

SEBASTIÃO SILVA SOARES
(Organizador)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE INCERTEZAS



SEBASTIÃO SILVA SOARES
(Organizador)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CENÁRIOS E PERSPECTIVAS EM TEMPOS DE INCERTEZAS



PALMAS - TO
2020

Universidade Federal do Tocantins

Reitor

Luis Eduardo Bovolato

Vice-reitora

Ana Lúcia de Medeiros

Pró-Reitor de Administração e Finanças (PROAD)

Jaasiel Nascimento Lima

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis (PROEST)

Kherley Caxias Batista Barbosa

Pró-Reitora de Extensão, Cultura e Assuntos Comunitários (PROEX)

Maria Santana Ferreira Milhomem

Pró-Reitora de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas (PROGEDEP)

Vânia Maria de Araújo Passos

Pró-Reitor de Graduação (PROGRAD)

Eduardo José Cezari

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ)

Raphael Sanzio Pimenta

Conselho Editorial EDUFT

Presidente

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Membros por área:

Liliam Deisy Ghizoni

Eder Ahmad Charaf Eddine
(Ciências Biológicas e da Saúde)

João Nunes da Silva

Ana Roseli Paes dos Santos

Lidianne Salvatierra

Wilson Rogério dos Santos
(Interdisciplinar)

Alexandre Tadeu Rossini da Silva

Maxwell Diógenes Bandeira de Melo
(Engenharias, Ciências Exatas e da Terra)

Francisco Gilson Rebouças Porto Junior

Thays Assunção Reis

Vinicius Pinheiro Marques
(Ciências Sociais Aplicadas)

Marcos Alexandre de Melo Santiago

Tiago Groh de Mello Cesar

William Douglas Guilherme

Gustavo Cunha Araújo
(Ciências Humanas, Letras e Artes)

Diagramação e capa: Gráfica Movimento

Arte de capa: Gráfica Movimento

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

S676f

Soares, Sebastião Silva. (Org).

Formação de professores: cenários e perspectivas em tempos de incertezas. / Organizador: Sebastião Silva Soares – Palmas, TO: EDUFT, 2020.

106 p. ; 21 x 29,7 cm.

ISBN 978-65-89119-23-4

Inclui minicurriculo dos autores ao final e referências.

1. Formação, professor. 2. Educação. 3. Formação, docente. 4. Licenciatura, biologia. 5. Licenciatura, campo. 6. Educação infantil, formação. 7. Alfabetização. 8. Letramento. I. Título. II. Subtítulo.

CDD – 370.71

SÚMARIO

APRESENTAÇÃO	6
A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL	9
<i>Sonia Maria de Sousa Fabrício Neiva</i>	
FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA COMUNICATIVA	22
<i>Sebastião Silva Soares</i>	
PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932 E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DEBATE ANTIGO E SUPERADO?	32
<i>Marco Aurélio Gomes de Oliveira</i>	
CONQUISTAS E FRAGILIDADES NA IMPLANTAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO	51
<i>Suze da Silva Sales, Alessandro Rodrigues Pimenta</i>	
SUPERANDO DESMOTIVAÇÃO E EVASÃO: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA EAD DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT	64
<i>Maria Luíza de Freitas Konrad, Fábio de Jesus de Castro e Adriana Malvasio</i>	
A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS DA PRÁTICA	73
<i>Giane Maria da Silva</i>	
O USO DO PORTFÓLIO NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - ARTES E MÚSICA: ALGUNS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS ACADÊMICOS	80
<i>Mara Pereira da Silva, Cássia Ferreira Miranda</i>	
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA	90
<i>Suzana Brunet Camacho, Marcia de Sousa Queiros e Brigitte Ursula Stach-Haertel</i>	
SOBRE OS AUTORES	104

APRESENTAÇÃO

É com muita alegria e satisfação que apresentamos ao público leitor esta produção coletiva que versa sobre formação docente, saberes de professores e práticas pedagógicas, no tempo presente, marcado por dilemas, retrocessos, desafios e possibilidades em cursos de licenciatura e na Educação Básica.

Esta publicação parte do interesse e diálogo de um grupo de pesquisadores, de diversos campi da Universidade Federal do Tocantins (UFT), que tem buscado por meio do tripé ensino, pesquisa e extensão promover atividades que contribuam para a formação de professores construída pela práxis e emancipação de coletivos.

Cada capítulo deste livro é resultado de pesquisas realizadas em contextos (bibliográficos e/ou empíricos) no estado do Tocantins pelos autores e colaboradores. Os textos narrados adotam perspectivas, inclusive de preposições visando à qualificação da formação e profissionalização de professores, frente aos obstáculos que permeiam os cursos de licenciatura e o exercício da docência, como atividade histórica, política, social e cultural.

Nesse sentido, este livro visa contribuir para uma compreensão singular-plural de estudos no que diz respeito à formação docente e práticas pedagógicas, neste momento do século XXI, no qual vivenciamos reformas curriculares, inovações didáticas e práticas educativas inclusivas e não-inclusivas no processo de ensino-aprendizagem de crianças, jovens, adultos e idosos, tanto no ensino presencial quanto na modalidade da educação a distância.

No capítulo 1, intitulado **A complexidade da formação de professores no contexto atual**, a pesquisadora analisa o resultado da pesquisa relacionada à formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental numa escola pública. O objetivo foi identificar o perfil de nove professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas públicas de Arraias - TO. A pesquisa revelou que as professoras sentem o reflexo da sociedade na execução de seu trabalho. O cenário complexo marcado pelas políticas neoliberais desestabiliza o sujeito coletivo e prega o individualismo, privilegia a meritocracia, exerce impacto direto na educação escolar, na formação de professores, na identidade profissional, nas expectativas pessoais e profissionais e nas condições de trabalho.

