, 2020. p. 6-12. (Série Educar, v.39), 2020.

dificuldades e corrigi-las. Spinardi e Both¹², apontam que a avaliação formativa deve compreender especialmente duas questões: 1) Favorecer o desenvolvimento daquele que aprende; 2) E ser informativo, pois informa os principais autores do processo: o professor com relação ao seu trabalho pedagógico, podendo regular suas ações; e o aluno, que toma consciência e corrige seus erros. O ato de avaliar formativamente trata, então, do acompanhamento e reorientação permanentes da aprendizagem de cada indivíduo.

Objetivos similares compreendem a terceira modalidade de avaliação, conhecida como diagnóstica. Porém, como diferencial, foca-se em localizar, num determinado momento, a etapa do processo de construção do conhecimento do estudante. Esta indagação da aprendizagem do educando acontece no começo de um período, como um ano letivo, semestre, ciclo, etc., para, posteriormente, destacar as habilidades e dificuldades, além de refletir sobre estratégias de apoio e ensino. Santos e Varela¹³ destacam que é uma fase de sondagem, reflexão e reajustes dos planos de ação com tempo: “esta avaliação deverá ocorrer no início de cada ciclo de estudos, pois a variável tempo pode favorecer ou prejudicar as trajetórias subsequentes, caso não se faça uma reflexão constante, crítica e participativa”¹⁴. Portanto, é uma modalidade que visa à transformação e prevenção.

2.3 AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO REMOTO NA PANDEMIA

A avaliação referente à Educação Infantil é uma temática complexa e com muita evidência atualmente. Os documentos oficiais legais instruem que ela deve ser realizada sem intenção de classificação, seleção ou promoção. A Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB) nº 9394/96, estabelece que: “I-avaliação mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao Ensino Fundamental.”¹⁵. Em outras palavras, o docente deve envolver-se no dia a dia da criança e assistir o seu desenvolvimento por perto. Além disso, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil¹⁶, publicado em 1998, volume I, orienta que a avaliação para a Educação Infantil deve ser realizada com um caráter formativo que busque o desenvolvimento da aprendizagem da criança. Para tal, sugere que os professores utilizem a observação e o registro enquanto instrumentos para apoiar sua prática e acompanhar o desenvolvimento da criança no âmbito da EI. Nota-se que é um tema de grande relevância, não só devido a sua obrigatoriedade na EI,

¹² SPINARDI, J. D; BOTH, I. J. (2018). Blended learning: o Ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. *Boletim Técnico Do Senac*, v. 44, n 1.

¹³ SANTOS, M. R; VARELA, S., 2017

¹⁴ *Ibidem*, p. 4.

¹⁵ BRASIL. *Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996, Seção II, art.31.

¹⁶ BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998, v. I. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 12 mar, 2021.

mas também para que se garanta um ensino de qualidade. Esses sistemas avaliativos foram pensados e direcionados para o ensino presencial. No entanto, em 26 de fevereiro de 2020, quando o Brasil confirmou o primeiro caso de infecção no país, iniciaram-se mudanças no sistema de ensino brasileiro, as quais serão explicadas em três fases a seguir.

Quadro 1 – A educação brasileira durante o período de pandemia COVID-19

Fase 1: ensino remoto.	Em março, as escolas tiveram que fechar as suas portas, seguindo orientações de afastamento social precoce. Para o cumprimento da carga horária mínima estabelecida pela LDB, o MEC, a partir do Parecer CNE/CP nº 5/2020 indicou a realização de atividades pedagógicas não presenciais (mediadas ou não por tecnologias digitais de informação e de comunicação).
Fase 2: atividades extracurriculares.	A partir de setembro de 2020, o governo do estado autorizou, a partir do decreto nº64.994 no Diário Oficial ¹⁷ , algumas atividades presenciais, não obrigatórias, nas redes de ensino, observados parâmetros de classificação epidemiológica constantes do Plano São Paulo. Essas atividades incluíam reforço e recuperação de aprendizagem, orientação de estudos e tutoria pedagógica, por exemplo. Protocolos de saúde e segurança tiveram que ser implementados: distanciamento social, entradas e saídas escalonadas, recepção de até 35% da capacidade total em sala de aula, etc.
Fase 3: volta às aulas 2021 (sistema de rodízio).	O governador do estado permitiu, a partir do decreto nº65.384 ¹⁸ , a retomada gradual das aulas presenciais para 2021 no âmbito da rede pública e instituições privadas de ensino, considerando as fases do plano de São Paulo. As escolas organizaram um sistema de rodízio para que todas as crianças interessadas pudessem retornar às aulas, pelo menos, um dia da semana.
Fase 4: retorno ao remoto.	Fase emergencial no estado de SP com a antecipação do recesso escolar, fechamento das escolas do dia 15 até o dia 30 de março de 2021. Foi recomendado a educação remota.

Fonte: Criado pelas autoras

¹⁷ DIÁRIO OFICIAL. *Decreto 64.994, de 28-05-2020*. São Paulo, 29 de maio de 2020, n 101. v 130. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20200529&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1>. Acesso em 13 mar. 2021.

¹⁸ ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Decreto n 65.384, de 17 de dezembro de 2020*. São Paulo: Governo de São Paulo, 2020. Disponível em: ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Decreto N 65.384, de 17 de dezembro de 2020*. São Paulo: Governo de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65384-17.12.2020.html>. Acesso em: 12 mar. 2021.

Durante a primeira fase de ensino remoto, somente na Educação Infantil, 2,298.675 alunos no estado de São Paulo foram obrigados a permanecer em casa, segundo o censo da educação básica de 2019¹⁹. A Revista Educação²⁰ informa os resultados da pesquisa *Educação básica e a pandemia da covid-19* da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), realizada entre 25 de maio e 9 de junho, com 206 escolas privadas de 74 municípios do estado de São Paulo que indicam que “o impacto maior é na educação infantil, em que a evasão chega a 15%”²¹. Além disso, listam algumas dificuldades enfrentadas na Educação Infantil, associando-as ao baixo comprometimento dos pais com a educação dos filhos.

Algumas orientações foram ressaltadas sobre a questão do processo avaliativo. O parecer CNE/CP nº 5/2020²², deixa a critério da instituição escolar definir o meio de receber comentários e qualquer retorno proveniente dos pais: “a escola, por sua vez, poderá definir a oferta do instrumento de resposta e *feedback*, caso julgue necessário.”²³. Além disso, recorda que a avaliação não deve ter como objetivo a promoção. O documento não considera as particularidades dessa faixa etária ao pensar em um contexto de ensino remoto ou orienta algo a respeito dos processos avaliativos. Cria-se um espaço de incertezas e interrogações quanto ao processo de avaliação para crianças dessa idade. Assim, por meio das vivências das professoras entrevistadas, buscamos identificar limites do processo avaliativo da aprendizagem.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho partiu de uma abordagem descritiva, pois através do estudo, da análise, do registro e da interpretação das experiências dos professores, buscou-se levantar informações qualitativas que descrevem a situação da avaliação no contexto da pandemia de COVID-19. Os dados apresentados e analisados resultam da realização de um conjunto de entrevistas, de modo individual, com quatro professoras da Educação Infantil²⁴ (professora *Andréia*, professora *Bruna*, professora *Carla*, professora *Daiane*), que residem na grande

¹⁹ INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019*.

²⁰ REVISTA EDUCAÇÃO. 40% das escolas aplicam novas metodologias nas aulas digitais; evasão é maior na educação Infantil. *Revista Educação*. São Paulo: Editora Segmento, 2020.

²¹ *Ibidem*.

²² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. *Parecer CNE/CP N: 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14511-ppc005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em 13 mar. 2021.

²³ *Ibidem*.

²⁴ A pesquisa atendeu todos os quesitos éticos, preservando a identidade dos sujeitos. Ainda, cada participante concordou com a pesquisa e teve esclarecimentos sobre ela por meio de Termo de Consentimento

capital e trabalham em uma instituição escolar privada de alto padrão na capital de São Paulo. São professoras de crianças de 3 a 5 anos de idade das salas K4 e K5. Cada turma tem aproximadamente 16 alunos. A maioria dessas professoras possui graduação em pedagogia e outros estudos como pós-graduação e mestrado na área. As professoras também contam com a presença de assistentes e coordenadoras. Todas passaram pela transição de aulas presenciais a 100% remotas durante o contexto de isolamento pelo COVID-19 em 2020. É importante destacar que, a partir do isolamento e da migração para o ensino remoto, utilizou-se uma rede social, “Instagram”, e depois de um mês, a plataforma “Zoom” e “WhatsApp” para realizar ligações individuais afetuosas. Por último, estabeleceu-se um site no Google com videoaulas e atividades, aulas síncronas via Zoom e as ligações individuais por WhatsApp foram mantidas. Tais encontros foram realizados durante o mês de abril de 2021 por meio da plataforma Zoom, diante das limitações impostas pelo contexto de distanciamento social. A entrevista foi composta por questões abertas que buscaram conhecer a experiência destes sujeitos no processo avaliativo remoto, além de identificar as dificuldades que se apresentaram durante esse período, as suas limitações. Ao fim, todas as entrevistas foram transcritas e analisadas, cujos alguns dos resultados são discutidos neste trabalho. Para sistematizar e facilitar a análise, os temas foram agrupados em categorias de análise que serão apresentadas a seguir. Deste modo, unindo as análises dos autores, bem como a prática educacional, as entrevistas colaboraram para se responder às perguntas propostas neste trabalho.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O autor Perrenoud²⁵ (1999) indica que a avaliação formativa tem se encontrado com numerosas barreiras e que os professores apresentaram dificuldades para conseguir otimizar sua avaliação, devido à complexidade do processo. E, assim como no presencial, depois da análise das respostas das entrevistas feitas às professoras, observamos que houve muitos entraves para realizar a verificação da aprendizagem do aluno em diversos aspectos, ajudando a compreender como a pandemia impactou os processos avaliativos da Educação Infantil.

Os limites relatados nos permitiram identificar três categorias de análise que abordaremos na análise dos resultados apresentados neste capítulo. Para facilitar a compreensão, decidimos apresentar os dados na seguinte ordem: *limites* relacionados à organização dos alunos em casa e ao comportamento dos

Esclarecido apresentado no momento do convite para participação da Pesquisa. Os nomes atribuídos às professoras são fictícios.

²⁵ PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 9-18, 65-85.

pais, à infraestrutura e cultura digital, às incertezas da observação e limites na capacidade de intervenção docente.

4.1. LIMITES PARA A AVALIAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

Entre os limites para a avaliação relatados, identificou-se como uma das mais desafiadoras a organização dos alunos em casa e o comportamento dos pais. Os professores indicaram que existia a carência de um adulto para organizar o tempo e espaço de estudo adequados para os estudantes, além de acompanhá-los, devido ao fato de que crianças dessa faixa etária não são suficientemente autônomas. As docentes pontuaram situações que prejudicam a concentração dos alunos:

[...] Um dificultador foi o espaço [...] outros irmãos tendo aula, aí influenciava na nossa aula. [...] óbvio que eles vão se distrair. (Professora Daiane, 2021).

Também foram relatadas situações em que os discentes não demonstravam habilidade suficiente para manusear os aparelhos eletrônicos:

[...] não conseguem ligar a câmera, e aí eles se frustram, aí a professora para no meio e tenta ajudar, aí tem que procurar alguém e não tem ninguém, então sim. É difícil ainda mais nessa idade. (Professora Bruna, 2021).

Farias e Giordano²⁶ mencionam como parte da responsabilidade dos responsáveis, nessa época, a organização da rotina de estudos, assim como proporcionar ambientes adequados para a criança em casa, preocupando-se com som, luz e outros aspectos.

Com relação ao comportamento dos pais, as professoras pontuaram a ajuda excessiva dos responsáveis, que interferiam, respondendo pelos filhos e realizando as tarefas e jogos disponibilizados:

Mas ficava muito difícil saber se aquilo que a criança fez foi por causa das habilidades que ela conquistou, ou se era por causa da ajuda da mãe que estava dando ali do lado. Então, assim, eu não tinha certeza do que eu estava avaliando. (Professora Carla, 2021).

Desse modo, por meio de tais relatos, é possível perceber que a ajuda excessiva nas aulas impediu o desenvolvimento da criança e a construção da sua

²⁶ FARIAS, M. Z.; GIORDANO, C. C. Educação em tempos de pandemia de COVID-19: Adaptação ao ensino remoto para crianças e adolescentes. In: EDITORA POISSON (org.). *Tecnologias*. Belo Horizonte - MG: Poisson, 2020. p. 60-72. (Série Educar, v.44).

autonomia. Quando os pais realizavam as atividades no lugar da criança ou respondiam por ela, o aluno sentia-se incapaz, impactando negativamente na recepção das novas situações de aprendizagem. Além disso, a observação sistemática e crítica do conhecimento da criança, instrumento necessário para a avaliação formativa na EI indicada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil²⁷ fica prejudicada, pois a situação não permitia olhar o resultado real da aprendizagem, da evolução e do desenvolvimento da criança. Portanto, em um contexto como este, a função da avaliação formativa é prejudicada.

As entrevistadas também destacaram a falta de tolerância ao erro por parte dos responsáveis. Segundo Nagaro e Granella²⁸ “Os erros detectados durante a recolha de informações devem ser encarados como parte integrante da aprendizagem, nada tendo, portanto, de culpável ou punível. Pelo contrário, devem ser aproveitados. No entanto, isso nem sempre acontecia segundo as professoras:

Então eles queriam que seus filhos sempre acertassem. (Professora Andréia, 2021).

[...] Então, eu via ela (SIC) chorando porque o pai brigava com ela e não é que ele orientava, ele gritava: ‘faz direito, faz direito’. (Professora Carla, 2021).

Observa-se que, ao responder pelos filhos para que não errem ou recriminá-los quando erravam, os responsáveis geraram atitudes passivas nos estudantes e dificultaram o percurso da aprendizagem e do processo de avaliação.

4.2. INFRAESTRUTURA E CULTURA DIGITAL

Quanto às outras limitações, como a de infraestrutura, as professoras indicaram que não tinham as ferramentas tecnológicas para poder ensinar remotamente. Algumas tiveram que comprar, outras emprestar notebook e até contratar um plano de internet que respondesse às demandas de qualidade das aulas via zoom:

[...] eu percebi que **minha internet não tinha velocidade para dar uma aula com qualidade**. Tanto que, nas primeiras aulas, as crianças **não conseguiam ouvir a minha voz, eu não conseguia compartilhar a tela e eu tive que comprar um laptop para poder deslocar (sic) com ele pela casa e para ele puxar internet mais rápido**, já que na minha situação eu não tinha uma banda larga com velocidade na minha residência. Então precisei pegar emprestado um laptop da minha irmã,

²⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (MEC), 2009.

²⁸ NOGARO E; GRANELLA, A. O erro no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Jurídica Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea*. Rio Grande do Sul: Campus de Frederico Westphalen, 2004, p.22.

então precisei de um laptop que captasse mais a internet. Então **tive que investir em equipamentos sim, foi necessário. Entrar em uma dívida.** (Professora Andreia, 2021, grifo nosso)

Observa-se, assim, que a falta de recursos tecnológicos de qualidade foi um entrave inicial para o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente a avaliação ficou comprometida, bem como correções e intervenções do docente no processo aprendizagem. O acesso à internet e à tecnologia são importantes para garantir um ambiente virtual de aprendizagem e de avaliação de qualidade. Além da limitação de infraestrutura, é necessário considerar outro aspecto relatado pelos professores: a falta de uma cultura digital incorporada na prática escolar. Inicialmente, eles sentiram dificuldades em usar e adaptar-se às tecnologias de informação e comunicação virtuais, o que gerou insegurança e ansiedade:

Eu nunca fui dessas pessoas mais tecnológicas, você sabe, eu não tenho esse prazer, eu não gosto. Então, **foi sofrido,** a sorte que a Catarina é muito parceira, né? ligeira no uso dessa tecnologia. (...) Mas, no começo, **foi bem difícil, foi bem estressante para mim, tanto em lidar no dia a dia, fazer os vídeos, editar, preparar aula e tal. Quanto à aula em síncrono remoto,** essa exposição não foi fácil. (Professora Daiane, 2021, grifo nosso)

Vale a pena destacar que as professoras trabalham em uma escola privada, em espaços que consideramos ter mais recursos e infraestrutura, e ainda assim, não houve uma formação inicial suficiente desses professores para o uso de todas as ferramentas necessárias para lidar com esse novo tipo de ensino. Isso demonstra o quanto as escolas e professores não tinham práticas e, talvez, condições, para usar as tecnologias na educação e como a pandemia estimulou o uso, além da aquisição dessas de uma forma muito veloz.

4.3. INCERTEZAS DA OBSERVAÇÃO E LIMITES NA CAPACIDADE DE INTERVENÇÃO DOCENTE

Além da falta inicial de conhecimento no uso dessas ferramentas e mesmo com o desenvolvimento de um certo domínio com o passar de um período de adaptação, as professoras expuseram outra limitação: as incertezas da observação. Apontaram as limitações das plataformas de aula ao vivo para avaliar o processo de ensino-aprendizagem e relataram dificuldades para poder acompanhar o desenvolvimento do aluno através da plataforma Zoom. Um dos problemas mais mencionados é o impedimento de ver a reação das crianças, de vê-las realizando a tarefa ou até de escutá-las durante as aulas síncronas:

[...] eu não conseguia ver a resposta de todas as crianças, uma falava ao mesmo tempo que a outra, então não dava para ver. (Professora Andréia, 2021).

[...] Os limites que eu senti, foi não estar pertinho, não ver acontecendo, eu via acontecendo em pedaços, eu tinha o rostinho das crianças na tela, mas o papel estava na mesa, e eu não tinha como dizer “vira a sua câmera”. (Professora Andréia, 2021).

Como a avaliação na Educação Infantil tem como instrumento principal a observação²⁹, fica claro que na aula realizada via plataforma zoom esse instrumento não teve a mesma eficácia, pois, como mencionam as professoras, não se pode ver a imagem completa do aluno, assim as informações que obtiveram foram parciais. Assim, como afirmam Spinardi e Both, “quanto maior for o número de informações que o professor tiver a respeito do seu aluno, melhores decisões ele poderá tomar para favorecê-lo em seus caminhos para a aprendizagem”³⁰. No entanto, esse processo de observação e coleta de informações a respeito dos estudantes foi prejudicado em decorrência do ensino remoto e das limitações das ferramentas disponíveis que, embora permitissem o contato entre professor e aluno, na Educação Infantil, não foram capazes de contemplar as suas especificidades. Isso se reflete no reconhecimento, por parte das professoras, de uma avaliação frágil e limitada, como podemos observar nos relatos a seguir:

[...] mas nada eu conseguia falar cem por cento. (Professora Andreia, 2021)

[...] não foi fácil avaliar as crianças, eu não tinha certeza absoluta do que eu estava avaliando, [...] (Professora Carla, 2021).

Assim, cabe indicar que qualquer intenção de realizar uma avaliação formativa, fica prejudicada, pois como Santos e Varela³¹ mencionam é um tipo de avaliação que tem como objetivo principal informar “sobre o resultado da aprendizagem durante o desenvolvimento das atividades escolares”³².

Outro fator limitante mencionado pelos professores sobre o processo avaliativo nesse contexto foi, uma vez reconhecida a dificuldade do aluno nas aulas ao vivo, não poder fazer uso de alguns recursos básicos de interação para ajudá-lo, como modelar a ação, auxiliar o aluno a posicionar os materiais gráficos e tesoura nos dedos, por exemplo:

²⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (MEC), 2009

³⁰ SPINARDI; BOTH, 2018, p.8.

³¹ SANTOS E VARELA, 2007.

³² Ibidem, p.4.

Então, o que é muito importante para esta faixa etária é como ela segura o lápis, como ela segura a tesoura, a gente até tentava fazer isso a distância, mostrando como ela tinha que segurar, oferecendo o modelo com a tesoura, mas não é a mesma coisa, do que você ali, no dia a dia, com a criança. (Professora Carla, 2021).

Então não tem esse olhar individualizado que você consegue dar, de abaixar e acolher a criança, dizer “vamos lá, você é capaz, eu estou aqui para te ajudar”. Às vezes eles não conseguiam nem te ouvir, então eu acho que tem isso. A interação de você falar que ele aprende com o outro, dele ter o modelo, acho que isso daí se perde. (Professora Daiane, 2021).

Essa limitação prejudica especialmente a avaliação formativa, pois essa deve compreender, segundo Spinardi e Both³³, a ação de regulação ou contestação dos resultados, corrigindo e atuando de diversas formas para ajudar os educandos a alcançarem os objetivos propostos. No caso exposto pela P Carla, pode-se observar que as professoras podiam ajudar até um certo limite, porém, no que diz respeito à motricidade fina, mencionam que era necessário um contato físico. Já no caso da P Daiane, ela comenta a perda dessa interação de suporte e acolhimento da professora para auxiliar os alunos, assim como da possibilidade de aprender com os outros colegas.

Portanto, podemos observar que avaliar é uma tarefa complexa e que exige cautela para, de fato, servir de instrumento norteador de aprendizagem qualitativa. Dessa maneira, cabe indicar que tais ações foram feitas num momento emergencial e devem ser assim classificadas, de modo que o desenvolvimento do aluno da EI requer a presença física do professor como demonstram os teóricos, os documentos oficiais e a própria prática docente apresentada pelas entrevistadas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo principal compreender e evidenciar os problemas e limites enfrentados pelos professores de crianças de 3 a 5 anos de idade, para garantir um plano de avaliação de qualidade no sistema de aulas remotas na EI durante a pandemia da COVID-19.

Após a análise dos relatos de experiências de quatro professoras da Educação Infantil, que compõem o corpo desse trabalho qualitativo, observamos que a experiência de ensino-aprendizagem remoto traz muitas limitações no que diz respeito à avaliação devido à falta de contato físico com os alunos. Alguns desafios ressaltados foram as limitações de infraestrutura, em outras palavras,

³³ SPINARDI; BOTH, 2018.

a falta de ferramentas tecnológicas para ensinar remotamente por parte dos professores. Além disso, a falta de uma cultura digital incorporada na prática escolar foi outro fator relevante no começo do ensino remoto sentido por todas as professoras. A plataforma de aula síncrona também mostrou ser um fator limitante, pois as professoras eram impedidas de acompanhar o desenvolvimento das crianças, uma vez que não podiam ver todos os movimentos e reações dessas. Outro impasse, foi não poder fazer uso de alguns recursos básicos de interação para ajudar o aluno no seu processo de apropriação do conhecimento, recursos como modelar a ação, auxiliar o aluno na pega de materiais gráficos, por exemplo.

Além de todas essas questões destacadas, houve limitações para a avaliação no que concerne à relação família-escola, como a carência de espaços de estudo adequados por parte dos estudantes e a organização das famílias dos alunos, que prejudicaram na aprendizagem e concentração desses. A autonomia mostrou-se fragilizada nesse processo de educação remota, uma vez que as crianças dependiam integralmente da presença e do apoio constantes de um adulto, entretanto, nem todas as crianças tiveram essa ajuda de modo regular, o que prejudicou o ensino e a aprendizagem. Além disso, os responsáveis por acompanhar as crianças nas aulas remotas, por não terem formação ou não trabalharem com a Educação Infantil, em alguns casos, não souberam orientá-las adequadamente, o resultado foi um excesso de ajuda e pouca tolerância ao erro. Tais ações prejudicaram o percurso da aprendizagem e da avaliação.

Assim, a partir do contexto pandêmico e da necessidade de adaptar o ensino presencial para um ensino remoto, o processo de avaliação precisou, também, ser reconsiderado e reelaborado. Durante esse percurso, o ensino remoto nos possibilitou compreender mais a respeito das avaliações em diferentes contextos, além de perceber suas limitações em contemplar de maneira satisfatória a avaliação formativa, que é essencial para a Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ALVES, J. F. *Avaliação educacional: da teoria à prática*. Rio de Janeiro: LTC, 2013. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2249-9/cfi/79!/4/2@100:0.00> Acesso em: 12 mar. 2021.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Decreto N 65.384, de 17 de dezembro de 2020*. São Paulo: Governo de São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2020/decreto-65384-17.12.2020.html> Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. *Diretrizes e bases da Educação Nacional*. Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 12 mar. 2021.

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Brasília: MEC/SEF, 1998, v. I. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/>

rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 12 mar. 2021.

DE OLIVEIRA, R. A. Educação Infantil e avaliação: Traçando caminhos por meio da avaliação formativa. In: EDITORA POISSON (org.). *Educação nos anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte - MG: Poisson, 2020. p. 6-12. (Série Educar, v.39). Disponível em <https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-39-educacao-nos-anos-iniciais-educacao-de-jovens-e-adultos/> Acesso em: 12 mar. 2021.

DIÁRIO OFICIAL. *Decreto 64.994, de 28-05-2020*. São Paulo, 29 de maio de 2020, n 101. v 130. Disponível em: <http://dobuscadireta.imprensaoficial.com.br/default.aspx?DataPublicacao=20200529&Caderno=DOE-I&NumeroPagina=1> Acesso em: 13 mar. 2021.

DICIONÁRIO PRIBERAM. *Avaliar*. Online. Porto: Lello Editores, 2021. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/> Acesso em: 13 mar. 2021.

DOS SANTOS, P.K.; GUIMARÃES, J. *Avaliação da aprendizagem*. Porto Alegre: Sagah Educação S.A., 2017. Disponível em <https://app.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788595022058/cfi/72!4/4@0.00:0.00> Acesso em: 12 mar. 2021.

FARIAS, M. Z; GIORDANO, C. C. Educação em tempos de pandemia de COVID-19: Adaptação ao ensino remoto para crianças e adolescentes. In: EDITORA POISSON (org.). *Tecnologias*. Belo Horizonte - MG: Poisson, 2020. p. 60-72. (Série Educar, v.44). Disponível em <https://poisson.com.br/2018/produto/serie-educar-volume-44-tecnologias/> Acesso em: 12 mar. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Resumo Técnico: Censo da Educação Básica Estadual 2019* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Resumo+T%C3%A9cnico+do+Estado+de+S%C3%A3o+Paulo+-+Censo+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+2019/3c9269be-ed7b-4dbb-89e2-d08917e3bbdc?version=1.0> Acesso em: 15 out. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. *Conselho Nacional de Educação*. Resolução CEB n. 20, dez. 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília, 11 nov, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12745-ceb-2009> Acesso em: 12 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Brasília, MEC, 2009. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_5_09.pdf Acesso em: 13 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC. *Parecer CNE/CP N: 5/2020*. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: MEC, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_doman&view=download&alias=14511-pcp005-20&category_slud=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mar. 2021.

NOGARO E; GRANELLA, A. O erro no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Jurídica Direito e Cidadania na Sociedade Contemporânea*. Rio Grande do Sul: Campus de Frederico Westphalen, 2004. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revista-dech/article/viewFile/244/445> Acessado em: 15 out. 2020.

PERRENOUD, P. *Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 9-18, 65-85. Disponível em: https://www3.mackenzie.br/biblioteca_virtual/index.php?tipoBiblio=minhabiblioteca&flashObj=n. Acesso em: 12 mar. 2021.

REVISTA EDUCAÇÃO. 40% das escolas aplicam novas metodologias nas aulas digitais; evasão é maior na educação Infantil. *Revista Educação*. São Paulo: Editora Segmento, 2020. Disponível em: <https://revistaeducacao.com.br/2020/06/30/escolas-pandemia-niveis/>. Acesso em: 15 de out. 2020.

SANTOS, M. R; VARELA, S. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. *Revista Eletrônica de Educação*, Ano 1, nº. 01, 2007. Disponível em https://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf Acesso em: 12 mar. 2021.

SPINARDI, J. D; BOTH, I. J. (2018). Blended learning: o Ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. *Boletim Técnico Do Senac*, v. 44, n 1. Disponível em <https://doi.org/10.26849/bts.v44i1.648> Acesso em: 12 mar. 2021.

ENSINO HÍBRIDO COMO METODOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL (4 A 5 ANOS)

PRISCILA MONTE ALEGRE MARTINS
Universidade Presbiteriana Mackenzie

CAMILA DE JESUS OLIVEIRA
Universidade Presbiteriana Mackenzie

ANA LÚCIA DE SOUZA LOPES
Universidade Presbiteriana Mackenzie

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

A sociedade vem passando nos últimos anos por mais mudanças do que as ocorridas em séculos. Os avanços nas mais diversas áreas encontram base na revolução tecnológica digital e na era da informação.

A informação, grande riqueza nesta era, é matéria prima para gerar conhecimento, contudo é necessário trabalhá-la, apurá-la. Nesta saga a escola encontra um importante papel, formar alunos capazes de usar os recursos tecnológicos com sabedoria, criticidade, intencionalidade, beneficentemente em prol de todos. Para isso, a escola deve ressignificar seus conceitos de ensino-aprendizagem desde a Educação Infantil, inovando no âmbito educacional, o que segundo Carbonell¹, significa renovar o currículo através de um conjunto de intervenções, processos e decisões que resultam em mudanças culturais e de práticas pedagógicas.

Analisar os recursos disponíveis, novas estratégias e a criatividade no planejamento pode motivar os alunos e o uso adequado e intencional das novas tecnologias digitais pode provocar novas formas de se aprender. Este movimento cria condições para que os alunos, desde cedo, desenvolvam iniciativa e protagonismo em seus processos de aprendizagem.

¹ CARBONELL, 2002 apud CAMARGO, F. F.; DAROS, T. M. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

E quando falamos em tornar os alunos protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, a Base Nacional Comum Curricular² (BNCC) enfatiza a necessidade de superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, contextualizando-o para ganhar sentido na vida do estudante. Uma das formas de contribuir para a superação dessa fragmentação é através do uso de tecnologias aplicadas ao currículo. A intenção é utilizar os benefícios dos avanços tecnológicos e promover, não apenas a facilitação do trabalho docente e o melhor aproveitamento dos alunos nas disciplinas, mas trabalhar com as competências socioemocionais previstas na BNCC. Dentre as dez competências elencadas no documento, duas citam diretamente o uso tecnológico.

Neste sentido, destacamos a competência ligada ao conhecimento que aponta para “formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.”³ E a competência da BNCC ligada às habilidades, que impulsiona o estudante a “Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares).”⁴ Este documento também visa direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, dentre os quais podemos destacar a que fala em explorar “as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.”⁵

Ao olharmos para os direitos de aprendizagem e para os objetivos que abarcam o desenvolvimento de competências tanto procedimentais, atitudinais e conceituais, é importante buscar caminhos educacionais e acreditarmos que o ensino híbrido vai ao encontro das necessidades atuais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando se abordam propostas educacionais na Educação Infantil (EI), o entendimento de como a criança se desenvolve e vive, suas necessidades cognitivas, físicas e afetivas, nos mostram que não é possível haver um bom trabalho pedagógico sem considerar estes fatores.

Pensar na organização do tempo, espaço e materiais significa respeitar a criança em sua fase e em suas especificidades. Os espaços devem considerar suas necessidades, desafiá-las e estimulá-las. É necessário um ambiente que proporcione experiências de aprendizagem e, ao mesmo tempo, segurança, sempre associando o

² BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, Consed, Undime, 2018, p. 15. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2021.

³ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, Consed, Undime, 2018, p. 9.

⁴ *Ibidem*, 2018, p. 9.

⁵ *Ibidem*, 2018, p. 38.

cuidar e o educar. Organizar o ambiente para elas e, principalmente, com elas, envolvendo-as neste processo traz significação para esses espaços.

Nas atividades, permitir que as crianças tenham momentos de livre brincar e em outros, colocá-las em contato com as diferentes formas de linguagem, de arte, de cultura. É preciso, portanto, pensar e planejar a educação, sem omitir o cuidado, respeitar seus tempos, elaborar os espaços e ainda assim trabalhar para conciliar tudo isto com a parte operacional do trabalho docente.

Contudo, é importante colocar que na compreensão sobre o desenvolvimento da criança, os estudos sobre a Educação Infantil e os direitos legais, garantidos pela Constituição Federal de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi percorrido um longo caminho em nosso país, principalmente quando falamos nessa etapa.

Neste percurso, da Constituição até a BNCC, podemos destacar como relevantes para a EI: em 1988 a Constituição Federal; em 1996 a LDB; em 1998 o Referencial Curricular Nacional para EI; em 1999 as Diretrizes Curriculares Nacionais para EI; em 2005 a Política Nacional para EI; em 2006 os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Infraestrutura para EI; em 2007 a Lei nº 11.494/2007, alterada posteriormente pela Lei nº 14.113/2020; em 2009 a Emenda Constitucional 59/2009; em 2013 a Lei 12.796/2013 que altera a LDB nº 9394/96; em 2014 o Plano Nacional de Educação (2014/2024); em 2015 a Declaração de Incheon e o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4); em 2016 a Lei nº 13.257/16 - Marco Legal da 1ª Infância; por fim, em 2017 a homologação da primeira versão da BNCC, que merece destaque em seu estudo e compreensão por se tratar de um documento normativo, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica com o intuito maior de oferecer uma base para a construção de um currículo mínimo em nosso país, e mesmo que haja ressalvas quanto a sua estrutura e composição, ela deve ser aplicada.

2.2 O ENSINO HÍBRIDO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Considerando que os recursos tecnológicos digitais já se encontram, em grande parte da população, incorporados às rotinas infantis, cabe ensinar às crianças seu melhor uso, compreendendo, inclusive, seu conceito. De acordo com Veraszto⁶, o conceito de tecnologia, assim como o de ciências, sempre foi muito confundido e mal interpretado, inclusive entre professores, mas é reconhecido como sendo importante mesmo por aqueles que não sabem defini-lo. Ela não diz respeito apenas a produtos fabricados, como máquinas, mas a metodologias,

⁶ VERASZTO, E. V. et al. *Tecnologia: buscando uma definição para o conceito*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2008.

competências, aos conhecimentos e às capacidades para realizar de forma produtiva, diversas tarefas⁷.

Segundo Bannell et al.⁸, a tecnologia digital já alterou os processos de aprendizagem extraescolares das jovens gerações, sendo reconhecida como uma agência de habilidades cognitivas e formas de aprender que está em constante mudança. Os autores defendem também que a tecnologia permite ativar, e não substituir, ou ainda, ampliar e modificar certas potencialidades ou funções cognitivas humanas, já que a informação está no domínio pessoal do usuário, sendo ele quem define se a informação acessada acrescenta algum valor ao estado anterior, estabelecendo significado e modificando suas atitudes.

O acesso à informação, agenciado pelas tecnologias digitais, é o primeiro passo para a construção de conhecimentos, e a promoção de dinâmicas colaborativas se torna condição fundamental para gerar práticas educativas inovadoras⁹. As habilidades de explorar e investigar o mundo, que estão vinculadas com as TIC, permitem modificar as experiências sensoriais, ou seja, os estilos de exploração, que estão disponíveis para ter o mundo em vista¹⁰.

Ao encontro da transformação do modo de se estudar, encontramos como possibilidade, o ensino híbrido, que pode ser um grande aliado - enquanto recurso metodológico - por meio do qual pode-se mobilizar o desenvolvimento de competências que atendam ao perfil do estudante do século XXI¹¹. Embora haja algumas diferenças de definições, de forma geral, podemos compreender o ensino híbrido como a mistura de diferentes formas de aprender, em diferentes espaços e de maneira contínua, convergindo em dois modelos de aprendizagem, o modo presencial e o on-line, promovendo uma combinação que impacta tanto professores quanto alunos¹².

De acordo com Moran¹³, o ensino híbrido faz parte das metodologias ativas capazes de envolver os alunos em todas as etapas do processo de aprendizagem de maneira muito participativa, com destaque para flexibilidade desta metodologia quanto aos espaços, tempos, atividades, técnicas e escolhas tecnológicas. Outra vantagem é a de que ela permite unir o que já se conhece a novos

⁷ ACEVEDO DÍAZ, J. A. *¿Qué puede aportar la Historia de la Tecnología a la Educación CTS?* Biblioteca Digital da OEI (Organização de Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260638158_Que_puede_aportar_la_Historia_de_la_Tecnologia_a_la_Educacion_CTS. Acesso em: 14 mar. 2021.

⁸ BANNELL, R. I.; et al. *Educação no Século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

⁹ BANNELL et al., 2016, p. 104.

¹⁰ BANNELL et al., 2016, p. 106-107.

¹¹ BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

¹² BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

¹³ MORAN, J. *Parte I – Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

conceitos, mostrando que não é preciso desprezar maneiras já utilizadas em sala, mas sim enriquecer e agregar novas.

2.3 METODOLOGIAS ATIVAS

Moran¹⁴, ao discutir a importância das Metodologias Ativas nos lembra que “a vida é um processo de aprendizagem ativa, de enfrentamento de desafios cada vez mais complexos” e reforça ainda que “a aprendizagem é ativa e significativa quando avançamos em espiral, de níveis mais simples para mais complexos de conhecimento e competência em todas as dimensões da vida”. Para Bacich e Moran¹⁵, as metodologias ativas conseguem tornar a participação dos alunos mais efetiva, respeitando o ritmo e as diferentes formas de aprendizagem dos alunos.

A implementação das metodologias ativas exige um novo olhar do professor, que se torna um mediador e estimulador da curiosidade e do pensamento crítico, ainda que suas ações sejam personalizadas porque as pessoas não aprendem da mesma forma, no mesmo ritmo e ao mesmo tempo. Segundo Cursino¹⁶, é importante compreender que a introdução das tecnologias na escola de nada contribuirá se não houver um plano pedagógico por parte da instituição ou do professor para sua utilização eficaz como recurso didático.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani¹⁷ reforçam, a partir de uma analogia com engrenagens, que é preciso colocar o aluno no centro do processo, promovendo uma aula pensando em cada um dos alunos, e não para um “bloco de alunos”. E para fazer isso, não basta apenas colocar tecnologia. É preciso reorganizar o espaço, desenvolver a autonomia do aluno, refletir sobre o papel do professor como mediador, refletir sobre qual a melhor forma de avaliar e envolver a gestão para propiciar mudanças gradativas na cultura escolar.

Dentre as metodologias ativas existem muitas possibilidades e o ensino híbrido é uma delas. Segundo Valente¹⁸, na proposta do ensino híbrido, a responsabilidade da aprendizagem é do estudante, que assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e criando oportunidades para a construção de seu conhecimento; o professor tem a função de mediador; a sala de aula é o local onde o aprendiz conta com a presença do professor e demais colegas que o auxiliarão na resolução de tarefas, na significação da informação, que vão propiciar que o estudante desenvolva as competências necessárias para viver na sociedade do conhecimento.

¹⁴ MORAN, 2018, p. 2.

¹⁵ BACICH; MORAN, 2018.

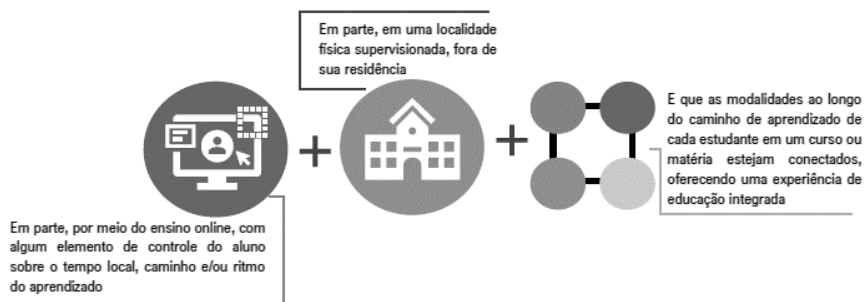
¹⁶ CURSINO, A. G. *Tecnologias na Educação: contribuições para uma aprendizagem significativa*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

¹⁷ BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015.

¹⁸ VALENTE, J. A. *Prefácio*. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 13-16.

O ensino híbrido nos traz inúmeras estratégias a serem aplicadas e que também promovem a construção dessa autonomia, já que proporciona uma flexibilidade de modelos e a possibilidade de combinação entre eles, que podem ser adaptados às diversas realidades educacionais e níveis de ensino. Na Educação Infantil é de grande importância o papel da família na construção gradativa de autonomia.

Figura 1 – Definição do conceito de Ensino Híbrido



Fonte: elaborado pelas autoras a partir de Christensen, Horn e Staker (2013, p. 8)

2.4 ENSINO HÍBRIDO E A PANDEMIA

Por conta da pandemia de COVID-19, ensino híbrido é uma expressão que muito se tem ouvido, contudo, vale frisar que o que se tem aplicado, em muitas ocasiões, é um ensino remoto emergencial. Segundo Dias-Trindade, Correia e Henriques¹⁹ o ensino remoto emergencial foi uma resposta rápida nos modos de ensino por causa pandemia, passando do presencial para modelos alternativos mediados pela tecnologia. No entanto, o mesmo modo de ensinar, os mesmos exercícios são aplicados remotamente, o que não caracteriza ensino híbrido.