No capítulo 2, intitulado **Formação docente na perspectiva comunicativa**, o pesquisador propõe uma reflexão ensaística acerca da formação de professores, à luz da teoria do agir comunicativo e da formação de coletivos. Geralmente, os cursos de formação docente não valorizam a voz desses profissionais na implementação das propostas pedagógicas no âmbito institucional ou na legislação educacional, ao impor propostas didático-metodológicas incoerentes com o próprio contexto de atuação. Partindo de tal premissa, entende-se que os propósitos comunicativos elencados por Habermas (1987) podem diminuir as lacunas entre as instâncias envolvidas nesse processo, o que permite aprendizagens sobre as necessidades de determinada atividade pedagógica na formação de professores.

No capítulo 3, intitulado **Pioneiros da educação nova de 1932 e formação de professores: um debate antigo e superado?**, o pesquisador apresenta as contribuições dos pioneiros da educação nova de 1932 para o debate em torno da formação de professores. Para tanto, tem-se

como fonte de estudo central o documento intitulado: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932: A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo, no qual discute os conceitos defendidos pelos pioneiros da educação nova e que estão associados com a formação de professores, a saber: educação, ciência, escola, local de formação e concepção de professor.

No capítulo 4, intitulado **Conquistas e fragilidades na implantação das licenciaturas em Educação do Campo**, os pesquisadores analisam determinadas ações que configuraram o que parece uma efêmera política de Estado para a modalidade de Educação do Campo no Brasil dando ênfase à institucionalização dos cursos de formação de professores, fomentados pelo Ministério da Educação. Na esteira das discussões sobre a Educação para os povos do campo, os autores apresentam algumas notas sobre o atual cenário, com o intuito de ponderar a perspectiva mais recente dessa política, a qual parece de quase invisibilidade (fragilidades) dentro da estrutura do Ministério que a desenvolveu.

No capítulo 5, intitulado **Superando desmotivação e evasão: um estudo de caso no curso de Licenciatura em Biologia EaD da Universidade Federal do Tocantins – UFT**, os autores relatam a experiência de aprendizagem de tutores, coordenador de curso e um grupo de três alunos do curso de Licenciatura em Biologia EaD da Universidade Federal do Tocantins, UFT, polo de Arraias/TO. Os referidos alunos ingressaram em 2007, cursaram o primeiro semestre e apresentaram um rendimento tão baixo que os desestimulou a ponto de solicitarem o desligamento do curso. Além das dificuldades em âmbito pessoal, notou-se defasagem dos alunos em relação aos conhecimentos básicos que obstavam o entendimento dos conteúdos ministrados. Frente a isso, estratégias foram implementadas pela equipe pedagógica do curso em que resultou em uma experiência bem-sucedida e gratificante.

Capítulo 6, intitulado **A formação inicial do professor da educação infantil e o estágio supervisionado: desafios da prática**, a pesquisadora busca refletir sobre a formação inicial do professor da Educação Infantil, no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, campus de Arraias, no contexto da disciplina de Estágio, com destaque para as relações construídas entre Universidade e escolas e para o estabelecimento de relações entre teoria e prática. Para a construção do texto, a autora usa os relatos dos alunos durante as aulas da disciplina, os diários de campo produzidos por eles e os depoimentos de alunos e professores da educação infantil durante as “Rodas de Conversa”, encontros destinados à avaliação da experiência vivenciada.

No capítulo 7, intitulado **O uso do portfólio no curso de educação do campo - artes e música: alguns significados atribuídos pelos acadêmicos**, as autoras relatam a experiência do uso do portfólio como instrumento no processo avaliativo da disciplina Fundamentos da Educação Musical no Curso de Educação do Campo - Artes Visuais e Música, da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis. O portfólio é um instrumento de avaliação em que os alunos registram e analisam de forma crítica e reflexiva sobre o desenvolvimento das aulas na disciplina em estudo.

No capítulo 8, intitulado **Alfabetização e letramento: a construção da escrita pela criança**, as autoras apresentam uma pesquisa que objetiva criar atividades de alfabetização e letramento levando em conta as hipóteses de escrita de 21 alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do Tocantins. O conhecimento das hipóteses de escrita dessas crianças serviu de base para a elaboração e execução de atividades de alfabetização. Pelos dados produzidos, conclui-se que é necessário desenvolver a consciência fonológica e auxiliar as crianças na superação das hipóteses de escrita dentro da concepção de letramento,

bem como seja um grande desafio manter as especificidades que a alfabetização exige sem perder a escrita como prática social.

Desejamos que a leitura deste livro proporcione a comunidade acadêmica bons momentos de reflexões e provocações em relação à formação de professores e as práticas pedagógicas, as quais no decorrer da história da educação brasileira apresentam avanços e retrocessos como alternativas de transformação e emancipação de autores sociais.



A COMPLEXIDADE DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL¹

Sonia Maria de Sousa Fabrício Neiva

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto consiste no resultado da pesquisa relacionada à formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. Vivenciamos uma fase de insegurança, incertezas, especulações e, sobretudo, desafios. O contexto mundial sinaliza mudanças nos campos econômico, político, social, ético, cultural. É marcado pela fluidez, flexibilidade, redefinição da noção de tempos e espaços, valores, crenças, relativização dos acontecimentos, velocidade com que as informações são difundidas. Caracterizado como globalização, “[...] indica uma espécie de naturalização do curso que as questões mundiais estão tomando, isto é, ficando essencialmente fora de limites e de controle, adquirindo um caráter quase elementar, não planejado, não antecipado, espontâneo e contingente” (BAUMAN, 2008, p. 156). Na análise de Burbules e Torres (2004), “[...] os discursos conservadores são naturalizados pelas realidades da competição global” (p. 50). A formação de professores entra na agenda política nesse contexto e com muitas contradições oriundas da sociedade, da legislação, dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica.