O ensino híbrido requer a presença física dos alunos na escola. Também não está se fazendo educação a distância, porque esta pressupõe toda uma equipe de designers instrucionais, de um ambiente próprio e de pessoas que criem trilhas de aprendizagem digitais²⁰.

¹⁹ DIAS-TRINDADE, S.; CORREIA, J. D.; HENRIQUES, S. *Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes*. Revista Tempos E Espaços Em Educação, 2020, v. 13(32), pág. 1-23. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>. Acesso em: 22 abr. 2021.

²⁰ BACICH, L. #22 – Lilian Bacich. [S.I.]: Microfone Aberto, set. 2020b. Podcast. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5rEVM4tWWoEZ4ptDns5t2L>. Acesso em: 06 abr. 2021.

2.5 MODELOS DE ENSINO HÍBRIDO

Segundo Bacich²¹ para atingir a proposta de ensino híbrido, há alguns modelos principais a serem considerados: Modelos de Rotação, que inclui rotação por estação, laboratório rotacional, sala de aula invertida e rotação individual; Modelo Flex; Modelo à La Carte; Modelo Virtual Enriquecido.

Não há uma ordem estabelecida para aplicação e desenvolvimento dos modelos e muito menos, uma hierarquia entre eles, podendo inclusive serem usados de forma integrada. Esses modelos podem ser adaptados e planejados de acordo com os objetivos de cada disciplina.

2.5.1 MODELOS DE ROTAÇÃO

Os modelos de rotação, segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani²² e Christensen, Horn e Staker²³, são aqueles em que os alunos revezam as atividades realizadas de acordo com um horário fixo ou conforme a orientação do professor, sendo que pelo menos uma atividade é on-line. As tarefas podem envolver discussões em grupo, com ou sem a presença do professor, lições em grupos pequenos ou turmas completas, trabalhos em grupo, tutorial individual, atividades escritas, leituras. Esse modelo apresenta quatro subtipos: Rotação por Estações; Laboratório Rotacional, Sala de Aula Invertida; Rotação Individual.

Rotação por Estações: os alunos se revezam dentro do ambiente de uma sala de aula²⁴. O espaço físico é dividido em estações de trabalho onde cada uma tem um objetivo de aprendizagem específico, mas estando todas conectadas ao objetivo central da aula.

Laboratório Rotacional: a rotação ocorre entre a sala de aula e um laboratório de aprendizado para ensino on-line que deverá contar com um professor tutor para acompanhar. Um dos espaços pode ser o laboratório de informática, sendo utilizado para a realização das atividades on-line e o outro espaço pode ser determinado pelo professor, podendo ser a sala de aula²⁵. Há um tempo fixo para os alunos permanecerem em cada espaço e após o tempo decorrido eles se alternam. Os dois momentos devem ser independentes, caso contrário os estudantes podem sentir dificuldades em iniciar um deles.

²¹ BACICH, L. *Ensino híbrido: esclarecendo o conceito*. Inovação na educação. On-line. São Paulo, 13 de setembro de 2020a. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/>. Acesso em: 08 abr. 2021.

²² BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015.

²³ CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

²⁴ CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013.

²⁵ MACHADO, N. S.; LUPEPSO, M.; JUNGBLUTH, A. *Educação Híbrida*. Paraná: UFPR, 2017. Disponível em: http://cipead.ufpr.br/portal1/materiais/ufpr_hibrida/livro_educacao_hibrida.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

Sala de Aula Invertida: a rotação ocorre entre a prática supervisionada presencial pelo professor na escola e a residência ou outra localidade fora da escola para aplicação do conteúdo e lições on-line²⁶. Neste modelo cada aluno é considerado como um ser único e há uma reorganização do tempo gasto dentro e fora da sala de aula, transferindo o protagonismo da aprendizagem dos professores para os alunos. O que era feito em classe (explicação do conteúdo) é feito em casa, e o que era feito em casa (aplicação, atividades sobre o conteúdo) é feito em sala de aula²⁷.

Rotação Individual: considerado disruptivo onde cada aluno recebe um roteiro personalizado de atividades planejadas pelos professores, que indica quais atividades são importantes serem feitas de acordo com suas necessidades de aprendizagem²⁸. A personalização é bastante valorizada e o aluno não precisa passar por todas as estações propostas, apenas as que lhe forem indicadas. Segundo Bacich, Tanzi Neto e Trevisani²⁹, aspectos como avaliar para personalizar devem estar muito presentes, já que a elaboração de um plano de rotação individual só faz sentido se tiver como foco o caminho a ser percorrido pelo aluno de acordo com suas dificuldades ou facilidades.

2.5.2 MODELO FLEX

É considerado disruptivo em que o ensino on-line é o norteador. Nele os professores estão presencialmente tirando dúvidas que apareçam para cada um ou para grupos pequenos de alunos, ou ainda, intervindo periodicamente de acordo com a necessidade. Nele, “os estudantes seguem um roteiro fluido e adaptado individualmente nas diferentes modalidades de ensino, e o professor responsável está na mesma localidade. Não há divisão por séries/anos, os alunos aprendem juntos, de forma colaborativa”³⁰.

2.5.3 MODELO À LA CARTE

É considerado disruptivo no qual os alunos participam de um ou mais cursos inteiramente on-line, com um professor responsável on-line e, ao mesmo tempo, continuam a ter experiências educacionais em escolas físicas³¹. Na definição de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani³² o aluno é responsável pela organização

²⁶ CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013.

²⁷ BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015.

²⁸ CIEB. CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. *CIEB: notas técnicas #18: Ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais na educação básica*. São Paulo: CIEB, 2021. E-book em pdf. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/02/Nota-tecnica-18_Ensino-hibrido.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

²⁹ BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015.

³⁰ MACHADO; LUPEPSO; JUNGBLUTH, 2017, p. 18.

³¹ MACHADO; LUPEPSO; JUNGBLUTH, 2017.

³² BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015.

de seus estudos, de acordo com os objetivos gerais a serem atingidos, organizados em parceria com o educador; a aprendizagem, que pode ocorrer no momento e local mais adequados, é personalizada.

2.5.4 MODELO VIRTUAL ENRIQUECIDO

Também chamado de virtual aprimorado, é considerado disruptivo e prevê a presença na escola com fins específicos. O Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB)³³ descreve que neste modelo os alunos organizam o tempo em contato com conteúdos e atividades que são realizadas on-line e outros que acontecem no espaço da escola, contudo não há a necessidade de ir todos os dias presencialmente à escola. Os alunos podem ir à escola uma ou duas vezes por semana para realizar as propostas planejadas na sala de aula e nos outros dias estudar de forma on-line, de acordo com o trajeto de aprendizagem desenhado pelo professor, no seu tempo e ritmo de estudo.

Após conhecer os modelos de ensino híbrido, destacamos os modelos de Rotação por Estações, Laboratório Rotacional e Sala de Aula Invertida que, segundo Christensen, Horn e Staker³⁴ trazem uma solução híbrida que combina a sala de aula tradicional com o ensino on-line e que podem ser implementados sem grandes mudanças na alocação de recursos e outros processos já estabelecidos em uma escola e, inclusive, podem ser aplicados na Educação Infantil independentemente de estarmos ou não vivendo um momento de pandemia. Moran³⁵ informa que “todas as escolas podem implementar o ensino híbrido, misturado – tanto aquelas que possuem uma infraestrutura tecnológica sofisticada como as mais carentes.”.

No entanto, quando se trata de Educação Infantil é de grande relevância destacar que o apoio e participação da família tem grande importância para o sucesso desse processo. Destacamos que os primeiros passos da aprendizagem de uma criança iniciam-se dentro de casa, onde as famílias são exemplos fundamentais de valores, atitudes e comportamentos para os filhos e que os papéis de escola e família são complementares. Quando há uma parceria entre ambos só há benefícios, principalmente à criança ou ao adolescente.

³³ CIEB, 2021.

³⁴ CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013.

³⁵ MORAN, J. *1 – Educação Híbrida – um conceito chave para a educação, hoje*. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F.M. (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 38.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta é uma pesquisa qualitativa, para produção de conhecimentos a serem utilizados em Pesquisas Aplicadas, revisando, através do levantamento bibliográfico, materiais produzidos sobre o assunto em tela. Segundo Boccato³⁶, acontece de forma sistemática através da análise de materiais já publicados que trazem subsídios para o conhecimento estudado em um processo de construção lógica contemplando a forma de comunicação e divulgação de resultados.

Para isso, foram buscadas fontes primárias, secundárias e terciárias para coleta de dados para seleção de material do assunto. Na seleção dos documentos, os trabalhos foram realizados inicialmente com o levantamento daqueles que regem a Educação no Brasil, percorrendo também os produzidos que tivessem relação com a Educação Infantil, selecionando aqueles de caráter orientador e normativo.

Para composição complementar dos materiais referentes a esta etapa, foram pesquisadas fontes que permitiram a construção de um quadro geral da concepção de infância com foco em nosso país e nos lugares e culturas que influenciaram de maneira direta sua formação. Assim, foram consultados livros e artigos que descreviam um período mais longo da história, iniciado no século XVI até os dias atuais.

No tocante ao Ensino Híbrido, foram levantados documentos bibliográficos, artigos, plataformas de vídeos on-line, *podcast*, *websites* especializados em metodologias ativas e ensino híbrido, tanto de instituições como de profissionais academicamente reconhecidos como especialistas na área de ensino e de tecnologias.

O material levantado permitiu a compreensão sobre os assuntos estudados, incluindo as novas relações escolares ocasionadas pela pandemia de COVID-19, assim como a elaboração de estratégias que visam auxiliar os professores que atuam na Educação Infantil, especificamente com as idades de 4 e 5 anos. Um dos principais critérios para seleção dessas estratégias, foi a possibilidade de uso em escolas públicas e para realidades locais onde haja recursos limitados, ampliando o leque de possibilidades. Outro importante critério foi a possibilidade de adaptação, ou não, destas com diferentes materiais.

Ainda como resultado deste trabalho elaborou-se um *e-book*³⁷, para publicação junto a professores que atuam com a Educação Infantil, que contém as estratégias detalhadas, com suas possíveis adaptações, pontuando, embora que de maneira simplificada, as justificativas para o uso de cada uma, bem como as

³⁶ BOCCATO, V. R. C. *Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação*. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

³⁷ OLIVEIRA, C. J.; MARTINS, P. M. A.; LOPES, A. L. S. *Estratégias de Ensino Híbrido na Educação Infantil*. São Bernardo do Campo, SP: Ed. das Autoras, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352492438 ESTRATEGIAS_DE_ENSINO_HIBRIDO_NA_EDUCACAO_INFANTIL. Acesso em: 01 fev. 2022.

informações sobre infância, o desenvolvimento da Educação Infantil e as definições sobre metodologias ativas e ensino híbrido.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir das análises dos referenciais teóricos, identificamos e apresentamos possibilidades de uso do ensino híbrido na Educação Infantil, como recurso metodológico, em classes com alunos de 4 a 5 anos, por meio do desenvolvimento de planos de aulas que atendam aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento definidos pela BNCC e outros documentos oficiais mencionados ao longo deste trabalho.

Dentre as possibilidades identificadas, sistematizamos 5 estratégias utilizando o ensino híbrido para esta etapa de ensino. Foram elencadas uma estratégia para cada campo da experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimento; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. São sugeridas adaptações considerando tanto o contexto de pandemia, como as realidades das escolas – públicas ou privadas, quanto à disponibilização dos recursos digitais ou não. Neste capítulo apresentaremos duas das cinco estratégias, mas o material completo é encontrado no *e-book* disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352492438 ESTRATEGIAS_DE_ENSINO_HIBRIDO_NA_EDUCACAO_INFANTIL.

ESTRATÉGIA 1

Modelo do Ensino Híbrido: Sala de aula invertida.

Campos de Experiência: Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Objetivos de aprendizagem: Exemplo para demonstrar a estratégia: Objetivo da BNCC - (EI03ET08) Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.

Recursos:

- Material on-line selecionado pelo professor que contenha explicações e exemplos referentes ao objetivo da aula onde as crianças poderão ter contato tanto com as explicações pertinentes, como com exemplos e com a linguagem científica dos termos usados no conteúdo. Considerando o exemplo de objetivo EI03ET08, sugere-se materiais como vídeos em plataformas de vídeos, como *Youtube* e *Vimeo*, pequenos filmes, curta metragens. Sugestão de material: episódios da “Equipe

Umizoomi³⁸, por se tratar de um desenho que aborda medidas e suas representações de maneira lúdica, mas bem estruturada e conceituada.

- 01 fita métrica.
- 01 balança de peso corporal (opcional, caso a professora também queira trabalhar o peso das crianças).
- Caderno do aluno.

Tempo estimado para aplicação: 180 min.

Desenvolvimento da atividade:

- **Passo 1: Orientar**

- O professor explicará à turma que, para desenvolver o próximo conteúdo, deverão assistir em suas casas o material escolhido. As orientações, para os pais, podem ser enviadas de forma remota (exemplo: aplicativo de mensagens) ou física (exemplo: folha impressa). Isso deverá ser feito com no mínimo 3 dias de antecedência, ou como sugestão, enviar as orientações numa sexta-feira para que os pais tenham o final de semana para realizar a atividade junto com a criança.

- **Passo 2: Assistir**

- Com a supervisão e apoio da família, a criança deverá assistir em casa o material proposto.

- **Passo 3: Desenvolver**

- Em sala de aula o professor desenvolverá uma roda de conversa com as crianças para aproximá-las, em seu cotidiano, da linguagem científica tendo como princípio o uso de medidas (como peso, altura etc.). Durante a roda de conversa, o professor desenvolverá melhor os conceitos apresentados trazendo, como referência, os elementos do material, ao mesmo tempo em que promoverá a relação com o cotidiano de cada um. Para atividade prática de aplicação do conteúdo, as crianças medirão umas às outras com uma fita métrica e o auxílio do docente, anotarão o número correspondente a cada criança. Apesar do material on-line oferecer a base da discussão, isso não impossibilita que alunos que não tenham assistido ao conteúdo, possam interagir. Isso é possível a partir de uma mediação em que o professor leve os alunos a utilizarem seus conhecimentos prévios.

³⁸ O desenho mostra um grupo de pequenos super-heróis Milli, Geo e Bot que juntos formam a Equipe Umizoomi, uma equipe com poderes matemáticos disposta a ajudar as crianças da Umi Cidade a resolverem seus problemas. Fonte: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Umizoomi>. Acesso em: 16 maio 2021.

- **Passo 4: Sintetizar**
 - Para sintetizar a aprendizagem, de forma colaborativa, o grupo construirá uma tabela ou gráfico com a altura das crianças. Uma sugestão é que as anotações sejam feitas na lousa, onde cada criança pode fazer a anotação da altura de um outro colega, dando a oportunidade de todos terem sua vez à lousa. Posteriormente as crianças transferem o registro, de forma individual, para o seu caderno de aula.
- **Passo 5: Ampliar a experiência**
 - Este trabalho de registro de altura e peso da criança (caso a professora disponha de uma balança), pode ser feito ao longo de todo o ano, onde ao final, será possível às crianças acompanharem a sua evolução. Isso proporcionará também trabalhar a noção de tempo das crianças.

Forma de avaliação: em grupo e individual.

- O professor deverá avaliar a forma como as crianças se saem durante as medições, o resultado final apresentado (o registro realizado pela criança da tabela elaborada em conjunto), além de avaliar a participação de cada criança durante a atividade (se houve comprometimento, colaboração etc.).
- Na avaliação individual, por meio do registro da tabela no caderno, esta tem como objetivo não somente verificar o que foi aprendido pelas crianças, mas também aprimorar o desenvolvimento do traçado de letras e números (coordenação motora fina).

Possíveis adaptações:

- Quanto ao tempo: as atividades foram pensadas simulando uma turma de aproximadamente 24 crianças. O tempo é total e geral para aplicação com as crianças considerando, inclusive, os possíveis deslocamentos. O tempo de planejamento e preparação não está incluso.
- Materiais de medição: na falta de fita métrica as crianças podem utilizar o próprio corpo, como as mãos, o que também enriqueceria a aula ao falar do palmo como unidade de medida.
- Ao referenciar o espaço “sala de aula” o professor pode aplicar a atividade tanto de forma presencial quando numa sala virtual.
- Na impossibilidade de se promover uma roda de conversa presencial, o professor pode, no modelo virtual, promover um debate entre os alunos.

- Na impossibilidade de atividade presencial, as crianças medirão suas alturas com o auxílio dos responsáveis e no momento da roda de conversa on-line já deverão ter os números para apresentar para a professora. Caso a professora também opte por trabalhar o peso de cada criança, também deverá orientar que obtenham o número junto aos responsáveis.

ESTRATÉGIA 2

Modelo do Ensino Híbrido: Rotação individual.

Campos de Experiência: O eu, o outro e o nós.

Objetivos de aprendizagem: Exemplo para demonstrar a estratégia: Objetivo da BNCC - (EI03E002) Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações.

Recursos:

- Laboratório de informática;
- Dispositivos móveis;
- Guache, barbantes, papéis coloridos, tesoura, cola, entre outros materiais conforme a elaboração da estação que fica a critério do docente e dos materiais disponíveis na escola.
- Por se tratar de uma atividade mais elaborada e que pode envolver o laboratório de informática, é necessária a presença de mais de um adulto, quer seja outro professor, ou auxiliar ou como sugestão, até mesmo um familiar, se houver este tipo de relação e abordagem na escola de envolver a família em algumas atividades.

Tempo estimado para aplicação: 120 min.

Desenvolvimento da atividade:

- **Passo 1: Planejar eixos**
 - Utilizando anotações e registros que permitam ao professor avaliar cada aluno e identificar os pontos em que é necessário ajudá-los a se desenvolver mais quanto a autonomia, traçar objetivos individuais para os alunos, mas que se agrupem por eixos comuns, por exemplo, habilidade de se expressar verbalmente, habilidade motora fina, habilidade de coordenação e noção espacial, habilidade de raciocínio matemático.
 - Após identificar as necessidades das crianças e identificar eixos comuns, planejar estações de atividades que contemplem estes eixos, onde duas terão como recurso um meio digital e

cada aluno deverá experimentar pelo menos um desses recursos digitais. (Serão utilizados os exemplos de habilidades já relacionados no item anterior para desenvolver a ideia).

- **Passo 2: Estruturar as estações**

- Cada estação terá uma placa com o nome escrito em uma cor diferente para distingui-las.
- O tempo estimado em cada estação é de 15 min.
- Estação da expressão verbal (azul): assistir um vídeo on-line, sem falas, para posteriormente ser solicitado que conte a história ao docente expressando o que entendeu. Esta estação pode ser feita em laboratório de informática ou em dispositivo móvel na sala de aula. Sugestão: curta metragem “*Hair Love*” da *Sony Pictures Animation*, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=kNw8V_Fkw28. Acesso em: 20 maio 2021.
- Estação da coordenação motora fina (amarela): aqui as possibilidades são muito vastas e o professor pode utilizar o material que tiver disponível na escola. Sugestões: massinhas com um objetivo pré-definido de molde; fazer bolinhas de papel amassando e fazer pedacinhos rasgando para preencher um desenho; passar fio por dentro de macarrão fazendo o movimento de “costurar”; pinturas com pincel ou dedos onde deve preencher desenhos específicos, requerendo atenção e cuidado no preencher, entre muitas outras possibilidades.
- Estação da coordenação motora grossa e noção espacial (verde): aqui dependerá do espaço disponível para realizar a atividade. O ideal é a participação do educador físico ou orientação desta na elaboração desta estação. Sugestões: percorrer um caminho desenhado no chão pisando na linha; dançar; jogar bola para cima e pegar; mestre mandou; saltar entre marcações, entre muitas outras possibilidades.
- Estação do raciocínio lógico (vermelha): *tablets* ou computadores com jogos matemáticos próprios para a idade. Sugestão: *website Smart Kids* disponível em <https://www.smartkids.com.br/jogos-educativos/c/matematica>. Acesso em: 20 maio 2021.

- **Passo 3: Desenvolver**

- Para cada criança o professor entregará um mapa das estações que ele deve ir conforme as habilidades que são necessárias re-

forçar. Eles receberão o nome da estação escrito com a cor correspondente, para que ele seja capaz de identificá-las mesmo sem saber ler e ao mesmo tempo esteja em contato com a escrita correspondente.

- O docente explicará o funcionamento de cada estação para todos os alunos, independentemente de quais ele irá percorrer. Neste momento demonstrará e tirará todas as dúvidas que surgirem.
- Na lista que cada um receberá haverá no máximo duas estações, com as habilidades mais pertinentes a serem trabalhadas naquele momento. Estas estarão em ordem numérica indicando a sequência exata. O tempo para troca de estação será dado pela professora que através de um sinal, seja sonoro como apito, ou falando, indicará o momento de trocar. Cada aluno deverá sozinho ser capaz de realizar a troca no momento alertado e na sequência correta, para isso a ordem dos números deve ser reforçada antes da atividade.
- **Passo 4: Sintetizar**
 - Terminada a rotação entre as estações, os alunos participarão de uma roda de conversa em que todos terão a oportunidade de contar sua experiência expressando o que mais gostou, as dificuldades apresentadas, o que aprenderam de novo e como se sentiram.
- **Passo 5: Ampliar a experiência**
 - Esta atividade pode ser realizada uma vez a cada semestre para perceber o desenvolvimento dos alunos quanto a autonomia e independência. No início do ano letivo de maneira mais diagnóstica e no segundo semestre para, além de desenvolver, comparar o progresso de cada um.

Forma de avaliação:

- O docente deverá fazer uma avaliação e registro colhendo informações através de observação e conversas individuais sobre a experiência de cada um. Deverá ser feito conforme o tempo disponível e de maneira breve, preferencialmente com a ajuda de um auxiliar para ficar orientando a classe enquanto o professor dá a atenção individual.

Possíveis adaptações:

- Quanto ao tempo: as atividades foram pensadas simulando uma turma de aproximadamente 24 crianças. O tempo é total e geral para aplicação com as crianças considerando, inclusive, os possíveis deslocamentos. O

tempo de planejamento e preparação não estão inclusos. Por ser uma atividade com estações, o docente precisa considerar o tempo de execução pensando no horário de intervalo (recreio).

- Quanto ao local: sala de aula, quadra ou pátio cobertos e quanto ao conteúdo e materiais usados nas estações.
- É uma atividade que requer ser realizada na escola.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentre as metodologias ativas, o ensino híbrido nos traz inúmeras estratégias a serem aplicadas, já que proporciona uma flexibilidade de modelos e a possibilidade de combinação entre eles, que podem ser adaptados às diversas realidades educacionais e níveis de ensino, inclusive na etapa da Educação Infantil. É importante ter presente a intencionalidade docente ao se apropriar de uma abordagem metodológica e adaptá-la para atender a um determinado contexto educacional.

Esta pesquisa revelou que para o uso do ensino híbrido como recurso metodológico na Educação Infantil é necessário reconhecer a importância do papel da família nessa construção gradativa de autonomia e conseqüentemente, proporcionar à criança condições para que se torne protagonista da sua aprendizagem desde a infância. E ainda, as flexibilidades dos modelos de ensino híbrido, mesmo com os desafios que o período de pandemia apresenta, nos proporcionam repensar tempos, espaços e organizar equipes. Assim, destacamos que as estratégias propostas a partir de modelos de ensino híbrido podem ser ressignificadas, ou adaptadas ao contexto digital, quando se alternam momentos síncronos e assíncronos em que os estudantes se envolvem em atividades e tomam contato com os conteúdos.

Os estudos e análises realizados durante a elaboração deste trabalho, nos permitiu alcançar todos os objetivos definidos, já que apresentamos a educação híbrida e tecnológica e sua relação com os direitos de aprendizagem e desenvolvimento apontados pela BNCC para a Educação Infantil; identificamos as possibilidades e as limitações da incorporação do ensino híbrido na escola, tanto nas práticas em sala de aula, como no envolvimento das famílias nas atividades propostas para casa, buscando uma reflexão crítica propositiva; além de propor um elenco de estratégias pedagógicas para uso e incorporação de tecnologia por meio do ensino híbrido na Educação Infantil, que resultou na elaboração de um *e-book* intitulado “Estratégias de Ensino Híbrido na Educação Infantil”.

Entendemos que o presente trabalho contribui fornecendo importantes subsídios para a escolha do ensino híbrido como abordagem metodológica no planejamento de aulas. E o uso de novas abordagens amplia o repertório docente para a Educação Infantil, considerando fatores extremamente relevantes,

como as novas demandas em que se configura a infância no século XXI. Destacamos ainda, o importante papel do apoio e participação da família para o sucesso do processo de aprendizagem das crianças, seja no ensino remoto ou no ensino presencial.

REFERÊNCIAS

ACEVEDO DÍAZ, J. A. *¿Qué puede aportar la Historia de la Tecnología a la Educación CTS?* Biblioteca Digital da OEI (Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1997. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/260638158_Que_puede_aportar_la_Historia_de_la_Tecnologia_a_la_Educacion_CTS. Acesso em: 14 mar. 2021.

BACICH, L. #22 – *Lilian Bacich*. [S.l.]: Microfone Aberto, set. 2020b. *Podcast*. Disponível em: <https://open.spotify.com/episode/5rEVM4tWWoEZ4ptDns5t2L>. Acesso em: 06 abr. 2021.

BACICH, L. *Ensino híbrido: esclarecendo o conceito*. Inovação na educação. On-line. São Paulo, 13 de setembro de 2020a. Disponível em: <https://lilianbacich.com/2020/09/13/ensino-hibrido-esclarecendo-o-conceito/>. Acesso em: 08 abr. 2021.

BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F.M. (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015.

BANNELL, R. I.; et al. *Educação no Século XXI: cognição, tecnologias e aprendizagens*. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

BOCCATO, V. R. C. *Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação*. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, Consed, Undime, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 mar. 2021.

CAMARGO, F. F.; DAROS, T. M. *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo*. Porto Alegre: Penso, 2018.

CHRISTENSEN, C. M.; HORN, M. B.; STAKER, H. *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. 2013. Disponível em: https://porvir.org/wp-content/uploads/2014/08/PT_Is-K-12-blended-learning-disruptive-Final.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

CIEB. CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. *CIEB: notas técnicas #18: Ensino híbrido e o uso das tecnologias digitais na educação básica*. São Paulo: CIEB, 2021. *E-book* em pdf. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2021/02/Nota-tecnica-18_Ensino-hibrido.pdf. Acesso em: 08 abr. 2021.

CURSINO, A. G. *Tecnologias na Educação: contribuições para uma aprendizagem significativa*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

DIAS-TRINDADE, S.; CORREIA, J. D.; HENRIQUES, S. *Ensino remoto emergencial na educação básica brasileira e portuguesa: a perspectiva dos docentes*. Revista Tempos E Espaços Em Educação, 2020, v. 13(32), pág. 1-23. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v13i32.14426>. Acesso em: 22 abr. 2021.

MACHADO, N. S.; LUPEPSO, M.; JUNGBLUTH, A. *Educação Híbrida*. Paraná: UFPR, 2017. Disponível em: http://cipead.ufpr.br/portal1/materiais/ufpr_hibrida/livro_educacao_hibrida.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

MORAN, J. *1 – Educação Híbrida – um conceito chave para a educação, hoje*. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F.M. (orgs.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 27-44.

MORAN, J. *Parte 1 – Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda*. In: BACICH, L.; MORAN, J. (orgs.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 1-25.

OLIVEIRA, C. J.; MARTINS, P. M. A.; LOPES, A. L. S. *Estratégias de Ensino Híbrido na Educação Infantil*. São Bernardo do Campo, SP: Ed. das Autoras, 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352492438 ESTRATEGIAS_DE_ENSINO_HIBRIDO_NA_EDUCACAO_INFANTIL. Acesso em: 01 fev. 2022.

VALENTE, J. A. *Prefácio*. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A; TREVISANI, F.M. (orgs.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso, 2015, p. 13-16.

VERASZTO, E. V. et al. *Tecnologia: buscando uma definição para o conceito*. Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 2008. Disponível em: <http://ojs.letras.up.pt/ojs/index.php/prismacom/article/viewFile/2078/1913>. Ac.06 abr. 2021.

DESIGUALDADE SOCIAL NA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: A EXPERIÊNCIA DE UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DE SÃO SEBASTIÃO – SP

ANA FLAVIA ALVES DOS SANTOS
Faculdade São Sebastião

LILIANE SANTOS OLIVEIRA
Faculdade São Sebastião

PRISCILA ENRIQUE DE OLIVEIRA
Universidade Estadual de Londrina

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Este trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida como trabalho de conclusão de curso no ano de 2021 sob a orientação de nossa professora e doutora Priscila Enrique de Oliveira. O começo do ano de 2020, trouxe o início de uma nova realidade para o mundo inteiro, novas vivências e adequações em diversas áreas da sociedade. A Educação foi gravemente afetada com o fechamento de escolas por longos períodos do ano letivo. Os alunos enfrentaram a falta de acesso às aulas, falta de alimentação, doenças e perdas. Diante desse cenário, mais uma vez, as desigualdades sociais tornaram-se evidentes e atingiram desde crianças pequenas até idosos. O foco deste trabalho é compreender como a Desigualdade se evidencia e afeta a educação no Brasil em um cenário anterior e durante à pandemia da covid-19.

A educação é um dos campos em que se percebe muitas estratégias teóricas e práticas para atingir a diminuição das desigualdades. Embora dados apontem o crescimento do acesso à educação pela população brasileira, será que de fato o sistema educacional visa a diminuição dessas desigualdades, ou, são apenas os incentivadores das disparidades raciais, sociais e até mesmo locais?

Dado os acontecimentos em virtude da pandemia, as desigualdades são cada vez mais evidenciadas, reverberando no acesso educacional e na aprendizagem, pois diversos alunos possuem recursos limitados, não conseguindo formas de acessar as aulas ministradas remotamente, que diversas instituições de ensino tiveram que aderir. Por isso, defende-se que os investimentos na educação por parte de governos municipais, estaduais e federais deveriam ser mantidos e aumentados, criando assim, políticas públicas para auxiliar os alunos mais afetados, seja por meio de recursos tecnológicos, metodologias e até mesmo, um reforço para a distribuição da merenda.

A educação se constrói por meio das relações sociais, como salientou Santos¹, diante das quais os alunos e professores buscam meios para vivenciar a educação. O ensino a distância está longe de se apresentar como solução, pois apenas evidencia as desigualdades, ou, as amplia. Libâneo, é um autor que busca compreender a realidade das desigualdades presentes nas escolas públicas, apresentando as falhas das políticas educacionais que não atendem as demandas existentes na escola, e muitas vezes não há preocupação com a realidade dos discentes o que acarreta em uma formação duvidosa como afirma o autor²: “as crianças e jovens estão concluindo as várias fases da escolarização sem uma mudança perceptível na qualidade das aprendizagens escolares, na qualidade de sua formação geral”.

Dados da UNESCO (2020), segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação, mostram que 40% dos países mais pobres não apoiaram seus estudantes em situações de risco durante a pandemia. Sendo assim, é possível notarmos as fragilidades na educação dos países mais pobres, entendendo que ainda existe uma segregação que reforça marcas negativas, discriminando e excluindo alguns educandos.

Tendo em vista as desigualdades já existentes, gravemente evidenciadas pela pandemia da covid-19, tornou-se necessário que esses problemas fossem mais estudados, buscando compreender o motivo e as dificuldades enfrentadas por todos, alunos e professores. Portanto, para compor o desenvolvimento desse projeto, embasamos nossas pesquisas em autores que possuem um olhar para as desigualdades e como elas se manifestam na educação, dentre eles estão, Jessé Souza, Pierre Bourdieu, Garcia, Yannoulas e outros expoentes. E, para um olhar mais próximo da realidade, elaboramos e aplicamos uma pesquisa de campo em uma escola municipal na cidade de São Sebastião - SP.

¹ SANTOS, Claitonei de Siqueira. Educação Escolar no Contexto de Pandemia: Algumas Reflexões. Gestão e Tecnologia, Faculdade Delta, 2020.

² LIBÂNEO, José Carlos. Escola Pública Brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011, p. 06.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 EDUCAÇÃO NO BRASIL E AS DESIGUALDADES SOCIAIS

A desigualdade social é entendida como a diferenciação de classes por questões de renda, cultura, política, espaço geográfico e demais áreas que evidenciam os privilégios de um pequeno grupo de pessoas em detrimento de outros³.

A desigualdade prejudica e limita o status social dessas pessoas, além de seu acesso a direitos básicos como: educação e saúde de qualidade, direito à propriedade, direito ao trabalho, direito à moradia, ter boas condições de transporte e locomoção, entre outros, e principalmente as oportunidades.

Em nosso país, a desigualdade foi ampliada com o passar dos anos e, conseqüentemente, por meio das transformações sociais, políticas e econômicas, na medida em que esteve exposta a uma herança de reprodução de injustiça (BARROS; HENRIQUES; MENDONÇA)⁴, não implicando em um significativo crescimento educacional.

No Brasil, entre 1960 e 1970, o número de universidades e escolas o ensino médio, cresceram mais que a educação básica, privilegiando a população urbana. Conforme afirma Ferreira⁵, somente a partir de 1990, que o ensino básico no Brasil aumentou significativamente seu número de estudantes, mas permaneceu reduzida à parcela privilegiada da população.

O acesso à educação no Brasil é um direito de todos, assegurado a partir da Constituição de 1988, mas este assunto é controverso e ainda aponta para uma distância entre acesso e qualidade, conforme defende Curry; Ferreira (2010, p.125) *apud* Garcia e Yannoulas⁶:

a educação passou a ser reconhecida como um direito fundamental (direito humano) advindo da positivação deste direito, com implicação na questão da obrigatoriedade do ensino. O acesso ao ensino, até como antídoto à ignorância, torna-se uma exigência para cuja efetivação os dispositivos legais positivados são um instrumento para assegurar a oferta. Evidentemente, o acesso a etapas de ensino é condição de possibilidade para a exigência da qualidade do serviço.

³ Disponível em <https://www.oxfam.org.br/blog/entenda-as-causas-da-desigualdade-social-e-como-afeta-a-populacao/>

⁴ BARROS, Ricardo P; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. DESIGUALDADE E POBREZA NO BRASIL: retrato de uma estabilidade inaceitável. RBCS, Vol. 15, 42 fev./2000.

⁵ FERREIRA, Wallace. Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no Brasil. e-Mosaicos, 2013.

⁶ GARCIA, Adir V.; YANNOULAS, Sílvia C (orgs). Educação, pobreza e desigualdade social. Em Aberto, Brasília, maio/ago. 2017, v. 30, n. 99, p. 21-41.

No entanto, neste primeiro momento, a educação continuou privilegiando aqueles que detém o poder: a elite. Conforme salientou Souza⁷: “o poder é a questão central de toda sociedade. A razão é simples. É ele que nos irá dizer quem manda e quem obedece, quem fica com os privilégios e quem é abandonado e excluído”.

O Brasil é considerado o décimo país mais desigual do mundo, possuindo também, a segunda maior concentração de renda entre mais de 180 países. No ano de 2014, por meio de dados publicados pelo Ministério da Educação (MEC), 17 milhões de educandos eram beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), totalizando $\frac{1}{3}$ das matrículas da educação básica, ou seja, 80% (cerca de 153.000 escolas) das instituições possuíam alunos que recebiam os benefícios⁸.

Embora muitas crianças sejam beneficiadas pelo PBF, isso não determina sua permanência efetiva na escola, pois, em diversas situações, esses estudantes são forçados - seja por familiares, ou pelas condições sociais - a abandonarem seus estudos para trabalhar e ajudar na complementação da renda familiar. Ainda assim, a pesquisa de Craveiro e Ximenes *apud* Medeiros⁹ aponta que as taxas de abandono escolar no ensino fundamental e médio foram menores entre os estudantes beneficiados pelo programa do que entre os demais estudantes da rede pública.

Para Souza¹⁰ a classe média se entende como a classe da meritocracia e a superioridade moral, servindo diretamente para justificar seus privilégios em relação aos mais pobres. A injustiça se torna invisível quando não há compreensão do pertencimento de classe, pois cada um percebe apenas a condição homogênea da sua própria classe. Logo, as classes sociais não devem ser apenas percebidas como uma questão econômica, mas sociocultural, para as quais o aprendizado possibilita, em algumas situações, o sucesso, em outros casos, o fracasso. Há diferentes estímulos em contextos econômicos distintos e conta-se ainda com “a nossa herança escravocrata, que agora é usada para oprimir todas as classes populares, independentemente da cor da pele”.¹¹

O princípio de que todos têm igualdade de oportunidades, acaba-se por desconsiderar as diferenças em termos das propriedades culturais. Os (as) estudantes ao ingressar na escola necessitam de condições prévias, competência cultural, que devem ser transmitidas pela educação familiar, no entanto, isto não ocorre na maioria dos casos, permanecendo, segundo Bourdieu (2002)

⁷ SOUZA, Jessé. A elite do atraso. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

⁸ GARCIA, Adir V.; YANNOULAS, Sílvia C (orgs). Educação, pobreza e desigualdade social. Em Aberto, Brasília, maio/ago. 2017, v. 30, n. 99, p. 21-41.

⁹ MEDEIROS, Simone. Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social: concepção e instituição. Em Aberto, Brasília, maio/ago. 2017, v. 30, n. 99, p.111.

¹⁰ Idem 6

¹¹ SOUZA, 2019, p.91

apud Passos e Gomes¹², restrita àqueles que pertencem às classes favorecidas econômica e culturalmente.

Para compreender a questão da desigualdade e injustiça é necessário:

[...] que se reconstrua a pré-história de classe de cada um de nós, temos apenas indivíduos competindo em condições de igualdade pelos bens e recursos escassos em disputa na sociedade. Tudo muito justo e merecido. Sem a ideia de classe e o desvelamento das injustiças que ela produz desde o berço, temos a legitimação perfeita para o engodo da meritocracia individual do indivíduo competitivo¹³.

O poder se reproduz no ambiente escolar, a partir do momento em que é visto como um fator de mobilidade social. No entanto, os indivíduos não competem em situação de igualdade, mantendo as hierarquias. Assim, para Bourdieu (2002, p. 53) *apud* Passos e Gomes (2011)¹⁴, “o sistema escolar é um dos mais eficazes de conservação social”, sendo os mecanismos dela que sustentam a conservação de privilégios” e afirmam ainda que:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais.

Na concepção de Bourdieu, o sistema escolar, por meio dos conteúdos que transmite, dos métodos e dos critérios de avaliação, ignora que em uma sociedade de classes, os bens materiais são distribuídos de forma desigual, separando a reprodução cultural que lhe cabe da reprodução social e corroborando com as desigualdades. Por esta razão a educação pública deveria ter o papel de transformar esta realidade garantindo a equidade e a qualidade.

Assim, a educação pública exerce um papel fundamental em todas as esferas da sociedade, sendo capaz de trazer transformações para os diversos contextos sociais. Para Yannoulas¹⁵, em nosso país, a luta por uma educação pública de qualidade e para todos, é defendida por movimentos sociais e, considerada como elemento de grande importância para uma federação democrática.

¹² PASSOS, Guiomar; GOMES, Marcelo. Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe. Teresina - PI: UFPI, 2011.

¹³ Idem.

¹⁴ PASSOS, Guiomar; GOMES, Marcelo. Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe. Teresina - PI: UFPI, 2011.

¹⁵ GARCIA, Adir V.; YANNOULAS, Silvia C (orgs). Educação, pobreza e desigualdade social. Em Aberto, Brasília, maio/ago. 2017, v. 30, n. 99, p.22)

A educação tornou-se um direito de todas as pessoas, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, devendo ser ofertada gratuitamente ao menos na “educação elementar e fundamental, sendo obrigatória a elementar”¹⁶.

No Brasil, o acesso à educação é um direito de todos, sendo dever do Estado, assim como da família, garantir que toda a população seja contemplada e inserida no contexto educacional. O Estado insere o educando como participante de uma “universalidade”, fazendo com que este incorpore uma “liberdade suprema”.

De acordo com autores que abordam a temática da obrigatoriedade do ensino, entre os anos 1967 e 1969, a educação não foi garantida como um direito público e ainda sofre com a falta de recursos materiais e humanos. Apenas na Constituição de 1988, que esse cenário é alterado, sendo a educação estabelecida como um direito social para a cidadania.

De acordo com Novelli (2012, p.191) *apud* Garcia e Yannoulas¹⁷, a educação formal é constituída como “a formalização do pensar do Estado e do Estado que aí se pensa. A educação de indivíduos no Estado é a educação individual do Estado que confronta a particularidade e singulariza a universalidade”. A Educação reflete, de forma geral, a ordem social do Estado, dentro de seus currículos e práticas diárias, por meio das tensões, competições, contradições e punições.

Com isso, podemos refletir que a universalização não garante a qualidade e a permanência dos estudantes na escola. Há inúmeros problemas a serem resolvidos. Conforme já afirmamos, o Brasil ocupa o décimo lugar entre os países mais desiguais do mundo. No ano de 2014, por meio de dados publicados pelo Ministério da Educação (MEC), 17 milhões de educando eram beneficiários do Programa Bolsa Família (PBF), totalizando $\frac{1}{3}$ das matrículas da educação básica. Sendo assim, não são as minorias dos estudantes que estão em situação de pobreza ou trazem “demarcações da condição social centrada no recorte de renda”. Em dados levantados sobre o percentual de escolas do Brasil beneficiadas pelo PBF, foi constatado que 80% das instituições possuíam alunos que recebiam os benefícios, ou seja, cerca de 153.000 escolas¹⁸.

O aumento da renda familiar seria necessário para efetivar a permanência dos educandos, quebrando a relação entre a educação e a pobreza?

Na relação educação-pobreza, Yannoulas (2013a) *apud* Garcia¹⁹ e afirma:

a segunda não deve ser vista como problema técnico, mas como elemento que põe em questão a verdadeira possibilidade da universalidade da educação básica, mesmo considerando as perspectivas da realidade social do capital. Da mesma forma, a condição de pobreza questiona as potencialidades do formato escolar nessa ordem social.

¹⁶ Idem.

¹⁷ Idem p. 24.

¹⁸ Ibidem p. 21.

¹⁹ Ibidem p. 36.

Ainda em conformidade com Garcia e Yannoulas (2017), não é somente o aumento da escolaridade dos 25% mais pobres que extinguirá as razões que levaram à exclusão desses grupos, mas há necessidade de implementar ações necessárias e específicas para que isso ocorra.

De acordo com Craveiro e Ximenes (2013) apud Medeiros²⁰, os estudantes que são acompanhados pelo PBF (Programa Bolsa Família), não se limitam a melhorar seu desempenho ou a se igualar à média nacional em termos de aprovação ou evasão. Constatou-se que as taxas de abandono escolar no ensino fundamental e médio foram menores entre os estudantes beneficiários do que entre os demais estudantes da rede pública.

Partindo do princípio de que todos têm igualdade de oportunidade, acaba-se por desconsiderar as diferenças em termos das propriedades culturais, como também para apropriar-se do capital escolar requer a posse prévia de condições que nem todos possuem. Ou seja, ao ingressar na escola, o aluno depara-se com um código específico do universo escolar, o que exige dele uma competência cultural, pois para a apropriação deste código, é necessário o conhecimento prévio dos instrumentos de decifração e esta deve ser transmitida pela educação familiar, que segundo Bourdieu (2002) apud Passos e Gomes²¹ acaba que se restringe apenas aqueles que pertencem às classes favorecidas econômica e culturalmente os possuem.

Logo, as classes sociais não devem ser apenas percebidas como uma questão econômica, mas sociocultural, onde o aprendizado possibilita, em algumas situações, o sucesso, em outros casos, o fracasso. Portanto, essa situação pode ser observada em ambientes escolares, na diferença de estímulos de uma criança de classe média, para as quais os pais incentivam por exemplo, seus hábito de leitura, visitas à museus, centros culturais, obras de arte, viagens, já os filhos de “trabalhadores precários”, ou seja, os de classe baixa, não recebem os mesmos estímulos, e sim, brincam com instrumentos de trabalho de seus familiares, “com o carrinho de mão do pai servente de pedreiro”, aprendendo desde cedo os trabalhos exercidos por membros da família. Automaticamente, essa classe tende a ser condenada ao fracasso escolar e futuramente, ao fracasso profissional no mercado de trabalho.

A educação, em si, não tem o poder de tirar pessoas da pobreza, mas possui relevância direta nos processos de luta e transformação na sociedade. A universalidade do ensino alcança a população mais pobre, porém, não garante e não dá meios para que essas pessoas permaneçam na escola ou tenham um ensino de qualidade.

²⁰ MEDEIROS, Simone. Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social: concepção e instituição. Em Aberto, Brasília, maio/ago. 2017, v. 30, n. 99.

²¹ PASSOS, Guiomar; GOMES, Marcelo. Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe. Teresina - PI: UFPI, 2011

2.2 A EDUCAÇÃO E A DESIGUALDADE SOCIAL NA PANDEMIA DA COVID-19

O início do ano de 2020, foi marcado pela eclosão da pandemia do novo coronavírus, COVID-19. A pandemia atingiu todos os setores da sociedade em nível mundial, o que levou a uma relativização de muitos direitos fundamentais, como a educação, em nome da saúde de toda população. Neste âmbito ocorreram grandes mudanças em suas práticas para se adequar a única forma de comunicação possível devido ao isolamento social, o meio virtual. O desafio encontra-se exatamente neste ponto: efetivar o direito à educação nesse período, considerando as escassas opções de meios de comunicação mediante a realidade social dos estudantes e escolas brasileiras.

Diante dessa mudança no cenário mundial e educacional, questionamentos surgiram juntamente com a preocupação das desigualdades de acesso pelos educandos aos conteúdos ministrados no ensino remoto. Como estudantes de baixa renda acessaram aulas online? Quantos alunos possuíam equipamentos eletrônicos em suas casas? Quantos possuíam internet ou computador?

A inclusão digital e o acesso às tecnologias dentro e fora das escolas segregaram uma parcela de alunos desfavorecidos economicamente. Grande parte desses estudantes pertencem às escolas públicas e não possuem acesso à internet ou não possuem computadores, ficando restritos ao acesso às bibliotecas e aos laboratórios de informática.

Segundo levantamento realizado em 2020 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), mais de 1,5 bilhões de estudantes em 191 países ao redor do mundo foram atingidos pela suspensão das aulas e da rotina escolar habitual. Ainda segundo a UNESCO, por meio de mapeamento realizado pela Teacher Task Force “mais de 800 milhões desses estudantes que estão com as aulas suspensas não possuem computador em casa, bem como 43% do total destes estudantes não têm acesso à internet. De acordo com Macedo²², as desigualdades digitais são apenas reflexos das desigualdades sociais mais amplas, as quais apresentam relação com os critérios de renda, assim como, de raça, gênero e idade.

No Brasil, em pesquisa realizada pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (2019), dados coletados anteriormente à pandemia da covid -19, o percentual de alunos da rede pública de ensino que não possuíam acesso à computador em casa é de 39%, enquanto na rede privada de ensino esse percentual é de 9%.

Em relação ao Brasil pré-pandemia:

²² MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 34, n° 73, p. 262-280, Maio- Agosto 2021

16,5 milhões de crianças e adolescentes de 9 a 17 anos viviam em domicílios com condições limitadas para a educação remota, sem conexão à internet ou com velocidades de download abaixo de 4 Mbps. Nas áreas rurais a inadequação da infraestrutura atingia 85% dos jovens dessa faixa etária (4,1 milhões). Para agravar, a maioria das crianças e adolescentes de 9 a 17 anos, ou seja, cerca de 15,5 milhões, não dispunham de computadores em casa.²³

Segundo dados levantados entre maio e junho, pela Rede de Pesquisa Solidária de 2020, mais de 8 milhões de crianças de 6 a 14 anos não fizeram quaisquer atividades escolares em casa. Constatou-se também que, existe uma grande diferença regional. A situação dos 10% mais ricos dos estados do Norte e de alguns estados do Nordeste é igual ou pior à situação dos 10% mais pobres da maioria dos Estados do Sul e do Sudeste.” (REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA)²⁴

A falta ou dificuldade de acesso às tecnologias e internet por grande parte da população revela décadas de escassez de políticas públicas educacionais postas em prática. Por mais que algumas políticas educacionais tenham objetivado o acesso dentro das escolas, a pandemia demonstrou que a educação também ocorre fora do espaço escolar, evidenciando problemas sociais que não podem ser mais negligenciados.

Devido a desigualdade de acesso evidenciada, a UNESCO incentivou o uso de outros meios para o ensino remoto, como a transmissão de rádio, televisão e a criatividade pedagógica. Entretanto, de acordo com o estudo realizado pelo Centro de Inovação para a Educação Brasileira, predomina-se o uso de aparatos tecnológicos e acesso à internet, como o uso de plataformas online e videoaulas e pouco uso de recursos alternativos, como material impresso, especialmente nas instituições municipais. Além do fato de que mais de 1500 Secretarias Municipais de Educação não adotaram nenhum tipo de estratégia para continuar com o ensino durante a pandemia, e quando deram continuidade, a fizeram sem planejamento, ainda de acordo com a pesquisa 63% das Secretarias de Educação não apresentavam planejamento durante o ensino remoto.

Tal fato é afirmado por Lúcia Dellagnelo, GIFE (2020) apud Cardoso, Ferreira, Barbosa (2020, p 44)²⁵:

Redes que já tinham planejamento e alguma experiência no uso da tecnologia conseguiram se mover mais rápido e montar um projeto que

²³ Rede de pesquisa solidária. Covid-19: Políticas Públicas e as Respostas da Sociedade. Rede de pesquisa solidária, boletim: 22; 2020. Disponível em: <https://rededesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2020/09/boletimpps_22_28agosto.pdf>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

²⁴ Idem p. 07

²⁵ CARDOSO, Cristiane A.; FERREIRA, Valdivina A.; BARBOSA, Fabiana. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. Revista Com Censo, v.7, n3, agosto de 2020, p. 44.

realmente faz chegar aos estudantes algum modelo de ensino. Mas a pesquisa aponta que grande parte dos municípios simplesmente suspendeu aulas ou deu férias antecipadas. Isso tem a ver com falta de preparo e planejamento frente à pandemia, o que é agravado pela diferença de acesso à internet e a equipamentos para atividades online pelos estudantes, com grandes preocupações sobre o aumento de desigualdade.

No momento em que o meio de acesso às atividades passou para a responsabilidade da família, foi possível constatar a desigualdade nas características familiares, tais como, os níveis de formação, alfabetização dos pais e familiares, disponibilidade de recursos para facilitar o aprendizado, o tempo disponível para auxiliar os filhos nas realizações das atividades e outros fatores que influenciam diretamente no aprendizado.

Diante disso, as desigualdades já existentes em nosso país, apenas se evidenciaram ainda mais gravemente no período de pandemia, demonstrando assim, ausência de políticas de ações voltadas para a educação, desde o Ministério da Educação (MEC) às medidas de cada Estado, e o despreparo das Instituições de educação.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa é fundamental para obtermos dados sólidos, segundo Filho²⁶: “o ato de pesquisar traz em si a necessidade do diálogo com a realidade a qual se pretende investigar e com o diferente, um diálogo dotado de crítica, canalizador de momentos criativos”.

Realizamos uma pesquisa de campo ao longo de 2021 na Escola Municipal Professor Walfrido Maciel Monteiro, localizada na cidade de São Sebastião - SP. A instituição atende todo o fundamental e conta com 276 alunos (fund. 1) e 167 alunos (fund. 2) e com 33 professores. Os (as) discentes provêm de classes menos favorecidas economicamente e seus familiares e responsáveis, em grande maioria, possuem trabalho informal, como pescadores, serviços gerais e diaristas.

As aulas presenciais nesta escola se deram em agosto deste mesmo ano. O meio principal escolhido nessa instituição para contato com os estudantes e pais para ministrar as aulas foi o *WhatsApp*, devido ao fato de a grande maioria dos familiares possuírem apenas o celular como meio de acesso, e, somente a internet do próprio celular, no caso, os dados móveis. Embora o canal principal para contato tenha sido esse, muitos professores utilizaram outras plataformas, como, o *Google Meet*, *Google Classroom* e *Youtube*.

²⁶ Filho, 2006, p.64 *apud* Piana 2009, p.167.

Até o presente momento, a pesquisa se constituiu por meio de entrevistas com gestores e observação, em etapas posteriores temos a intensão de realizar entrevistas com pais e discentes.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Priorizamos conversas e entrevistas com professoras e coordenadoras da escola, a fim de compreender as dificuldades encontradas para uma educação remota que atingisse a todos de forma equilibrada, buscando o princípio da equidade.

Diante disso, em termos gerais, constatou-se que 75% dos alunos dessa instituição possuíam acesso às aulas virtuais pelo *WhatsApp*. No entanto, em muitos casos o plano de internet disponível no aparelho móvel não proporcionava o acesso desejado. O acesso pelo *WhatsApp* dependia também, na maioria dos casos do celular dos pais, que na maioria dos casos passavam a maior parte do tempo fora de casa em seus trabalhos. Em relação aos 25% restantes, foi possível averiguar que estes não possuíam formas de acesso devido à falta de internet, em alguns casos, por morarem muito longe, embora no mesmo bairro, o sinal de internet não chegava aos locais de moradia desses alunos.

Para solucionar esse problema e buscar atingir todos os estudantes, foram elaboradas pelos professores atividades impressas com roteiros autoinstrucionais com as matérias previstas no plano de ensino para cada turma conforme os princípios da UNESCO mencionadas anteriormente.

De acordo com a direção, em média 10 alunos do fundamental 1 e 10 do fundamental 2 não realizaram quaisquer atividades, por consequência da dinâmica familiar, ou seja, pais que possuíam longas horas na jornada de trabalho ou, em alguns casos, não sabiam como auxiliar seus filhos em suas atividades.

Da Secretaria da Educação as escolas contaram com a elaboração de estratégias para atividades em casa e com a distribuição do “kit merenda”. Já em relação aos professores, foram oferecidas formações para ensiná-los a utilizar as ferramentas da internet, pois muito não possuíam familiaridade com o ambiente virtual. De acordo com o CIEB (2020), cerca de 63% das secretarias não apresentaram planejamento durante e para o Ensino Remoto.

No retorno presencial, os alunos foram divididos em 3 (três) grupos, 50% que iriam em uma semana para escola, os 50% que ficariam em casa para o revezamento das turmas, e, os que permaneceriam em isolamento. A partir da retomada do ensino presencial foi possível averiguar o desempenho dos estudantes e observou-se que aqueles que possuíam acesso digital tiveram um rendimento maior dos conteúdos aprendidos em relação aos que não tinham acesso e apenas participaram por meio dos roteiros elaborados.

O contexto das aulas virtuais forçou os professores dessa instituição a se reinventarem para aprenderem a manusear as plataformas de internet e se acostumarem com a facilidade que esse ambiente permite, porém, não mantiveram esta experiência no modo presencial por falta de computadores e internet de qualidade para que essa forma de ensino aconteça. Portanto, as dificuldades de acesso não se encerraram com o retorno presencial, elas continuam e nos cercam.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto no decorrer de todo o trabalho de pesquisa, foi possível constatar como as desigualdades sociais estão estruturadas e se mostram frequentes na Educação do Brasil, mais ainda em um contexto voltado para a pandemia da Covid-19. É notável que tão pouco foi feito pelas instituições passíveis de responsabilidade, como o MEC, para atingir os estudantes mais carentes, muitos Estados, Municípios e escolas tiveram que se adaptar à nova forma de ensino, buscando meios diversos para atingir a todos os educandos.

Sabendo que antes da eclosão da pandemia a desigualdade já se apresentava em forma de números alarmantes, durante esse período, ela se evidenciou gravemente, onde cerca de 8 milhões de alunos não tiveram acesso a nenhuma atividade escolar durante o ano de 2020, gerando desafios para o aprendizado e ensino, especialmente no âmbito escolar público. De acordo com a Rede de Pesquisa Solidária²⁷, as desigualdades ao acesso à educação tendem a se acentuar no futuro, e ainda seus efeitos serão sentidos no acesso ao mercado de trabalho.

Embora, em algumas localidades, como São Sebastião – SP, medidas foram tomadas com o intuito de contornar as desigualdades de acesso, os estudantes economicamente menos favorecidos foram os mais afetados, seja por suas condições socioeconômicas, em suas moradias precárias, o suporte familiar na realização das atividades e as dificuldades na realização das atividades. Muitos não tiveram dúvidas sanadas, pela falta de contato com seu professor.

Desta forma, além da situação da pandemia ter evidenciado as desigualdades e dificuldades sociais, ampliou a lacuna entre os mais favorecidos economicamente e os menos, e certamente sentiremos os resultados deste processo daqui há alguns anos. É muito provável que as dificuldades das classes menos favorecidas os manterão em um contexto de desigualdade de acesso e oportunidades. Esta situação nos evidencia o quanto o termo meritocracia está inadequado para a realidade brasileira, uma vez que esta distância abissal entre estes

²⁷ Rede de pesquisa solidária. Covid-19: Políticas Públicas e as Respostas da Sociedade. Rede de pesquisa solidária, boletim: 22; 2020, p. 13 Disponível em: <https://redepesquisasolidaria.org/wp-content/uploads/2020/09/boletimpps_22_28agosto.pdf>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

dois grupos, evidencia o quanto a maior parte das pessoas estão munidas de menos recursos e ferramentas para uma competitividade justa, equânime e democrática de fato.

REFERÊNCIAS

BARROS, Ricardo P; HENRIQUES, Ricardo; MENDONÇA, Rosane. DESIGUALDADE E POBREZA NO BRASIL: retrato de uma estabilidade inaceitável. **RBCS**, Vol. 15, 42 fev./2000.

CARDOSO, Cristiane A.; FERREIRA, Valdivina A.; BARBOSA, Fabiana. (Des)igualdade de acesso à educação em tempos de pandemia: uma análise do acesso às tecnologias e das alternativas de ensino remoto. **Revista Com Censo**, v.7, n3. agosto de 2020.

CENTO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA (CIEB). **Planejamento das Secretarias de Educação do Brasil para Ensino Remoto**. 3 de abril de 2020 (v8). Disponível em: <https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/04/CIEB-Planejamento-Secretarias-de-Educac%C3%A3o-para-Ensino-Remoto-030420.pdf>.

COUTO, Edvaldo; COUTO, Edilece; CRUZ, Ingrid M. Porto. #FIQUEEMCASA: EDUCAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19. Aracaju: **Interfaces Científicas**, V.8, N.3, p. 200 – 217; 2020.

GARCIA, Adir V.; YANNOULAS, Silvia C (orgs). **Educação, pobreza e desigualdade social**. Em Aberto, Brasília, maio/ago. 2017, v. 30, n. 99, p. 21-41.

FERREIRA, Wallace. **Bourdieu e educação: concepção crítica para pensar as desigualdades socioeducacionais no brasil**. e-Mosaicos, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Escola Pública Brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais?** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

MACEDO, Renata Mourão. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 34, nº 73, p. 262-280, Maio- Agosto 2021.

MEDEIROS, Simone. Iniciativa Educação, Pobreza e Desigualdade Social: concepção e instituição. **Em Aberto**, Brasília, maio/ago. 2017, v. 30, n. 99, p.115-128.

MERELES, Carla. **Desigualdade Social: um problema sistêmico e urgente**. Politize, 2017. Disponível em: https://www.politize.com.br/desigualdade-social/?https://www.politize.com.br/&gclid=CjwKCAjw4qCKBhAVEiwAkTYsPIiXUt170HPBO15CV-i7wVZKl7AVgqSTD120TcZmQuHBbJGZS8LaxoCGrUQAvD_BwE. Acesso em: 20 set. 2021.

PASSOS, Guiomar; GOMES, Marcelo. **Nossas escolas não são as vossas: as diferenças de classe**. Teresina - PI: UFPI, 2011.

REDE DE PESQUISA SOLIDÁRIA. **Covid-19: Políticas Públicas e as Respostas da Sociedade**. Rede de pesquisa solidária, boletim: 22; 2020. Disponível em: <https://redepesquisasolidaria.org/wpcontent/uploads/2020/09/boletimpps_22_28agosto.pdf>. Acesso em: 23 de setembro de 2021.

SANTOS, Claitonei de Siqueira. **Educação Escolar no Contexto de Pandemia: Algumas Reflexões**. Gestão e Tecnologia, Faculdade Delta, 2020.

SOUZA, Jessé. **A elite do atraso**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2019.

UNESCO. **COVID-19: como a Coalizão Global de Educação da UNESCO está lidando com a maior interrupção da aprendizagem da história**. UNESCO, 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/covid-19-como-coalizacao-global-educacao-da-unesco-esta-lidando-com-maior-interruptao-da>. Acesso em: 26 abr. 2021.

UNESCO. **Startling digital divides in distance learning emerge**. 21/04/2020. Disponível em: <https://en.unesco.org/news/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>. Acesso em: 04 out. 2021.

**FORMAÇÃO DO EDUCADOR PARA A
INTERDISCIPLINARIDADE**

ENSINO E APRENDIZAGEM: O QUE FUNDAMENTA A AÇÃO DOCENTE

CRISTINA AYAKO SCHER HUMEKI
Universidade Presbiteriana Mackenzie

RITA DE CÁSSIA SILVA E SILVA
Universidade Presbiteriana Mackenzie

TAIS CRISTINA DE ASSIS DADA
Universidade Presbiteriana Mackenzie

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

A prática docente é parte fundamental no processo de ensino aprendizagem, e a maneira como o professor ensina pode propiciar aos alunos uma educação transformadora.

De acordo com Libâneo (2007)¹

A escola deve cumprir três objetivos: “a preparação para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional; formação para a cidadania crítica e participativa; formação ética”.

A escola é o lugar que deve considerar o aluno em sua integralidade, proporcionando um ambiente de aprendizagens significativas. Para Mizukami² “O fenômeno educativo é um fenômeno humano, histórico e multidimensional, ele não é uma realidade acabada, está sempre em construção”.

Em seu livro *Ensino: As abordagens do Processo* (1986), a autora realiza uma análise sobre os diferentes tipos de abordagens educacionais nas quais os professores se baseiam e fundamentam suas práticas em sala de aula. Nesse constructo humano e profissional é necessário compreender que a estruturação do aprendizado e a internalização das experiências do mundo externo que cada

¹ LIBÂNEO, José Carlos. Educação escolar: políticas, estrutura e organização. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007

² MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: LTC/EPU, 1986

indivíduo realiza em particular é nutrido e alimentado pela arte, pela ciência, pelos valores e técnicas de produção.

Em seu livro *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem* (2012), Garcia faz uma análise sobre como as crenças e as experiências de vida dos professores são agentes potencializadores que influenciam tanto na formação quanto na prática docente. O modo como cada professor absorve e reflete quanto às narrativas históricas imbricadas ao seu processo de aprendizagem pode repercutir em mudanças de mentalidades sobre um determinado objeto de conhecimento e despertar uma mudança para novas rotas de aprendizagens. Shulman em seu artigo *Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma* (2014) defende a necessidade de uma reforma no ensino que considere a compreensão e o raciocínio que tenha um desdobramento no âmbito pessoal e interpessoal.

O mundo contemporâneo em que estamos inseridos tem experimentado variadas transformações que traz em seu viés mudanças tecnológicas, políticas, sociais, cognitivas e emocionais, contexto abordado por Nóvoa em seu livro *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* (2007), onde o autor faz reflexões de como as mudanças globais geram desafios constante aos educadores.

Partindo desses pressupostos, consideramos que os professores ao longo de suas jornadas docentes passam por diversas transições, onde suas formações devem ser contínuas e seus processos de aprendizagem estão também em constante reflexão e transformação. Por isso este trabalho também dialoga com os conceitos Vygotskyanos, quanto a convivência e a interação social que tendem favorecer uma melhor abordagem para a construção e sedimentação do conhecimento e compreensão pelo indivíduo, acerca do seu cotidiano circundante. Deste modo pretendemos com este estudo analisarmos como se dá a prática docente, de que maneira o professor aprende a ensinar e como fundamentam sua prática.

A pesquisa é de cunho qualitativo e os dados serão analisados a partir dos estudos abordados pelos teóricos acima citados.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Como propostas teóricas dialogamos com o fato de que perpassando por experiências, metodologias, narrativas, culturas, dentre outros fatores que permanecem de geração a geração e que em geral trazem subjacentes simbologias, sabedorias e valores que proporcionam aos docentes o desenvolvimento da imaginação, da criatividade, da capacidade interpretativa, do senso crítico e

da intercomunicação que no processo mental dos conhecimentos e que dão sentido e significado à sua formação. Portanto, serão abordados autores que relatam a trajetória docente em seu processo de formação inicial e continuada.

Para Mizukami³, há várias formas de se conceber o fenômeno educativo e nele estão presentes aspectos relacionados à dimensão humana, a dimensão técnica, cognitiva, emocional, sociopolítica e cultural. É um fenômeno humano que está sempre se modificando. A prática docente é complexa e influenciada por diversos elementos tais como as experiências de vida do professor, suas crenças, tradições, cultura, formação e teorias aprendidas ao longo de sua vida.

De acordo com Garcia⁴:

As crenças estão subjacentes a todo tipo de conhecimento, tanto conceitual quanto procedimental, e são muito difíceis de se modificar. Elas marcam o estilo de ensino de cada docente que surge dos conhecimentos implícitos e explícitos que ele tem sobre o processo de ensino aprendizagem. A socialização do futuro docente resulta de um grupo de fatores entre os quais a experiência escolar da primeira infância, o ascendente de seus companheiros, a influência de seus avaliadores (diretores e supervisores), o peso dos agentes socializadores não profissionais (amigos e familiares), a importância da subcultura dos docentes e da estrutura burocrática da escola.

Devido à complexidade de como os professores constroem sua prática docente é importante que esses profissionais reflitam acerca destas práticas constantemente, e que possam por meio dessa reflexão considerar erros e acertos ao longo de sua trajetória profissional. Através dessas reflexões o professor é capaz de aprender a como superar os desafios presentes em sua vivência escolar.

Para Schöm⁵

As práticas reflexivas constituem outra estratégia que facilita a reflexão sobre as experiências prévias. A noção de prática reflexiva é introduzida por Schön (1998) o qual considera que, para formar um profissional, é preciso melhorar sua capacidade reflexiva.

Garcia⁶ elucida a importância que as experiências acadêmicas trazem para a prática docente, mas que elas por si só não modificam as crenças desses profissionais. Para o autor é necessário que os professores sejam provocados a realizarem essas reflexões, por meio de pesquisas sobre as práticas docentes,

³ MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: LTC/EPU, 1986

⁴ GARCIA, D.V.C.M. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba, 2012

⁵ (1998 apud GARCIA)

⁶ GARCIA, D.V.C.M. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba, 2012

identificação de concepções destes profissionais, análise da própria prática, observação da prática de colegas de profissão e também por meio de narrativas que, segundo o autor, permite recuperar as vozes desses professores.

Em síntese, a reflexão sobre as crenças e saberes prévios dos docentes deveria ser sistemática e sustentada no tempo. Esse é, sem dúvida, um dos caminhos mais promissores para compreender mais profundamente a vida e trabalho dos professores.⁷

Para Nóvoa⁸, a formação do professor é excessivamente teórica e metodológica e pouco voltada às práticas:

Há um déficit de práticas, de refletir sobre as práticas, de trabalhar sobre as práticas, de saber como fazer, e esta formação centrada na teoria e na metodologia influencia negativamente no momento em que este profissional se depara com a prática. Muitas vezes esse profissional quer ensinar de uma maneira diferente da que aprendeu mas não sabe como fazer nem por onde começar.

Por isso consideramos a importância de a formação do professor ser voltada para a reflexão de suas práticas, como Nóvoa⁹ e Garcia¹⁰, que defendem um professor reflexivo, que observa sua prática e a ressignifica de tal modo que consegue compreender como essas abordagens, crenças, tradições e experiências de vida influenciam suas práticas.

Vamos levantar algumas questões a partir das definições de alguns modelos de ensino levantadas por Mizukami em sua obra *Ensino: as abordagens do processo*.

Segundo Mizukami¹¹, na abordagem tradicional o conhecimento é transmitido por meio de modelos pré-estabelecidos onde cabem à escola e ao professor a transmissão dos conhecimentos aos alunos, que recebem esses conhecimentos prontos e acabados.

A abordagem tradicional citada por Mizukami é o que Freire¹² define como "Educação bancária", no qual o aluno apenas recebe o conteúdo transmitido pelo seu professor e não tem a oportunidade de questionar ou refletir sobre ele. O professor é o detentor do saber, o centro neste processo de ensino aprendizagem, é o mediador entre os alunos e os modelos que devem ser seguidos.

⁷ *Ibidem*, p. 58

⁸ NÓVOA, Antonio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007

⁹ *Ibidem*, 2007.

¹⁰ GARCIA, D.V.C.M. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba, 2012

¹¹ MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: LTC/EPU, 1986

¹² FREIRE. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. – 2. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Esta aprendizagem, por sua vez, ocorre por meio da repetição e da memorização, os alunos são avaliados mediante o quanto aprenderam, o saber diante desta abordagem é cumulativo.

Na abordagem comportamentalista ou behaviorista, o homem é considerado um produto do meio e o conhecimento é o resultado direto da experiência. O homem recebe o conhecimento pronto e acabado e este conhecimento está presente na realidade exterior ao sujeito, o homem ao receber esse conhecimento o interioriza e não há questionamentos em relação ao conhecimento adquirido.

O comportamento humano é moldado, reforçado, ordenado e determinado, deste modo os modelos são desenvolvidos a partir de análise dos processos. O aluno é considerado um recipiente de informações e experimentações, e não é livre para refletir sobre os ensinamentos recebidos. O homem é consequência das influências externas ou forças existentes no meio ambiente. Deste modo as experiências de aprendizagens devem ser planejadas para que o aluno ao participar delas adquira conhecimentos técnicos bem como comportamentais, éticos, de práticas sociais e culturais. A escola e as agências controladoras da sociedade dependem um do outro para manter o controle da sociedade e por conta desse caráter controlador a escola assume um papel de agência de controle social.

Já a abordagem humanista reconhece o sujeito como principal elaborador do conhecimento humano, o ensino é centrado no aluno que, por meio de suas experiências, constrói seus conhecimentos. O professor é visto como um facilitador da aprendizagem que cria condições para que os alunos aprendam. Esse processo considera que o homem está em constante processo de atualização e que o conhecimento é inerente à atividade humana, e o ser humano tem curiosidade natural para o conhecimento. A escola deve oferecer condições que possibilitem a autonomia do aluno para criar, conhecer o mundo e refletir acerca dos conhecimentos. O aluno é respeitado e suas escolhas são consideradas. O princípio da democracia é uma grande característica da abordagem humanista.

Na abordagem cognitivista o estudar cientificamente está presente, a aprendizagem é um produto do ambiente, das pessoas e de fatores externos ao aluno. Os processos cognitivos que levam a aquisição do conhecimento são considerados como fatores relevantes assim como a capacidade do aluno de processar informações.

É uma abordagem interacionista que se apropria da teoria Piagetiana acerca da interação entre sujeito e objeto na aquisição das aprendizagens, no qual a inteligência se constrói a partir da troca de organismos com o meio e por meio das ações do indivíduo. Ao professor cabe provocar e desafiar os alunos para buscarem soluções, bem como criar situações que exijam o máximo de participação dos alunos por meio da busca de novas estratégias de compreensão da realidade.

A abordagem sociocultural enfatiza aspectos sócio-políticos-culturais, é interdisciplinar pois considera as relações do homem com o mundo ao seu redor. Sua práxis se dá por meio da ação e reflexão dos homens sobre o mundo e tem como objetivo a transformação da própria realidade do aluno. A ciência é um produto histórico, não é neutra e a educação é um ato político, o conhecimento se dá por meio de aprendizagens contínuas entre o sujeito e o mundo ao seu redor. O professor deve ser sensível aos que os alunos, bem como deve considerar a bagagem que eles carregam, suas histórias de vida e seus conhecimentos prévios.

Dentro deste contexto podemos observar que inúmeras as abordagens que refletem nas vivências dos professores, por isso salientamos a importância de que eles tenham a compreensão da influência de cada uma em sua prática pedagógica. O mundo contemporâneo traz necessidades e exigências educacionais que lhes são próprias, que desafiam a profissão docente, portanto é preciso que os professores acompanhem não somente as definições de práticas pedagógicas, mas que também tenham em sua formação mudanças significativas que os permitam exercer plenamente sua função.

Faz-se necessário cada vez mais considerarmos a relevância de estudos que considerem as relações existentes entre os saberes adquiridos pelos professores ao longo de sua docência e suas práticas pedagógicas.

Em seus estudos Shulman¹³ reflete acerca da base teórica que os professores devem ter e sobre quais os conhecimentos necessários para ensinar seus alunos. Quais conhecimentos esses professores devem oferecer a seus alunos? Quais os caminhos percorridos pelos professores para chegar a esses conhecimentos?

Uma base de conhecimento para o ensino não é fixa e definitiva. Embora ensinar seja uma das profissões mais velhas do mundo, a pesquisa educacional, especialmente o estudo sistêmico, é um empreendimento relativamente novo. Podemos oferecer bons argumentos para justificar as categorias e esquemas abrangentes de base de conhecimento para o ensino. Ficaré, porém, muito claro que boa parte – senão a maior parte – da base de conhecimento proposta ainda aguarda para ser descoberta, inventada e refinada. [...] ¹⁴

Essa base de conhecimento deve ter fundamentos teóricos que possibilitem ao professor lidar com os pressupostos de educação e com os métodos e estratégias adotados para educar, bem como permita que o professor não transmita apenas conteúdo específicos e sim conhecimentos que estimulem os alunos a refletir acerca do que estão aprendendo e possam transformar por meio de

¹³ Shulman L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. São Paulo, 2014.

¹⁴ Ibidem

reflexões o que está sendo apreendido. Dentro desse contexto, o professor deve estimular em seus educandos à percepção, à potencialização da memória, à atenção, à criatividade, à imaginação e a concentração, que perpassam o processo de aprendizagem, pois a vivência humana é um ato interpretativo espontâneo do real, quanto a si mesma e a tudo que a circunda. Portanto, todo processo de ensino aprendizagem em geral, possuem a habilidade de conectar e posicionar o indivíduo com o ser, pois traz subjacente a necessidade do compreender, do escolher, o perguntar, atitudes que constituem o ser e que tem o tempo como horizonte de compreensão, como nos relata Ana Maria¹⁵:

Paulo Freire tem um estilo único: é um irresistível contador de histórias e 'causos'. E através desta metodologia original desvela as contradições presentes em todos os discursos- especialmente os que se apresentam como neutros- e vai nos convencendo, com argumentos e seus reversos, da historicidade de nossas ações, como educadoras e cidadãs. Por isso foi um menino 'cheio de sonhos docentes'.

Sendo assim, entendemos que as experiências pessoais e interpessoais imbricados ao processo ensino aprendizagem docente, quando ressignificados, em geral carregam uma assertividade que transcendem cultura, transformando o indivíduo e sendo transformada por ele, possibilitando que o sujeito faça leitura de mundo, compreenda e seja compreendido, também sendo influenciado e exercendo influência, desenvolvendo-se em sua época.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Para realizar as entrevistas desenvolvemos um questionário online, de caráter qualitativo, que foi enviado aos professores por meio do Google Docs. Foram 4 profissionais entrevistados no total. Para a análise dos dados coletados, atribuímos a cada entrevistado letras como A- B- C e D.

Priorizamos a abordagem online por ser individual, onde não haveria contato entre os entrevistados e assim não poderiam ser influenciados pelas respostas dos demais. Abrimos um espaço onde poderiam discorrer livremente sobre os questionamentos propostos, tomando o tempo que lhes fosse necessário e em um período que estivessem disponíveis. Não foram utilizadas perguntas de múltipla escolha justamente para que pudéssemos obter respostas mais completas e contextualizadas.

O intuito principal desta pesquisa é entender como a teoria adquirida em sua formação pedagógica influencia a prática desses docentes.

Na criação do questionário primeiramente elaboramos perguntas que nos permitissem identificar o perfil social dos entrevistados: idade, tempo de

¹⁵ Ana Maria Araújo Freire, 2004

atuação, carga horária semanal de trabalho, se lecionam em escola pública ou privada e qual sua formação inicial.

Em um segundo momento as perguntas foram direcionadas de forma que pudéssemos entender melhor as motivações na escolha da sua profissão. As perguntas foram elaboradas a partir das referências bibliográficas aqui citadas, que nos foram propostas no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. As respostas dos entrevistados trazem a perspectiva dos professores aos questionamentos que serão discutidos neste estudo: quais abordagens teóricas fundamentam suas práticas? A formação inicial desses professores deu embasamento para sua prática educativa? Como esses professores refletem acerca de suas práticas? Qual a importância do ato de ensinar?

Para análise dos dados coletados também nos baseamos nos referenciados teóricos de quatro autores específicos:

Mizukami¹⁶ que traz em seus relatos teóricos os tipos de abordagens que ainda hoje fundamentam as práticas pedagógicas escolares no Brasil;

Shulman¹⁷ que pauta seus fundamentos teóricos na ideia de um ensino que enfatize a compreensão e raciocínio, transformação e reflexão;

Garcia¹⁸ que faz reflexões acerca de como as crenças e experiências vividas dos professores influenciam sua prática docente.

Nóvoa¹⁹, que traz uma abordagem centrada na aprendizagem.

Todas as contribuições citadas acima complementam-se para o entendimento da complexidade das mais diversas respostas do questionário. Considerando o perfil dos entrevistados, ressaltamos alguns critérios que Nóvoa²⁰ cita em seu trabalho para que a formação de adultos tenha melhor êxito:

- Existe uma história de vida no adulto em formação, refletir a maneira como ele se forma sobrepõe a sua formação;
- A formação faz parte da individualidade do sujeito e está pautado em três princípios importantes do saber que são o conhecimento, as capacidades e as atitudes;
- A formação é subjacente à produção e não na utilização do saber, sendo assim, formar está imbricado no trabalho coletivo de resolução de problemas e não no aprendizado de conteúdo.

¹⁶ MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: LTC/EPU, 1986

¹⁷ Shulman L. S. *Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma*. São Paulo, 2014.

¹⁸ GARCIA, D.V.C.M. *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba, 2012

¹⁹ NÓVOA, Antonio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

²⁰ Ibidem

Para que o professor coopere com uma mudança significativa na sociedade, ele deve estar em constante aperfeiçoamento na sua área do conhecimento, considerando as transformações diárias da sociedade. Neste trecho, Libâneo²¹ nos relata que:

A escola de hoje precisa propor respostas educativas e metodológicas em relação a novas exigências de formação postas pelas realidades contemporâneas como a capacitação tecnológica, a diversidade cultural, a alfabetização tecnológica, a super informação, o relativismo ético, a consciência ecológica. Pensar num sistema de formação de professores supõe, portanto, reavaliar objetivos, formas de organização do ensino, diante da realidade em transformação.

Portanto, ao analisarmos as respostas dos questionários iremos refletir acerca dessas concepções, considerando que a prática docente é de suma importância em todo processo de ensino aprendizagem a que o indivíduo está inserido.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para a análise dos dados coletados através de nosso formulário, atribuímos a cada entrevistado letras como A- B- C e D.

O docente denominado A, tem 42 anos é Bacharel em Pedagogia e possui Licenciatura em Matemática. Trabalha em uma escola pública, tendo o cargo de professor como sua única atuação profissional, seu tempo de atuação como professor é de 12 anos e sua carga semanal de trabalho é de 32 horas.

O docente B tem 56 anos, formação em Letras com habilitação em Português, leciona em uma escola pública há um ano com carga horária de 40 horas semanais, e sua única fonte de renda é como professor.

O docente C, que atua exclusivamente como professor, tem tempo de atuação de 07 anos e trabalha 40 horas semanais em uma escola pública e possui habilitação em Artes Plásticas.

O docente denominado D, tem 35 anos e possui Licenciatura em Matemática pela UniSantana e Licenciatura em Pedagogia pela Uninove. Trabalha em uma escola particular há nove anos e cumpre uma jornada de 30 horas semanais. Atualmente exerce somente a docência como profissão.

Quando questionados sobre o que motivou a docência, o entrevistado A considerou o amor à docência, o professor B a vontade de ajudar na formação de jovens, o entrevistado C relata que sempre gostou de ensinar e por fim o docente D nos diz que sempre sonhou com a profissão de professor e que teve influência de dos muitos professores que teve durante toda a vida.

²¹ LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Em relação ao papel da escola e do professor o docente A e B consideram que o papel do professor é fazer o aluno pensar, o entrevistado B é enfático ao apontar que deve levar o aluno a aprender a conhecer, aprender a aprender e a exercitar a atenção, memória e o pensamento autônomo. O entrevistado B traz em sua fala aspectos tradicionais e humanistas quando ele diz considerar que o aluno deve ser capaz de exercitar a atenção, a memória e o pensamento autônomo. Também traz em sua prática influência de uma abordagem comportamentalista, pois na visão deste educador todo o desenvolvimento e aprendizagem são transformações que resultam diretamente das interações entre o comportamento apresentado e os acontecimentos do ambiente. Ambos entrevistados A e B acreditam que a profissão docente é uma missão, um legado.

Em relação a formação continuada todos os docentes entrevistados julgam ser importante para a sua prática docente. De acordo com o docente C, por meio da formação continuada, é possível trocar vivências e experiências e aprender com essa troca. Ressalta que essa formação é uma base teórica, mas que para se tornar professor é necessário a sensibilidade de ensinar de vários modos, entendendo a necessidade de cada aluno. Nesta fala observamos a influência de uma abordagem sociocultural, onde se considera a sensibilidade do professor ao olhar para o aluno e considerar suas necessidades.