Ao elegermos a formação de professores como objeto de discussão, destacamos como o processo de globalização aliado às políticas neoliberais², implementadas na década de 1990, vem interferindo, de maneira significativa, nas políticas educativas, acarretando consequências imprevisíveis. Nessa compreensão, “[...] questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar aos nossos companheiros humanos e a nós mesmos” (BAUMAN, 2001, p. 11).

Zamborlini (2007) afirma que um dos maiores problemas na formação de docentes no Brasil é a orientação descontextualizada da realidade contemporânea em que essa formação se desenvolve.

Sordi (2008) afirma, em seu artigo “A docência universitária e o dilema da formação pedagógica para a produção de uma avaliação da aprendizagem consequente”, que “[...] não seja impertinente assumir que a sociedade está doente” (SORDI, 2008, p. 48). A autora aponta o papel do professor universitário na formação de novas gerações e chama a atenção sobre a excessiva valorização da dimensão técnico-pedagógica. Em suas análises, Sordi (2008, apud BAUMAN, 2001; GADOTTI, 1997) discorrerem sobre os desafios da formação docente ante essa sociedade. Do ponto de vista de Bauman (2001), esse cenário de dúvidas, desafios, incertezas, insegurança, desestabilização do modo de ser, ver, sentir, viver e agir demonstra que a sociedade está doente. O autor relaciona o diagnóstico sociológico ao diagnóstico médico e alerta:

Diagnosticar uma doença não é o mesmo que curá-la – essa regra vale tanto para os diagnósticos sociológicos como para os médicos. Mas note-se que a doença da sociedade difere das doenças do corpo num aspecto tremendamente importante: no caso de uma ordem social doente, a falta de um diagnóstico adequado (silenciado pela tendência de ‘interpretar como inexistentes’ os riscos, observada por Ulrich Beck) é parte crucial e talvez decisiva da doença (BAUMAN, 2001, p. 245, grifo do autor).

Gadotti (1997, p. 86) profere que seja sociedade de conflito e entende “[...] por sociedade de conflito aquela que conquistou o direito de falar, de dar voz ao seu grito sufocado, uma sociedade que ainda não conquistou sua liberdade, mas a possibilidade de dizer que não é livre”.

Gadotti (1997), Bauman (2001), Burbules e Torres (2004) e Sordi (2008) elencam questões afetas à educação alinhada às políticas de cunho neoliberal, visto que “[...] o mundo, em essência para os neoliberais é um vasto supermercado. A ‘*escolha do consumidor*’ é a garantia da democracia. E, dentro desse quadro, [...] a educação é vista simplesmente como mais um produto do mesmo modo que o ‘pão, o carro e a televisão’” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 47, grifo dos autores). Ao apresentarmos a metáfora do consumidor, desejamos evidenciar a relação entre a formação de professores, o processo de ensino e de aprendizagem, as condições de oferta do ensino e as condições para o acesso à educação por parte dos alunos. Nessa forma de visualizar o mundo, o estudante é o capital humano e deve aprender, desde cedo, a lógica da competitividade, a fim de se tornar trabalhador, eficiente e eficaz. Então, nesse caso, o papel do professor é o de transmitir aos estudantes as competências, habilidades e capacidades importantes e necessárias para que se tornem trabalhadores, mas sem perder de vista que,

[...] existem indivíduos que, de fato, podem ir ao supermercado e escolher entre uma ampla variedade de produtos semelhantes ou diversos, e existem aqueles que apenas podem fazer aquilo que pode ser mais bem chamado de ‘*consumo pós-moderno*’. E ficam do lado de fora do supermercado e apenas podem consumir a imagem (BURBULES; TORRES, 2004, p. 47, grifo do autor).

O neoliberalismo, no tocante à educação, defende a escola básica, universal, laica, gratuita e obrigatória a todos. A proposta no Brasil, por exemplo, é de uma formação geral e polivalente, visando à qualificação de mão de obra para o mercado. Essa ideia de preparação de mão de obra certamente está voltada muito mais para o campo técnico do que propriamente para o humano. Depreende-se que os cursos de formação de professores para atuar na educação básica não podem ser omissos a essas questões.

Este artigo está organizado da seguinte forma: considerações necessárias, formação inicial de professores, caminho metodológico, a realidade encontrada e considerações finais.

1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

A formação de professores é objeto de intensos debates. Atualmente, a legislação sobre a temática tem-se intensificado no cotidiano dos cursos de formação, haja vista que, em 2015, foi aprovada, em 1º de julho, a Resolução nº 02, que estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduado e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Essa resolução passou por adequações, sendo a última versão aprovada em 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e insere a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). As diretrizes assim asseveram:

Para tornar efetivas as aprendizagens essenciais que estão previstas nos currículos da Educação Básica, os professores terão que desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para uma docência sintonizada com as demandas educacionais de uma sociedade cada vez mais complexa, que exige continuar aprendendo e cujas características e desafios foram bem postulados na Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU)³ com a qual nosso país se comprometeu (BRASIL, 2019b, p. 1).

O parecer que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) enfatiza como principal tarefa do professor “[...] o zelo pela aprendizagem dos alunos, uma vez que a finalidade primordial das atividades de ensino está nos resultados de aprendizagem” (BRASIL, 2019a, p. 7). Relaciona à qualidade do ensino e da aprendizagem escolar dos estudantes a formação docente.