Também verificamos influências da abordagem sociocultural e humanista na fala do docente D quando discorre sobre como aprende a cada dia com as vivências, com as observações, com os erros e acertos da sala de aula, com as reflexões advinda das crianças e com o partilhar e compartilhar com seus pares, bem como com estudos específicos de formação.

Os entrevistados A, C e D quando questionados sobre como aprenderam serem professores relatam que esse aprendizado é contínuo e não está finalizado. A docente A diz que continua aprendendo como ser professor e que a cada dia sobe um degrau.

Já o docente B acredita que aprendeu a ser professor quando trabalhava em um programa da Polícia Militar, onde o policial é inserido no ambiente escolar para ajudar na formação dos alunos em seus desafios, a fim de ensiná-los a resistir a drogas

Sobre a formação inicial o docente A considera que serve para titulação e conhecimento. O docente B reflete acerca da contribuição do curso superior para atuação como professor auxiliando na formação de um profissional capaz de promover o aprimoramento constante da prática pedagógica.

As fontes que contribuem para aprimorar as práticas docentes dos entrevistados foram diversas. A docente A cita como base teórica: Luiz Roberto Dante, Jorge Daniel da Silva e Valter Fernandes dos Santos. O docente B utiliza o Currículo Paulista, Google Classroom e livros didáticos. Já o docente C usa livros da escola, do Itaú Cultural, Sesc e sites de pesquisa que se mostrem seguros (não revelou os critérios que considera como seguros), relatando ainda que acessa o

Google Arte e Cultura para algumas atividades com os alunos. E o docente D faz uso de palestras, *lives* sobre temas específicos, além de cursos de curta duração na área de interesse.

Quando perguntamos sobre como fundamentam suas práticas pedagógicas, o docente B considera que os artifícios utilizados por ele auxiliam na elaboração de aulas dinâmicas e descontraídas, tanto no ambiente virtual quanto nas aulas presenciais. A docente C explica que os fundamentos de sua ação docente estão relacionados com a pesquisa que realiza acerca das obras que serão apresentadas aos alunos, procurando sempre fazer relação das obras e seus contextos, justificando assim suas importâncias culturais. A docente D relata que a afetividade e as habilidades socioemocionais são essenciais para o seu exercício docente e que tem como prática o acolhimento, trazendo à tona conversas sobre os sentimentos a partir de situações e ou literaturas que tratam sobre assuntos que propiciam conversas sobre sentimentos. Para ela é muito importante utilizar a abordagem afetiva pois acredita que por meio desses acolhimentos os alunos se sentem mais seguros. Ao fazermos a análise do docente D observamos que em suas práticas pedagógicas ocorre uma intercalação no uso das abordagens cognitivista, humanista e sociocultural tendo como foco o aprendizado do aluno, relatado por Nóvoa²², pois nesse movimento mental de reflexão o indivíduo consegue concentrar-se na constituição do próprio eu, que se torna o foco da reflexão e dá significado às suas experiências.

Toda a diversidade estética, textual e de valores produzida nas interações subjacentes à formação e aprendizado docente, em geral, definem a concepção sobre o ato de ensinar, pois não há como imaginar qualquer aprendizado fora das relações dialógicas que são estabelecidas com o outro.

Nesse sentido, entendemos que o modo como cada indivíduo absorve e reflete quanto ao que está implícito nas narrativas históricas que envolvem seu aprendizado podem repercutir em mudança de mentalidade sobre um determinado objeto de conhecimento e despertar uma mudança para novas rotas de aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e da análise dos materiais, foi possível verificar que as práticas docentes resultam de diversas experiências e são influenciadas por variadas abordagens. Assim, não se pode dizer que um profissional docente apresenta uma única e exclusiva visão/abordagem educativa.

Como vimos ao longo dos resultados e discussão, cada profissional é formado a partir das vivências particulares, mas também do conhecimento teórico-prático que é obtido ao longo da formação docente. Além disso, não se detecta

²² NÓVOA, Antonio. Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

nas respostas a presença de apenas uma abordagem, isso porque cada aspecto da educação pode ser enxergado a partir de um dos definidos por Mizukami²³.

As falas dos entrevistados A-B-C e D mesclam abordagens, o que nos possibilita perceber que o mesmo profissional é multifacetado, têm crenças e práticas diferentes, que podem inclusive estar em constante transformação, uma vez que a educação continuada é de suma importância, defendida por todos os entrevistados.

Assim, a partir do aprimoramento das práticas docentes, vivências e observação das necessidades da educação, podemos tanto reafirmar visões quanto modificá-las, seja integralmente ou em alguns aspectos. Essas escolhas podem partir também do apanhado que o profissional faz do que ele considera melhor para cada aspecto, uma vez que em cada abordagem pode haver pontos que geram desagrado ou desacordo, e maior afinidade em alguma outra, por isso um educador que tem respostas tradicionais e outrora humanistas não necessariamente está sendo contraditório, visto que seu pensamento é formado por recortes das abordagens que julga coerentes e importantes em cada situação.

E por meio desse emaranhado de visões é que um profissional da educação estabelece sua prática, entendendo que ela é viva, mutável e fundamental para a sociedade.

Diante desta análise concluímos que o fazer pedagógico desses profissionais é transformado por meio de sua trajetória profissional, a base teórica que recebem em sua formação inicial e continuada é constantemente ressignificada.

Para Freire²⁴ “ensinar exige pesquisa, porém não existe ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”, ou seja, o professor deve ter como premissa a ideia de que sua prática pedagógica precisa ser constantemente revista, reavaliada e ressignificada.

Esses profissionais demonstram interesse em pesquisa e no diálogo. Percebemos este aspecto na fala do docente D quando nos diz que aprende com as reflexões advindas das crianças e por intermédio da troca de experiências com seus pares. Em todas as respostas dos entrevistados foi possível observar o interesse pela pesquisa por meio de formações continuadas. Observamos que todo aprendizado que surge fruto da própria significação, precisa ser resgatado, posto que a arte aprender e ensinar envolve empenho, pesquisa, atenção, discernimento, doação, entrega, percepção e proximidade, a fim de que se possa desvendar o mundo desconhecido que cada indivíduo carrega em seus mistérios, em seus personagens e em seus saberes.

O desenvolvimento docente de sua capacidade criadora, traz subjacente o aprimoramento estético, formando personalidades diferentes, pois a priori toda criação artística do indivíduo está imbricada aos seus saberes conscientes

²³ MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: LTC/EPU, 1986

²⁴ FREIRE. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. – 2. ed. – São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.29.

e motivações inconscientes. Sendo assim, quando o docente desenvolve uma vivência estética, implica em canalizar a sensibilidade de um indivíduo para experiências perceptivas, intelectuais e emocionais, nesse sentido, faz -se necessário dialogar com a qualidade cultural apresentada à pessoa e não na quantidade.

Freire²⁵ Diz que o docente precisa “estar no mundo, com o mundo e com os outros”, pois a formação docente não está baseada apenas no processo inicial, mas ela deve ser inerente onde o professor estiver, pois ser este um processo contínuo e permanente. Portanto, consideramos que os cursos de formação inicial e continuadas ofertados aos professores proporcionam meios nos quais os docentes sejam formados de uma maneira interdisciplinar que possibilite a compreensão de que o conhecimento e a prática docente são construídos, influenciados e fundamentados pela dialética existente entre a prática docente e as abordagens metodológicas.

Deste modo, o ensino aprendizagem de um tempo e espaço encontrarão um lugar sensível de experiência e aprendizagem em um solo denominado humano que seja capaz de inteligir, interagir e interferir em sua contemporaneidade.

REFERÊNCIAS

DEWEY, John; **Arte como Experiência**. São Paulo: MARTINS, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. – 41 ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

GARCIA, D.V.C.M. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: LTC/EPU, 1986.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e a história da sua vida**. In: **NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015 55 Marcelo Macedo Corrêa e Castro e Rejane Maria de Almeida Amorim.

SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e Ensino: fundamentos para a nova reforma**, In Cadernos CENPEC. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

²⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO E PRÁTICA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA ESCOLA DA REDE PRIVADA

MAIARA FRIDA ELSING
Universidade Presbiteriana Mackenzie

EVELYN VIRIATO
Universidade Presbiteriana Mackenzie

MARIA DA GRAÇA NICOLETTI MIZUKAMI
Universidade Presbiteriana Mackenzie

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Quando refletimos sobre a profissão do professor é inevitável discutirmos sobre a importância da formação inicial e continuada dos docentes. Há que se pensar na qualidade dessa formação e de como os professores se preparam ao longo de suas carreiras para levarem a cabo o aprendizado de seus alunos.

A partir de leituras e discussões teóricas sobre o tema, desenvolvemos esta pesquisa com a intenção de analisar a experiência de um grupo de professoras que atuam em classes de Educação Infantil na rede privada de ensino em São Paulo a fim de relacioná-la com os teóricos estudados.

O trabalho está dividido em quatro partes: na primeira parte questionamos o motivo pelo qual as professoras escolheram a docência; na parte dois procuramos compreender como essas professoras enxergam o papel do professor e o papel da escola; em seguida, na terceira parte, questionamos o que fundamenta suas práticas docentes; e, por fim, investigamos como acontece a formação dessas professoras, como aprendem a ensinar.

O foco na aprendizagem sugerido por Nóvoa¹, o domínio do conteúdo pedagógico sugerido por Shulman²; a *expertise do professor* sugerida por Darling³; e o conhecimento poderoso discutido por Young⁴ embasaram as questões elaboradas e as reflexões acerca do tema.

Realizamos uma coleta de dados utilizando-se de um questionário semi-estruturado com perguntas sobre a formação inicial e continuada das participantes que foi aplicado de forma on-line, via *Google Forms*. Participaram da coleta de dados nove professoras da rede particular de ensino, atuando no segmento da Educação Infantil. As professoras que responderam ao questionário declararam estarem de acordo com os objetivos do estudo e estarem cientes que a participação na pesquisa foi voluntária, que a qualquer momento teriam o direito de obter outros esclarecimentos e de retirarem-se da mesma, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

Sabendo da importância da formação continuada dos professores e a urgência da profissionalização docente, o objetivo da pesquisa está em compreender como ocorre a formação inicial e continuada das professoras entrevistadas, como enxergam o papel do professor na escola e como fundamentam sua prática.

Assim sendo, selecionamos quatro perguntas do questionário aplicado para análise e fundamentação no presente trabalho: 1. Qual foi o motivo da escolha pela docência e pela área de formação? 2. Qual o papel do professor e o papel da escola? 3. Em que fundamenta a sua ação docente? Cite exemplos de práticas relacionadas com essas fontes/fundamentação. 4. Como os professores aprendem a ensinar?

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo em vista que a formação docente não acontece somente nos cursos de formação inicial, mas ao longo de toda a carreira docente e levando em consideração as discussões cada vez mais relevantes acerca do tema, buscou-se compreender qual é a visão que as professoras entrevistadas possuem sobre o tema, tendo em vista que há novas compreensões e necessidades para o desenvolvimento da profissão docente.

¹ NÓVOA, António. O livroreto: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Publicação do Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

² SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform, a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

³ DARLING-HAMMOND Linda; BRANSFORD, John. Preparando os professores para um mundo em transformação. Editora Penso. Porto Alegre, 2019.

⁴ YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 1287 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

Para isso, revisitamos alguns teóricos que investigam como ocorre a formação inicial e continuada dos professores, bem como o seu papel como professor e o que fundamenta sua prática pedagógica.

As ações que contribuem para a prática docente e a construção de um conhecimento verdadeiramente poderoso também serão discutidas, além da consideração da escola como espaço fundamental para a formação desse professor.

Constituir-se professor implica em um longo processo, professores aprendem na compreensão da experiência. Não nos formamos nas universidades e saímos prontos para a prática docente, não há um método certo, uma receita pronta, o professor precisa desenvolver uma estratégia para cada contexto.

Refletir sobre a docência do professor é assumir a posição de que profissão docente é construída na relação com os outros, na troca com seus pares, pelas relações feitas na escola. A escola precisa ser uma comunidade colaborativa, o local de formação desses professores pois, só na escola as verdadeiras necessidades de formação do professor serão identificadas. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração de outros professores. Nóvoa⁵ afirma que:

Ninguém se torna professor sem a colaboração dos colegas mais experientes. Começa nas universidades, continua nas escolas. Ninguém pode ser professor, hoje, sem o reforço das dimensões coletivas da profissão. O futuro escreve-se na coragem da ação. Pensar a coisa certa é agir.

A formação do professor não é somente aquela proporcionada pelas instituições, mas a formação como iniciativa dele próprio, na troca com seus pares, no coletivo. A escola é o melhor espaço para a formação do professor, é na sua prática diária, na troca com os colegas, na modificação de suas crenças, no direcionamento de um agir docente pautado na ciência e aliados à sua prática que essa formação acontece. O saber docente revela uma dilapidação dos conhecimentos tidos como interiores do professor, suas crenças, valores e práticas culturais. Marcelo e Vaillante⁶ afirmam que:

[...] das descobertas mais divulgadas conta-se aquela que afirma que as crenças que os professores já trazem consigo, quando realizam atividades de desenvolvimento profissional, afetam diretamente a interpretação e valorização que os professores fazem das suas experiências de formação de professores.

O desenvolvimento profissional pretende provocar mudanças nos conhecimentos e crenças dos professores. Por sua vez, a mudança nos

⁵ NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Universidade de Lisboa (ULisboa), Lisboa – Portugal. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 14, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 06 maio 2021.

⁶ MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, 2012. p. 15-16.

conhecimentos e crenças provoca uma alteração das práticas docentes em sala de aula e, conseqüentemente, uma provável melhoria nos resultados da aprendizagem dos alunos.

O trabalho do professor vai muito além da sala de aula, ele não é restrito a ela. A aprendizagem da docência não é apenas uma questão técnico e institucional, mas também uma questão política⁷.

Se quisermos repensar a formação profissional de nossos professores, precisamos reconhecer que existe um problema. O problema da aprendizagem da docência não está somente na falta de infraestrutura, salários etc. Vai muito além disso, faz-se necessário ampliar a visão do mundo através de novos teóricos, novos estudos, novas descobertas, numa relação de diálogo e não de submissão, levando em consideração o contexto da obra, do que está sendo discutido e dos locais abordados.

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor.⁷

Entendemos que a formação continuada dos docentes é um importante processo constante de reflexão sobre as suas práticas pedagógicas, sendo que essa formação não se baseia apenas nos cursos de formação inicial, nas teorias ou na reflexão de suas práticas, mas no entrelaçar de todos esses aspectos, nas conversas e trocas com seus colegas de profissão, no conhecimento do que será ensinado, na interrelação entre teoria e prática. Todo conhecimento isolado não nos vale muito. O conhecimento se consolida num tecido de conhecimentos, em relações de semelhanças e diferenças. Aprender a ensinar de modo mais proveitoso está em rejeitar respostas simples, está em ampliar perguntas e respostas, está em ressignificar o saber, em rever crenças, práticas e teorias.

Considerando as perguntas colocadas no início desse texto e a base de conhecimento sobre o ensino que vai sendo construída ao longo do processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional dos professores, é importante a síntese feita por Darling-Hammond e Baratz-Snowden⁸ no que se refere aos principais tipos de conhecimentos que o professor precisa ter minimamente para ensinar e para que esse ensino possa levar a aprendizagens de seus alunos: conhecimento dos alunos e de seu desenvolvimento em contextos sociais (aprendizagem, desenvolvimento, linguagem); conhecimento da matéria e dos objetivos curriculares (metas e propósitos educacionais) e conhecimento do ensino (ensino da matéria, ensino para alunos diversos, avaliação, manejo de classe).

⁷ NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

⁸ DARLING-HAMMOND Linda; BRANSFORD, John. Preparando os professores para um mundo em transformação. Editora Penso. Porto Alegre, 2019.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

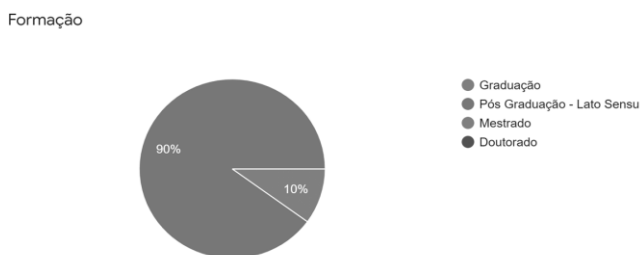
Para responder ao nosso problema de pesquisa, elaboramos um questionário semiestruturado aplicado de forma on-line, via *Google Forms*. A pesquisa aconteceu nos meses de setembro e outubro de 2021. Responderam ao questionário, nove professoras que atuam em classes de Educação Infantil, na rede privada do município de São Paulo – SP.

Do questionário aplicado selecionamos quatro perguntas para análise e fundamentação no presente trabalho. A saber: 1. Qual foi o motivo da escolha pela docência e pela área de formação? 2. Qual o papel do professor e o papel da escola? 3. Em que fundamenta a sua ação docente? Cite exemplos de práticas relacionadas com essas fontes/fundamentação. 4. Como os professores aprendem a ensinar?

As professoras que responderam ao questionário, declararam estarem de acordo com os objetivos do estudo e estarem cientes que a participação na pesquisa foi voluntária, que a qualquer momento teriam o direito de obter outros esclarecimentos e de retirarem-se da mesma, sem qualquer penalidade ou prejuízo.

As participantes da coleta de dados pertencem a faixa etária entre 33 e 45 anos, as nove profissionais possuem graduação em Pedagogia. Do grupo entrevistado, 90% possuem curso de pós-graduação Lato Sensu, conforme mostra o gráfico abaixo:

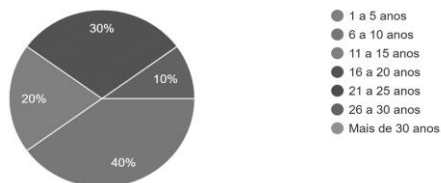
Gráfico 1: Formação dos professores entrevistados



Fonte: Elaborado pelas autoras conforme respostas obtidas no formulário on-line

Gráfico 2: Tempo de atuação docente

Tempo de atuação docente



Fonte: Elaborado pelas autoras conforme respostas obtidas no formulário on-line

O tempo de atuação docente varia entre 6 e 30 anos.

Todas as professoras entrevistadas têm a docência como sua única atuação profissional, todas trabalham em escola particular, atuando com classes de crianças entre 5 e 6 anos de idade. A carga horária semanal varia entre 25 e 40 horas semanais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando os apontamentos dos teóricos que embasam este estudo, discutiremos as respostas para as quatro perguntas selecionadas como fonte de análise da pesquisa.

4.1 O MOTIVO PELA ESCOLHA DA DOCÊNCIA

Há tempos que presenciamos a desprofissionalização da docência, portanto, refletir sobre a escolha da docência como profissão é um tema de fundamental relevância. Ao serem questionadas por quais motivos escolheram a docência como profissão, as professoras responderam o seguinte:

Professora 1: Paixão em ensinar, acompanhar o desenvolvimento das crianças e a importância de estímulos desde cedo.

Professora 2: Além do amor, a curiosidade em observar como o cérebro infantil aprende, alterna e se apropria dos novos conhecimentos.

Professora 3: Conforme citado anteriormente, minha escolha baseou-se na diferença que eu poderia fazer na vida de meus alunos, através de conhecimentos e experiências que os tornasse seres humanos melhores. Minha área

de formação principal é a alfabetização, a qual tem me trazido muitos desafios em minha prática, dando-me a oportunidade de buscar a cada dia inovações que despertem o interesse dos meus alunos.

Professora 4: Tia professora e gostava de ajudá-la

Professora 5: Afinidade

Professora 6: O motivo da escolha pela formação em Educação Infantil é fazer a diferença na vida da criança, colaborando com desenvolvimento integral. Sendo assim, a partir do momento que o professor estimula seu aluno a investigar, inventar e explorar a criança consegue desenvolver integralmente proporcionando atividades significativas, esse é meu objetivo.

Professora 7: Influências positivas presenciada com a família. Anos depois, pelo encanto que tenho por artes, resolvi fazer a 2ª graduação, para ampliar mais ainda o repertório e amor pela educação.

Professora 8: Gosto pela relação com crianças e também por me importar em formar cidadãos críticos e ativos.

Professora 9: É ter a certeza, de que do mesmo modo que transformo cada aluno também sou transformada. Gosto de motivar e assistir a transformação do conhecimento daqueles que estão em processo constante de formação.

No levantamento e análise dos dados constatou-se que a maioria das profissionais mencionou que o motivo da escolha pela carreira de professora foi pessoal, entretanto os dados obtidos apontaram outros fatores determinantes.

Conforme os autores Marcelo e Vaillant⁹, a construção da identidade do professor tem início no período em que se é estudante, se solidifica depois, na formação inicial, e se estende durante todo o exercício profissional. Nas colocações das professoras, elas reafirmam a identidade com o magistério. Em algumas circunstâncias, o fato de terem familiares com atuação no magistério, influenciou as escolhas, como dizem as professoras:

Tia professora e gostava de ajudá-la. (Professora 4)

⁹ MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, 2013. p. 3.

Influências positivas presenciada com a família. Anos depois, pelo encanto que tenho por artes, resolvi fazer a 2ª graduação, para ampliar mais ainda o repertório e o amor pela educação. (Professora 7)

Nas afirmações acima, as professoras destacaram a influência familiar em sua escolha. Os dados revelaram que outros familiares também influenciaram os sujeitos da pesquisa na escolha profissional.

Vários fatores podem ser determinantes na escolha profissional, como: a admiração por algum profissional ou profissão; a influência de pessoas, que se tornam referência nessa escolha; ou até mesmo a falta de outras oportunidades.

Temos ainda a professora 6 que faz a seguinte fala:

O motivo da escolha pela formação em Educação Infantil é fazer a diferença na vida da criança, colaborando com desenvolvimento integral. Sendo assim, a partir do momento que o professor estimula seu aluno a investigar, inventar e explorar a criança consegue desenvolver integralmente proporcionando atividades significativas, esse é meu objetivo. (Professora 6)

A afirmação da professora vem ao encontro do que Nóvoa¹⁰ menciona sobre o transbordamento das funções da escola e a necessidade de repensarmos em uma mudança nos modelos organizacionais existentes. O discurso da professora 6 ilustra esse modelo, no qual os professores são vistos como formadores integrais da vida do aluno, com uma responsabilidade que vai além dos conteúdos escolares.

A escola assenta num contrato social e político que lhe atribui a responsabilidade pela formação integral das crianças e num modelo organizacional bem estabelecido. No início do século XXI começou a tornar-se claro que este contrato e este modelo precisam de ser profundamente repensados. Já não se trata de melhorias ou de aperfeiçoamentos ou mesmo de inovações, mas de uma verdadeira metamorfose da escola. Fazer esta afirmação é, também, reconhecer as mudanças que, inevitavelmente, atingem os professores e a sua formação.¹⁰

A fala da professora revela a crença de que a escola e a atividade docente devem dar conta da formação do aluno em sua totalidade, incluindo funções delegadas à família e às demais esferas da sociedade. É preciso combater

¹⁰ NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Universidade de Lisboa (ULisboa), Lisboa – Portugal. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p.6 e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 06 maio 2021.

esse “transbordamento”. Tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos.¹⁰

4.2 O PAPEL DO PROFESSOR E O PAPEL DA ESCOLA

No questionário perguntamos às docentes qual é para elas o papel do professor e o papel da escola. Obtivemos as seguintes respostas:

Professora 1: Professor como mediador de conhecimento e a Escola como o local a proporcionar essas vivências e experiências para as crianças

Professora 2: O professor é o coração da escola, além de realizar a questões burocráticas que são rotineiras na escola, ele é a ponte entre a família e a escola, também é o elo de segurança de muitos alunos.

Professora 3: O Professor é um articulador fundamental na escola: ele deve apoiar a relação entre famílias, alunos e gestores, deve acolher as diferenças e as considerar no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que cada estudante aprende de uma forma diferente, tem um contexto próprio e precisa ser reconhecido como indivíduo.

Professora 4: Ele deve aprender a conhecer a realidade do aluno, da sua família e da comunidade em que a escola e estes estudantes estão inseridos. Já a escola tem a função básica de garantir a aprendizagem de conhecimento, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo sendo necessário que a escola propicie o domínio dos conteúdos culturais básicos da leitura, da escrita, da ciência das artes e das letras, sem estas aprendizagens dificilmente o aluno.

Professora 5: Professor mediador do conhecimento. Escola formar cidadãos críticos e responsáveis para atuar na sociedade.

Professora 6: Auxiliar na formação

Professora 7: O professor deve acolher as diferenças e as considerar no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que cada estudante aprende de uma forma diferente, tem um contexto próprio e precisa ser reconhecido como indivíduo, a escola tem como ponto de partida a parceria com a família O espaço de aprendizagem já não pode mais ser pensado de forma restrita a escola ou a sala de aula, assim como não cabe

mais compreender a participação familiar como exclusiva ao ambiente de casa. A interação entre os dois é fundamental, já que o desenvolvimento de crianças e adolescentes não acontece de maneira isolada nos diversos espaços que frequentam.

Professora 8: O professor é o intermediador entre o aluno e o saber, mas não é o retentor do saber. Quantas vezes nos vemos ensinando e aprendendo. Ser professor e aproximar o aluno daquilo que ele sabe e auxiliá-lo a ampliar conhecimento.

Professora 9: O professor deve acolher as diferenças e as considerar no processo de ensino aprendizagem. Reconhecer que cada aluno aprende à sua maneira. Ele é mediador, facilitador e articulador do conhecimento. A escola exerce o papel de socializar e democratizar o acesso ao conhecimento, promovendo a construção moral e ética nos alunos. Sendo assim, formar cidadão conscientes, críticos capazes de transformar a si mesmo e a sociedade.

De acordo com Young¹¹ a resposta à pergunta “Para que servem as escolas?” é propiciar a aquisição do conhecimento aos jovens, já que muitos deles não tem essa oportunidade nos ambientes em que vivem.

O conhecimento tratado pelo autor é denominado de “*conhecimento poderoso*”, que é o conhecimento realmente útil, especializado, referente à diferentes domínios e que ao ser apropriado pelo aluno pode lhe dar condições de uma formação significativa e que o promova à uma condição de vida melhor. Esse conhecimento é antagônico ao conhecimento dos poderosos, que tende a ser restrito a uma parcela específica da sociedade.

Percebemos que nas respostas das professoras entrevistadas essa visão de que a escola é o espaço onde o aluno adquire o conhecimento poderoso não está presente.

Nas respostas, a maioria das professoras relatou que o papel do professor é compreender a realidade em que o aluno está inserido, mas não houve um reconhecimento explícito de que esse contexto em que o aluno está deve ser não somente considerado, mas também, extrapolado. Somente a resposta de uma professora vai ao encontro do que Young escreve “*Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo com base em suas experiências pessoais e como resultado, deixá-los sempre na mesma condição*”.¹¹

¹¹ YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1294, set./dez. 2007 1287 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 07 maio 2021.

4.3 PRÁTICA DOCENTE E O QUE A FUNDAMENTA

Uma das perguntas realizadas foi “Em que fundamenta sua ação docente? Cite exemplos de práticas relacionadas com essas fontes/fundamentação”. Das nove participantes, somente sete responderam à questão. Das sete, somente uma compreendeu a pergunta e respondeu o seguinte:

Fundamenta no modelo pedagógico utilizado na escola onde trabalho o Cognitivo-Interacionista que preza pelo processo relacional (Teoria da Aprendizagem Significativa), resgatando a sensibilidade, a percepção e a reflexão nas ações educacionais. As propostas pedagógicas, que utilizo para as aulas, embasadas nesse modelo contribuíram para o ampliar a minha percepção sobre a criança e sobre seu entorno, procuro ampliar os conteúdos já existentes, valorizar o que o aluno já sabe e fazer um link com os novos conteúdos a partir das várias áreas do conhecimento. Com isso terá sentido o ensino que quero transmitir para meu aluno. (Professora 4)

As demais respostas coletadas que seguem abaixo revelam um distanciamento da compreensão da importância das questões teóricas na prática docente por parte destas profissionais.

Professora 1: A minha ação docente está fundamentada em práticas de autonomia, busca por conhecimento, respeitando o tempo da criança e valorizando suas habilidades.

Professora 2: A ação docente na educação profissional visa à educação das competências e também das sensibilidades, pelo fato de que as pessoas são dotadas de necessidades físicas e psicológicas. E a eficácia do processo educacional se dá à medida que se atende a ambas as necessidades. Para isso planejamos atividades que insiram a criança no contexto trabalhado de forma lúdica, através dos trabalhos em grupo, das pesquisas individuais, das rodas de conversas, do compartilhar saberes com outros grupos de crianças, fazendo com que ela seja protagonista desta aprendizagem.

Professora 3: Minha ação docente se baseia mais na prática do que em teorias.

Professora 4: Fundamenta no modelo pedagógico utilizado na escola onde trabalho o Cognitivo-Interacionista que preza pelo processo relacional (Teoria da Aprendizagem Significativa), resgatando a sensibilidade, a percepção e a reflexão nas ações educacionais. As

propostas pedagógicas, que utilizo para as aulas, embasadas nesse modelo contribuiram para o ampliar a minha percepção sobre a criança e sobre seu entorno, procuro ampliar os conteúdos já existentes, valorizar o que o aluno já sabe e fazer um link com os novos conteúdos a partir das várias áreas do conhecimento. Com isso terá sentido o ensino que quero transmitir para meu aluno.

Professora 5: Minha ação docente se fundamenta na teoria, mas meu foco é o aluno. Como citei anteriormente, posso assumir uma alfabetização usando uma teoria apenas, ou usar aquela que se adequa às vivências, experiências e meios de aprendizado de cada aluno. Como disse, meu foco é o aluno e suas necessidades.

Professora 6: É fundamentada

Professora 7: Minha ação é focada no aluno, nas relações interpessoais, uma preocupação constante com o autoconceito, com atenção ao emocional da criança, no afeto de professor e aluno.

Professora 8: Não respondeu à pergunta.

Professora 9: Não respondeu à pergunta.

Essa constatação é preocupante, dado o valor imprescindível da relação entre fundamentação teórica e a prática. Conforme Nóvoa¹²:

Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas etc.)

4.4 COMO OS PROFESSORES APRENDEM A ENSINAR

Ao serem questionadas em sobre como aprenderam a ser professoras, das nove entrevistadas, três participantes responderam que o aprendizado se dá na prática, no dia a dia em sala de aula; duas delas, responderam que aprenderam no magistério e na faculdade; três professoras responderam que aprenderam através do exemplo de outros professores e, apenas uma, respondeu que ainda não aprendeu por completo, que vem estudando e aprimorando a cada ano.

¹² NÓVOA, António. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. Universidade de Lisboa (ULisboa), Lisboa – Portugal. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 6 e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em: 06 maio 2021.

Os saberes que os professores vão adquirindo em sua prática docente são importantes, mas não suficientes, eles devem ser fundamentados em estudos e pesquisas.

De acordo com Shulman¹³ a prática pela prática não é suficiente para que o professor aprenda o seu ofício. É necessário combinar pesquisa, conhecimento dos conteúdos, discussão, documentação e reflexão sobre sua prática. O autor explicita fontes das quais processos de aprendizagem e de desenvolvimento profissional se nutrem: os conteúdos das áreas específicas de conhecimento; os materiais e as estruturas organizacionais; a literatura referente a processos de escolarização, de ensino e de aprendizagem e desenvolvimento humano, bem como sobre os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação e, por fim, pelo que ele denomina de sabedoria da prática, a fonte menos codificada de todas.

Assim, chegamos ao novo começo, à expectativa de que, por meio de atos de ensino “pensados” e “lógicos”, o professor atinja uma nova compreensão, tanto dos propósitos e dos conteúdos a serem ensinados como dos alunos e dos próprios processos didáticos.

Notamos ser proporcionalmente significativa a parcela de professoras que acreditam que a prática pela prática se basta e que a prática e a teoria não se convergem, assim como relatam as professoras 1 e 7:

Na prática do dia a dia! Mesmo com os estudos e formação, a prática é o lidar com a criança de hoje em dia, que está sempre em transformação. (Professora 1)

Na prática, não tem outro jeito. A faculdade te ensina a teoria, mas é no dia a dia, na lida com giz na mão, que você põe a prova o que aprendeu de teoria. (Professora 7)

Em nenhuma das falas percebeu-se a consciência das professoras em relação a importância do conhecimento pedagógico do conteúdo, que é a área de conhecimento específica dos docentes (Shulman,1987)¹⁴.

As respostas das entrevistadas levam à um ou outro fator sobre a sua prática docente, sobre como aprendem a ensinar. O que demonstra um olhar simplista sobre como o professor aprende, visto que esse é um processo que envolve uma estrutura complexa de fatores tais como: um trabalho coletivo que possibilite a percepção de sua prática, concepções sobre o ensino, aprendizagem

¹³ SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform, a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 222, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

¹⁴ *Ibid.*, p. 1-22.

e crianças, entendimento de como utilizar essas concepções, intencionalidade refletida em suas práticas e recursos que viabilizem sua prática¹⁵.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista as respostas das professoras participantes e considerando Nóvoa¹⁶

A pedagogia tradicional era baseada nos conhecimentos e na transmissão dos conhecimentos. A grande ruptura provocada pela pedagogia moderna foi colocar os alunos no centro do sistema. Mas a pedagogia moderna precisa ser reinventada na sociedade contemporânea. Não se trata de centrar na escola nem nos conhecimentos, como advogava a pedagogia tradicional, nem nos alunos, como advogava a pedagogia moderna, mas, sim, na aprendizagem. É evidente que a aprendizagem implica alunos. A aprendizagem implica uma pessoa, um aluno concreto, implica o seu desenvolvimento, o seu bem-estar. Mas uma coisa é dizer que nosso objetivo está centrado no aluno e outra coisa na aprendizagem do aluno. E definirmos isso como nossa prioridade no trabalho dentro das escolas.

Entendemos que uma parte dessas professoras parece ter sua prática centrada na pedagogia tradicional e outra parte, na pedagogia moderna. Somente uma professora se aproximou dessa pedagogia contemporânea, mais reflexiva, mas não de forma convicta. Uma possível explicação para o predomínio do que está sendo considerado como pedagogia tradicional vai ao encontro do que a literatura sobre formação de professores tem reiteradamente indicado que os modelos de antigos professores e de suas práticas também têm peso na configuração das práticas pedagógicas. Tem mostrado, também, a importância de crenças e valores dos professores na construção das trajetórias profissionais.

O foco na aprendizagem sugerido por Nóvoa, o domínio do conteúdo pedagógico sugerido por Shulman e a *expertise do professor* sugerida por Darling-Hammond, parecem assuntos ainda distantes do processo formativo dessas professoras e de suas práticas.

A aprendizagem durante toda vida, ao longo da dimensão da *inovação*, normalmente envolve ir além das rotinas existentes e, muitas vezes,

¹⁵ DARLING-HAMMOND Linda; BRANSFORD, John. Preparando os professores para um mundo em transformação. Editora Penso. Porto Alegre, 2019. p. 329.

¹⁶ NÓVOA, António. O livro: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo. Publicação do Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007. p. 6.

exige que as pessoas repensem ideias-chave, práticas e até valores a fim de mudar o que estão fazendo.¹⁷

Sempre ouvimos falar que há uma defasagem na qualidade do ensino no Brasil. Esse trabalho é uma ínfima amostra de que essa ideia talvez se confirme e que o professor da Educação Infantil ainda esteja distante de saber o que é ser o profissional professor e que as formações do docente (tanto a inicial quanto a continuada) devem ser alvo de pesquisas e profundas reflexões.

REFERÊNCIAS

DARLING-HAMMOND Linda; BRANSFORD, John. **Preparando os professores para um mundo em transformação**. Editora Penso. Porto Alegre, 2019.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba, 2012.

MARCELO, Carlos; VAILLANT, Denise. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba, 2013.

NÓVOA, António. **O livro: Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Publicação do Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Cadernos de Pesquisa v.47 n.166 p.1106-1133 out./dez. 2017.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Universidade de Lisboa (ULisboa), Lisboa – Portugal. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>. Acesso em 06 maio 2021.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform**, a *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 1, p. 1-22, primavera 1987 (Copyright by the President and Fellows of Harvard College). Traduzido e publicado com autorização. Tradução de Leda Beck e revisão técnica de Paula Louzano.

YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas?** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 07 maio 2021.

¹⁷ DARLING-HAMMOND Linda; BRANSFORD, John. Preparando os professores para um mundo em transformação. Editora Penso. Porto Alegre, 2019. p. 309.

PERCURSOS HISTÓRICOS E TRAJETÓRIAS FORMATIVAS: A FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DA HISTÓRIA DA INSTITUIÇÃO

MADALENA DE OLIVEIRA MOLOCHENCO
Faculdade Evangélica de São Paulo

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Percursos históricos de uma Instituição escolar e trajetórias formativas de seus docentes foram os impulsionadores deste trabalho. Descrever a interface entre os campos de estudo de História de instituições escolares e Formação docente torna-se um alvo. Para tanto, foi realizada uma pesquisa numa instituição de ensino superior, um curso de Teologia, que até 1999 se apresentava como curso livre, e que por meio do Parecer CES 241/99¹ conquista a possibilidade de se apresentar como curso oficializado pelo Ministério da Educação e Cultura. Tal acontecimento foi um ganho para a área de estudos Teológicos e marcou a história de diversas instituições de Teologia. Entende-se que os cursos de bacharelado em Teologia estão presentes na sociedade e têm seu papel formativo para uma profissão com representatividade a séculos. O teólogo hoje está presente não somente no universo eclesial, mas em diversas funções como docente, capelão, pesquisador, administrador em atendimento a ONGS de toda natureza e até no meio corporativo. Afirma Gomes² (2005) que “A identidade profissional se relaciona com o papel social a que pertence à ordem das representações”. Com isso quer nos ensinar que o teólogo “não é apenas o sujeito” do processo formativo de sua identidade profissional, mas “é também objeto na medida que a sociedade é sujeito e objeto do seu fazer teológico”³. Estudar a história de instituições de Teologia numa interface com a formação docente se torna objeto deste estudo.

¹ O Parecer CES 241/99 outorga às Instituições de Teologia, até então ofertadas como cursos livres, a oportunidade de terem suas instituições credenciadas e seu curso de bacharel em Teologia reconhecidos pelo MEC.

² GOMES, A.M. A. *Teologia: Ciência e profissão*. São Paulo: Fonte editorial, 2005.

³ GOMES, *Ibidem*. Pg. 25-16

Sendo assim, traçou-se como objetivo buscar por meio de percursos históricos da instituição elementos de interface em trajetórias formativas de seus docentes visando aspectos que demonstrassem a marca identitária da instituição. Teriam os docentes desde o início da instituição atendido a critérios estabelecidos⁴ para desenvolverem a docência? Houve incentivos institucionais para ampliar suas trajetórias formativas? Mais de 50 anos depois, o Parecer CES 241/99 abre a possibilidade do Credenciamento de instituições de Teologia junto ao MEC – Ministério de Educação e Cultura, bem como a autorização e o reconhecimento dos cursos de bacharelado em Teologia. Teria esse fator mobilizado docentes que viveram este período, a alavancar suas habilitações em cursos de mestrado e doutorado para manterem-se na docência de um curso agora oficializado? Nestas novas trajetórias formativas teriam se deparado com saberes que transformaram suas ações como docentes? De que maneira tais movimentos impactaram em suas vidas pessoais e profissionais? Tais questões, entre outras, mobilizaram esta pesquisa de tal forma a buscar respostas que representassem mudanças em percursos históricos trazendo diferentes trajetórias formativas com impactos à vida e às práticas de tais docentes, que finalizaram por constituir, na perspectiva desta pesquisadora, uma nova identidade institucional.

2. FUNDAMENTOS

Com a finalidade de estudarmos os percursos históricos institucionais e as trajetórias formativas de docentes em dois períodos históricos da instituição em estudo foram trabalhados dois campos de estudo, quais sejam, História de instituições escolares e Formação docente, na busca de se desvelar a interrelação entre esses e a contribuição que trazem para a compreensão da identidade institucional.

2.1 HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES ESCOLARES: FUNDAMENTOS E PESQUISA

Como fazer ou escrever a história de uma instituição escolar? Qual seria o ganho de tais estudos para a ciência e para a sociedade? Sanfelice⁵ traz algumas contribuições a esta problemática afirmando que o pesquisador adentra a

⁴ Os critérios estabelecidos para a docência no início da instituição estão parcialmente descritos mais adiante neste capítulo e de forma mais completa em *A Faculdade Teológica Batista de São Paulo: História e problematização*. Tese de doutorado UNINOVE, 2013.

⁵ SANFELICE, J.L. História das instituições escolares. in NASCIMENTO, M.I.M. et all. *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores associados: HISTEBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, Pr: UEPG, 2007, p. 77.

uma instituição escolar por diversos caminhos como a “Legislação, padrões disciplinares, conteúdos escolares, relações de poder, ordenamento do cotidiano, uso dos espaços, docentes, alunos e infinitas outras coisas que ali se cruzam”.

Completa seu pensamento ao afirmar que

uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, a educação geral, moral, ideológica, etc) que agem e interagem entre si “acomodando-se” dialeticamente de maneira tal que daí resulte uma identidade.

A instituição estudada, abriu as portas desta pesquisadora que fez parte de sua história por décadas. Tal aproximação possibilitou acesso a informações, documentos, entrevistas com docentes antigos e atuais, aproximação essa que pode ser considerada como um privilégio, mas que não pode escapar à aspectos que constituem também um perigo. Tal perigo é atribuído justamente pela aproximação que pode fazer com que os espaços se tornem tênues, levando ao não distanciamento dos dados pesquisados, favorecendo ou não envolvimento de ordem emocional. Magalhães⁶ por sua vez, defende a ideia de que a motivação que leva pessoas a este tipo de pesquisa, geralmente está ligada às instituições em estudo por diversas razões que incluem, participação como estudantes ou docentes, por pertencerem à cidade onde foram criadas ou por representarem importância dentro de algum contexto social ou histórico. Finalizo com palavras de Sanfelice: “não há instituição escolar ou educativa que não mereça ser objeto de pesquisa histórica [...] o maior ou menor grau de relevância de uma instituição [...] não pode tolher a escolha do historiador”.

O estudo que ora se apresenta contribui para o estudo de História das instituições escolares por ser uma instituição pertencente à sociedade e por viver desde seu início, e mais recentemente a partir do ano de 1999, mudanças significativas lembrando o que defende Magalhães ao dizer que tais estudos se pautam não somente por “abordagens em discursos de natureza apologética e memorialística”, mas se reorganizam

dando corpo às características mais genuínas da monografia historiográfica e intenta construir uma identidade histórica, tomando em atenção as coordenadas de tempo e espaço: quadros de mudança e quadros de permanência; relações entre o local/regional e o geral/nacional; relações entre quadros teórico/conceituais e quadros práticos, seja no que se refere às dimensões pedagógica e didática, seja no

⁶ MAGALHÃES, J. Um apontamento metodológico sobre a história as instituições educativas. In SOUZA, C. P. de CATANI, D.B. *Práticas educativas, culturas, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998, p. 62.

que se refere aos objectivos⁷ e aos condicionalismos sociais, humanos e tecnológicos⁸

Desta forma, o objeto de estudo em pauta é um tema novo no campo de estudos das Histórias de Instituições escolares, pois a partir de mudanças políticas se move um esforço no sentido de adequar tais instituições de teologia, que desde ao início do cristianismo atendem a demandas da sociedade e dela fazem parte, para um novo momento em sua permanência histórica, a de instituições oficializadas.

Os primeiros estudos em Histórias das instituições escolares remontam os anos 50 e 60 e são apontados por Nosella e Bufo (2009) como o primeiro período de tais estudos que se caracterizaram pela criação do “Centro brasileiro de pesquisas educacionais (CBPE) e do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) de São Paulo, um dos cinco Centros Regionais de Pesquisa criados pelo INEP, na gestão de Anísio Teixeira”⁹. O segundo período acontece com a expansão dos programas de pós-graduação nas décadas de 70 e 80. O impulso deste período foi um maior aprofundamento no campo de estudos baseados em autores de pensamento crítico, mas que de forma negativa também evidenciou discussões que desviaram o foco da escola para a sociedade que vivia um processo de redemocratização. O terceiro e último período, nos anos 90, se fortificou com o desenvolvimento e a “consolidação da pós-graduação e foi, teoricamente, marcado pelas crises de paradigmas”¹⁰.

Outro período anterior, mas de grande importância, foi a chamada ‘A nova história’. Tratou-se de um movimento iniciado com a criação da Escola de *Annales*, a partir dos estudos de Marc Bloch e Lucien Febvre. A Escola dos *Annales* movimentou o campo de estudos da história e trouxe inovações para a historiografia. Citados por Nosella e Bufo, tal movimento abriu campos de estudo sobre a “cultura da escola, formação de professores, livros didáticos, disciplinas curriculares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e obviamente, as instituições escolares”¹¹, chegando a ter no Brasil nos anos de 1971 a 2007, mais de 300 textos sobre ‘A História de instituições escolares’ em trabalhos acadêmicos a partir de diversas leituras. A influência do *Annales* também é apontada por outros autores como Carvalho (2005), Gatti (2005), Magalhães

⁷ Magalhães é um autor de nacionalidade portuguesa e assim sendo, as citações foram retiradas de seus textos no português originário de Portugal, o que pode causar estranheza ao nosso português.

⁸ Magalhães, J. Contributo para a história das Instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In Para a história do Liceal em. *Actas dos Colóquios do I Centenário da reforma de Jaime Moniz*. (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, 1999, p. 63

⁹ NOSELLA, P., BUFFA, E. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas: Alínea, 2009, p. 14.

¹⁰ *Ibidem*, pg. 16.

¹¹ *Ibidem*, pg. 16.

(1999, 1998), Araújo (2007), que concordando com Nosella e Bufo (2009), afirmam a grande influência de tal movimento chamada em sua segunda fase de ‘nova história’, nos estudos sobre História das instituições escolares.

Magalhães afirma que ao se estudar os sujeitos históricos o pesquisador desvenda a instituição em seus diversos contextos formativos tanto por parte da instituição quanto dos atores a ela pertencentes. Tais contextos, para este autor, “constituem uma meta-narrativa [...] que (en)forma a hermenêutica das fontes de informação” e favorecem a “construção dos sujeitos e dos sentidos das suas ações, pela relação entre as estruturas, as racionalidades e as ações desses sujeitos históricos”¹². A partir destes movimentos Magalhães (1998,1999, 2004) e Nóvoa (1992) organizaram investigações que percorreram campos de estudo como histórias de vida, memórias coletivas, memórias individuais, biografias, imagens, representações, entre tantos outros temas¹³.

Um ponto interessante a se destacar apresentado por Noronha é relativa à metodologia da investigação utilizada pelos pesquisadores. Pergunta-se: qual o referencial teórico em que se baseiam tais investigações? A afirmativas de que “a historiografia das instituições educativas como âmbito de estudo na História da Educação é uma tentativa de escrever a História das instituições escolares rompendo com a perspectiva descritiva e com os registros oficiais da escola”.¹⁴

Em seu argumento a autora questiona as investigações históricas a partir de uma teoria da história, ou seja, busca-se desvelar o objeto a ser estudado, a instituição e a realidade em que está inserida tal instituição, que reflita a natureza do objeto histórico. Neste argumento se preocupa com a maneira ou a forma de se fazer pesquisas no sentido de que se tome o cuidado de não ser *historicistas da educação*, mas *historiadores da educação*¹⁵. Outro alerta é a partir de quem escreve, que segundo a autora, são pessoas ligadas ao campo da Pedagogia, e podem cair no erro do “*paradoxo do pedagogo historiador*”¹⁶, não apresentando suficiente comprometimento teórico, o que seria um erro. Finaliza sua argumentação afirmando ser necessário ao pesquisador “uma formação mais rigorosa do tipo crítico – reflexiva, tanto no que se refere aos métodos da história quanto à historiografia da educação para que tenha clareza de seu *objeto* e possa fazer esse movimento permanente e rigoroso entre o particular e o geral”.¹⁷

¹² MAGALHÃES, Ibidem, 1998, pg. 59.

¹³ MAGALHÃES, Idem, 1998.

¹⁴ NORONHA, O. M. Historiografia das instituições escolares: contribuições ao debate metodológico. In *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP:UNISO; Ponta Grossa, PR:UEPG, 2007, p. 165.

¹⁵ Aróstegui apud NORONHA, Ibidem, p. 166.

¹⁶ NORONHA, 2007, Ibidem, p. 172.

¹⁷ NORONHA, Idem, 2007, p. 172.

Noronha e Carvalho enfatizam a necessidade do pesquisador evidenciar “a historicidade do lugar social em que o historiador interroga o arquivo, lançando um novo olhar sobre as fontes disponíveis”¹⁸. Isso significa que é importante uma leitura a partir da “totalidade histórica” que preenche os espaços deixados pela “história tradicional”. Seria estudar os questionamentos que nascem das relações entre sujeito e objeto de tal forma a dar ao conhecimento histórico as formas de se tratar tal relação¹⁹.

A pesquisa em História de instituições escolares aponta aspectos como: origem, apogeu, atualidades, organização, docência, alunato, disciplinas, regimentos, entre outros, que formam temáticas a partir das quais se analisa o interior das instituições escolares que participam da formação da sociedade²⁰. As instituições são estruturas materiais, como nos ensina Saviani, partem das necessidades humanas que criam meios para que tais instituições permaneçam baseadas nas relações humanas, inseridas no meio social, que se organizam “como um sistema de práticas com seus agentes e com os meios e instrumentos por eles operados tendo em vista as finalidades por ela perseguidas”²¹. Pode-se compreender desta forma que as instituições de Teologia pertencem à sociedade e de igual modo são manifestações de processos formativos dessa sociedade.

O estudo do interior das instituições escolares desvenda informações que ultrapassam os muros da escola e adentram os espaços físicos, fazendo conhecidos postulados humanos que contribuem com as relações de comunicação, trazendo à tona a relação educativa e fazendo emergir a memória individual e coletiva²². Tal afirmativa defendida por Magalhães traz fortes motivações para a pesquisa da história de uma instituição de Teologia.

2.2 FORMAÇÃO DOCENTE: FUNDAMENTOS E PESQUISA

O campo de estudos em Formação docente desvela como se dá a formação de professores, seja no âmbito da formação inicial e/ou continuada, trazendo contribuição e engajamento em temas como, a profissionalização, organização didática, desempenho, identidade, relações interpessoais, etc. São recentes os estudos em Formação docentes e segundo as autoras Romanowski

¹⁸ CARVALHO, Marta Maria Chagas. Considerações sobre o ensino da História da educação no Brasil. In *Historia da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores associados, 2005. p. 35.

¹⁹ NORONHA, Ibidem, 2007, p. 170.

²⁰ NOSELLA e BUFFA, Ibidem, pg. 18

²¹ SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica. In SAVIANI, Dermeval (org.). *Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP:UNISO; Ponta Grossa, PR:UEPG, 2007, p. 05.

²² MAGALHÃES, Ibidem, 1999, pg. 68.

e Erns²³ tais estudos representavam nos anos 90, cinco a sete por cento dos trabalhos apresentados nos encontros anuais da ANPED - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação – com enfoque na formação inicial. André²⁴ também apresenta estudos a partir dos anais da ANPED, demonstrando que além de formação inicial e/ou continuada, temas como identidade e profissionalização docente, foram destaques em pesquisas. Há um aspecto interessante no estudo de André, que é chamado pela autora de ‘aspectos silenciados’. Tal afirmativa, nesta análise, representa o baixo número de investigações realizadas sobre a função do professor de ensino superior, havendo assim, um período de silêncio em relação a este tema, qual seja, a formação do docente do ensino superior. Podemos inferir por meio destes dados que o interesse por formação de docentes para o ensino superior não despertou tanto interesse em pesquisadores ao final do século XX. Entretanto, é justamente no final dos anos de 1990 que os cursos de Teologia, então chamados de livres, agora, são cursos superiores de Teologia e iniciam seus percursos históricos vinculados, a partir de então, ao Ministério da Educação e Cultura em nível nacional.

Pimenta e Anastasiou²⁵ (2002) discutem a questão da formação deste professor apontando que no ensino superior espera-se um pouco mais do que os demais níveis de atuação docente, no sentido de um conhecimento mais aprofundado. Discutem essas autoras que o professor universitário geralmente não recebe formação para a atividade de ensinar, contrapondo-se por exemplo ao professor de educação infantil. Geralmente no ensino superior os sujeitos que se propõe a ensinar, o fazem na prática, atuando, e não em cursos especializados, marcando desta forma sua performance. Alguns, por iniciativa própria e por exigência dos órgãos avaliadores do MEC, completam uma formação em cursos *Lato-sensu*, chamados de Magistério do ensino superior ou Didática para o ensino superior, buscando um aperfeiçoamento. Assim, fica “a cargo da instituição educacional as iniciativas para capacitar pedagogicamente o docente do ensino superior” [...] “no que diz respeito ao processo de ensinar”²⁶. Nas palavras de Placco, “No Brasil, ser professor universitário é ser portador de reconhecimento social que nem sempre é concedido àqueles que atuam na educação básica, especificamente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental”

²³ ROMANOWSKI, J. P. e ERNS, R. T. *As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação*. Curitiba: Diálogo e Educação, v.6, n.19, p.37-50, set./dez, 2006, p. 42.

²⁴ ANDRÉ, M.E. D. et all. *Pesquisa sobre formação de professores Síntese de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPED*. Belo Horizonte: Formação Docente, v. 3, p. 152-159, ago./dez. 2010 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 05 dez. 2012.

²⁵ PIMENTA, S.G., ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no ensino superior*. Vol.1. São Paulo; Cortez, 2002.

²⁶ ROSA, Dalva E Gonçalves. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In CHAVES, S.M., TIBALLI, E. F. A. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 167.

27. Tal afirmativa traz um alerta sobre a identidade do professor de ensino superior que carrega consigo a necessidade de autoconhecer-se e formar sua identidade docente que “é desenvolvida na interação entre o *eu* e a sociedade afim de realizar melhores práticas de formação”²⁸.

Já foi considerada como um “fator definidor de seleção de professores na universidade” a comprovação de uma “competência científica”. A pós-modernidade nos desafia com outras formações ou competências como “transformar o conhecimento produzido pelas pesquisas em matéria de ensino, transitar no contexto curricular e histórico-social, dominar as diversas linguagens – corporal/gestual, tecnológica – conectar-se em redes acadêmicas e buscar a participação do aluno na produção do conhecimento”²⁹. Desta forma, o professor universitário, sente-se com novos desafios de formação que expressam claramente a demanda do mundo atual. A formação de docentes, afirma Gatti³⁰, não acontece num “passe de mágica” e nem pode ser vista como uma profissão de preenchimento de renda familiar, ou coisa parecida, mas sim como uma tomada de posição com a responsabilidade e consciência de que tal função demanda esforço e preparo. Tal reconhecimento é importante e necessário para a função que exige estudo, dedicação e apropriações particulares que cada campo de estudos requer.

Tais afirmativas são um convite para pensar-se na educação superior como um espaço não somente para a formação de profissionais das mais diferentes áreas, mas também um espaço para educação, espaços esses pertencentes também ao ensino superior e fatores inerentes à sociedade³¹. A Educação, nos dizeres de Brandão³², compreende todos os espaços para “aprender, para ensinar, para aprender a ensinar” pois a educação está presente na escola formalmente e em qualquer lugar em que se ensine e se aprenda algo, ou seja, nas mais variadas instâncias da vida. A aprendizagem acontece e ganha uma dimensão social quando se pensa em sua extensão que ultrapassa a escola básica bem como a universidade.

Um importante fator que pertence à história que se sucedeu após a publicação do Parecer CES 241/99, foi um momento em que os cursos de mestrado em Ciências da Religião, reconhecidos pelo Sistema Federal de Ensino, foram procurados pelos docentes dos cursos de Teologia e tornaram-se uma saída para

²⁷ PLACCO, V.M.de N.S. Quem sou eu, professor do ensino superior? O trabalho de profissionais com aprendizes adultos. In VIEIRA, M.M. da S.et all. *Currículo em debate. Perspectivas culturais, educacionais e religiosas*. Curitiba: Appris, 2021, pg. 118.

²⁸ PLACCO, Ibidem, p. 119.

²⁹ ROSA, Ibidem, p. 168.

³⁰ GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira. Problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores associados, 2000, p. 5.

³¹ ROJO, M.R. El componente educativo em el rol del profesor universitario. In CHAVES, S.M., TIBALLI, E.F.A. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

³² BRANDÃO, Carlos. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1981.

formação pós-graduada a fim de compor uma habilitação necessária, tornando viável a atuação na docência em cursos superiores de Teologia. Foi um tempo que, acredita-se, já tenha ‘passado’ pois hoje os cursos de mestrado e doutorado em Teologia já tem posição consolidada no Brasil. Este fator considerado importante é trazido neste momento de escrita, por compreender que este estudo desvelou trajetórias formativas em outros campos de estudo que foram responsáveis pela formação de novos conceitos, diferentes ideias que produziram novas concepções, trazendo diferentes olhares a crenças, valores e conhecimentos.

Este tempo histórico vivido por docentes, expressa como se diz na concepção sócio-histórica, diferentes “condições objetivas”, gerando ressignificações. Tal posicionamento defendido por Gonçalves³³ nos revela que estas ressignificações foram processadas trazendo a inserção de linguagens novas, ideias diferenciadas, e ganharam espaços, porque em um momento histórico e a partir de novas políticas públicas, houve a necessidade de se buscar experiências até então não vividas. Desta forma, ocorreram mudanças tanto no percurso histórico institucional em relação à implementação de um curso superior ora oficializado que assume novos conceitos de ensino superior, bem como na atuação da docência e na própria cosmovisão de mundo na vida dos docentes.

Os cursos superiores de Teologia sendo parte integrante da sociedade e tendo sido formadora de muitos mestres ao longo da História da humanidade, merece atenção de pesquisadores e torna-se para os dias de hoje, um tema atual. A instituição investigada, em relação à formação de seus docentes, exigia em seus anos iniciais, critérios estabelecidos, como por exemplo, a graduação em Teologia, a partir dos cursos livres, ou em áreas afins, como a Psicologia, a Filosofia, não se exigindo formação pós-graduada. Desde 1999, em todo o Brasil, tais instituições têm sido afetadas pela necessidade de formação pós-graduada, o que representa um investimento considerável, levando-se em conta que a maioria das mantenedoras não tem condições de investir financeiramente em seus docentes e, para muitos, arcar pessoalmente com tal investimento, foi e continua sendo, um grande desafio. Investir em formação pós-graduada passou a ser um alvo a perseguir pelos cursos de Teologia. Este trabalho revelou que docentes da instituição investigada, impulsionados por novas demandas sociais e políticas, viveram grandes mudanças. Como levantar dados sobre tais formações? A História de instituições escolares ofereceu um ‘chão’ para tal levantamento e proporcionou por meio de uma investigação histórica dialética investigativa, condições para fazer surgir categorias de análise que deram lugar a percepções, onde foi possível delinear uma nova identidade institucional. Por seu turno, o

³³ GONÇALVES, M. da G.M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In *Psicologia Sócio-histórica, uma perspectiva crítica em psicologia*. FURTADO et all. São Paulo: Cortez, 2007, p. 39.

campo de estudos em Formação docente permitiu que nesta investigação se pudesse compreender a formação inicial e continuada bem como um olhar para as condições de trabalho e a maneira como o incentivo a novas conquistas acadêmicas, dessem lugar a diferentes olhares e compreensões do campo de atuação do teólogo. Uma instituição com maior visibilidade acadêmica passa a demonstrar também uma diferente identidade institucional.

3. METODOLOGIA

De que maneira se poderia estudar a História de uma instituição escolar utilizando as “lentes” da Formação docente? Como investigar os percursos históricos de uma instituição em paralelo com as trajetórias formativas de seus docentes? A concepção sócio-histórica, apresentada por Gonçalves,³⁴ ensina que o homem imprime seu modo de viver apropriando-se da natureza, transformando-a gerando condições objetivas que nas palavras de Gonçalves geram as ideias que “representam a realidade material vivida e construída pelos homens”³⁵ e estas, são determinantes na constituição do ser humano. Isso ficou notório no aprofundamento investigativo por meio das entrevistas, em levantamento de dados em fontes primárias e secundárias como Atas e Relatórios, em que se percebeu que foram surgindo novas palavras, novas ideias, defendendo diferentes princípios antes não identificados no percurso histórico da instituição.

A metodologia dialética investigativa é defendida por Nosella e Bufo³⁶ para o estudo de instituições escolares por entenderem estes autores que há uma relação pela qual a “sociedade produz sua existência material” e “a instituição escolar” criada por esta mesma sociedade. Com isso eles querem afirmar que não há uma existência absoluta como “sociedade” e como “escola”, mas “há relação constitutiva entre eles, pois estes termos só existem na relação”. Desta forma defendem a História de instituições escolares a partir desta relação que gera contradições na relação dialética. Não se trata de defender uma ou outra posição, mas a relação entre elas.

A dialética não é uma relação mecânica que descortina, para além da aparência (escola) uma essência metafísica (sociedade). Ao contrário, é uma condição recíproca de existência. Ou seja, assim como uma determinada sociedade foi condição para a criação e o desenvolvimento de uma determinada instituição escolar, esta é a condição da existência daquela, porque molda suas relações de produção, sem esquecer,

³⁴ GONÇALVEZ, *Ibidem*, 2007, p. 38.

³⁵ GONÇALVEZ, *Idem*, 2007, p. 38.

³⁶ NOSELLA E BUFO, *Ibidem*, 2009, p. 79.

porém, que, na produção da escola, a sociedade opera de forma conflituosa, pois suas opostas classes sociais lutam, em opostos campos, em favor de escolas que atendam aos seus próprios interesses³⁷.

Neste mesmo pensamento se posiciona Pires ao declarar que as ideias geradas, “representam a realidade material vivida e construída pelos homens” [...] “Pensar a realidade” e “refletir a partir do real fazendo abstrações” permite ao pesquisador aproximar-se do “concreto pensado”, que significa uma “compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto”³⁸. Desta forma, o estudo explorou dados encontrados em fontes primárias e secundárias, com base no contexto social e na particularidade institucional, fazendo correlações, abstrações, para se chegar à compreensão de mudanças na instituição e na vida de seus docentes que formaram no decorrer dos anos, sua identidade.

Como dito anteriormente levando em conta um olhar para a Formação docente e a História de uma instituição, o estudo busca analisar a construção da identidade de uma instituição em dois períodos históricos de uma Faculdade de Teologia na cidade de São Paulo pertencente à denominação Batista, compreendendo o período dos anos iniciais, de 1957 a 1972 e mais tarde os anos de 1999 a 2010, sendo esse segundo período afetado por mudanças públicas trazidas pela Educação Superior no Brasil, em que os cursos de Teologia oferecidos na modalidade livre, agora poderiam ser oficializadas.

O primeiro período descreve os anos iniciais e especialmente se detém nas questões relativas ao corpo docente convidado a lecionar na novata instituição. O atendimento às exigências, a primeira base curricular, os objetivos formativos, o incentivo à formação continuada, foram alguns aspectos pesquisados em documentos como Atas de reunião de professores, Atas da mantenedora, Relatórios, publicações em jornais da denominação, fotos e uma interessante carta do Centro acadêmico dirigida ao diretor de então, pedindo providências para a oficialização do curso de Teologia. Foram também utilizadas entrevistas com professores antigos, sobre o tempo de sua atuação na instituição, bem como a opinião deles a respeito do novo movimento de oficialização do curso de Teologia. Alguns destes professores, já bem idosos, outros morando no exterior, trouxeram por meio das entrevistas, interessantes dados com seus relatos orais, contribuindo com a investigação com uma riqueza de opiniões que se encontram por vezes dialeticamente opostas aos professores atuais, marcando assim uma determinada identidade institucional.

O segundo período descreve o processo pelo qual a instituição viveu com vistas a obtenção da oficialização da mantenedora, a autorização e reconhecimento do curso de bacharelado em Teologia pelos órgãos regulatórios

³⁷ NOSELLA E BUFA, *Ibidem*, 2009, p. 79-80.

³⁸ PIRES, M.F.de C. *O materialismo histórico-dialético e a Educação*. Interface — Comunicação, Saúde, Educação 1 - agosto, 1997, págs. 83-92, p. 86

das instituições superiores no Brasil, sempre com um olhar voltado para a docência. O levantamento de dados também foram a leitura de Atas de reunião de professores, Atas da mantenedora, Relatórios, publicações em jornais da denominação e entrevistas com professores atuais. Esses, descrevem movimentos em suas trajetórias formativas que alavancaram o desempenho em sala de aula e marcaram impactos e mudanças em suas vidas, pessoal e profissional, provocando desta maneira uma nova identidade institucional.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como falar de formação de docentes de cursos superiores de Teologia? Em seus anos iniciais a principal exigência era a formação em Teologia, ofertada à época em cursos livres considerados “superiores”, ou, outra formação em curso superior que tivesse aderência à Teologia. Em entrevistas com os professores antigos foram encontrados relatos de cursos de pós-graduação realizados fora do Brasil, o que era privilégio de poucos. Com a nova legislação a partir de 1999, instituições de Teologia têm sido afetadas pela necessidade de formação pós-graduada de seus docentes, o que representa um investimento considerável, levando-se em conta que a maioria das mantenedoras não tem condições de investir financeiramente em docentes e, para muitos, arcar pessoalmente com tal investimento, foi e continua sendo um grande desafio. Buscar formação pós-graduada passou a ser um alvo a perseguir pelos professores que atuavam neste período. A pesquisa revelou alguns alvos alcançados pelos docentes da instituição que, impulsionados por novas demandas sociais e políticas, viveram grandes mudanças em suas trajetórias formativas.

Este estudo utilizou duas palavras chaves em sua descrição: percurso e trajetória. A instituição em seu ‘percurso’ histórico indica que em seu início, docentes foram afetados por determinadas condições sócio-históricas e, da mesma forma, no segundo período estudado, diferentes normas governamentais, sem nenhuma dúvida interessantes para a Teologia, da mesma forma também afetou os atores que a viveram. Estas condições trouxeram novas ‘trajetórias’ formativas. Isto é o que tem sido chamado neste texto de interface que segundo Nosella e Buffa (2009) e Pires (1997) formam uma leitura dialética e dão suporte a percepções levantadas no estudo que serão expostas abaixo.

Formação de pastores ou professores-acadêmicos?

Uma instituição que tem por alvo formar ministros para atuação em diferentes áreas ministeriais, também se esforçou em seu percurso histórico para formar acadêmicos, pesquisadores e estudiosos, ainda que de forma mais tímida

em seu início. Hoje, o perfil para o professor de cursos de bacharelado em Teologia exige atenção às ênfases do ensino superior no Brasil: Ensino, Pesquisa e Extensão.

Oficialização ou cursos livres?

No início deste texto mencionou-se uma carta do Centro acadêmico pedindo a direção que procurasse os meios de oficializar o curso de bacharelado em Teologia. Ainda que isso fosse impossível à época, era um pedido apresentado por um grupo de alunos que expressavam por meio desta carta, o desejo da organização de um curso que os nivelasse a qualquer outro bacharelado oficializado. Nos anos de 1970 mais uma vez o tema da organização de um curso oficializado foi encontrado nos documentos pesquisados. O Parecer CES 241/99 traz a concretização da oficialização dos cursos de Teologia, ainda que marcada por muitas discussões. Nas entrevistas alguns professores antigos apoiavam essa nova perspectiva, outros não, e os atuais enfrentaram o desafio. A decisão por cursos oficializados em Teologia está tomada, é um caminho sem volta. Algumas instituições permanecem na oferta de cursos livres.

Desdobramentos no quadro docente

O estudo apontou que novas trajetórias formativas, redundaram em reflexos pessoais e profissionais. A oferta de cursos de mestrado e doutorado em Teologia, uma realidade no Brasil de hoje, já não exige buscar tal formação no exterior, como fizeram os antigos docentes. Entretanto, a história de bacharelados em Teologia é recente e o século inicia com muitas instituições pedindo seu credenciamento o que as levou a buscarem docentes habilitados em áreas de aderência à Teologia, como: Filosofia, Psicologia, Ciências da religião, Ciências sociais, entre outras. Os professores atuais demonstraram satisfação por suas conquistas e falam sobre mudanças na sala de aula que implicaram em um olhar mais acadêmico, uma postura com maior ênfase na pesquisa e um maior interesse em atividades de extensão. Docentes de Teologia têm sido pouco pesquisados, o que torna esse trabalho uma porta para futuras investigações pois a formação de teólogos é uma realidade da sociedade.

Das mudanças aos impactos. Das novas formações à atuação em sala de aula

Esta percepção está mais voltada ao segundo período estudado. Uma das questões trazidas nas entrevistas com os professores atuais foi sobre o impacto vivido pelos docentes a partir das novas exigências de formação. Para tal compreensão elaborou-se um mapa conceitual em que se apresenta que novas

políticas públicas desdobraram em novas formações e impactos que por sua vez refletiram diferentes e novas atuações em sala de aula. Imbernón³⁹ nos alerta sobre lidar com incertezas, divergências e com a complexidade de intrincadas tessituras que se fazem presentes na ação docente”. O estudo demonstra a afirmativa do autor ao dizer que é necessário ao docente “compartilhar o conhecimento com o contexto”. A investigação demonstrou isso.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta investigação em torno de uma instituição de Teologia buscou a história do percurso institucional e das trajetórias formativas de professores num recorte temporal. O campo de estudos em História das instituições escolares é relativamente recente em pesquisas voltadas para a educação e traz diferentes abordagens epistemológicas que as enriquecem. A formação de professores foi escolhida como uma interface ao relato da história institucional, pois tanto em seu início quanto no período posterior estudado, pode-se compreender a grande mudança efetuada no corpo docente desde a oficialização dos cursos de Teologia.

A pesquisa realizada em dois períodos temporais, expressa as condições objetivas produzidas a partir de determinantes históricos que se desdobraram em novos comportamentos, novas aprendizagens e novas ações na instituição como um todo. Tal estudo demonstra que indivíduos atuantes na sociedade,⁴⁰vivenciaram mudanças obtidas por processos de resignificação, advindas de determinado momento social e histórico, produziram novos significados em seus atores, fazendo emergir novas ideias, trazendo diferentes crenças, valores e conhecimentos.

O estudo traz a dialética investigativa conforme Nosella e Buffa (2009) que compreendem a dinâmica da história de uma instituição escolar, ao relacionar o particular com o geral nos demais contextos oferecendo caminhos para compreensão das relações com a totalidade, nos desvendamentos da luta, da vontade dos homens pelo poder nas relações.

Num sentido mais amplo, a discussão de mudanças institucionais, frente à oportunidade da oficialização dos cursos de Teologia, é atual e carece de pesquisas pormenorizadas. Este estudo demonstrou ser possível uma interface entre os

³⁹ IMBERNOM, F. *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004, p. 18

⁴⁰ GONÇALVES, Ibidem, 2007, p. 39.

campos de estudo de história de instituições escolares e formação docente. Outros poderão surgir com outras interfaces. Esse tema não se esgota e creio que a Educação Teológica como um campo de estudos a ser explorado, a ser ampliado, poderá contribuir para o estudo de História das instituições escolares, bem como aos estudos de Formação docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. et all. *Pesquisa sobre formação de professores Síntese de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPED*. Belo Horizonte: Formação Docente, v. 3, p. 152-159, ago./dez. 2010 Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em 05 dez. 2012.
- ARAÚJO, Marcelo José. *A Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – 1948 – 1975*. Tese de doutorado apresentada a Comissão de programa de Pós-graduação do Centro de Educação e Ciências humanas da Universidade Federal de São Carlos. 2007
- BRANDÃO, Carlos. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CARVALHO, Marta Maria Chagas. Considerações sobre o ensino da História da educação no Brasil. In *História da educação em perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Campinas: Autores associados, 2005.
- GATTI, Bernardete A. *Formação de professores e carreira. Problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Autores associados, 2000, p. 5.
- GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In *Psicologia Sócio-histórica, uma perspectiva crítica em psicologia*. FURTADO et all. São Paulo: Cortez, 2007.
- GOMES, Antonio Maspoli de Araújo. *Teologia: Ciência e profissão*. São Paulo: Fonte editorial, 2005
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional. Formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MAGALHÃES, Justino. Um apontamento metodológico sobre a história as instituições educativas. In SOUZA, Cynthia Pereira de; CATANI, Denise Barbara. *Práticas educativas, culturas, profissão docente*. São Paulo: Escrituras, 1998.
- MAGALHÃES, Justino. Contributo para a história das Instituições educativas – entre a memória e o arquivo. In Para a história do Liceal em Portugal. *Actas dos Colóquios do I Centenário da reforma de Jaime Moniz*. (1894-1895). Braga: Universidade do Minho, 1999.
- MAGALHÃES, Justino. *Tecendo nexos.: História das instituições educativas*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.
- NORONHA. O. M. Historiografia das instituições escolares: contribuições ao debate metodológico. In *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP:UNISO; Ponta Grossa, PR:UEPG, 2007, p. 165.
- NÓVOA, Antonio. *Vida de professores*. Porto, Porto Editora, 1995.
- NOSELLA, Paolo, BUFFA, Ester. *Instituições escolares: por que e como pesquisar*. Campinas: Alínea, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. Vol.1. São Paulo; Cortez, 2002.

PIRES, Marília Freitas de Campos. *O materialismo histórico-dialético e a Educação*. Interface — Comunicação, Saúde, Educação 1 - agosto, 1997, págs. 83-92.

PLACCO, Vera Maria de Nigro Souza. Quem sou eu, professor do ensino superior? O trabalho de profissionais com aprendizes adultos. In VIEIRA, Marili M. da Silva et all. *Currículo em debate. Perspectivas culturais, educacionais e religiosas*. Curitiba: Appris, 2021, pg. 118.

ROJO, Martín Rodriguez. El componente educativo em el rol del profesor universitario. In CHAVES, Sandramara Matias, TIBALLI, Elianda F. Arantes. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ROMANOWSKI, Joana Paulin e ERNS, Romilda Teodora. *As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação*. Curitiba: Diálogo e Educação, v.6, n.19, p.37-50, set./dez, 2006, p. 42.

ROSA, Dalva E Gonçalves. Investigação-ação colaborativa: uma possibilidade para a formação continuada de professores universitários. In CHAVES, Sandramara Matias, TIBALLI, Elianda F. Arantes. *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SANFELICE, José Luis. História das instituições escolares. in NASCIMENTO, Maria Isabel Moura et all. *Instituições escolares no Brasil: conceito e reconstrução histórica*. Campinas, SP: Autores associados: HISTEBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, Pr: UEPG, 2007.

SAVIANI, D. Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica. In SAVIANI, Demerval (org.). *Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica*. Campinas: Autores associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP:UNISO; Ponta Grossa, PR:UEPG, 2007, p. 05.

A INFLUÊNCIA DO PENSAMENTO DE JOÃO CALVINO NA VIDA DA PROFESSORA IVETE ALVES SACRAMENTO E O EMPENHO PELA INCLUSÃO SOCIORACIAL

ADILSON CARVALHO LORDÊLO
Universidade Presbiteriana Mackenzie

MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA
Universidade Presbiteriana Mackenzie

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Este artigo apresenta uma discussão sobre a influência do pensamento do reformador genebrino João Calvino na vida e formação da professora Ivete Alves Sacramento, ex-reitora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), primeira mulher negra a tornar-se reitora de uma universidade pública no Brasil e precursora no estabelecimento do sistema de cotas em universidades públicas no Estado da Bahia, Brasil.

Foi em sua gestão enquanto reitora da UNEB entre os anos de 1998 e 2006, que se estabeleceu o sistema de inclusão social através das cotas sociorraciais nos cursos oferecidos pela UNEB. Ao instituir o sistema de cotas para negros na UNEB, Ivete estabeleceu um modelo que foi seguido por instituições de ensino público superior como a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A professora Ivete seguiu a tendência natural da primeira metade do século XXI, quando se iniciou o estabelecimento de cotas sociorraciais no ensino superior no Rio de Janeiro e se espalhou para outros Estados da Federação e Distrito Federal:

A primeira universidade a implementar política de cotas raciais foi a Universidade do Rio de Janeiro – UERJ e depois a Universidade do Norte Fluminense – UENF em 2001. Em 2002, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB adota o sistema com percentual de 40% das vagas para estudantes negros e a Universidade Estadual de Mato Grosso

do Sul – UEMS com percentuais de 20% das vagas para negros e 10% para indígenas. A primeira instituição de Ensino Superior federal foi a Universidade de Brasília – UNB com percentual de 20% para negros, isso em 2003. Em 2004 a Universidade Federal da Bahia – UFBA e a Universidade Federal do Paraná – UFPN também adotam as cotas raciais.¹

É nesse contexto de tendência expansionista de políticas de reparação que surge esta pesquisa, cujo objetivo é demonstrar como a influência do pensamento do reformador João Calvino, alcançou a vida da professora Ivete Alves Sacramento e de que forma a cosmovisão do reformador genebrino contribuiu para a formação intelectual da professora e a implantação do sistema de cotas na UNEB. Para tanto, buscaremos conhecer sua ascendência calvinista, explicar os fenômenos históricos que influenciaram a formação intelectual da professora Ivete, tendo como estribo epistemológico a abordagem qualitativa através de história de vida.

Ao situarmos as questões referentes ao pensamento calvinista para entendermos como este se entrelaça na história de vida da professora Ivete Alves Sacramento, incluiremos a questão étnico-racial e a luta contra as desigualdades de oportunidades.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Quanto ao referencial teórico consideramos a importância de algumas obras de história e educação, bem como outros documentos importantes para a presente pesquisa, como a obra da professora Angelina Alves, *comparações: crônicas para a vida. As cartas de João Calvino*, obra traduzida por José Soares de Vasconcelos. *João Calvino era assim, a vibrante história de um dos grandes líderes da reforma* de Thea Halsema. Utilizaremos também o artigo de Marta Izabel Schneider, *teoria, método e historiografia*. Os artigos de Valdério Santos, *políticas de ações afirmativas na UNEB* e de Gabriele Greggersen, *perspectivas para a educação cristã em João Calvino*. Fará parte de nossa pesquisa o livro I de Laurentino Gomes – *Escravidão*, a obra de Barbara Freitag - *Escola, Estado e Sociedade; como o racismo criou o Brasil e A elite do atraso* de Jessé Souza e o artigo da revista da FAEEBA, *Movimento negro brasileiro e sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial* da professora Ana Célia da Silva. *Temas fundamentais da educação cristã* de Robert Pazmiño e por fim, recorreremos aos registros do Rev. Alexander Blackford no livro de atas número I do Conselho da Sesquicentenária Igreja Presbiteriana da Bahia para fundamentar esta pesquisa.

¹ SILVA etc. e tal, apud, FERREIRA e HERINGER. *As Ações Afirmativas e a Universidade do Estado da Bahia: conceito e práticas na construção de uma cultura universitária inovadora*. Disponível em: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/368.pdf> Acesso em: 20 jun. 2022.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Utilizamos a abordagem plurimetodológica por considerar algumas características adequadas à presente realidade como o estudo de caso, abordagem qualitativa e uma entrevista semiestruturada por considerar que “fatos como a interação entre o sujeito e o objeto, a descrição detalhada de pessoas, situações e acontecimentos, assim como, a preocupação com o processo a ser empregado e não com o resultado, como afirma Bogdan e Biklen (1982), citados por Ludke e André”², serão significativos no desenvolvimento da construção desta narrativa histórico/biográfica. Portanto, a relação de interação dos dados coletados, foram de vital importância para a saúde intelectual da produção da presente pesquisa, já que “o desenho da investigação deve ser feito de uma forma muito clara de modo que o leitor saiba exatamente o que foi feito, porquê e como.”³

Considerando a importância da proposta da pesquisa e as consequências para o ambiente acadêmico, fizemos uso de métodos que contemplam a análise documental, como os dados coletados nos documentos e na entrevista não-estruturada cedida pela professora Ivete que foram importantes para auxiliar na apresentação deste artigo.

4. A FORMAÇÃO HUMANISTA DE JOÃO CALVINO

O movimento denominado como a reforma religiosa do século XVI, conferiu ao ocidente um legado que não se limita ao aspecto religioso. Confinar os resultados da reforma protestante à divisão entre protestantismo e romanismo é reduzir um movimento que influenciou a cosmovisão ocidental na política, cultura, artes, ecologia, música, economia e de forma especial na educação.

Iniciado por Lutero “que enfatizou a centralidade da educação no lar, escrevendo catecismos para as crianças e regularmente encorajando os pais a assumirem suas responsabilidades como mestres”⁴, o movimento de reforma religiosa do século XVI teve como um dos principais pensadores o francês João Calvino. Nascido em Noyon na Picardia próximo a Paris em 10 de julho de 1509, filho de Gerard Calvin, advogado da igreja católica, Calvino cresceu em ambiente extremamente propício a um padrão de excelência educacional. Favorecido por influência paterna, cedo recebeu “um benefício da catedral local, quando tinha em torno de 11 a 12 anos, o qual serviu como bolsa universitária para o jovem que o pai intentava conduzir ao sacerdócio.”⁵ Sua inteligência ágil e excelente

² BOGDAN, Robert et al. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto/Portugal. Porto Editora, 1994, pp. 11-13.