Apesar de os documentos asseverarem a importância da formação humana e social, precisamos refletir acerca das reais intenções postas nesses instrumentos que funcionam como regulação e controle, uma vez que “[...] a competição global molda as discussões públicas sobre políticas e práticas educacionais” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 50).

Nessa perspectiva, a finalidade educativa da escola, ou seja, a formação para a cidadania, sutilmente é desviada para o empreendedorismo, o que significa formação para o mercado de trabalho. A proposta no Brasil, por exemplo, é de uma formação geral e polivalente visando à qualificação para o mercado. Essa ideia de preparação de mão de obra certamente está voltada muito mais para o campo técnico do que propriamente para o humano. Como bem pontuam Burbules e Torres (2004), “[...] os professores estão excluídos de toda discussão do tema da qualidade. Eles não têm voz” (GADOTTI, 2003, p. 2). Dessa maneira, o desafio que se apresenta é o de que, apesar de todos os esforços teórico-práticos, é incerto o ideal de uma educação crítica e emancipadora como pressuposto de inserção dos indivíduos numa sociedade notadamente conduzida pelos interesses mercantis. O que se busca é “[...] a estandardização (padronização)

3 ONU: Organização das Nações Unidas. Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável.

da qualidade, da avaliação, dos currículos, da aprendizagem e a criação de **parâmetros** para tudo, como se tudo pudesse ser **mensurável** na educação” (GADOTTI, 2003, p. 2, grifo nosso).

2. CAMINHO METODOLÓGICO

Com base no objetivo da pesquisa, diante do cenário que vivenciamos, e com apoio em Gatti (2010, p. 117), ao afirmar que o professor é um “[...] profissional inserido em um contexto educacional, que é ao mesmo tempo nacional e local, que tem eixos sociofilosóficos, mas se faz na heterogeneidade das condições geográfico-culturais desse território, o que coloca problemas não triviais que merecem atenção investigativa [...]”, definimos a metodologia para a pesquisa. De acordo com Chizzotti (2005, p. 28),

[...] o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis uma atenção sensível. Após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa.

O autor compreende que, na abordagem qualitativa de pesquisa, há a relação entre o mundo real e o sujeito, uma complementação entre sujeito e objeto. Dessa maneira, o sujeito observador é parte do processo de conhecimento e é quem interpreta os fenômenos. Minayo (1999, p. 21) afirma que a pesquisa de natureza qualitativa

[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

O campo de pesquisa foi uma escola pública do ensino fundamental no município de Arraias. A pesquisa teve três momentos: a revisão bibliográfica, aplicação do questionário, “[...] instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, e que devem ser respondidas por escrito” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 201). O questionário composto de cinco questões foi encaminhado a 20 professoras. Desse total, foram devolvidos nove. A última etapa consistiu na leitura e análise das respostas, o que possibilitou traçar o perfil dessas professoras com base em quatro categorias estabelecidas mediante as respostas dos questionários: características dos sujeitos da pesquisa, formação continuada, expectativa profissional e condições de trabalho.

3. A REALIDADE ENCONTRADA

No período de desenvolvimento da pesquisa, foi possível verificar as questões relacionadas à sociedade, expostas nas considerações necessárias. Na escola objeto do estudo, foi possível testemunhar o porquê do caos em que a educação pública brasileira se transformou: prédio necessitando de reforma, professores irritados, alunos dispersos. A sala de aula transformou-se em um celeiro de reprodução de uma didática que nada tem a ver com a realidade da comunidade: passividade, alienação, heteronomia. Nesse cenário, o professor encontra-se mergulhado e aparentemente sem reação. Dizemos porque acreditamos que alterar a ordem que as coisas estão é possível, que outra globalização é possível, assim como outra educação é possível, uma educação que promova a inclusão social e forme cidadãos com uma postura crítica e senhores de seu destino. Essas constatações estão presentes nas respostas das professoras, que, para melhor compreensão, foram organizadas em categorias que passamos a apresentar.

3.1. CARACTERÍSTICAS OU PERFIL DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Todos os sujeitos da pesquisa são do *sexo feminino*, oito com curso superior e especialização, seis estão na faixa etária de 37 a 40 anos, duas na faixa etária de 25 a 32 anos e uma com mais de 40 anos. Em busca de informações sobre a presença feminina no magistério, Gatti e Barreto (2009), utilizando a Pesquisa Nacional por Amostragem Doméstica (PNAD) de 2006, evidenciaram a presença feminina na profissão docente na educação básica em 67%. A maioria das professoras atua na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Ao apresentar o perfil do professor da educação básica, Carvalho (2018) salienta que analisou dados extraídos do Censo da Educação Básica dos anos 2009, 2013 e 2017. Foram consideradas no estudo as características demográficas, do contexto de trabalho e da formação do docente. Carvalho (2018, p. 7) revela que “[...] os professores típicos brasileiros em 2017 são mulheres (81%), de raça/cor branca (42%) ou parda (25,2%), com idade média de 41 anos, alocadas, prioritariamente, nas etapas iniciais da educação básica”.

Quanto ao grau de satisfação com a profissão, uma professora considerou excelente, sete informaram que o nível de satisfação é bom e uma afirmou pouca satisfação com a profissão. Acerca do tempo de atuação, uma é professora há seis anos, duas entre 22 e 23 anos e seis professoras entre 10 e 15 anos. De acordo com as respostas, quando iniciou a carreira do magistério, três tinham apenas o ensino médio, três o magistério, uma cursava a graduação e duas com curso superior. Além disso, a maioria das professoras não exerce nenhum trabalho além do ensino.