³ BENTO, Antônio. *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Porto/Portugal. Coleção Ideias em Prática, 2011, p. 27.

⁴ PAZMIÑO, Robert. *Temas fundamentais da educação cristã*. São Paulo. Editora Cultura Cristã, 2008, p. 149.

⁵ CALVINO, João. *As Cartas de João Calvino*. São Paulo. Cultura Cristã, 2009, p. 13.

memória, aliadas à busca incessante pelo saber, conferiu ao humanista a formação intelectual que o destacou como um dos grandes nomes do século XVI. Conhecedor profundo do latim, exímio escritor da língua francesa, dotado de capacidade especial de conhecimentos dos originais da Bíblia, Calvino recebeu ainda aos 14 anos, forte influência intelectual do ex-padre e professor do Collège de La Marche, Mathurim Cordier a quem impressionara pelos dotes intelectuais. Após três anos no Collège de La Marche onde estudou as artes e as letras, Calvino transferiu-se para o:

Collège de Montaigne um educandário para o estudo da teologia [...] dedicou-se ao domínio de todas as suas matérias: os clássicos latinos, a lógica, e os escritos dos teólogos da igreja como Agostinho e Tomás de Aquino. Tinha dezoito anos de idade quando concluiu o curso e recebeu o grau de mestre.⁶

A formação educacional de João Calvino não se estagnou em Montaigne, em 1528 ele entrou para Universidade de Orleans na França, onde iniciou o estudo do Direito. Em 1529 mudou-se para a Universidade de Bourges, França, onde inicia também os seus estudos de Grego, foi ali em 1531 que João Calvino obteve a formação do direito, mesmo ano que faleceu o seu pai.

Os estudiosos da vida, obra e influência de João Calvino, dificilmente encontrarão obstáculos para perceber o seu interesse pela educação em seu aspecto formal.

Já na sua primeira permanência em Genebra (1536-1538) insistiu junto aos conselhos para melhorar as próprias condições do ensino, bem como os recursos das escolas. Ele apresentou ao conselho municipal um projeto educacional (1536) gratuito que se destinava a todas as crianças – meninos e meninas -, tendo um grande apoio público. Desta proposta surgiu o Collège de Rive. Temos aqui a primeira escola primária, gratuita e obrigatória de toda Europa.⁷

O início da sua vida enquanto intelectual e ministro protestante exigiu dedicação integral, exaustiva e exclusiva. Questões como a formulação dos dogmas da igreja sistematizados a partir da instituição da religião Cristã, um novo modelo para o culto protestante com criação de um livro de cânticos, os salmos genebrinos, a criação do que se conhece como o sistema presbiteriano que foi o sistema de governo eclesiástico implantado na igreja em Genebra, bem como o cuidado com aqueles que abraçaram uma nova cosmovisão religiosa, aliadas as incontáveis e constantes enfermidades, não foram suficientes para diminuir seu

⁶ HALSEMA, Thea. *João Calvino Era Assim: A vibrante história de um dos grandes líderes da reforma*. São Paulo. Os Puritanos, 2009, p. 18.

⁷ COSTA, Herminsten. *A Reforma Calvinista e a Educação: Anotações Introdutórias*. Fides Reformata XIII, nº 2, 2008, p. 36.

interesse e atuação para o estabelecimento de frentes para a promoção da educação no seu modelo formal. Isso é perceptível através do seu esforço para implantação do Collège de Rive, bem como a instituição da academia de Genebra, cujo sistema educacional estruturado pelo modelo vigente consistia numa divisão em dois níveis:

O nível inferior chamava-se schola privata, na qual inicialmente se ensinava a ler e escrever, em seguida francês, grego, latim, e fundamentos da filosofia, finalmente ainda hebraico e principalmente filosofia e literatura. Quem fosse aprovado com sucesso nestes estudos preparatórios de sete anos, podia matricular-se no segundo nível, da schola pública, na qual eram oferecidas palestras e ensaios acadêmicos.⁸

O espírito da reforma, não limitou este movimento ao aspecto religioso, a Europa sofreu alterações no sistema educacional que permanecem até os nossos dias. Na Alemanha, Lutero implantou o sistema público de ensino e em Genebra:

Calvino agregaria o ensino de algumas escolas latinas com a reunião ginásio/academia [...] Seu propósito institucional supunha uma estratégia pedagógica calcada na preparação do espírito mediante uma estrita disciplina, meticulosamente planejada, com divisão de horários e de tarefas de instrução e de catecismo.⁹

De fato, a influência da cosmovisão de João Calvino como grande formulador do pensamento protestante em nada se limitou aos dogmas religiosos. Ele revolucionou a política por meio de um sistema representativo e democrático, influenciou e incentivou a cultura, fez de Genebra um grande centro econômico e modificou radicalmente o sistema educacional da cidade:

João Calvino também era um humanista e um “scholar” antes de se tornar um reformador. A tradição humanista do século XVI imprimiu uma marca indelével sobre todo o futuro da tradição reformada. Em todos os lugares em que a comunidade reformada se estabeleceu, surgiram escolas ao lado dos templos não somente para o ensino da Bíblia ou para ensinar a ler a Bíblia e outras habilidades relacionadas com o seu estudo, mas também todo elenco das artes liberais, para libertar o espírito humano [...] A academia de Genebra era, em muitos aspectos, a coroação do trabalho de Calvino na cidade.¹⁰

Ao chegar o momento da sua precoce partida em 27 de maio de 1564, aos 55 anos, a academia de Genebra contava com cerca de 1500 alunos:

⁸ GREGGERSEN, Gabriele. *Perspectivas para a Educação Cristã em João Calvino*. Fides Reformata. São Paulo. Nº 2, 2002, p. 69.

⁹ *Ibidem*, p. 69.

¹⁰ *Ibidem*, p. 65.

A schola privada contava com quase 1200 alunos e a schola pública com aproximadamente 300 estudantes [...] Os alunos vinham de todos os países, principalmente da França, de igrejas evangélicas para Genebra e sua academia, que espalharam o espírito de Calvino [...] por todos os lugares do mundo daquela época.¹¹

A extensão do pensamento calvinista não se limitou a um período e continente específico mais se expandiu por outras localidades e continentes, rompendo barreiras políticas, culturais, geográficas e educacionais, conduzindo benefícios àqueles que receberam a influência do seu pensamento e labor. Na Alemanha a Faculdade Calvinista de Hebron teve no seu corpo discente aquele que se tornou o pai da Didática Moderna, Johann Amos Comenius. O Reino Unido também recebeu forte influência protestante, na Escócia as Universidades de Saint Andrews, Glasgow e Aberdeen. Na Inglaterra Oxford e Cambridge receberam influência calvinista. Os Estados Unidos, país colonizado por imigrantes calvinistas fundaram as Universidades de Harvard (1636), Yale (1701) e Princeton (1746). Calvinistas de origem holandesa fundaram na África do Sul as importantes universidades de Stellenbosch e Potchefstroom. No Brasil a Universidade Presbiteriana Mackenzie tem sido apontada como a melhor instituição de educação confessional da América do Sul e no âmbito das faculdades particulares como a melhor universidade do Estado de São Paulo, de acordo com a edição de 2020 do The Latin America University Rankings, organizado pela publicação Times Higher Education e preserva a influência do pensamento de João Calvino na construção e preservação de uma educação confessional, inclusiva e democrática.

5. INCLUSÃO ÉTNICA

Entender o processo de discriminação étnica no Brasil, passa pela necessidade do conhecimento de algumas correntes historiográficas já que esses conceitos são determinantes na construção da visão que o historiador utilizará para enxergar o mundo e servirá como estribo para visão social dos fatos e da história.

A história contada a partir de uma cosmovisão positivista confere privilégio à escrita como fonte principal de estudo, principalmente os documentos oficiais e privilegia a história oficial, isto é, a história dos vencedores. Laurentino Gomes afirmou acertadamente que “até o leão aprender a escrever, a história exaltarà a versão do caçador.”¹² Esta corrente historiográfica, o positivismo, “surge no contexto da Revolução Industrial e vem representar a legitimação da

¹¹ GREGGERSEN, 2002, p. 69.

¹² GOMES, Laurentino. *Escravidão Volume I: Do Primeiro Leilão de Cativos em Portugal até a morte de Zumbi do Palmares*. Rio de Janeiro. Globo Livros. 2021, p. 38.

visão burguesa, servindo mais tarde como ideologia dessa classe, para garantir a manutenção da nova ordem.”¹³

Quanto à visão historiográfica marxista, “interpreta a vida social conforme a dinâmica da luta de classe e prevê a transformação das sociedades de acordo com as leis do desenvolvimento histórico de seu sistema produtivo.¹⁴ Este pensamento (socialista) aparece como reação à ala conservadora (positivista), põe em evidência os antagonismos e contradições da sociedade capitalista. A historiografia marxista oferece como perspectiva para a compreensão do passado: “1) A importância das massas nos feitos históricos; 2) Considera o povo como integrante ativo na construção da história (luta contra a dominação ou alienação das classes oprimidas pelo sistema capitalista.”¹⁵

Quanto a Escola dos Annales, corrente historiográfica que surgiu na França (em 1929), através da revista “Annales D’histoire Économique et Sociale, criada por Marc Bloch e Lucien Febvre, seus fundadores achavam insuficientes as formas com que a história foi tratada até então positivista ou marxista.”¹⁶ A escola dos *Annales* destaca-se por incorporar métodos das ciências sociais à história:

Marc Bloch e Lucien Febvre passam a fazer diferentes abordagens, que combinavam geografia, história e abordagens sociológicas exercendo forte influência sobre os conceitos de Fernand Braudel, que mais tarde se tornou um dos mais conhecidos expoentes desta escola. Seus trabalhos foram muito importantes nas décadas de 50 e 60 e marcaram a segunda fase da historiografia dos Annales.¹⁷

Por fim, é importante destacar outra corrente historiográfica a fim de lançar luz sobre a discussão deste tópico da pesquisa:

A nova história, idealizada por Jacques Le Goff e Pierre Nora, também denominada história imediata, preconiza uma interação do historiador como jornalista, ao contrário da escola dos Annales que havia centrado o método da investigação histórica nos documentos arquivados.¹⁸

Esta proposta tem como fundamento a ideia de que ocorreram coisas interessantes com o passado. Ele é passado e, no entanto, é presente. O que aconteceu, aconteceu, mas nós não podemos silenciá-lo, devemos procurar presentificá-lo, significá-lo, afastá-lo e aproximá-lo. Laurentino Gomes, citando Irene

¹³ FIORENTIN, Marta. *Teoria, Método e Historiografia*. Disponível em: <https://silo.tips/download/especializacao-em-historia-economica-unioeste-toledo>. Acesso: julho de 2022, p. 4.

¹⁴ *Ibidem*, p. 6.

¹⁵ *Ibidem*, p. 8.

¹⁶ *Ibidem*, p. 15.

¹⁷ *Ibidem*, pp. 17-18.

¹⁸ *Ibidem*, p. 22.

Vida Gala uma reconhecida africanista contemporânea brasileira, pôs em visibilidade os diferentes olhares sobre a historiografia destacando a relação histórica do Brasil com a África:

Segundo ela haveria ‘os olhares negros’, que reconhecem o papel do africano e de seus descendentes, protagonistas de uma história tão antiga e pródiga quanto o continente de que são oriundos, e os ‘olhares brancos’, que perpetuam os registros de uma história repetida desde os tempos do colonizador europeu perfeitamente condizente com interesses e perspectivas eurocêntricas e caucasianas presentes nas narrativas tradicionais da historiografia brasileira. Haveria ainda um terceiro grupo o dos “olhares atentos”, contemporâneos, que assimilam a complexidade dessas duas histórias e incorporam novos ingredientes ao seu relato e análise, dispondo-se a oferecer uma compreensão mais ampla e ao mesmo tempo mais sutil e refinada das relações Brasil-África [...] Na perspectiva oferecida por esses ‘olhares atentos’, seria possível identificar e destacar novas narrativas e reinterpretar heróis, acontecimentos e consequências.¹⁹

Portanto conhecer a historiografia, pressupostos e interesses econômicos/sociais que elas carregam, culmina no desvendamento de sua importância como ferramenta para interpretação da história e expõe a desigualdade de oportunidades, discriminação, preconceito e atrocidades praticados sob a visão positivista, cuja história foi construída sob o olhar dos burgueses. É sob o olhar da historiografia centrada na interpretação da nova escola, que se percebe que o “leão aprendeu a ler” e passou a construir suas narrativas centradas na realidade da forma como os fatos ocorreram e não apenas a proporção da construção da narrativa pelo caçador. Para tanto é necessário um olhar atento a seu tempo e realidade o que não faltou a professora Ivete, cujos ouvidos estiveram sensíveis aos apelos por equidade, o que a motivou a ingressar nas trincheiras políticas e ideológicas na busca de ressignificar o uso dos espaços públicos de formação acadêmica por meio da implantação das cotas sociorraciais na primeira metade do século XXI na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

6. PANORAMA HISTÓRICO E ANTECEDENTES CALVINISTAS NA VIDA DA PROFESSORA IVETE ALVES SACRAMENTO

Diante da influência do pensamento calvinista em solo pátrio, percebido por meio de centros de ressocialização, faculdades, universidade e incentivos à educação evidenciados através de bases de ensino em diversas regiões da nação, fizemos um levantamento de informações através de textos e documentos sobre a história da ex-reitora da UNEB, bem como uma entrevista onde buscamos mapear

¹⁹ GOMES apud IRENE, 2017, p. 38.

a influência do pensamento calvinista na formação intelectual da primeira mulher negra a exercer a função de Reitora em uma Universidade Pública no Brasil.

A presença de ancestrais com influência do pensamento calvinista na história de Ivete Alves Sacramento tem seu início em 03/12/1882 com a conversão do seu bisavô, Sr. José Martins Alves que foi recebido por profissão de fé e batismo na Igreja Presbiteriana da Bahia, fundada pelo missionário alemão Francis Joseph Christoffer Schneider em 21/04/1872. Logo após sua inclusão no rol de membros da igreja, encontra-se em ata do livro 01 página 13 o registro do seu casamento:

A 04 de fevereiro de 1882 pelas oito horas da noite na minha casa à travessa do bom gosto celebrei o casamento de José Martins Alves do Espírito Santo, solteiro, de 29 anos de idade, natural desta cidade, filho legítimo de Camilo Francisco Alves do Espirito Santo e Porphyria Maria do Espirito Santo, ofício pedreiro, com domicílio nesta cidade e morador à rua da valla, 17, com Anna dos Reis, solteira, de 25 anos de idade, filha legítima de Felix dos Reis e Maria Magdalena dos Reis, com domicílio nesta cidade e moradora à rua da valla, 17. Serviram de testemunhas os senhores José Tibúrcio de Santanna, Cicínio Antônio de Lima e o reverendo J. B. Cameron. Passei certidão a 22 de fevereiro de 1882.²⁰

Percebe-se através destas informações o início da mudança na história religiosa da família Alves Sacramento. Após ingressar na embrionária igreja protestante, o Sr. José Martins Alves do Espírito Santo, batizou todos os oito filhos menores, dentre eles Ângelo dos Reis Alves que posteriormente contraiu núpcias com a Sra. Maria das Virgens Conceição Alves, ascendentes diretos de Ivete Sacramento. É importante destacar, que a recepção do seu bisavô, assim como as mudanças ocorridas na sua condição social, ocorreu antes da promulgação da lei áurea. É a partir desses eventos que a história toma um novo rumo. Ascendente direto de Ivete, seu avô também aderiu à nova proposta religiosa, “nascido em 14/12/1876, Ângelo foi batizado em 08/12/1883 pelo reverendo Blachford, professando a sua fé em 04/08/1895 com o reverendo J. B. Kolb e posteriormente tornou-se diácono da Igreja Presbiteriana na Bahia.”²¹

Os pais de Ivete receberam este legado religioso proporcionando seguimento a tradição calvinista na família. Seu pai, *Expedito Braz do Sacramento, professou a fé no ano do centenário da Igreja Presbiteriana da Bahia, 1972. Sua mãe, D. Valdelice Alves Sacramento, filha de Ângelo Alves, professou fé em 21/09/1947*

²⁰ Livro de Atas da Igreja Presbiteriana da Bahia, 1882 Livro 1, p. 13.

²¹ Informações gentilmente cedidas pelo Presbítero Emérito da Igreja Presbiteriana da Bahia e Historiador Eudaldo Andrade Costa, coletadas do livro de atas número um de 1882 da referida Igreja.

²², tornando-se professora, mesma função desenvolvida por uma de suas irmãs, Angelina Conceição Alves, tia de Ivete Alves Sacramento, cujos dotes educacionais são demonstrados em sua obra *comparações*, que revela sua sensibilidade poética evidenciada nos registros de suas inspirações:

Devemos empregar nossos dias fazendo o bem, sempre na esperança de alcançarmos uma vida que não se circunscreve a terra, porque a expectativa que temos é de uma vida melhor, mais feliz e abençoada junto a Jesus Cristo. É a esperança desta, que ameniza os momentos conturbados da idade, e que pode transformar em risonha primavera o inverno pleno da existência. Devemos suavizar a vida como bálsamo do amor, do carinho e, sobretudo, da fidelidade a Deus, estas virtudes nos preparam para entrarmos na última fase da vida vitoriosos e felizes, e então envelheceremos sorrindo.²³

É neste ambiente de profunda piedade e intelectualidade comuns às igrejas de matrizes calvinistas que cresceu Ivete Alves Sacramento, influenciada por seus antecessores calvinistas que contribuíram diretamente na produção de um caráter de profunda preocupação social, associado ao compromisso com a educação liberal, inclusiva, democrática e reparadora.

7. A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DA PROFESSORA IVETE ALVES SACRAMENTO

Ivete Alves Sacramento é soteropolitana, cresceu no bairro da Cidade Nova, estudou na escola Princesa Isabel e seguiu os passos da mãe, tornando-se educadora. Graduou-se na extinta licenciatura curta em português pela UFBA em 1972, e acumulou um extenso currículo acadêmico/profissional.

Mãe de três filhos e militante do movimento negro, foi eleita em 2002 a primeira reitora negra do Brasil pela UNEB. A qualidade e extensão do seu currículo, revela que após o início de sua formação acadêmica a professora fez valer o conceito de formação continuada, pois além da licenciatura curta em português pela UFBA, também graduou-se em letras vernáculas pela mesma universidade, tem especialização em gramática da língua portuguesa pela Faculdade de Educação Ciências e Letras Olavo Bilac, é especialista em tradição e história da Bahia pela superintendência de turismo, em introdução a semântica pela federação das escolas superiores de Ilhéus, é mestre em educação pela Université Du Quebec à Montréal e atualmente é a Secretária de Reparação da Prefeitura Municipal de Salvador.

²² SACRAMENTO, Ivete. *A influência do pensamento de João Calvino na vida da professora Ivete Alves Sacramento e o empenho pela inclusão sociorracial*. Entrevista concedida a Adilson Carvalho Lordêlo, publicada - <https://www.youtube.com/watch?v=DvLsAmb9hCA&t=62s> – Salvador, março de 2013.

²³ ALVES, Angelina. *Comparações: Crônicas para a Vida. Produção Independente*, 1994, pp. 55-56.

Contudo, a professora Ivete tornou-se conhecida pela militância para tornar a Universidade do Estado da Bahia inclusiva, participativa, dinâmica, solidária e democrática. Nos dois mandatos em que foi reitora da UNEB, ampliou a quantidade de cursos de 46 para 89 e estabeleceu o programa intensivo de graduação de docentes e abriu as portas da universidade para a comunidade por meio de cursos de extensão e alfabetização, além de fortalecer a atuação da universidade no interior.

Uma das grandes contribuições da professora Ivete no campo educacional foi a sua militância para incluir o sistema de cotas para afro-brasileiros na UNEB. Foi sob o seu mandato que foi estabelecido o primeiro sistema de reserva de vagas (cotas) para negros, índios e egressos de escolas públicas na Universidade Estadual da Bahia.

É possível perceber que os olhos da professora Ivete estavam atentos ao seu tempo e a realidade enfrentada pela comunidade afro-brasileira, ainda que houvesse um ambiente antecedente de resistência e enfrentamentos que resultou em efetiva contribuição para que as cotas sociorraciais se tornassem realidade. A professora Ana Célia da Silva, em artigo sobre *o movimento negro brasileiro*, afirma que “a procura da instrução e educação, como forma de mobilidade e contribuição para a inserção de um segmento majoritário na sociedade, sempre foi uma meta perseguida pelo afro-brasileiro”²⁴ o que lhe faltava era uma representante disposta a ingressar nas trincheiras para lutar por seus direitos e interesses.

Como precursora e principal atriz nas cenas do estabelecimento das cotas sociorraciais na UNEB, a professora Ivete percebeu a realidade segregacionista do ensino superior no Brasil revelada pela desigualdade de oportunidades e *apartheid*²⁵ étnico-racial que invisibilizava os afro-brasileiros retirando-lhes as possibilidades de ingresso no ensino superior, de forma especial nos cursos de alto prestígio social.

Bárbara Freitag no livro *Escola, Estado e Sociedade* põe em visibilidade o profundo abismo que separava e dificultava o ingresso dos afrodescendentes ao sistema de educação superior. Na década de 70 do século passado, sem as cotas e vivendo sob a hegemonia das faculdades particulares, era praticamente impossível ao negro o ingresso neste nível do sistema de ensino no Brasil:

A partir de uma tabela que revela a situação da graduação em 1973 em todo o Brasil, estabelecemos uma hierarquia decrescente do nú-

²⁴ SILVA, Celia. *Movimento Negro Brasileiro. E sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial*. Revista da FAEEBA. Salvador. Nº 17, 2002, p. 141.

²⁵ O termo é comumente utilizado na sociologia para definir a segregação das populações negra e branca, veiculada pela política oficial de minoria branca da República da África do Sul durante a maior parte do Século XX, e é aqui utilizado para descrever uma realidade análoga vivida nas universidades públicas brasileiras antes da implantação do sistema de reparação através das cotas sociorraciais.

mero de matrículas por áreas, mencionando a percentagem de matrículas na rede particular, para cada uma delas. Assim temos: 88.000 alunos matriculados em direito, com 72% na rede particular; 71.400 em letras, com 66%; 67.700 em educação, com 72%; 67.500 na área de administração, com 84%; 41.000 em economia, com 64% matriculados na rede particular.²⁶

Se por um lado neste período da história da educação em nosso país o estabelecimento de universidades públicas caminhava a passos lentos, por outro a dificuldade de acesso ao ensino superior era natural já que o sistema de ingresso nas universidades públicas favorecia os egressos do ensino básico ofertado a classe média e a elite, cujos filhos frequentavam as escolas particulares de alto custo e prestígio social. Esta receita associada a inexistência de um sistema de reparação que viabilizasse os meios para o ingresso dos afrodescendentes no ensino superior no Brasil, segregou durante décadas uma parte significativa do nosso povo, especialmente os marginalizados a quem Jessé Souza define como a ralé do Brasil:

Composta pelos negros recém-libertos e por mulatos e mestiços de toda ordem para quem a nova condição era apenas outra forma de degradação. A submersão na lavoura de subsistência ou a formação das favelas nas grandes cidades passam a ser o destino reservado pelo seu abandono. Temos aqui a constituição de uma configuração de classes que marcaria a modernização seletiva e desigual brasileira a partir de então.²⁷

A sensibilidade, consciência de injustiça, desejo de equidade e o olhar da professora Ivete Sacramento voltados para os vitimizados pelo *apartheid* intelectual da nação, foram fundamentais para a busca da democratização do espaço na educação pública e superior no Brasil. A primeira metade do século XXI dispôs do ambiente ideal para a criação de políticas de reparação na UNEB. A UERJ e UENF já haviam iniciado o processo, restava o enfrentamento, ingresso nas trincheiras para a busca pela equidade e reparação dos danos causados pelo longo período de escravização dos negros no Brasil.

Jessé Souza, destacando a importância do pensamento e atitudes para além da individualidade, põe em visibilidade as virtudes do papel do sujeito social moralmente responsável:

Para que pudesse nascer o sujeito social moralmente responsável, foi se formando historicamente a compreensão de que, além da mera compreensão da esfera individual, eram necessários a participação política efetiva e o acesso a certo nível de bem-estar social. Desse

²⁶ FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo. Centauro Editora, 2007, pp. 191-192.

²⁷ SOUZA, Jessé. *A Elite do Atraso: Da escravidão a Bolsonaro*. Rio de Janeiro. Estação Brasil, 2019, p 82.

modo, a possibilidade de participar com igual direito na esfera pública política que decide acerca da vida coletiva, produz no sujeito a consciência do próprio autorrespeito, pois ele se percebe como participante, respeitado por todos, do processo de formação racional da vontade coletiva. A noção de cidadania, portanto, está ligada a soberania popular, ou seja, à possibilidade de participar com igual direito da escolha racional e autônoma das regras da vida social.²⁸

A implantação do sistema de cotas na UNEB foi palco de fortes disputas políticas e ideológicas enfrentadas pela professora Ivete Sacramento, sua noção de cidadania para o estabelecimento da política de reparação foi fundamental. A comunidade acadêmica, convivendo com a exclusão étnica e acomodada com essa antiga prática estabelecida pelo regime de educação elitista, fruto do colonialismo e segregação racial, travou grande batalha, afirmando que a temática necessitava amadurecimento ideológico, prática comum para a conservação dos abismos e meio para dificultar a aprovação de propostas fora do escopo do interesse hegemônico.

Como reitora da UNEB a professora Ivete estabeleceu não somente o sistema de cotas, mas um verdadeiro quartel general para garantir a divulgação da decisão aos órgãos competentes. Valdério Santos Silva em artigo com título políticas de ações afirmativas na UNEB, afirma que:

O acirrado debate na reunião do CONSU se reproduziria, mais tarde, na imprensa e nos eventos públicos com uma força inaudita após as cotas terem sido oficializadas pela UNEB. Foi necessário que a então reitora, a professora Ivete Sacramento, criasse informalmente uma espécie de força tarefa para divulgar as decisões tomadas pelo CONSU junto aos departamentos da UNEB. Os seus integrantes teriam também a missão de informar à opinião pública que passou a conhecer o mérito do assunto através da imprensa, que à época era pouco simpática às cotas.²⁹

Valdério ainda destaca que essa força tarefa obteve aliados preciosos, que após a concretização do projeto tornaram-se sujeitos importantes no processo de legitimação da inclusão sociorracial:

Participaram desse esforço professores e professoras da capital e do interior, a exemplo Ivete Sacramento, Wilson Matos, Valdério Silva, Ana Célia da Silva, Delcele Mascarenhas, Ronaldo Barros, e outros/as colegas que defendiam as políticas de ações afirmativas aprovadas pelo CONSU. Esses docentes fariam parte, mais tarde, da equipe que

²⁸ SOUZA, 2021, p. 111.

²⁹ SILVA, Valdério Santos. *Políticas de ações afirmativas na UNEB: Memórias de um acontecimento histórico*. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/qploads.ufba_artigo_2010 – acesso 15/07/2014, p. 54.

elaboraria o projeto de Seminário Temático Cultura Africana e Afro-Brasileira, acolhida pelo Programa Rede UNEB 2000, e que se transformaria em uma disciplina regular do currículo deste programa pioneiro de inclusão social da Universidade do Estado da Bahia.³⁰

Sendo assim, percebe-se neste relato biográfico da professora Ivete suas competências enquanto educadora, bem como o seu empenho em tornar a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) um lócus embrionário no Estado para o acesso de um sem-número de excluídos em razão da história de colonização e seus passivos econômico/social.

Seu empenho em conferir visibilidade a importância das cotas sociorraciais e diminuir o abismo que separa o direito de oportunidades entre os descendentes dos escravizados e os filhos da nobreza, permanece por meio de sua militância e trabalho incansável em levar as diversas esferas da sociedade e coletivos, seminários e palestras sobre ações afirmativas para a valorização da raça negra no Brasil, com temas e abordagens que põe em visibilidade a história e militância dos afrodescendentes: *Negros e negras exemplares: Minha história de vida sob o olhar da família afro-brasileira; Seminários ações afirmativas: Políticas de ações afirmativas para a valorização da raça negra no Brasil; Seminário cotas raciais nas universidades e a experiência da UNEB. Mulheres negras no Brasil: Um diálogo entre academia, ongs e Poder Público*. Seus enfrentamentos aliados a longa experiência por ocasião do estabelecimento do sistema de cotas na UNEB, fez valer a carta magna da nação – “a educação é direito de todos e dever do Estado...”.

8. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Do que vimos até aqui e associando ao trabalho de campo, foi possível perceber através da entrevista que a problematização levantada para a produção desse artigo, confirmou-se através do relato conferido pela professora Alves Sacramento, que ratificou as indicações desta pesquisa afirmando que a influência religiosa sob a orientação do pensamento de João Calvino recebida no seio da família, foi determinante no seu desenvolvimento intelectual, bem como na sua cosmovisão.

No início da entrevista, após relatar a origem religiosa da sua mãe presbiteriana e de seu pai católico, a professora declarou que na sua *família sempre houve uma influência maior da igreja presbiteriana*, e ainda enquanto criança foi conduzida junto com os irmãos à Igreja Presbiteriana da Bahia. Ela informou que mesmo tendo sido batizada na igreja católica no Município de Candeias, *foi conduzida a partir dos quatro anos, por sua mãe a Igreja Presbiteriana da Bahia em*

³⁰ SILVA 2014, p. 56.

Salvador, onde recebeu as primeiras influências que também se estenderam as suas filhas que pertencem a Igreja Presbiteriana da Bahia³¹.

A professora destacou ainda o valor da Escola Bíblica Dominical, como um dos mais importantes ambientes de educação não formal, onde *através de diversas classes são ministradas instruções que não se restringem ao ensino religioso, mas estende-se também a outros saberes, capacitando os participantes e emancipando-os para o exercício de atividades de cunho teatral, musical e potencializando a capacidade de expressar-se em público*³². Ela destacou a eficiência deste espaço educacional como promotor de eventos voltados para as datas comemorativas do calendário do nosso país.

A influência do pensamento calvinista na vida da professora Ivete é percebida pelo período que permaneceu envolvida com os trabalhos da Igreja Presbiteriana da Bahia: *Minha participação é até mais ou menos os 18 anos eu fiquei diretamente na igreja, mas mesmo não estando participando hoje ativamente da igreja a gente segue os princípios da igreja, então o que ficou na minha cabeça da igreja é, todo ato tem que ser democrático e toda pessoa tem um papel e tem que ser respeitada pela comunidade.*³³

Ela declarou ainda que esta influência de uma cosmovisão calvinista, estendeu-se a decisão de tornar-se professora, destacando a capacidade intelectual do seu professor de escola dominical que em meio às lições bíblicas adicionava conhecimentos de ordem científica: *Você vê a riqueza intelectual que a escola dominical traz para um cidadão. Então eu tive essa influência dessa escola dominical em que você também tinha que preparar seu assunto e apresentar oralmente para outros pares na sua adolescência. Imagine a riqueza de formação intelectual que se tem fora da escola formal, então a escola dominical levava para a escola formal indiretamente o conhecimento de forma multidisciplinar.*³⁴

Acerca dessa influência da educação através da escola dominical, ela ainda declara que aqueles que passam por ela têm *“desenvoltura intelectual, sabem lidar com o público e gerenciar”*.

Ao tratar da extensão da influência religiosa no ambiente de trabalho e de forma específica, discorrendo sobre tolerância religiosa a professora Ivete afirmou: *Na minha função de reitora eu sempre coloquei esses ensinamentos cristãos em primeiro lugar e sempre coloquei de forma explícita, então eu digo, em tenho laços presbiterianos na minha vida, eu sou evangélica, e ao dizer isto [...] algumas pessoas falam de tolerância religiosa e quando falam de tolerância religiosa as pessoas dão exemplo de Ivete Sacramento porque eu sempre tratei todas*

³¹ SACRAMENTO, Ivete. Entrevista em março de 2013.

³² Ibidem.

³³ Ibidem.

³⁴ Ibidem.

*as religiões que apareciam com esse respeito e dizendo sempre eu sou presbiteriana e aprendi isso na Igreja Presbiteriana da Bahia.*³⁵

Discorrendo sobre sua função enquanto gestora da UNEB, e associado a sua práxis ao modelo representativo e democrático das Igrejas históricas e reformadas a professora Ivete afirmou: *Uma das nossas primeiras ações foi transformar cada departamento em uma unidade gestora, ou seja, antes todos os departamentos eram ligados à reitoria, por exemplo, o departamento de Senhor do Bonfim para comprar um giz ele tinha que recorrer à reitoria e seguindo essa minha orientação democrática de gestão participada, eu dei autonomia de fato, aos departamentos, então eles passaram a gerir, de fato, os seus próprios orçamentos, a ter orçamento próprio a fazer seu plano operativo separado, então essa gestão democrática foi instalada a partir desse primeiro momento de reitoria.*³⁶

É importante destacar que a influência do pensamento de João Calvino na família da professora Ivete tem seu gênesis com a conversão do seu bisavô José Martins Alves, recebido em 1882 por profissão de fé e batismo na Igreja Presbiteriana da Bahia, contudo não se deve esquecer que a reforma mudou o rumo do ocidente, democratizando o sistema político e eclesiástico de Genebra e se estendeu a outros continentes, chegando a América do Sul através das missões protestantes e no Brasil por meio de Ashbel Green Simonton missionário presbiteriano que trouxe a fé reformada para o Brasil.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após o que vimos se deve destacar que nossa premissa a partir dos nossos objetivos, bem como através das referências teóricas foram confirmadas por meio da entrevista. De fato, a influência do pensamento do reformador João Calvino não se limitou ao ambiente religioso, muito menos a um continente. Muito embora o primeiro campo de influência tenha sido a embrionária igreja reformada e o continente europeu, deve-se considerar que a Academia de Genebra estendeu sua influência no âmbito científico a outras universidades e faculdades.

Como vimos ao longo desta pesquisa, as marcas desta influência do pensamento e cosmovisão do reformador João Calvino na formação e vida da professora Ivete Alves Sacramento, são indeléveis e se estenderam também ao âmbito educacional. Seu desejo de reparar o passivo gerado pela escravidão no Brasil, construiu-se por meio de sua bagagem sociocognitiva, cuja influência do pensamento humanista do reformador francês ficou evidente na entrevista.

Quando pesquisas revelam que há números relevantes de discentes egressos do sistema público de ensino que acessaram salas das universidades

³⁵ SACRAMENTO, Ivete. Entrevista em março de 2013.

³⁶ Ibidem.

públicas, cumpriram currículo, receberam certificação como graduados, continuaram a vida acadêmica por meio de mestrado, doutorado, pós-doc e tornaram-se sujeitos de ações efetivas no mercado de trabalho, revelando que é possível uma sociedade menos desigual, devemos lembrar de suas histórias, esforços, lutas e enfrentamentos para chegar ao podium, sem contudo, esquecermos e perdermos de vista a história da educação e os esforços da elite intelectual da nação para a preservação da visão historiográfica positivista e o consequente desejo de manutenção da desigualdade através da segregação étnico-racial. A visão hegemônica da elite cuja historiografia é positivista, que confere privilégio à escrita como fonte principal de estudo, principalmente os documentos oficiais e privilegia a história oficial, isto é, a história dos vencedores, preservou ao longo de parte significativa da história o cerceamento do direito à liberdade de expressão e de pensamento e consequente reparação ao coletivo da base da pirâmide. Esta corrente historiográfica, que surgiu no período da revolução industrial e legitimou a visão burguesa, serviu durante muitos anos para garantir a manutenção da “ordem”.

Foi através da consciência da necessidade de inclusão dos excluídos que brotou no coração dessa aguerrida professora Ivete Alves Sacramentos e de seus aliados, professores e professoras da capital e do interior da Bahia, a exemplo de Wilson Matos, Valdélino Silva, Ana Célia da Silva, Delcele Mascarenhas, Ronaldo Barros, e outros/as colegas que defendiam as políticas de ações afirmativas, que a realidade dos estudantes pobres e negros passou a mudar. Seu “olhar atento”, amparado por uma visão historiográfica definida como a nova história, possibilitou identificar e destacar novas narrativas, reinterpretar heróis e ocorrências, cujas consequências permanecem até os nossos dias. Afinal o passado é passado e, no entanto, é também presente, o que ocorreu, ocorreu, mas não podemos silenciá-lo, é necessário presentificá-lo, afastá-lo, aproximá-lo e ressignificá-lo; foi o que esta audaciosa professora fez, o que possibilitou o acesso de pobres e negros em universidades públicas, que pela condição sócio/racial eram impedidos.

REFERÊNCIAS

ALVES, C. Angelina. *Comparações: Crônicas para a Vida. Produção Independente*, 1994.

BLACHFORD, L. Alexander. *Livro de Atas da Igreja Presbiteriana da Bahia*. Nº. 1, p. 86, Registro de Casamento n. 13, 1882.

BENTO, A. M. Veloso. *As etapas do processo de investigação: do título às referências bibliográficas*. Porto/Portugal. Coleção Ideias em Prática, 2011.

BODGAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto/Portugal. Porto Editora, 1994.

CALVINO, João. *As Cartas de João Calvino*. São Paulo. Cultura Cristã, 2009.

COSTA, M. P. Herminsten. *A Reforma Calvinista e a Educação: Anotações Introdutórias*. Fides Reformata. São Paulo. Nº 2, 2008.

FIORENTIN, M. I. Schneider. *Teoria, Método e Historiografia*. Disponível em: <https://silo.tips/download/especializao-em-historia-economica-unioeste-toledo>. Acesso em julho de 2022.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. São Paulo. Centauro Editora. 7ª Edição, 2007.

GOMES, Laurentino. *Escravidão Volume I: Do Primeiro Leilão de Cativos em Portugal até a morte de Zumbi do Palmares*. Rio de Janeiro. Globo Livros, 2021.

GREGGERSEN, Gabriele. *Perspectivas para a Educação Cristã em João Calvino*. Fides Reformata. São Paulo. Nº 1, 2002.

HALSEMA, T. B. Van. *João Calvino Era Assim: A vibrante história de um dos grandes líderes da reforma*. São Paulo. Os Puritanos, 2009.

PAZMIÑO, W. Robert. *Temas fundamentais da educação cristã*. São Paulo. Editora Cultura Cristã, 2008.

SACRAMENTO, A. Ivete. *A influência do pensamento de João Calvino na vida da professora Ivete Alves Sacramento e o empenho pela inclusão sociorracial*. Entrevista concedida pessoalmente a Adilson Carvalho Lordêlo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DvLsAmb9hCA&t=62s>. Salvador, março de 2013.

SILVA, V. Santos. *Políticas de ações afirmativas na UNEB: Memórias de um acontecimento histórico*. Disponível em: http://www.redeacaoafirmativa.ceao.ufba.br/uploads/ufba_artigo_2010_VSSilva.pdf. Acesso em: jul. 2014.

SILVA, R. Claudia; MATTOS, G. Ivanilde; FIGUEIREDO, V, Otto; PENA, C. Patrícia; MATTOS, R. Wilson; *As Ações Afirmativas e a Universidade do Estado da Bahia: conceito e práticas na construção de uma cultura universitária inovadora*. Disponível em: <http://flacso.rede-livre.org.br/files/2012/07/368.pdf>. Acesso em: jun. 2022.

SILVA, A. Célia. *Movimento Negro Brasileiro. E sua trajetória para a inclusão da diversidade étnico-racial*. Revista da FAEEBA. Salvador. Nº 17, 2002.

SOUZA, Jessé. *Como o racismo criou o Brasil*. Rio de Janeiro. Sextante, 2021.

SOUZA, Jessé. *A Elite do Atraso: Da escravidão a Bolsonaro*. Rio de Janeiro. Estação Brasil, 2019.

**VISÃO DE MUNDO,
EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

LIDERANÇA FEMININA NO BRASIL: A CHEGADA DA PROFESSORA ESTHER DE FIGUEIREDO FERRAZ NO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA E A IMPLEMENTAÇÃO DA EMENDA CALMON (1982-1985)

LOUISE TEIXEIRA DIÓRIO
Universidade Presbiteriana Mackenzie

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

“Assim é o educador – uma bola de sementes-palavras onde se encontra o sonho que ele deseja plantar.” – Rubem Alves¹

“No teatro da memória, as mulheres são uma breve sombra”, diz Michelle Perrot². Entretanto, sempre existiram mulheres corajosas capazes de romper o invólucro dos bastidores para tornarem-se as protagonistas de suas próprias vidas. Esse é o caso, dentre tantas, de Esther de Figueiredo Ferraz, educadora e jurista, figura principal deste capítulo que busca refletir sobre a sua trajetória de vida.

A professora e advogada Esther de Figueiredo Ferraz (1915-2008) teve forte atuação na educação. Lecionou para alunos do Ensino Básico e Superior; foi a primeira mulher a compor o quadro de docentes da Faculdade de Direito do Largo São Francisco, na Universidade de São Paulo; a primeira mulher a galgar o cargo de Reitora da Universidade [Presbiteriana] Mackenzie; e a primeira mulher a assumir um dos Ministérios do Governo Federal, na Pasta de Educação e Cultura. Neste último posto, o qual atuou de 1982 a 1985, promoveu diversos debates sobre a educação dos brasileiros. Dentre as principais ações, contribuiu para colocar em

¹ 2012, p. 145.

² 2019, p. 22.

ação a Emenda Calmon, que estabeleceu uma aplicação anual obrigatória da União para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Conforme Michelle Perrot³, para as mulheres, agir no espaço público não se apresenta como uma tarefa fácil, pois, geralmente, mais dedicadas ao domínio privado, são criticadas quando falam alto, mostram-se ao mundo e demonstram defender com segurança as suas próprias convicções. “Ser uma mulher na política parece a antítese da feminilidade, a negação da sedução ou, ao contrário, parece dever tudo a ela. Daí os bloqueios e as resistências que atinge, ao mesmo tempo, o governo e a representação”, reflete Perrot⁴. O reflexo disso é explicado por Pierre Bourdieu⁵ como uma “dominação masculina” simbólica que demarca “o território deixado aos movimentos e aos deslocamentos de seu corpo, enquanto os homens ocupam maior lugar com seu corpo, sobretudo em lugares públicos”.

Dessa maneira, este capítulo busca como objetivo específico narrar a chegada da professora Esther de Figueiredo Ferraz no Ministério da Educação e Cultura e a atuação que ela teve durante a aplicação da Emenda Calmon; e, a partir de um estudo modesto, por semelhanças e contrastes, refletir a gestão do ensino nos dias atuais. E, de modo geral, pretende traçar um panorama histórico sobre a criação do MEC, seu desenvolvimento ao longo do tempo e o contexto histórico-cultural do período de 1982 a 1985.

Dito isso, este trabalho tem como intuito responder a seguinte pergunta-problema: de quais maneiras a presença feminina da professora Esther de Figueiredo Ferraz no Ministério da Educação e da Cultura (MEC), de 1982 a 1985, contribuiu para o debate do ensino durante o período da Ditadura Militar no Brasil? Para respondê-la, a partir de uma análise modesta, utilizarei duas metodologias: bibliográfica, a partir de pensadores como Michele Perrot, Fernando de Azevedo, Cury, Pierre Bourdieu etc.; e documental, a partir do Acervo Estadual, da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e do acervo pessoal da autora que vos escreve.

Dentre as hipóteses, nota-se que a presença da professora Esther de Figueiredo Ferraz foi fundamental para o ingresso das mulheres no Ministério da República e na esfera pública, além de desempenhar um papel especializado, apaziguador e aberto ao diálogo durante um período travado pela Ditadura Militar. Segundo Esther de Figueiredo Ferraz⁶, “a educação não é tarefa de alguns nem de muitos, mas de todos” e, desse modo, um estudante “devidamente informado sobre a nossa realidade educacional será sempre um melhor estudante e um melhor brasileiro”. Portanto, o presente trabalho abordará a chegada de Esther de Figueiredo Ferraz no Ministério da Educação e Cultura, as tratativas que

³ PERROT, 2019.

⁴ 2019, p. 153.

⁵ 2019, p. 53.

⁶ 1976, pp. 4-5.

trouxeram à tona a Emenda Calmon e, a partir de estudos por semelhanças e contrastes, irá refletir sobre a gestão nos dias atuais.

1.1 CRIAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

A primeira aparição de uma pasta do governo brasileiro voltada para o ensino entrou em vigor no dia 14 de novembro de 1930, sob o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, conforme estampa a primeira página do jornal *O Estado de S. Paulo*⁷: “o chefe do governo provisório [Getúlio Vargas] assinou hoje o decreto que cria o Ministério da Educação e Saúde Pública nomeando para superintendê-lo o doutor Francisco Luis da Silva Campos”. Conforme noticiado, o decreto nº 19.402, assinado por Getúlio Vargas e Oswaldo Aranha, pretendia: 1) criar uma nova secretaria de Estado sem aumento de despesas; 2) encarregar o ministério de estudar e dar conta de tudo o que tivesse a ver com assuntos relativos ao ensino, saúde pública e assistência hospitalar; 3) prestar ao novo ministro as “mesmas honras, prerrogativas e vencimentos dos outros ministros”; 4) reorganizar as secretarias de Estado da Justiça e Negócios Interiores e as demais repartições subordinadas; e 5) passar para a responsabilidade do novo ministério a direção dos estabelecimentos, instituições e repartições públicas de estudos e serviços. Então, apesar do nome, o ministério tratava de assuntos relacionados a diversas áreas, como saúde, esporte, meio ambiente e educação.

Em 1932, com a proposta do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, o ministério passou a desenvolver um plano geral de educação e, em 1934, colocou em vigor a Constituição Federal que ditava a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Após o setor da saúde ganhar mais autonomia, em 1953, a área recebeu uma pasta individual e deu abertura para o surgimento do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Conforme noticiado pelo jornal *O Estado de S. Paulo*⁸, o então presidente Getúlio Vargas argumentou que a mudança se devia a “inúmeras perturbações de ordem administrativas decorrentes”. As mudanças não pararam por aí. Em 1985, o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura dividiram-se em dois. Em 1992, uma lei federal modificou o nome do MEC para Ministério da Educação e do Desporto e, em 1995, mudou novamente para o atual foco, consolidando-se como Ministério da Educação.

⁷ 1930, p. 1, Acervo Estadão.

⁸ 1953, p. 30, Acervo Estadão.

1.2 A CHEGADA DA PRIMEIRA MULHER NO MINISTÉRIO DA REPÚBLICA

Figura 1: Notícia que estampa a primeira página do jornal Correio Braziliense a respeito da nova *ministra*



Fonte: *Correio Braziliense*, Nº 7.114, 1982, p. 1

Uma mulher no poder, novidade para alguns e avanço para outros. A nomeação da professora Esther de Figueiredo Ferraz para o Ministério da República surtiu um efeito positivo na sociedade. Entre as mulheres, principalmente, pois com diversos avanços que conquistaram ao longo do tempo, já era esperado que ganhassem cada vez mais espaço e notoriedade no cenário público. Para Esther, o pioneirismo era algo que havia experimentado em momentos anteriores, contudo, como em todos os outros, manteve-se sempre centrada em suas responsabilidades, a fim de exercer sua função da melhor forma possível, sem utopias, mas com os pés firmados em um solo firme e fértil.

No dia 16 de agosto de 1982 o nome de Esther de Figueiredo Ferraz foi divulgado oficialmente como a escolha do presidente João Figueiredo para o posto de Ministra da Educação e Cultura pelo porta-voz do Palácio do Planalto, Carlos Átila. Curiosidade: Esther de Figueiredo Ferraz e João Figueiredo eram parentes? Apesar da coincidência nos sobrenomes, eles não possuíam nenhum grau de parentesco nem eram amigos antes da professora Esther entrar para o Ministério da Educação e Cultura, em 1982.

Conforme relatado pelo jornal *O Estado de S. Paulo*⁹, durante entrevista Átila confirma que o presidente e a ministra não possuem nenhum tipo de relações de amizade, ressalta a escolha devido ao trabalho que a jurista havia feito

⁹ Ano 103, Nº 32.956, 1982, p. 14, Acervo Estadão.

no Conselho Federal de Educação (CFE), por doze anos, além da estimada reputação como educadora e, para finalizar, idealiza a participação efetiva de uma mulher como recurso para solucionar os problemas nacionais e ampliar a participação feminina no governo.

Antes de assumir a pasta, Esther já havia participado de um importante projeto. Ela foi a presidente da Comissão de Anistia do MEC, entre 1979 e 1980, e ajudou a analisar cada um dos casos de professores universitários e pesquisadores afastados pelo AI-5 e com o objetivo de reintegrá-los em suas funções - muitos exilados por anos ou em aposentadoria compulsória¹⁰. Entretanto, havia um questionamento que permeava os ares da época: a escolha da nova ministra tinha a intenção de sensibilizar o eleitorado feminino que, a essa altura, fortalecia-se cada vez mais?

A substituição do general Rubem Ludwig por Esther de Figueiredo Ferraz não era a primeira opção ou, talvez, a favorita entre os políticos. Isso porque, diferentemente dos nomes mais cobiçados, a jurista não tinha uma ligação direta com cargos públicos de liderança o que, para muitos, dificultaria os trâmites e os acordos dos bastidores. Segundo uma coluna do comentarista político Carlos Chagas no jornal *O Estado de S. Paulo*¹¹, dentre as hipóteses estava: Miguel Reale, Sérgio Pasquali, Murilo Badaró e Esther de Figueiredo Ferraz. Sobre os motivos, descreve: se a escolha fosse o jurista Miguel Reale, o chefe do Gabinete Civil, Leitão de Abreu, seu amigo pessoal, poderia ser favorecido; caso a opção fosse o coronel Sérgio Pasquali, reforçado sairia o chefe do SNI, Octávio Medeiros; já no caso do senador dissidente do PDS mineiro, Murilo Badaró, ocorreria um pêndulo para o ministro Mário Andreazza e para Eliseu Resende. Com isso, o jornalista afirma que “nenhum dos auxiliares palacianos ganhou. O instável equilíbrio de forças no grupo continuará como está, sem pesos maiores para lá ou para cá” e, sobre a escolha equidistante do presidente, complementou que “se alguém ganhou, foram as mulheres”¹².

De fato, as mulheres contemplavam o grupo que mais festejou a chegada da nova Ministra do Brasil. A popularidade nacional de Esther de Figueiredo Ferraz era acentuada. Algumas semanas antes da nomeação o Movimento da Mulher Democrática Social, pertencente ao Partido Democrático Social (PDS), liderado pela amazonense Eunice Michiles¹³ organizou-se fortemente a fim de

¹⁰ O ESTADO DE S. PAULO, Ano 101, Nº 32.230, 1980, p. 20, Acervo Estadão.

¹¹ Ano 103, Nº 32.956, 1982, p. 14, Acervo Estadão.

¹² *Ibidem*.

¹³ Eunice Michiles foi a primeira senadora eleita do Brasil. A posse ocorreu em 31 de maio de 1979, onde foi recebida com uma certa empolgação e com o direito a presentes e galanteios dos outros senadores, como flores, poemas recitados e chocolates. Durante o discurso de posse, afirmou ser uma mulher simples, dona de casa e também política. Ver: WESTIN, Ricardo. *Primeira senadora tomou posse há 40 anos*. Senado.leg, 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/especiais/arquivo-s/1a-senadora-tomou-posse-ha-40-anos-e-foi-recebida-com-flor-e-poesia> Acesso em 30 set. 2021.

alavancar o nome da professora Esther e torná-la a opção do presidente. Elas, então, fizeram-se ouvidas e presentes.

Figura 2: Imagem que estampa a primeira entrevista exclusiva com a nova Ministra da Educação e Cultura



Fonte: *Revista Manchete*, 1982, Acervo pessoal.

Para o jornal feminista *Mulherio*¹⁴, que circulou de 1981 a 1988, a presença feminina na política denotava um avanço social e um indicativo de mudanças, entretanto, argumentou que “é bom lembrar que ter uma mulher num alto escalão de poder não altera substancialmente nada. Mais do que saber se é homem ou mulher, interessa saber as ideias, comportamentos e ideologias” do indivíduo. Apesar de muitos votos positivos, havia uma parcela da população que encarava a nomeação da professora Esther com um tom cético e crítico.

Em uma outra edição, na página de comentários e cartas das leitoras, o jornal *Mulherio*¹⁵, divulgou uma censura sofrida por uma de suas assinantes, Telma Camargo da Silva, de Goiânia. Na carta, a moça revela que fazia parte de um coletivo feminista que mantinha uma coluna no jornal *O Popular*. O artigo foi vetado do impresso, pois Telma criticava a posição do governo e duvidava sobre a representatividade feminina de Esther, afirmando na carta que “as mulheres não mais se deixam iludir com falsas representações e, usando nosso direito à

¹⁴ Ano II, Nº 9, 1982, p. 11, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

¹⁵ Ano II, Nº 10, 1982, p. 2, Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional.

voz - arduamente conquistado - indagaria o que muda para o movimento de mulheres, na área da educação, o fato de ter uma mulher no lugar de um homem no MEC". Na ala masculina de ex-ministros, o jornal *O Estado de S. Paulo*¹⁶ noticiou que as opiniões eram favoráveis, com exceção de um, Darcy Ribeiro, ex-ministro da Educação e Chefe do Gabinete Civil durante a gestão do presidente João Goulart, que manifestou não conhecer "essa senhora. Só sei que ela, no Conselho, é uma reacionária".

Figura 1: Cerimônia de posse da nova Ministra da Educação e Cultura



Fonte: *Revista Manchete*/ Créditos: Vador Goulard, 1982

Durante a posse de Esther de Figueiredo Ferraz, o presidente João Figueiredo fez o seguinte discurso:

Ao ter que substituir o general Ludwig, tive em mente, inicialmente como base fundamental, e como é lógico, a premissa de que deveríamos fixar um nome à altura do cargo, capaz de dar continuidade ao trabalho iniciado. Fixei-me no nome da professora Esther de Figueiredo Ferraz porque queria no ministério uma educadora, e ela o é; queria uma pessoa que tivesse dedicado toda a sua vida àquilo que é um dos pontos básicos do meu governo, a educação da juventude; e, principalmente, queria não apenas realçar os méritos da professora Esther, mas sim, aproveitar melhor os seus serviços no plano federal. Creio que fui bem feliz na escolha, dada as repercussões que teve a notícia [...] Estou feliz com as três nomeações. Estou à vontade. E ainda mais porque, eu não deixo de prestar, não apenas uma homenagem à professora Esther com o que ela já fez na condução da educação do nosso país, mas uma homenagem especial à mulher brasileira.¹⁷

¹⁶ Ano 103, Nº 32.957, 1892, p. 12, Acervo Estadão.

¹⁷ O ESTADO DE S. PAULO, Ano 103, Nº 32.963, 1982, p. 4, Acervo Estadão.

A posse ocorreu no dia 24 de agosto de 1982, ao lado de mais duas novas nomeações, o general Danilo Venturini para a Secretaria Geral do Conselho de Segurança Nacional e o Ministério Extraordinário para Assuntos Fundiários e o general Rubem Ludwig para a chefia do Gabinete Militar da Presidência. Durante seu discurso, Esther falou sobre o compromisso com a educação e o grau de responsabilidade que lhe caberia na nova função.

Devo dizer que minha vida profissional tem duas vertentes: uma de advogado, atividade que exerci tão logo diplomada e de que hoje, como ontem, me orgulho; outra, a do professor que fui e que ainda sou, atividade de que, também, me envaideço. Nem as vejo distanciadas, pois nas duas sobrelevo o compromisso com a verdade. Sucede que não é possível aproximar-se das tarefas de educação sem por elas se deixar atrair, em crescente envolvimento: seja pelo conteúdo humano de que se revestem ou porque estabelecem uma ligação entre o mundo da juventude e o mundo dos adultos. [...] Seria truísmo enfatizar a importância da educação como base fundamental das aspirações do desenvolvimento nacional. Gostaria, porém, de lembrar que a educação é condição indispensável ao exercício efetivo da liberdade, um dos valores fundamentais da democracia. [...] Nesse sentido, a educação é política.

[...] Quando noticiada a minha escolha, deu-se ênfase à circunstância de tratar-se da primeira mulher a ocupar um Ministério do Estado no Brasil. Envaideço-me dessa observação, não por mim, mas pelas mulheres de meu país. Certo que, no passado, não faltaram às nossas patrícias qualidades para desempenhar encargos variados na comunidade. [...] Lutadora que fui, como inúmeras outras mulheres de minha geração, por um estatuto legal que igualasse em direitos, homens e mulheres, sinto-me à vontade para expressar meu júbilo pela convocação destas para os cargos de investidura política. Isto, dentro do espírito de um feminismo bem compreendido, que não deve pretender despersonalizar a mulher, esmaecendo as características de inteligência, caráter e coração de que a dotou a natureza, mas que luta para que se suprimam todas as barreiras ao seu acesso a posições, por altas que sejam, onde possam servir à coletividade. Sem presumir, de minha parte, que me socorram quaisquer condições especiais de mérito, posso dizer, com humildade, que almejo realizar uma gestão que não sirva de desdouro às mulheres da minha terra. E é com animosa disposição de espírito que começo, desde hoje, a trabalhar.¹⁸

Ainda durante a solenidade de transmissão do cargo, assumiu conscientemente os desafios que viria a enfrentar no MEC:

¹⁸ FERRAZ, 2000, pp. 15-17.

Assumo a direção desta pasta sob o peso de muitas e esmagadoras responsabilidades [...] o fato de haver recebido essa convocação por ser educadora cria-me uma dificuldade adicional: a de tentar corresponder adequadamente às expectativas que, certamente, serão ao extremo ambiciosas [...] Houve por bem o senhor presidente conduzir-me à pasta onde mais utilizáveis parecem tornar-se, em termos de interesse coletivo, os dotes femininos, aqueles intelectuais, de caráter e sensibilidade que traduzem verdadeiras inclinações ou tropismos de alma, e que torna a mulher - seja ela quem for, grande dama ou humilde proletária - uma educadora. As operárias, as camponesas, as comerciárias, as funcionárias públicas, as profissionais liberais, as estudantes de todos os graus de ensino e, de maneira muito especial, as integrantes da mais forte milícia desarmada que é o exército das “prendas domésticas”, das valorosas donas de casa e mães de família; todas elas tomam parte, ainda que a distância, no ato público que ora está se realizando.¹⁹

No campo educacional, demonstrou interesse em abrir as portas para docentes e discentes:

[...] Alimento a certeza de que mantereí com as duas gerações implicadas no processo educativo, a do magistério e a do alunado, as melhores relações: conheço-lhes, por havê-los sofrido, por assim dizer, “na carne”, os problemas em que se debatem e saberei colocar-me em lugar de uns e de outros quando se trata de equacioná-los e de resolvê-los. E se acaso surgirem situações em que conflitem os nossos pontos de vista, tentaremos o diálogo, que é a forma natural de se aproximarem e se comporem as criaturas dotadas de razão e animadas do espírito de boa vontade: essas encontrarão sempre um ponto de convergência no entrechoque de suas posições, evitando radicalização, que é a grande inimiga da confraternização.²⁰

O diálogo foi algo que marcou a trajetória da professora Esther de Figueiredo Ferraz que, tão pronto, assumiu que “nenhum diálogo deixará de se iniciar ou chegará a morrer por culpa que me possa ser atribuída. Dentro dessa linha de pensamento, que entendo ser liberal, estarei sempre acessível aos estudantes”²¹. Contudo, a educação do país enfrentava fartos desafios que a colocaram no meio de diversos confrontos entre o governo e os professores e estudantes. Doutra parte, no campo da cultura, assumiu ao jornal *O Estado de S. Paulo*²² que iria estudar mais, buscar a opinião de especialistas e complementou

¹⁹ FERRAZ, 2000, pp. 19-27.

²⁰ FERRAZ, 2000, pp. 19-27.

²¹ FERRAZ, 1982, p. 27

²² 1982, p. 19, Acervo Estadão.

dizendo que “não dá para dissociar inteiramente cultura e educação. O conhecimento de uma pode levar à outra. Não chego a distingui-las, já que considero ambas expressões de uma mesma unidade”.

1.3 ATUAÇÃO DA PROFESSORA ESTHER DE FIGUEIREDO FERRAZ NO MEC

Em 1982, os problemas do Brasil ultrapassam as questões de verbas públicas. Na verdade, a popularidade do governo estava cada vez mais próxima do limbo, o que era constantemente ressaltado pelo povo desagrado. Poucos dias após o anúncio de quem assumiria o MEC, o jornal *O Estado de S. Paulo*²³ escreveu um texto para falar sobre os problemas que a nova ministra enfrentaria. Dentre eles, citou: privilegiar a educação do primeiro grau ao superior; “enterrar” o ensino profissionalizante ou reformular a lei que o instituiu; acabar com o ensino pago; e reconhecer a União Nacional dos Estudantes (UNE).

Como complemento, afirmam que “lamentamos estar certos de que a sra. Esther não conseguirá fazer, pois, para consegui-lo, teria de ser mais forte do que toda a oligarquia e todo o sistema centralizador que se implantou no país”²⁴, entretanto, finalizam desejando-lhe bons votos e dizendo que caberá a ela “provar que São Paulo sabe dar ao Brasil aquilo de que ele necessita em matéria da educação”. Enfim, sobre São Paulo não sabemos, mas a professora Esther de Figueiredo Ferraz fez sua parte e desempenhou o seu papel com o brilhantismo que bem lhe cabia.

1.4 A IMPLEMENTAÇÃO DA EMENDA CALMON

A Emenda Calmon foi elaborada por João de Medeiros Calmon (1916-1999), advogado e jornalista nascido em Colatina, Espírito Santo. A ideia surgiu a partir de duas normas vigentes, uma na Constituição de 1934 e a outra na Constituição de 1946, ambas abolidas anos mais tarde. Desde o *Manifesto dos Pioneiros*, em 1932, a educação mantinha-se em pauta por diversos educadores a fim de promover um ensino com função pública, única, laica, gratuita e obrigatória. Com o intuito de alargar a finalidade do ensino para além dos limites das classes, a educação nova propôs-se a assumir uma função humanizada, social e democrática, a fim de oferecer as mesmas oportunidades de educação às pessoas. “Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo”.²⁵

Conforme descrito na Constituição de 1934, a “educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos” e, conforme o

²³ Ano 103, Nº 32.956, 1982, p. 3, Acervo Estadão.

²⁴ Ibidem.

²⁵ AZEVEDO et.al., 2010, p. 40.

artigo 150, é de responsabilidade da União “fixar o plano nacional de educação compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”. Adiante, no artigo 152, o documento prevê que compete ao Conselho Nacional de Educação, sob forma da lei, “elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais”.

Cury²⁶ descreve que a Constituição de 1934 “trazia como novidade a imposição da gratuidade, da obrigatoriedade, da vinculação percentual dos impostos para o financiamento da educação, de um currículo que contemplasse tanto o nacional quanto o regional”. Após o golpe preconizado por Getúlio Vargas, instituído como o Estado Novo, em 10 de novembro de 1937, os poderes representativos foram fechados e o novo plano educacional não entrou em vigor. Mais tarde, após a redemocratização do Brasil, outra tentativa surgiu com a Constituição de 1946 que ditava no artigo 169 a responsabilidade anual da União em aplicar “nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino”.

Os sucessivos planos não deram melhor sorte à educação, até porque a Constituição de 1967 alongou a obrigatoriedade de anos de ensino e, ao mesmo tempo, extinguiu a vinculação financeira na Constituição para a educação escolar. Essa vinculação só reapareceu em 1983, pela Emenda Constitucional n. 24, regulamentada pela Lei n. 7.388 de 24 de julho de 1985, e se manteve na Constituição de 1988.²⁷

Com a participação de João Calmon na política como deputado federal, de 1963 a 1971, e senador, de 1971 a 1995, as pautas a respeito da educação pareciam tomar novamente um prumo sólido e ideal. A primeira tentativa do político ocorreu em 1976, representada pelo acréscimo do artigo 176 na Constituição de 1977, que comprometia a União de aplicar nunca menos de 12%, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 24%, no mínimo, de toda a renda resultante de impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Esther de Figueiredo Ferraz conta como a proposta foi saudada com entusiasmo pelos educadores e por todos aqueles que valorizavam e cultivavam um forte interesse pelo avanço da educação brasileira, provocando manifestações favoráveis à nova emenda. Contudo, apesar de subscrita por 63 dos 65 integrantes do Senado Federal do Brasil e parecer positivo da Comissão Mista, relatada pelo deputado Flexa Ribeiro, a proposta não foi aprovada pelo Con-

²⁶ CURY, 2011, p. 800.

²⁷ CURY, 2011, p. 804.

gresso por falta de *quorum*. O líder da Arena do Senado, Petrônio Portella, justificou-se a rejeição não por mérito, mas por um suposto momento inoportuno. “É de se salientar que São Paulo lhe dera significativo número de votos favoráveis [...] Nem por isso, porém, se abateu o ânimo do ilustre espírito-santense [João Calmon]. Sete anos passados, voltou à carga apresentando a proposta da Emenda nº 24/83”, ressaltou Ferraz²⁸. Foi então que, no dia 23 de novembro de 1983, a Emenda Calmon foi aprovada por unanimidade:

O Senado aprovou ontem à noite a proposta de emenda constitucional do senador João Calmon (PDS-ES), vinculando nunca menos de 13% do orçamento da União e no mínimo 25% da receita orçamentária dos Estados, municípios e do Distrito Federal na manutenção e no desenvolvimento do ensino. Esta foi a segunda vez que a proposta Calmon foi votada no Congresso. No primeiro turno, a votação registrou 52 votos de senadores e 368 de deputados; no segundo turno, iniciado às 21 horas, o número de votos de senadores cresceu para 55 e o de deputados caiu para 352 [...] Para o êxito da votação, o autor da proposta estabeleceu intensa articulação entre os seus colegas parlamentares, conseguindo que eles permanecessem em plenário, depois de 11 horas de sessão, exigidas para a aprovação de outra emenda, a que altera o sistema tributário.²⁹

Promulgada no dia 1 de dezembro de 1983 pelo Congresso Nacional, a emenda foi considerada como uma “lei áurea da educação nacional”. Entretanto, a tarefa ainda não estava terminada, pois para o Ministério da Educação e Cultura e o Ministério do Planejamento seria necessário promover uma lei extraordinária a fim de disciplinar com precisão o novo mandamento constitucional. Os ajustes levaram tempo até serem finalizados, cerca de dez meses e meio. O projeto final foi aprovado pelo presidente João Figueiredo, em 1984, e finalizado pelo seu sucessor, o presidente José Sarney, mediante a lei nº 7.348, em 24 de julho de 1985.³⁰

Feito isso, as verbas voltadas para a educação foram, de fato, efetivadas e implementadas? Infelizmente, não foi bem assim. Inúmeros percalços insistiam em aparecer e, segundo João Calmon, em um de seus pronunciamentos noticiados pelo jornal *O Estado de S. Paulo*³¹ o cumprimento da nova emenda estava recorrentemente sendo “sabotado pelo ministro do Planejamento, Delfim Netto” e os gestores econômico-financeiros do país. Ademais, os sucessivos planos do governo não aumentaram a sorte da educação brasileira e a proposta, prevista em lei em 1985, manteve-se somente até a Constituição de 1988, mais conhecida pelo nome de “Constituição Cidadã”.

²⁸ FERRAZ, 2000, p. 150.

²⁹ O ESTADO DE S. PAULO, Ano 104, Nº 33.350, p. 14, Acervo Estadão.

³⁰ FERRAZ, 2000.

³¹ Ano 105, Nº 33.605, 1984, p. 8, Acervo Estadão.

As constantes e insistentes modificações que foram impostas foram o estopim para que a professora Esther de Figueiredo Ferraz redigisse um pedido de demissão formal ao presidente Figueiredo com o intuito de solicitar a sua demissão julgando que, se o presidente achasse que sua presença estava atrapalhando a solução das tratativas da educação e cultura, ela estaria então de acordo a afastar-se do cargo público. O pedido foi negado e, conforme o jornal *O Estado de S. Paulo*³², “o presidente afastou a hipótese levantada pela ministra, ponderando que o governo está bastante satisfeito com sua atuação”; em contrapartida, a imprensa não se inibiu de tecer críticas ao dizer que o movimento de professores e servidores “não conseguiu desgastar a ministra perante o governo” e que “ela encarnou as decisões do governo a ponto de ser confundida com ele” e “catalisou todas as críticas” direcionadas às autoridades do país.

Apesar das diversas dificuldades que a professora Esther de Figueiredo Ferraz enfrentou enquanto este à frente do MEC, a mídia impressa ressaltou um dos principais entraves políticos que prenunciava a falta de investimento na educação, algo que, diga-se de passagem, ainda permeia nos dias atuais: a barganha entre políticos e autoridades do país, cujo as decisões são, em boa parte, intencionadas por troca de favores.

Apesar da Emenda Calmon, parece que a mentalidade dos nossos governantes, no que diz respeito à importância da educação, não sofreu mudança substancial [...] De um lado, os tecnocratas, independente de todas as declarações feitas em economês sobre a importância dos “recursos humanos”, continuam, tudo o indica, a considerar as despesas com a educação uma carga importuna [...] do outro lado, os políticos, apesar de sua desacreditada retórica, continuam a ver na educação um fértil terreno a ser explorado politicamente, o que, na sua linguagem, significa eleições. [...] Nada impede que uma educadora como a atual ministra Esther de Figueiredo Ferraz, que não representa grupos políticos e, portanto, não contribui para arrebatar os votos de que o governo necessita no Congresso, seja afastada de suas funções para consolidar o nobre acordo. O fato de ter se dedicado, de alma e corpo, toda a sua vida à educação e ao ensino, o fato de vir fazendo o melhor possível com o exíguo orçamento do MEC, enfrentando as mais diversas crises, tudo isso não tem a menor importância - pelo menos se um valor mais alto se alevanta, se é preciso recompensar o aliado de ontem, garantindo o seu apoio de hoje e a sua parceria de amanhã. E, nisso tudo, como ficam o ensino e a educação nacionais? Ora, mas afinal, quando há em jogo tanta coisa importante, quem é que vai perder o sono por causa disso?³³

A professora Esther de Figueiredo Ferraz não cultivava intenções políticas, elegibilidade ou apoio de partidos. Para ela, bastava a educação e a cultura.

³² Ano 105, Nº 33.554, 1984, p. 23, Acervo Estadão.

³³ O ESTADO DE S. PAULO, Ano 104, Nº 33.341, 1983, p. 3, Acervo Estadão.

Batalha que, como a reportagem transcrita acima demonstra, não passou totalmente isolada, mas com escassos aliados bem-intencionados. Segundo Ferraz³⁴, João Calmon “teve coragem de enfrentar o ‘problema dos problemas’ da educação, que é o seu financiamento” e, citando Anísio Teixeira, afirmou que suspirar por um bom ensino não é o bastante, afinal, é preciso pagar-lhe o preço, considerando sempre o progresso e a felicidade do povo e a “rentabilidade em termos pessoais e sociais”.

Figura 4: Foto que estampa a entrevista da revista *Claudia* com a primeira Ministra da Educação e Cultura



Fonte: *Revista Claudia*/Créditos: Luís Humberto, Nº 264, 1982, Acervo pessoal

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma mulher no poder, novidade para alguns e avanço para outros. A nomeação da professora Esther de Figueiredo Ferraz para o Ministério da República, em geral, surtiu um efeito positivo na sociedade. Entre as mulheres, principalmente, pois com diversos avanços que conquistaram ao longo do tempo, já era esperado que ganhassem cada vez mais espaço e notoriedade no cenário público. Para Esther, o pioneirismo já era algo que havia experimentado em momentos anteriores, contudo, como em todos os outros, manteve-se centrada em suas responsabilidades, a fim de exercer sua função da melhor forma possível, com os pés fixados em um solo firme e fértil. “Ao longo da carreira, defendeu os direitos das mulheres e se destacou pela personalidade obstinada e corajosa.”³⁵

No que tange a educação na atualidade, nota-se frequentes decadências nas verbas públicas e nos investimentos, contrariando então o legado proposto

³⁴ FERRAZ, 2000, p. 152.

³⁵ DIÓRIO, 2019, p. 42.

pela Emenda Calmon e pela própria Constituição Cidadã. No início de 2019, conforme reflete Marins³⁶, o Ministério da Educação anunciou o contingenciamento de R\$1,7 bilhão do orçamento das universidades públicas e 30% dos recursos das instituições federais de ensino. A comoção pública foi grande e as respectivas atitudes geraram consequência negativas, como o bloqueio de mais de 11 mil bolsas de pós-graduação, cerca de 10% das bolsas vigentes naquele ano.

Apesar de conquistar altos cargos na carreira, Esther de Figueiredo Ferraz sempre manteve o foco nas necessidades de seus alunos e os considerava os filhos que sempre sonhou em ter. Quando questionada sobre como gostaria de ser chamada, respondia com firmeza: professora. Em uma de suas obras, assume:

Sinto-me absolutamente integrada nesse exército cujas fileiras me formei, ainda muito jovem, como professora do ensino primário, mais tarde convocada para o ensino de níveis médio e superior. Se há uma coisa de que me orgulho é a de haver percorrido, degrau por degrau, toda a escada da áspera carreira do magistério. E aquilo de que mais me envaideço não será, podem crê-lo, haver atingido o ápice dessa carreira no desempenho de minhas atividades universitárias, mas de tê-lo iniciado por onde iniciei.³⁷

Por fim, vale lembrar uma das sábias afirmações da professora Esther de Figueiredo Ferraz³⁸: “a educação não é tarefa de alguns nem de muitos, mas de todos” e, desse modo, um estudante “devidamente informado sobre a nossa realidade educacional será sempre um melhor estudante e um melhor brasileiro”.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. [et. al] *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ALVES, Rubem. *Concerto para corpo e alma*. 17^a.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 16.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. *Constituição de 1946*. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 26 ago. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Por um novo plano nacional de educação*. Cadernos de pesquisa: V. 41, N. 144, set/dez 2011, p. 790-811. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/DPBdZZK6LgjqFqbZBLPDstM/?lang=pt>. Acesso em 26 ago. 2021.

DIÓRIO, Louise Teixeira. *Eternas falas de Esther de Figueiredo Ferraz*. 1.ed. São Paulo: edição do autor, 2019.

³⁶ MARINS, 2020.

³⁷ FERRAZ, 1983, p. 53.

³⁸ FERRAZ, 1976, pp. 4-5.

FERRAZ, Esther de Figueiredo. *Alternativas da Educação*. São Paulo: Jose Olympio, 1976.

FERRAZ, Esther de Figueiredo. *Caminhos Percorridos*. São Paulo: Saraiva, 1983.

FERRAZ, Esther de Figueiredo. *Falas de ontem e de hoje*. São Paulo: Saraiva, 2000.

MARINS, Cosme Freire. *A educação no primeiro ano do governo Bolsonaro à luz do Estado Democrático de Direito*. In: SILVA, Fernando Santos da; SILVEIRA, Guaracy Carlos da. (Org.). *Entre caminhos: reflexões sobre planejamento, perspectivas educacionais e possibilidades de aprendizagem*. 1.ed. Curitiba: CRV, 2020, v. 1, p. 177-197.

PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019.

JORNAIS

O ESTADO DE S. PAULO. *O Ministério da Educação e Cultura*. São Paulo: Ano LVI, Nº 18.706, 15 nov 1930, p. 1. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19301115-18706-nac-0001-999-1-not/busca/MINIST%C3%89RIO+EDUCA%C3%87%C3%830>. Acesso em 28 ago. 2021.

O ESTADO DE S. PAULO. *Criado por lei o Ministério da Saúde*. São Paulo: Ano LXXIV, Nº 23.991, 28 jul 1953, p. 30. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19530728-23991-nac-0030-999-30-not/busca/Minist%C3%A9rio+Educa%C3%A7%C3%A3o+Cultura>. Acesso em 28 ago. 2021.

O ESTADO DE S. PAULO. *Os problemas da nova ministra*. São Paulo, Ano 103, Nº 32.956, 17 ago 1982, p. 3. <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19820817-32956-nac-0003-999-3-not/busca/Esther+Figueiredo+Ferraz> Acesso em 01 set. 2021.

O ESTADO DE S. PAULO. *Cultura, a outra metade do MEC que a ministra ainda vai estudar*. São Paulo: Ano 103, Nº 32.957, 18 ago 1982, p. 19. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19820818-32957-nac-0019-999-19-not/busca/Esther+Figueiredo+Ferraz>. Acesso em 01 set 2021.

O ESTADO DE S. PAULO. *O Senado aprova os 13% para a educação*. São Paulo: Ano 104, Nº 33.350, 24 nov 1983, p. 14. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19831124-33350-nac-0014-999-14-not/busca/emenda+Calmon>. Acesso em 27 ago. 2021.

O ESTADO DE S. PAULO. *Calmon entra no PMDB e critica o governo*. São Paulo: Ano 105, Nº 33.605, 20 set 1984, p. 8. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19840920-33605-nac-0008-999-8-not>. Acesso em 27 ago. 2021.

O ESTADO DE S. PAULO. *Ação da Esther na greve satisfaz o governo*. São Paulo: Ano 105, Nº 33.554, 22 jul 1984, p. 23. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19840722-33554-nac-0023-999-23-not>. Acesso em 27 ago. 2021.

O ESTADO DE S. PAULO. *MEC, objeto de barganha*. São Paulo: Ano 104, Nº 33.341, 13 nov 1983, p. 3. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19831113-33341-nac-0003-999-3-not>. Acesso em 27 ago. 2021.

O ESTADO DE S. PAULO. *Comissão conclui estudo da Anistia*. São Paulo, Ano 101, Nº 32.230, 10 abr 1980, p. 20. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19800410-32230-nac-0020-999-20-not>. Acesso em 30 ago. 2021.

O ESTADO DE S. PAULO. *Esther de Figueiredo Ferraz no MEC*. São Paulo: Ano 103, Nº 32.956, 17 ago 192, p. 14. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19820817-32956-nac-0014-999-14-not/busca/Esther+Figueiredo+Ferraz>. Acesso em 30 ago. 2021.

O ESTADO DE S. PAULO. *Após a expectativa, a vitória das mulheres*. São Paulo: Ano 103, Nº 32.956, 17 ago 1982, p. 14. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19820817-32956-nac-0014-999-14-not/busca/Esther+Figueiredo+Ferraz>. Acesso em 30 ago. 2021.

O ESTADO DE S. PAULO. *Opiniões favoráveis à nomeação: “escolha acertada”*. São Paulo: Ano 103, Nº 32.957, 18 ago 1892, p. 12. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19820818-32957-nac-0012-999-12-not>. Acesso em 31 ago. 2021.

O ESTADO DE S. PAULO. *Figueiredo dá posse a três novos ministros: “Fico feliz com as nomeações”*. São Paulo: Ano 103, Nº 32.963, 25 ago 1983, p. 4. Disponível em: <https://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19820825-32963-nac-0004-999-4-not>. Acesso em 31 ago. 2021.

MULHERIO. *Dona Esther foi para o Planalto*. Ano II, Nº 9, set/out 1982, p. 11. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/459488/197>. Acesso em 31 ago 2021.

MULHERIO. *Censura em Goiânia*. Ano II, Nº 10, nov/dez 1982, p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/459488/212>. Acesso em 31 ago. 2021.

PORTAL MEC. *História do Ministério da Educação*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acesso em 30 ago. 2021.

PLANALTO GOV. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 16 de julho de 1934*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 26 ago. 2021.

AS MÚLTIPLAS FACETAS DA IDENTIDADE DOCENTE

MIKAELLA ROCCHIGIANI MAGNAVITA DOS SANTOS
Universidade Estadual de Santa Cruz

SAIONARA SILVA FONTES
Universidade Estadual de Santa Cruz

MAXWELL SIQUEIRA
Universidade Estadual de Santa Cruz

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMATIZAÇÃO

Identidade refere-se às várias particularidades atribuídas a um determinado grupo ou indivíduo, com o intuito de individualizá-los, bem como estar relacionada a como os indivíduos se enxergam e como os outros o caracterizam. Sendo assim, ao tratarmos da identidade no âmbito educacional, especificamente atribuindo essa a figura do professor, temos o intuito de perceber as especificidades de tal profissional, quais os saberes que esses possuem, quais seus valores, suas metodologias de ensino e as suas singularidades, por meio de um processo relacional entre o docente, o meio em que esse se situa e suas relações sociais.

Contudo, compreende-se que esta identidade, nomeada de Identidade Docente (ID), não é única e nem é constituída de maneira linear, tão pouco é um dado imutável que possua caráter inquisitório. Ela é resultado das constantes experiências, sejam essas de caráter individual ou coletivo, do espaço temporal em que se vive, bem como apenas uma das facetas que compõem o sujeito cidadão, vizinho, amigo, portanto não se reduz a apenas ao ser profissional^{1 2 3 4}.

¹ PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, v. 4, 1999.

² GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, 1 (1), 109-131, 2009.

³ LIMA, A. M. F. D.; SILVA SANTOS, J. A.; SILVA PÓVOA, L.G; PINHO, M. J. Identidade docente: Da subjetividade à complexidade. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 6, p. 33078-33092, 2020.

⁴ MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, v. 22, 2020.