As nove professoras cursaram Pedagogia e, quanto ao fato de ter feito esse curso, três justificaram que eram professoras e cursaram como modo de qualificação profissional, três relataram que o motivo foi a identificação com a profissão e viram nesse curso uma maneira de crescimento pessoal e profissional. Duas professoras afirmaram ter cursado Pedagogia por falta de opção e necessidade de trabalho, e uma não manifestou a razão de ter feito o curso. Destaca-se que, no período da pesquisa, uma professora estava cursando outra graduação.

Quando se examinou a importância relativa ao salário para a sua manutenção e também da família, verificou-se que as duas que cursaram por falta de opção têm como renda apenas

o salário de professora. As informações levam a refletir sobre a identidade das profissionais, considerando que a identidade profissional do professor é entendida como uma ação contínua associada à sua identidade individual, já que uma pode influenciar a outra.

Gatti et al. (2019), ao tratarem dos formadores de cursos de licenciatura, no capítulo 8 do livro “Professores do Brasil”, analisaram criteriosamente as informações obtidas⁴ e as organizaram em tabelas e figuras, **dispostas nas páginas 274 a 298**, entre as quais a tabela 8.2. Nela, a autora organiza os dados da formação dos professores nos cursos de licenciatura, por região e nível de formação do docente. É apresentado o número de professores sem graduação, com graduação, com especialização, com mestrado e com doutorado. Na região norte⁵, temos a seguinte situação:

Quadro 1 – Grau de formação

		Sem graduação		Graduação		Especialização		Mestrado		Doutorado		Total	
Região	Ano	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Norte	2009	2	0,0	489	9,1	1.839	34,2	1.940	36,1	1.103	20,5	5.373	100,0
	2016	1	0,0	239	3,2	1.514	20,0	3.068	40,5	2.749	36,3	7.571	100,0

Fonte: Extraído de Gatti (2019, p. 279).

Gatti et al. (2019, p. 279) apresentam a seguinte informação: verificou-se que “[...] a região Norte tem o menor número de doutores (36,3%) e o maior número de professores não titulados: 3,2% de graduados e 20% de especialistas. Trata-se da região com o menor número de cursos de Mestrado e Doutorado”.

3.2. FORMAÇÃO CONTINUADA

No tocante à formação continuada, sete professoras manifestaram que a graduação proporcionou mudança na didática e obtiveram mais conhecimento sobre a teoria e sua relação com a prática, o que auxiliou na prática pedagógica, no processo de ensino e de aprendizagem. Uma das professoras destacou que o curso superior promoveu melhoria na vida profissional, para lidar com as diferenças em sala de aula. Entre as nove professoras, uma considerou que o curso superior não promoveu mudança em sua vida, mas ela sempre teve interesse em buscar conhecimento. As professoras, em suas respostas, não evidenciaram a formação continuada (categoria criada exatamente pela pouca compreensão das professoras sobre a temática). Apesar de terem manifestado a importância da graduação, não identificaram, de modo claro, a necessidade de continuar estudando, tampouco iniciativas delas e das instituições, para oportunizar a formação continuada, embora saibamos que as escolas promovam ações nesse âmbito.

Dentro desse quadro, Gomes (2013) ressalta que a formação continuada tem origem no conceito de educação permanente. Surgiu na Europa, no período pós-guerra, devido à necessidade de os países ultrapassarem os limites da educação formal. Para Imbernón (2010), a formação continuada está relacionada à melhoria da prática docente, tendo em vista que “[...] a formação

docente deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc. [...]”, assim “[...] estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz” (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Segundo Furlanetto (2003, p. 23), “[...] o crescimento só se torna possível para quem tem coragem de olhar e ver; ouvir e escutar, pensar a respeito do que ouve, escuta e faz”. E “[...] pensar as mudanças em educação é uma tarefa urgente em face do surgimento de temáticas concernentes a essa sociedade, o que implica não só o perfil do profissional necessário para viver e atuar nela, como também a concepção de conhecimento a ser trabalhado nas escolas” (NEIVA, 2013, p. 37-38).

3.3. EXPECTATIVA PROFISSIONAL

A esse respeito, duas professoras afirmaram que o curso gerou a expectativa de um emprego efetivo, duas apontaram a expectativa de uma renda melhor, outra afirmou que o curso gerou expectativa de melhoria na relação interpessoal e quatro consideraram que gerou expectativa de crescimento pessoal. Foram cinco respostas ligadas ao relacionamento interpessoal, crescimento pessoal e quatro respostas relacionadas ao aspecto financeiro. As respostas indicam a necessidade de pesquisas sobre o contexto de vida das professoras.

Depreende-se que as professoras não apresentaram informações sobre o crescimento profissional e as questões relacionadas ao ser professor. Isso endossa que possivelmente a formação dessas professoras deu maior ênfase à lógica do mercado. Sobre essa questão, Pimenta e Anastasiou (2002, p. 26) enfatizam a necessidade de “[...] oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os”.

Alarcão (1996, p. 24) considera que “[...] ser professor implica saber quem eu sou, as razões pelas quais faço o que faço e consciencializar-me do lugar que ocupo na sociedade [...]”. A autora observa ainda o papel social dos professores: “[...] numa perspectiva de promoção do estatuto da profissão docente, os professores têm de ser agentes ativos do seu próprio desenvolvimento e do funcionamento das escolas como organização ao serviço do grande projeto social que é a formação dos educandos”.

Nessa linha de raciocínio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica instituem a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), no art. 4º, e definem que as competências específicas para a formação de professores se referem a três dimensões fundamentais que, de modo interdependente e sem hierarquia, se integram e se complementam na ação docente: I- conhecimento profissional; II- prática profissional e III- engajamento profissional.

Quadro 2 – Competências específicas das três dimensões

Conhecimento profissional	Prática profissional	Engajamento profissional
<ol style="list-style-type: none"> 1. dominar os objetos de conhecimento; 2. demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem; 3. reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e 4. conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. planejar as ações de ensino que resultem em aprendizagem efetivas; 2. criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem; 3. avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e 4. conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional; 2. comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender; 3. participar do projeto pedagógico da escola e da construção e valores democráticos; e 4. engajar-se, profissionalmente, com a família e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019b)

Apresentamos as competências específicas de cada dimensão porque entendemos que essas são ações que caracterizam a formação nas licenciaturas. Contudo, sublinhamos o cuidado com os termos competências e habilidades. A esse respeito, Machado (2002) aponta os elementos para composição da ideia de competência:

a) *a personalidade*, ou seja, as pessoas é que são ou não são competentes, e toda tentativa de atribuição de competência a objetos ou artefatos parece insólita ou inadequada. [...]conhecer é conhecer o significado, e o significado é sempre construído pelas pessoas, ou seja, o conhecimento é sempre pessoal. [...] desse modo, são as pessoas e seus projetos que atribuem ou não valor a determinadas relações, que tornam as matérias, as representações apresentadas pelos livros, um material vivo e significativo.

b) *contexto ou âmbito*, não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa: a competência sempre tem um âmbito, o que nos faz considerar bastante natural uma expressão como ‘isto não é da minha competência’. De fato, quanto mais bem delimitado é o âmbito de referência, mais simples é caracterizar uma pessoa competente. É mais simples, por exemplo, explicitar o que seria um motorista competente do que dizer o que caracteriza um cidadão competente.

c) *mobilização*, uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento ‘acumulado’, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja o que se projeta (MACHADO, 2002, p. 141-145).

3.4. CONDIÇÕES DE TRABALHO

Em relação às condições de trabalho, seis professoras apontaram problemas relacionados à infraestrutura inadequada, falta de recursos materiais e pedagógicos para inovar as práticas pedagógicas e três classificaram as condições como boas e salientaram como justificativa os recursos tecnológicos, a biblioteca e a sala de leitura da escola.

Quanto ao tempo disponibilizado para o preparo das aulas, a maioria das professoras dedica, em média, cinco horas semanais para realizar essa tarefa, na qual está incluída a correção de trabalhos escolares. As professoras relacionaram como fatores que interferem nas condições de trabalho: a desvalorização profissional do professor, pouca autonomia, desinteresse dos alunos, necessidade de parceria família/escola, acúmulo de atividades impostas pelo sistema e baixa remuneração dos professores. No âmbito da formação de professores, Perrenoud (2002, p. 13) salienta “[...] o que será colocado em prática depende da luta política e dos recursos econômicos. Mesmo no caso de nos dirigirmos a uma sociedade planetária dominada por algumas grandes potências, as finalidades da educação continuam sendo uma questão nacional”.

Se partirmos do pressuposto de que os sujeitos da pesquisa foram nove professoras, talvez possamos relacionar as dificuldades quanto às condições de trabalho por elas destacadas, à percepção de que, para esse segmento do ensino fundamental, as políticas públicas favorecem a visão da docência como dom nato da mulher. Acerca disso, Kramer (2005, p. 161) salienta:

Há que se destacar, ainda, que essas imagens da mulher/professora de educação infantil têm atendido a interesses políticos, uma vez que a ideia da professora como mãe, que exerce a função quase como sacerdócio, de forma transitória, serviu para que essas profissionais, ao não se perceberem ou não serem percebidas como tal, desfrutasse [sic] de pouco (ou quase nenhum) poder de reivindicação por melhores salários, condições de trabalho e até formação.

As condições de trabalho do professor na atualidade não são muito favoráveis. Nessa perspectiva, a rapidez com que as informações circulam a fragilidade nos campos econômico, político, social, ético, cultural relacionadas à sociedade atual, a desvalorização profissional, precariedade da infraestrutura, a carga horária de trabalho, as exigências impostas ao professor quanto à produtividade, a pouca participação dos pais no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos, os recursos escassos impactam as condições de trabalho do professor. Ademais, nem todos os professores conseguem lidar com essas limitações e, como consequência, perdem a motivação e o estímulo para desenvolver suas atividades. Com essa desmotivação profissional, a tendência é que o rendimento do processo de ensino aprendizagem dos sujeitos envolvidos fique comprometido.

Conforme preconiza Ciampa (2007, p. 127), “[...] no seu conjunto, as identidades constituem a sociedade, ao mesmo tempo em que são constituídas cada uma por ela”. O autor diz, ainda, que “[...] a questão da identidade, assim deve ser vista não como questão apenas científica, nem meramente acadêmica: é, sobretudo, uma questão social, uma questão política” (p. 127).