Ainda assim, cabe destacar a relação intrínseca que há entre as turbulências no âmbito educacional contemporâneo e a tendência de uma crise identitária. Não é de hoje que a docência enfrenta situações problemáticas, e estudiosos, como Freire ⁵, vêm nos alertando sobre essas adversidades que permeiam todas as esferas educacionais. Logo, o autor advoga que:

É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos, mal pagos, desrespeitados e resistindo ao risco de cair vencidos pelo cinismo. É preciso ousar, aprender a ousar, para dizer não à burocratização da mente a que nos expomos diariamente. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais ⁶.

E apesar de serem aspectos descritos em tempos passados, esses ainda perduram, tornando os pressupostos indicados pelo autor coerentes com a realidade contemporânea. Portanto, frente às turbulências que emergem na educação como um todo, mas também vinculadas ao Ensino de Ciências, devido às mudanças curriculares, a desvalorização profissional em seus mais variados contextos, ao coro de vozes que tentam reduzir o professor a apenas transmissor de conhecimento, ao cenário pandêmico que impôs uma nova realidade a educação e aos professores, a priorização de determinadas áreas de conhecimento ^{7 8 9} é notório que há tendências de uma crise identitária do professor. Sendo assim, é importante compreender quais são os fatores e os aspectos que influenciam na constante construção e reconstrução da ID, a fim de traçar caminhos para reflexões acerca de como se forma um docente frente a um cenário mutável e com constantes percalços.

Logo, o presente capítulo tem como objetivo realizar um estudo teórico com o intuito de compreender as múltiplas nuances que contribuem para a constituição da Identidade Docente, tendo como referência de base o estudo de Garcia ¹⁰, porém fazendo uma articulação com outros estudos que abordam a ID tendo em vista a formação de professores de maneira geral, bem como os que se debruçam sobre essa perspectiva no Ensino de Ciências.

⁵ FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar ensinar*. São Paulo: Olho D'água, 1993.

⁶ FREIRE, 1993, p. 10.

⁷ LIMA *et al.* 2020.

⁸ GARCIA, P.; SÁ, I.; LIMA, M. Possibilidades de superação de desafios no ensino de Ciências: o caso dos Planos Nacional e Municipais de Educação. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 11, n. 3, p. 388-406, 2020.

⁹ CARVALHO, S. B. P.; MOURA, M. G. C. As experiências e os desafios dos professores de escolas públicas estaduais no início da pandemia do COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 10, n. 10, p. e496101019292-e496101019292, 2021.

¹⁰ GARCIA, 2009.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

De acordo com as características deste capítulo, tal estudo é considerado como qualitativo, uma vez que se fundamenta em delineamentos flexíveis, porém ainda assim metódicos, transparentes e fiéis ao conjunto de evidências, pautados em aspectos descritivos, indutivos e processuais, a fim de possibilitar a análise e interpretação das informações obtidas^{11 12}. No sentido de indicar aspectos da pesquisa qualitativa, Lüdke e André¹³ compreendem que essa “se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”¹⁴.

Ainda assim, devido ao caráter de utilizar-se de investigações referentes a artigos científico e livros elaborados por estudiosos, sobretudo os pressupostos indicados por Garcia¹⁵, como fundamentos teóricos que conduzem a discussão acerca da ID, compreende-se que estamos diante de um estudo bibliográfico. Segundo Gil¹⁶ as pesquisas bibliográficas têm por base fontes secundárias, na perspectiva do autor, são aquelas “desenvolvidas com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científico”¹⁷.

3. SER PROFESSOR: A CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Ao tratarmos da ID e de seus pressupostos, é notório destacar que a constituição da mesma não se dá de maneira pontual e singular, isso porque tal constituição perpassa pela formação do sujeito, por processos sociais, pessoais, políticos, culturais, além de ser mobilizada por meio do contexto e das relações epistêmicas dos professores^{18 19 20 21 22 23}. Ou seja, é um processo gradativo sensibilizado por uma soma de fatores conjugados.

Nesse sentido, frente às diversas configurações que a ID pode assumir, Garcia²⁴ discorre sobre catorze constantes que são sinais de identidade que vêm

¹¹ BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto editora, 1994.

¹² YIN, R. K. *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Penso Editora, 2016.

¹³ LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

¹⁴ LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 18.

¹⁵ GARCIA, 2009.

¹⁶ GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

¹⁷ GIL, 2008.

¹⁸ PIMENTA, 1999.

¹⁹ GARCIA, 2009.

²⁰ NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

²¹ GARCIA, C. M. *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. Formação docente, 2 (3), 11-49, 2010.

²² GARCIA, C. M.; VAILLANT, D. *Desenvolvimento profissional do professor: como você aprende a ensinar?* Edições Narcea, 2010.

²³ MELLINI; OVIGLI, 2020.

²⁴ GARCIA, 2009.

caracterizando a profissão professor. O autor compreende que algumas dessas poderiam se complementar por apresentarem aspectos semelhantes entre si, além disso, que as constantes também representam desafios que auxiliam a situar tal profissão como “profissão do conhecimento”. Logo, é sobre os preceitos discutidos pelo autor pautado nessas constantes que este capítulo se debruça.

3.1. O OLHAR DE GARCIA PARA A IDENTIDADE DO PROFESSOR

A primeira constante discutida pelo autor refere-se à socialização prévia. Portanto, Garcia²⁵ indica que a constituição da ID se inicia antes do ingresso nos cursos de formação, ou seja, antes de decidir se tornar professor, o sujeito já vivenciou na educação escolar, uma socialização prévia da docência e esse aspecto, apesar de pouco reflexivo e com uma expressiva influência de aspectos emocionais, contribui no desenvolvimento profissional docente.

Essa perspectiva de que a formação e atuação do professor possui influência da vivência preliminar escolar, também é retratada no Ensino de Ciências. Os autores Carvalho e Gil-Pérez²⁶ compreendem que “os professores têm ideias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devidos a uma longa formação ‘ambiental’ durante o período em que foram alunos”²⁷. É notório salientar que apesar de Garcia²⁸ utilizar o termo socialização prévia e Carvalho e Gil-Pérez²⁹ formação ambiental, os dois exprimem a concepção que considera o meio social como formador, sendo em ambos os casos o meio escolar.

Contudo, esse aprendizado informal pode ser preocupante, pois não necessariamente a visão pré-concebida do ofício docente dos sujeitos por meio de suas vivências são corretas, ou seja, as atitudes e comportamentos, aos quais acabam tornando-se modelos, que os professores presenciaram em seu respectivo ensino escolar básico são passivos de ressalvas. Sendo assim, se não houver uma avaliação e uma filtragem da “bagagem” do indivíduo quando ingressa em um curso de formação inicial de professores, o pensamento de senso comum e as atitudes errôneas de seus antigos professores acabam sendo propagadas^{30 31}.

A segunda constante possui uma relação intrínseca com a retratada posteriormente, isso porque nessa Garcia³² discute sobre as crenças dos docentes. O autor advoga que não se pode ter uma visão diminuta intencionando que os aspirantes

²⁵ GARCIA, 2009.

²⁶ CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

²⁷ CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011, p. 28.

²⁸ GARCIA, 2009.

²⁹ CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011.

³⁰ GARCIA, 2009

³¹ CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011.

³² GARCIA, 2009.

a professor na formação inicial são “vasos vazios” desprovidos de conhecimento sobre a docência. Isso se dá, pois “as crenças sobre o ensino dirigem a prática profissional”³³, logo os educadores em formação carregam consigo crenças e imagens que afetam e/ou afetarão suas práticas, suas interpretações e seus valores profissionais³⁴. Nesse sentido, o complemento indica que:

Os professores entram no programa de formação com crenças pessoais acerca do ensino, com imagens de bom professor, imagem de si mesmos como professores, e a memória de si mesmos como alunos. Essas crenças e imagens pessoais geralmente permanecem sem alterações ao longo do programa de formação e acompanham os professores durante suas práticas de ensino³⁵.

Portanto, nota-se que estas crenças não são atribuídas apenas à socialização prévia, elas perpassam por outras variáveis como as experiências pessoais, com o conhecimento formal e a experiência escolar e de aula, provendo um montante de aspectos que influem no processo de ensino e na composição da identidade³⁶.

Além desses pressupostos, Garcia³⁷ retrata que a identidade profissional docente, possui intervenção direta com o conteúdo que se ensina, considerando então como terceira constante que “o conteúdo que se ensina constrói identidade”³⁸. Isso posto, se um professor possui conhecimento raso e simplista do conteúdo a ser ensinado, ele será reflexo daquilo que propaga, um professor que possui conhecimento básico, com uma tendência a incoerências e a equívocos, assim como ocorre com o inverso “os professores com um conhecimento conceitual profundo da matéria estabelecem mais conexões e relações com outros tópicos e podem trasladar esse conhecimento ao ensino e à resolução de problemas”³⁹.

Entretanto, não podemos nos prender a uma centralidade do conteúdo no processo de ensino e aprendizagem, isso porque o docente deve estar atento à concatenação entre o que se ensina, como se ensina e para quem se ensina, ou seja, o conhecimento da matéria e o conhecimento pedagógico e didático⁴⁰. Tendo em vista esse princípio, que Garcia⁴¹ indica, sob a luz da quarta constante, que há fragmentação do conhecimento docente, por intermédio da estrutura curricular dos programas de formação de professores, aos quais auxiliam no fortalecimento da identidade docente. Esta fragmentação ocorre nos programas a partir do momento que os conhecimentos da matéria a ser ensinada tornam-se

³³ GARCIA, 2009, p. 116.

³⁴ GARCIA, 2009.

³⁵ GARCIA, 2009, p.117.

³⁶ GARCIA, 2009.

³⁷ GARCIA, 2009.

³⁸ GARCIA, 2009, p. 118.

³⁹ GARCIA, 2009, p.119.

⁴⁰ GARCIA, 2009.

⁴¹ GARCIA, 2009.

mais valorosos que o conhecimento pedagógico e didático, ao qual caracterizam o professor como profissional com formação para ensinar, induzindo que “alguns conhecimentos valem mais que outros”⁴².

Tal discussão, também reverbera no Ensino de Ciências. Autores como Carvalho e Gil-Pérez⁴³, Duré e Abílio⁴⁴, Maciel e Anic⁴⁵ compreendem que os professores de Ciências possuem uma formação acadêmica direcionada aos conteúdos científicos, ou seja, uma formação voltada quase que exclusiva para o que se ensina, fazendo com que o docente seja um mero técnico e transmissor daquilo que se pode ler em um livro, agravando o eco de vozes equivocadas que tendem a dispensar a mediação docente no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, observa-se que é errôneo proporcionar ao professor uma formação com ênfase apenas nos conteúdos específicos de sua futura área de atuação, pois dessa maneira ele será formado com uma tendência bacharelésca, como era no modelo curricular para formação de professores “3+1”, ou até mesmo como um pseudolicenciado, ao qual é incapaz de realizar a interlocução do conteúdo e a metodologia pedagógica para ensinar tal matéria. Além disso, essa falta de articulação é prejudicial para a constituição da ID do indivíduo, pois desse modo evidencia-se que há uma fragmentação da identidade do professor, fazendo com que se propague a concepção que a docência é apenas uma das possibilidades de atuação e não que aquele sujeito está sendo formado para ser professor, acarretando também no aumento da fragilidade e do descrédito aos cursos e programas de formação.

Ainda sobre a luz da necessidade de concatenação, é preciso compreender que a ID ela também se constitui por meio da associação entre teoria e prática, ou seja, é notório o entrelace entre saber ser e saber fazer. Nesse sentido, Garcia⁴⁶, desenvolve a quinta constatare intitulada “aprende-se a ensinar ensinando: o valor do conhecimento prático”, destacando que é um equívoco retratar que “a prática forma o docente muito mais que a teoria adquirida na formação inicial”⁴⁷, e é alicerçado nesse pressuposto que o autor valora o Conhecimento da Prática como aquele que mais se aproxima da profissão docente, sendo que este “parte da ideia de que no ensino não faz sentido falar de um conhecimento formal e outro conhecimento prático, e sim que o conhecimento é construído coletivamente”⁴⁸.

⁴² GARCIA, 2009, p. 119.

⁴³ CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2011.

⁴⁴ DURÉ, R. C.; ABÍLIO, F. J. P. A formação inicial na concepção docente: Um estudo fenomenológico com professores de ciências biológicas. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências*, p. 345-371, 2019.

⁴⁵ MACIEL, R. M. F.; ANIC, C. C. O biólogo professor e o professor de Biologia: reflexões de licenciandos acerca da profissão e da formação docente. *Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)*, v. 5, n. 12, 2019.

⁴⁶ GARCIA, 2009, p.120.

⁴⁷ GARCIA, 2009, p.120.

⁴⁸ GARCIA, 2009, p.121.

Observa-se que tanto os saberes práticos quanto os teóricos por si só contribuem de forma pontual na formação de professores. Portanto, é necessária uma formação que contemple uma relação indissociável e harmoniosa entre teoria e prática, proporcionando uma condução mais efetiva no desenvolvimento das atividades docente e que auxilie na constituição de uma identidade própria e de qualidade dos docentes enquanto indivíduos que sabem, por meio de sua formação profissional, realizar a interlocução entre estes aspectos teóricos e práticos.

Além disso, é notório ressaltar que esse movimento articulado também auxilia na aproximação entre escola e universidade, na medida em que promove o enriquecimento no processo formativo e o intercâmbio de saberes, por meio desta parceria. Esse aspecto é retratado por diversos autores, como por exemplo, Zeichner ⁴⁹, Demo ⁵⁰, Freire ⁵¹, Imbernón ⁵², Dantas, Santos e Maknamara ⁵³, aos quais compreendem a escola como agente formativo capaz de fomentar o desenvolvimento docente por meio do processo de ação e reflexão, permitindo a consolidação dos conhecimentos teóricos aprendidos na universidade e a uma análise crítica-reflexiva de suas ações didáticas e metodológicas. Ainda assim, por meio deste vínculo institucional, é possível potencializar o processo de socialização docente.

No que se refere a esta socialização é possível compreender que ela está diretamente vinculada com a Identidade Docente, visto que a ID se constitui por meio da interação com o outro, seja com outros professores ou com os alunos. Essa discussão acerca da socialização no âmbito docente é tratada na investigação foco deste capítulo, sobretudo na sexta, oitava, nona e décima primeira constante. Logo, sob a luz dessas constantes, Garcia ⁵⁴ retrata que apesar de sua relevância existem desafios na construção identitária em uma perspectiva social, dentre essas está à interação professor-professor.

Garcia ⁵⁵ conduz uma análise que os docentes são comparados a artesãos, trabalhando de maneira isolada, sendo nesse caso “cada qual senhor em sua aula” ⁵⁶, além de reforçar tal aspecto ao discorre sobre a questão da carreira docente, na oitava constante, enfatizando que para muitos a docência é vista

⁴⁹ ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Revista Educação, Santa Maria*, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 1993.

⁵⁰ DEMO P. *Educação e qualidade*. 1ª ed. Campinas: Papirus, 1996.

⁵¹ FREIRE P. *Educação na Cidade*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

⁵² IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

⁵³ DANTAS, D. L. S.; SANTOS, J. C. O.; MAKNAMARA, M. Contribuições do PIBID Biologia à formação docente no CES/UFMG. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 10, n. 5, p. 85-99, 2019.

⁵⁴ GARCIA, 2009.

⁵⁵ GARCIA, 2009.

⁵⁶ GARCIA, 2009, p. 122.

como um trajeto individual “pouco ligado ao desenvolvimento de atividades coletivas, e cujos resultados fazem com que o crescimento na carreira geralmente produza um afastamento da sala de aula.”⁵⁷

Sendo assim, devido ao isolamento intencional de muitos docentes, os alunos se apresentam como únicas testemunhas que acompanham a ação de ensinar dos professores, sendo que, assim como retrata o autor na sétima constante, devido ao contato com estes discentes, o docente desenvolve sua ID, pois a motivação profissional está relacionada aos alunos. Logo o autor compreende que “a motivação para ensinar e para continuar ensinando é uma motivação intrínseca, fortemente ligada à satisfação de conseguir que os alunos aprendam, desenvolvam capacidades, evoluam, cresçam”⁵⁸.

Nota-se, portanto, que por meio da discussão proposta pelo autor é possível novamente estabelecer uma relação com a notoriedade da articulação entre escola e universidade, pois esse movimento é capaz de contribuir para a reconstituição da ID do professor, tanto em formação quanto o atuante. Pois ao participar efetivamente dessa relação o professor sai do isolamento e pode reconhecer que o exercício da profissão não precisa ser isolado, fomentando, por exemplo, as comunidades de aprendizagem docente.

No contexto atual, os programas que se debruçam sobre a formação de professores, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Residência Pedagógica (RP), fomentados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES), apresentam-se, teoricamente, como excelentes meios para uma formação docente articulada entre teoria e prática realizada por meio do estreitamento da relação escola e universidade fomentando um cenário formativo social^{59 60 61}. Isso ocorre devido às características apresentadas nos objetivos dos respectivos programas que proporcionam aos participantes, sendo eles professores das escolas básicas, professores universitários e licenciandos, um trabalho coletivo propiciando intercâmbio de experiências e saberes que auxiliam na qualidade e na constituição da ID dos alunos da formação inicial, bem como na formação continuada possibilitando reflexão e possível reconfiguração da ID dos docentes atuantes.

⁵⁷ GARCIA, 2009, p. 123.

⁵⁸ GARCIA, 2009, p. 123.

⁵⁹ FEITOSA, R. A.; DIAS, A. M. I.; SOUSA, E.; FERREIRA, Y. B. Contribuições do Pibid para a formação de licenciandos em Biologia. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v. 11, n. 4, p. 113-128, 2020.

⁶⁰ SILVA, A. A.; ARAÚJO, M. L. F. Percepção de professores coordenadores de área e supervisores sobre ações e contribuições do Pibid Biologia em seu processo formativo. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 27, 2021.

⁶¹ SILVA, J. O. A.; ARAGÃO, V. L.; SANTOS, P. R. C. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: VIVÊNCIAS, CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO DOCENTE EM BIOLOGIA NO MUNICÍPIO CODÓ, MA, BRASIL. *Vivências*, v. 18, n. 35, p. 161-181, 2022.

As mudanças educacionais também são aspectos que influenciam na constituição da ID. Ao se debruçar sobre a perspectiva das reformas educacionais, Garcia ⁶² chama atenção para o docente como consumidor “fast-food”, fazendo alusão com as mudanças aligeiradas que configuram e reconfiguram as identidades profissionais. Nesse sentido, o autor retrata que:

Ao longo dos anos 1990 e na década atual, estão sendo promovidas reformas nos sistemas educacionais, tanto em sua estrutura como em seu conteúdo, as quais em geral se caracterizam por estarem desenhadas por administrações convencidas de que a bondade das reformas levará inegavelmente à sua implantação. Assim, se traduz uma visão do docente como um aplicador de inovações que às vezes não entende e nas quais, evidentemente, não participou ⁶³.

Atualmente no Brasil, esse contexto apresentado pelo autor ganha valor frente às novas reformas, como por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, bem como a instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), as quais foram regidas e desenhadas por indivíduos, que não foram os professores, que possuem o claro intuito de monopolizar a educação em uma perspectiva que tem interesse em comum com os modelos neoliberais e privatização da educação.

Posteriormente, especificamente na décima segunda e décima terceira constante, Garcia ⁶⁴ discute acerca da tecnologia, sobretudo sobre o uso dela no Ensino. Sendo assim, o autor chama atenção que o termo tecnologia é fortemente associado com os computadores e a internet, porém que na sala de aula houve tentativas de introduzir outras tecnologias, como “a imprensa de Freinet, passando pela televisão escolar, o projetor de corpos opacos, o projetor de slides, o retroprojetor, as apresentações audiovisuais, etc.” ⁶⁵. Contudo, apesar da incorporação dessas no ambiente escolar, “poucas dessas inovações tecnológicas tiveram um impacto profundo na mudança das práticas tradicionais docentes” ⁶⁶, tornando então os computadores e a internet uma das principais tecnologias integradas ao contexto educacional como um todo.

Nesse sentido, observa-se que a tecnologia ainda se apresenta como um desafio para os docentes, para os veteranos que já exercem a profissão há anos, pois muitos não conseguiram acompanhar a evolução dessas, tão pouco foram

⁶² GARCIA, 2009.

⁶³ GARCIA, 2009, p. 124.

⁶⁴ GARCIA, 2009.

⁶⁵ GARCIA, 2009, p. 126

⁶⁶ GARCIA, 2009, p. 126

capazes de incluí-las em suas aulas, mas também para os professores como um todo, seja por uma questão de falta de interesse dos mesmos, lacunas no processo formativo para utilização de tais inovações, de carência de capacitação e até mesmo da indisponibilidade desses recursos em seu ambiente de trabalho ^{67 68}. E esse cenário contrasta com a realidade dos estudantes, aos quais desde crianças já estão habituados com a utilização de tecnologias, principalmente da internet, retratados por Garcia ⁶⁹ como “nativos digitais”.

No entanto, devido à nova realidade instituída pela pandemia de Covid-19, a qual modificou o funcionamento das escolas e o modo como os docentes trabalham, os professores precisaram moldar e reconfigurar suas práticas para o ambiente virtual. Logo, o uso dos computadores, *smartphones* e a internet em si tornaram-se parte do cotidiano educacional, impossibilitando a exclusão da tecnologia. E espera-se que devido aos novos aprendizados adquiridos nesse período, os professores que ainda relutam quanto à incorporação dessas inovações tecnológicas em sala de aula, se sensibilizem e compreendam que recursos tecnológicos podem ser bons aliados dos docentes contribuindo no processo de ensino e aprendizagem.

Ainda no que diz respeito à tecnologia, Garcia ⁷⁰ nos orienta sobre a perspectiva de que devido ao avanço da internet e da mídia, “tanto a televisão como a Internet estão representando uma fonte de influência de geração de modelos, padrões sociais e valores, que competem e muitas vezes se opõem aos que são promovidos pela escola” ⁷¹. E isso é prejudicial, principalmente para os alunos que acabam adquirindo informações sem filtros, empobrecidas e falsas, porém incorporando as mesmas como corretas.

Partindo desse princípio de ascensão da internet e da mídia como fonte de informações, é possível estabelecer conexão com os desafios que emergem no contexto atual, sobretudo para os professores de Ciências. Isso se dá, pois houve uma crescente e significativa disseminação de *Fake News* nos últimos tempos, as quais difundidas pelos meios de comunicação propagaram-se por todos os indivíduos, inclusive pelos estudantes. Logo, os professores assumiram um papel essencial e árduo na emancipação dos discentes frente às amarras do negacionismo científico, instigado por movimentos conservadores, aos quais colocam em hesitação questões como a eficácia de vacinas, os métodos científicos, os benefícios do isolamento social e o uso de máscaras como meio de estancar o aumento de casos e mortes pelo novo coronavírus, o SARS-CoV-2.

⁶⁷ NETO, C. N.; BLANCO, M. B.; ARAÚJO, R. N. As tecnologias da informação e comunicação para o ensino de ciências: percepções, desafios e possibilidades para o contexto educacional. *ENCITEC-Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista*, v. 9, n. 2, 2019.

⁶⁸ MORGADO, J. C.; MOURAZ, A.; FREIRES, T. Reinventar o currículo para inovar as práticas: a utilização das tecnologias pelos professores veteranos. *XXVI Colóquio da Afirse Portugal. Tempos, espaços e artefactos em educação*, 2019.

⁶⁹ GARCIA, 2009.

⁷⁰ GARCIA, 2009.

⁷¹ GARCIA, 2009, p. 126

Por fim, na última constante, Garcia ⁷² discorre acerca da transição entre ser aluno e ser professor. Segundo o autor esse:

É um período de tensões e aprendizagens intensivas, em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal ⁷³.

Isso ocorre, pois o sujeito estará em um contexto de novidades e por mais que esse tenha noções do funcionamento institucional, de como ocorre os planejamentos e outros aspectos voltados para a organização escolar e do processo de ensino-aprendizagem, esses conhecimentos ainda estão prematuros e não foram colocados à prova. Além disso, a realidade encontrada nas escolas pode gerar um conflito a partir do momento que se compara o cenário teórico e o prático real, fomentando a desistência da profissão. Para Garcia ⁷⁴, a insatisfação “com seu trabalho devido aos baixos salários, a problemas de disciplina com os alunos, à falta de apoio, e às poucas oportunidades para participação na tomada de decisões” são fatores que contribuem para a desistência entre os professores principiantes.

Logo, é possível compreender que apesar das incertezas e inquietações que marca o início da carreira ⁷⁵, a concepção de aprender enquanto se ensina torna-se explícita neste cenário, pois será por meio da prática diária se convertendo em experiência que o docente iniciante irá moldar seu repertório profissional, ocasionado por uma reflexão crítica de suas práticas, portanto aprenderá o ofício docente, constituindo e reconstituindo sua identidade profissional e adquirindo os saberes inerentes a profissão professor.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por intermédio deste capítulo, ao qual teve o objetivo de compreender as múltiplas nuances que contribuem para a constituição da Identidade Docente, por meio, principalmente, dos estudos de Garcia ⁷⁶, porém realizando articulação com as investigações voltadas para o Ensino de Ciências, pode-se observar algum dos diversos aspectos que podem interferir, constituir e reconstituir a identidade do professor.

⁷² GARCIA, 2009.

⁷³ GARCIA, 2009, p. 127.

⁷⁴ GARCIA, 2009, p. 128.

⁷⁵ SOUSA, K. C.; SOUSA, S. C.; JÚNIOR, W. A. R.; CÂMARA, J. T. O ensino de Ciências Biológicas no início da carreira docente. 2021. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, v.12, n.4, p. 1-24, jul./set. 2021.

⁷⁶ GARCIA, 2009.

Desse modo, a partir da análise das catorze constantes indicados por Garcia ⁷⁷, nota-se que a ID não é singular, ela é composta por variáveis, bem como que essa antecede o curso de formação e está em constante reformulação, perpassando pela formação inicial e continuada. Desta forma ela é mutável e modifica-se ao decorrer da história de vida, das experiências e socializações de cada indivíduo, através do contato com as inovações tecnológicas, por meio da relação entre teoria e prática, das mudanças educacionais que interferem no funcionamento das escolas e concomitantemente no currículo dos cursos de formação docente, dentre outros aspectos.

Além disso, tal reconfiguração e a constante mutabilidade das identidades discutidas ao decorrer do capítulo concordam com estudos anteriores, como por exemplo, Souza e Dias⁷⁸, Takahashi e Júnior ⁷⁹, aos quais aos se investigar sobre a ID dos professores de Ciências fazem aproximações com a notoriedade da associação teoria e prática por meio do vínculo escola e universidade e da socialização, bem como com a investigação de Mellini e Ovigli ⁸⁰, que retratam sobre a influência das experiências com a docência enquanto alunos, da relação entre a identidade e os saberes docentes, as crenças preconcebidas, das relações sociais, entre outros.

Logo, nota-se que a ID é retrato do cenário educacional, dos tempos que vivemos e da pessoa professor, pois nenhum desses aspectos e nem o indivíduo é estável, todos são passivos de mudanças, possibilitando diversos modos de adquirir e constituir uma identidade. Bem como, que mesmo imersos em um cenário de incertezas com eminentes possibilidades de uma crise identitária, os professores, sobretudo os de Ciências, tendem e necessitam ser resistência às ações e aos movimentos de controles verticalizados, conservadores e antidemocráticos, aos quais se inclinam para o alinhamento das escolas com o mercado e para a descaracterização da docência, opondo-se a uma educação de qualidade pautada nos preceitos científicos.

Por fim, observa-se que devido às características do presente capítulo, ao qual foi realizado sob a ótica de um referencial teórico específico, bem como frente às restrições frente aos limites de escrita deste capítulo e à falta de uma análise mais detalhada de alguns aspectos, cabe reconhecer que há limitações nesta investigação. Portanto, faz-se necessário que outras pesquisas tanto teóricas como empíricas se debruçam sobre a ID para fomentar e ampliar as discussões sobre essa temática.

⁷⁷ GARCIA, 2009.

⁷⁸ SOUZA, J. B.; DIAS, V. B. A construção da identidade docente na formação inicial dos professores de Ciências Naturais. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*, São Paulo, v. 11, n.7, p. 81-100, nov. 2020.

⁷⁹ TAKAHASHI, B. T.; JÚNIOR, Á. L. A identidade social docente na formação inicial de professores de Ciências. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 13, n. 3, pág. 1103-1115, 2019.

⁸⁰ MELLINI; OVIGLI, 2020.

REFERÊNCIAS

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto editora, 1994.
- CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. 10ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- CARVALHO, S. B. P.; MOURA, M. G. C. As experiências e os desafios dos professores de escolas públicas estaduais no início da pandemia do COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 10, p. e496101019292-e496101019292, 2021.
- DANTAS, D. L. S.; SANTOS, J. C. O.; MAKNAMARA, M. Contribuições do PIBID Biologia à formação docente no CES/UFMG. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 10, n. 5, p. 85-99, 2019.
- DEMO P. **Educação e qualidade**. 1ª ed. Campinas: Papirus, 1996.
- DURÉ, R. C.; ABÍLIO, F. J. P. A formação inicial na concepção docente: Um estudo fenomenológico com professores de ciências biológicas. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, p. 345-371, 2019.
- FEITOSA, R. A.; DIAS, A. M. I.; SOUSA, E.; FERREIRA, Y. B. Contribuições do Pibid para a formação de licenciandos em Biologia. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 4, p. 113-128, 2020.
- FREIRE, P. **Educação na Cidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho D'água, 1993.
- GARCIA, C. M. A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente**, 1 (1), 109-131, 2009.
- GARCIA, C. M. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência**. Formação docente, 2 (3), 11-49, 2010.
- GARCIA, C. M.; VAILLANT, D. **Desenvolvimento profissional do professor: como você aprende a ensinar?** Edições Narcea, 2010.
- GARCIA, P.; SÁ, I.; LIMA, M. Possibilidades de superação de desafios no ensino de Ciências: o caso dos Planos Nacional e Municipais de Educação. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 11, n. 3, p. 388-406, 2020.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LIMA, A. M. F. D.; SILVA SANTOS, J. A.; SILVA PÓVOA, L.G.; PINHO, M.J. Identidade docente: Da subjetividade à complexidade. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 6, p. 33078-33092, 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Em Aberto, v. 5, n. 31, 1986.

MACIEL, R. M. F.; ANIC, C. C. O biólogo professor e o professor de Biologia: reflexões de licenciandos acerca da profissão e da formação docente. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico (EDUCITEC)**, v. 5, n. 12, 2019.

MELLINI, C. K.; OVIGLI, D. F. B. Identidade docente: percepções de professores de biologia iniciantes. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** (Belo Horizonte), v. 22, 2020.

MORGADO, J. C.; MOURAZ, A.; FREIRES, T. Reinventar o currículo para inovar as práticas: a utilização das tecnologias pelos professores veteranos. **XXVI Colóquio da Afirse Portugal. Tempos, espaços e artefactos em educação**, 2019.

NETO, C. N.; BLANCO, M. B.; ARAÚJO, R. N. As tecnologias da informação e comunicação para o ensino de ciências: percepções, desafios e possibilidades para o contexto educacional. **ENCITEC-Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 9, n. 2, 2019.

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, v. 4, 1999.

SOUZA, J. B.; DIAS, V. B. A construção da identidade docente na formação inicial dos professores de Ciências Naturais. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 11, n.7, p. 81-100, nov. 2020.

SOUSA, K. C.; SOUSA, S. C.; JÚNIOR, W. A. R.; CÂMARA, J. T. O ensino de Ciências Biológicas no início da carreira docente. 2021. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v.12, n.4, p. 1-24, jul./set. 2021.

SILVA, A. A.; ARAÚJO, M. L. F. Percepção de professores coordenadores de área e supervisores sobre ações e contribuições do Pibid Biologia em seu processo formativo. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 27, 2021.

SILVA, J. O. A.; ARAGÃO, V. L.; SANTOS, P. R. C. RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: VIVÊNCIAS, CONTRIBUIÇÕES AO ENSINO E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA E NA FORMAÇÃO DOCENTE EM BIOLOGIA NO MUNICÍPIO CODÓ, MA, BRASIL. **Vivências**, v. 18, n. 35, p. 161-181, 2022.

TAKAHASHI, B. T.; JÚNIOR, Á. L. A identidade social docente na formação inicial de professores de Ciências. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, pág. 1103-1115, 2019.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Penso Editora, 2016.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação, Santa Maria**, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 1993.

SOBRE OS AUTORES

Adilson Carvalho Lordêlo: Aluno do programa de pós-graduação da Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM; Mestrando do Curso de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie; Pós-graduado em História do Brasil; Bacharel em Teologia, Licenciado em História e Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: adilsonlordelo@hotmail.com

Ana Flavia Alves dos Santos: Graduada em pedagogia pela Faculdade São Sebastião – FASS. Pesquisadora no Programa Trabalho de Conclusão de Curso da FASS. E-mail: anafladsnt@gmail.com

Ana Lúcia de Souza Lopes: Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), especialista em Tecnologia e Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e graduada em Administração de Empresas pelo Centro Universitário da FEI (Unifei). Docente do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Pesquisadora na área de Cultura Digital e Prática Docente. E-mail: analucia.souza@mackenzie.br

André Whitaker Horschutz: Graduando em Bacharel e Licenciatura em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

E-mail: awhbr99@gmail.com

Camila de Jesus Oliveira: Pós-graduanda em MBA em Gestão Escolar pela USP/ESALQ; Pedagoga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM (2021). Docente da Prefeitura Municipal de Marília.

E-mail: jesusoliveira.camila@outlook.com.

Cristina Ayako Scher Humeki: Aluna do programa de pós-graduação - Mestrado em Educação, Arte e História Da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Bacharel em Design Digital pelo Centro Universitário Senac.

E-mail: cris.humeki@gmail.com

Danielle Girotti Callas: Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora do CEPID. Professora no Centro Educacional Pioneiro. E-mail: dgirotti@gmail.com.

Evelyn Viriato: Mestranda no programa de pós-graduação Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM. Conta com vinte anos dedicados à educação, nos quais ensinou em todos os níveis da educação básica. Estudou Letras Português-Inglês, Pedagogia, tem Pós-graduação em Didática para o Ensino Bilíngue e Pós-graduação em Psicopedagogia. E-mail de contato: eviriato@gmail.com

Fernando Silva Martins: Mestrando do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, na linha de pesquisa: Processos de Escolarização, Desigualdades Sociais e Diversidade.

Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Currículo e Sociedade (GEICS), vinculado à Universidade Mackenzie e certificado pelo diretório de Pesquisa do CNPq nas Linhas de Pesquisa: Formação de Professores e Cultura Digital e Educação e do Grupo de Pesquisas: Movimentos Migratórios e Educação, da PUC-SP. Especialista em Docência na Educação Superior pela Universidade Mackenzie e em Filosofia e Ensino de Filosofia pelo Claretiano – Centro Universitário e graduado em Teologia e em Pedagogia, pela mesma instituição. Bolsista de Mestrado CNPq. E-mail: martinsfernando@uol.com.br

Harley Arlington Koyama Sato: Mestrado Profissional em Formação de Formadores pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisador do CEPID. Professor no Anglo. E-mail: harleysato@gmail.com.

Liliane Santos Oliveira: Graduada em pedagogia pela Faculdade São Sebastião – FASS. Pesquisadora no Programa Trabalho de Conclusão de Curso da FASS. E-mail para contato lilicadailha@hotmail.com

Louise Teixeira Diório: Pesquisadora residente no Centro Histórico e Cultura Mackenzie – Instituto Presbiteriano Mackenzie (CHCM-IPM); Mestre em Educação, Arte e História da Cultura (2021) e Bacharel em Jornalismo (2019), ambas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisa desenvolvida durante o mestrado, sob orientação do Prof. Dr. Marcel Mendes e financiamento da bolsa de estudos CAPES-PROSUC. E-mail: louisediorio@gmail.com

Madalena de Oliveira Molochenco. Doutora em Educação. Universidade Nove de Julho, UNINOVE, Brasil. Universidade Nove de Julho, UNINOVE, Brasil. Mestre

em Distúrbios do desenvolvimento. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialização em Formação de professores para o Ensino religioso es. Universidade Católica do Paraná, PUCPR, Brasil. Especialização em Psicopedagogia. Coordenadoria Geral de Aperfeiçoamento e especialização, COGEAE, Brasil. 1993 – 1994 Especialização em Magistério do Ensino Superior. Universidade Paulista, UNIP, Brasil. 2008 – 2008. Graduação em Bacharel em Teologia (integralização de créditos). Faculdades Batista do Paraná, FABAPAR, Brasil. 1987 - 1990. Graduação em Pedagogia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, Brasil. **E-mail:** madamolo@uol.com.br

Maiara Frida Elsing: Mestranda no programa de pós-graduação Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM. Atua na área da educação há 12 anos, trabalhando como docente das séries iniciais do Ensino Fundamental 1. Possui pós-graduação em Psicopedagogia, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie e graduação em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo – UPF. E-mail: maiaraelsing@hotmail.com

Marcelo Jose Abreu Lopes: Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Mestre em Ciências e Jornalista pela Universidade de São Paulo (USP); Professor do Centro de Comunicação e Letras da UPM, lecionando no curso de Jornalismo. Membro do Núcleo de Educação Empreendedora, lecionando disciplinas dessa área de conhecimento. Participa do Grupo de Estudos e Pesquisas interdisciplinares sobre Currículo e Sociedade – CNPQ, na linha de pesquisa Cultura Digital e Prática Docente. Orcid: 0000-0002-1449-9063. E-mail: marcelopes@mac.com

Marcos Novaes: Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pelo Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT), da Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM (2020). Mestre em Ciências da Religião (Caps 3), pelo Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT), da Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM (2018). Graduado em Teologia pela Faculdade Batista Brasileira - FBB (2016). E-mail: marcosnovaessilva@gmail.com

Maria Clara Laso Oré: Graduada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). claralaore@gmail.com

Maria da Graça Nicoletti Mizukami: Doutora em Ciências, tem mestrado e educação e doutorado em ciências humanas pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, realizou estágio de pós-doutorado junto à Santa Clara University, California, EUA e desenvolve desde 2005 atividades de ensino, pesquisa

e extensão junto à Universidade Presbiteriana Mackenzie. Graduada em Pedagogia pela UNESP. E-mail de contato: gramizuka@gmail.com

Marilce Ivama de Freitas. Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisadora do CEPID. Coordenadora pedagógica na Rede municipal de ensino de São Paulo. E-mail: marilceivama@gmail.com.

Marili Moreira da Silva Vieira: Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atualmente, realizando Estágio Pós-doutoral em Educação na Universidade de São Paulo (USP). Docente Titular no Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares sobre Currículo e Sociedade - CNPQ. Foi Pró-reitora de Graduação na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) de 2017-2020 e Coordenadora de Apoio Pedagógico vinculada à Pró-Reitoria de Graduação e Assuntos Acadêmicos, 2011-2017.
E-mail: marili.veira@mackenzie.br

Maxwell Siqueira: Professor Titular da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC; Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da USP, mestrado em ensino de Ciências, com ênfase em Ensino de Física pela Universidade de São Paulo, Graduado em Física pela Universidade Federal de Juiz de Fora; E-mail: mrpsiqueira@uesc.br.

Mikaella Rocchigiani Magnavita dos Santos: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC; Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela UESC; Bolsista CAPES; **E-mail:** magnavitamikaella@gmail.com.

Priscila Enrique de Oliveira: Professora da Universidade Cruzeiro do Sul (FASS) entre 2005-2021, professora da Universidade Estadual de Londrina (UEL) atualmente. Doutora pela Universidade de Campinas (Unicamp). Mestre em história pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Graduada em história pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e pedagogia (Universidade Cruzeiro do Sul). Pesquisadora na área de educação, patrimônio imaterial com ênfase nas populações indígenas. E-mail: priscila@circonavegador.com.br

Priscila Monte Alegre Martins, Pós-graduada em Pedagogia Empresarial pela METROCAMP (2010); Pedagoga pela Universidade Presbiteriana Mackenzie – UPM (2021); Especialista em Engenharia de Software pela UNICAMP (2002) e

graduada em Tecnologia em Processamento de Dados pela FATEC-Americana (2000). Analista de Projetos Sênior no Instituto de Pesquisas Eldorado. E-mail: priscila_alegre@yahoo.com.br.

Rita de Cássia Silva e Silva: Professora do Jardim na Educação Infantil do Instituto Presbiteriano Mackenzie, Mestranda em Educação Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Pós-Graduação em Arte e Educação pela Universidade de São Paulo em 2016, Pós-Graduação em Língua de Sinais pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em 2016, Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em 2013 e Magistério pela Escola Dr. Francisco Thomaz de Carvalho em 1997

Saionara Fontes Silva: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC; Graduada em Licenciatura em Química pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia; E-mail: sfsilva1@uesc.br.

Tais Cristina de Assis Dada: Aluna do programa de pós-graduação - Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Formada em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.
E-mail: tataassis22@gmail.com