A formação tem início anteriormente às atividades dos professores, assim como a identidade, a qual interfere na formação pessoal e profissional. A respeito da identidade, Bauman (2005, p. 19, grifo do autor) assim se manifesta: “[...] as *identidades* flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi identificar o perfil de nove professoras que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental de duas escolas públicas no município de Arraias-TO. A pesquisa revelou que as professoras sentem o reflexo da sociedade na execução de seu trabalho. O cenário complexo marcado pelas políticas neoliberais desestabiliza o sujeito coletivo e prega o individualismo, privilegia a meritocracia, exerce impacto direto na educação escolar, na formação de professores, na identidade profissional, nas expectativas pessoais e profissionais e nas condições de trabalho. A formação de professores entra na agenda política nesse contexto e com muitas contradições oriundas da sociedade, da legislação, dos sujeitos envolvidos na prática pedagógica. Nesse modelo, grupos privados miram a educação (em especial no nível superior), uma vez que a educação passa a disputar os recursos públicos de modo mais contundente. Quando o aluno é considerado mercadoria, a escola um mercado e o professor aquele que habilita a quem aprende para ser o sujeito competente e competitivo, ignora-se o bem maior da humanidade: a vida humana.

Reconhecemos o conhecimento como o mais importante capital humano, desde que a serviço do respeito e preservação da vida e dignidade humana. A educação não pode estar a serviço da exploração e reprodução das desigualdades sociais; deve primeiro preparar para a vida. A escola é o local privilegiado para a apropriação do conhecimento culturalmente sistematizado, do diálogo, da construção do conhecimento, mas é também espaço coletivo para comunicar, sorrir, cantar, brincar, festejar, criticar, analisar, emancipar.

Em decorrência disso, no lugar de uma educação para a instrução do produtor-consumidor, competitivo e competente, voltado ao mercado de bens e capital, é possível outra educação, voltada para a formação do cidadão criador e participante, solidário na construção de um mundo social pautado pelo diálogo e pelo desejo amoroso da partilha e da reciprocidade. Que as palavras “fazer”, “ter”, “conquistar”, “competir”, “vencer” cedam lugar aos verbos “ser”, “criar”, “compartir”, “construir”. Palavras que contêm uma ideia germinal a ser semeada ao lado de eixos e feixes de “com-vivências”, propostas para a viabilização da BNCC e estabelecimento do pensamento e ação crítico-reflexivos ante as situações ressaltadas por Burbules e Torres (2004) e Bauman (2001).

As condições de trabalho do professor não são de todo favoráveis, e a relação teoria e prática necessita ser mais bem trabalhada. A formação de professores nesta sociedade possui desafios e, a esse respeito, Laroca (2002, p. 39) salienta que “[...] a prática de um professor é norteadada concretamente, pelos fins e valores que estão subentendidos no papel que ele atribui a sua atuação profissional na sociedade e nas maneiras pelas quais este professor contribui para isso”. O diagnóstico está posto, precisamos agir. Os cursos de licenciatura estão com a tarefa de pensar que a formação de professores deve ser assumida a serviço da emancipação ou da conformação; neste último caso, estão assumindo as políticas neoliberais.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores**. Estratégias de supervisão. Porto, Portugal: Porto Editora LDA., 1996.
- BAUMAN, Z. Comunidade. In: **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Identidade**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP N° 02/2015**. Aprovada em 02 de julho de 2015. Brasília: Mec, 2015.
- BRASIL. **Parecer CNE. Resolução CNE/CP n° 2**, de 18 de setembro 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: MEC, 2019a.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 02/2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Aprovada em 20 de dezembro de 2019b. Brasília: MEC, 2019^a.
- BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. **Globalização e Educação**: perspectivas críticas. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- CARVALHO, M. R. V. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 7. ed. vozes, Petrópolis, RJ. 2005.
- CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história de Severina**. 9. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?** Uma reflexão sobre o processo de individualização e formação. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2003.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1997.
- GADOTTI, M. **Impactos da globalização capitalista nas reformas educacionais da América Latina**. Colombia-Junio, 16 al 20 de 2003. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/1/Globalizacao_Educacao.pdf. Acesso em: 08 abr. 2020.
- GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2000.

- GATTI, B. A. Pesquisa em educação e formação de professores. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. **Formação do professor: profissionalidade, pesquisa e cultura escolar**. Curitiba: Champagnat, 2010. p. 117-134.
- GATTI, B.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- GATTI, B. et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.
- GOMES, M. O. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- KRAMER, S. (Org.). **Profissionais da educação infantil: gestão e formação**. São Paulo: Ática, 2005.
- LAROCA, P. Problematizando os contínuos desafios da Psicologia na formação docente. In: AZZI, R. G.; SADALLA, A. M. F. A. (Org.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 31-46.
- MACHADO, N. J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1999.
- NEIVA, S. M. S. F. **O laptop educacional em sala de aula: práticas pedagógicas construídas**. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- NÓVOA, A. et al. **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2000.
- PERRENOUD, P.; THURLER, M. G. et al. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.
- SILVA JÚNIOR, C. A. **Fortalecimento das políticas de valorização docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciatura para o estado da Bahia**. Brasília: UNESCO/CAPES, 2010. (Relatório. Documento interno).

SORDI, M. R. L. A docência universitária e o dilema da formação pedagógica para a produção de uma avaliação da aprendizagem consequente. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, nov. 2008. p. 47-58.

ZAMBORLINI, M. G. Desenvolvimento profissional de professores: um olhar sobre os professores da educação profissional de nível técnico do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFETES). **Revista Capixaba de Ciência e Tecnologia**, Vitória, n. 3, 2. sem./2007. p. 20-25.



FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA COMUNICATIVA

Sebastião Silva Soares

INTRODUÇÃO

Políticas de formação docente têm sido alvo de discussões no cenário educacional, em especial com “as pesquisas de formação de professores a partir dos anos de 1980, período esse marcado pela transição da ditadura militar para o governo da Nova República” (ÁVILA, SONNEVILLE, 2012, p. 23). Segundo os autores, os professores ainda respiram os ares de uma época marcada pelo tecnicismo, o que, na visão daqueles, reduziu a figura destes a um mero executor de um projeto alinhado aos interesses políticos da ordem vigente.

Com os avanços da pesquisa educacional na última década do século XX e nos primeiros anos do século XXI, passou-se a considerar outra dimensão pedagógica do ser professor. Para os autores, o docente é tido como um sujeito ativo capaz de ressignificar, com maior ou menor intervenção, os fazeres da própria profissão, mas todas as características apontadas irão depender da concepção epistemológica adotada pela literatura da área.

Geralmente, cada proposta é construída de maneira isolada, no que diz respeito à implementação das propostas pedagógicas nas políticas públicas ou na instituição de ensino. Assim a perspectiva de coletivos, entendida aqui como “um conjunto por pessoas, cujas características individuais são diversas, sujeitas à contínua mudança, mediante ações, objetivos e outros elementos ideológicos, políticos, sociais e culturais comuns” (ALVARADO PRADA, 2006, p. 105), é relegada a um segundo plano na construção das decisões pedagógicas.

Assim, no presente capítulo, será enfatizada a proposta da formação docente ancorada em uma dimensão comunicativa e coletiva⁶, a fim de discutir uma comunicação mais ampliada no tratamento da formação de professores e de um coletivo. O trabalho divide-se em duas partes: a primeira apresenta a dimensão epistemológica da teoria do agir comunicativo; e a segunda discute a formação de professores, à luz da teoria do agir comunicativo, com o escopo de apontar alternativas na construção das propostas de formação docente direcionada para o consenso e os acordos de validação por parte dos proponentes.

DIMENSÕES CONCEITUAIS DO AGIR COMUNICATIVO

A perspectiva do agir comunicativo desenvolvido por Jürgen Habermas, orientada pelo entendimento, visa romper com a racionalidade técnica sofrida pelo homem ao longo da história, ou seja, “trata-se de uma alternativa para tratar as ciências sociais não mais alicerçada na razão cognoscente, mas por uma razão que emerge do coletivo dependente das argumentações encaminhadas ao entendimento” (DEVECHI, 2010, p. 264), como um meio par compreender possibilidades e desafios encontrados pelos docentes no processo formativo. Para Habermas (1987), o agir comunicativo se constrói a partir do momento em que os sujeitos com competência linguística apresentam pontos de vistas e desenvolvem pretensões de acordos sobre o fato analisado; logo, a racionalidade da ação comunicativa ocorre em atos de falas que permitem validar ou não a tese fundamentada na força do melhor desempenho discursivo.

Segundo Longhi (2008, 39), “o conceito de agir comunicativo pressupõe a linguagem como suporte viabilizador do entendimento compreendido não como *telos*, mas como meio”. Tal elemento compreende ações orientadas pelo entendimento, na qual o sujeito possui competência linguística para agir na busca do consenso. Já Boufleuer (1997, p. 25) assegura que “o agir comunicativo pressupõe-se que os participantes possam chegar, por manifestações de apoio ou de criticar, a um entendimento acerca do saber que deve ser considerado valido para o prosseguimento da interação”. Por meio da linguagem, os sujeitos compartilham saberes e promovem um espaço cujo acordo:

[...] depende de contextos de cooperação, uma vez que ele não pode ser imposto de fora ou ser forçado por uma das partes, seja por gratidão ou ameaça, sugestão ou engano. Predomina aqui o enfoque intersubjetivo, em que os falantes e ouvintes buscam entender-se sobre determinada situação e a forma de dominá-la (BOUFLEUER, 1997, p. 25).

O agir comunicativo resulta de um trabalho coletivo em que o sujeito e outros participantes desenvolvem pretensões de validades abertas a críticas e alterações, nas quais as ações são elaboradas de maneira dinâmica e não coesiva diante dos sujeitos. Em outras palavras, o indivíduo não pode impor aos demais participantes uma argumentação de modo imperativo, visto que só apresenta sentido se tal relação for construída com base no entendimento por todos os envolvidos no processo comunicativo, produzindo assim relações de consensos.

Boufleuer (1997) aponta que Habermas busca defender uma nova racionalidade baseada na comunicação para superar a racionalidade instrumental entendida como uma razão de normas e coerções, devido ao processo de controle e de manipulação. Portanto, “a possibilidade de uma perspectiva crítica que capaz de identificar e de enfrentar as patologias do mundo atual exige, em todo, caso, o parâmetro da razão comunicativa” (BOUFLEUER, 1997, p. 16).

Nesse contexto, Devechi e Trevisan (2012, p. 37) asseveram que a proposta do agir comunicativo pode representar um novo caminho para pensar a ação pedagógica nas instituições de ensino, “tendo por base não mais uma razão fundada no sujeito objetivamente que conhece o mundo objetivo, mas na razão que permite o entendimento entre os sujeitos”. Os teóricos defendem, pois, uma educação baseada na relação de acordos, na qual cada sujeito é participante e busca entendimentos para superar o problema tematizado. O Esquema 1 ilustra esse processo na construção de acordos e consensos:

Esquema 1: Processo racional de formação de consenso


Fonte: (Devechi; Trevisan, p. 417, 2011).

Conforme o esquema, a formação de consenso é construída a partir do momento em que os sujeitos apresentam pontos de vista e os inserem em um processo de avaliação no grupo, com a possibilidade de serem aceitas ou não. Ou seja, para que a comunicação “esteja endereçada ao entendimento, os falantes competentes precisam pretender a verdade do conteúdo proposicional, a retitude da norma e a veracidade das expressões” (DEVECHI; TREVISAN, 2011, p. 417).

Embora Habermas não tenha pensado a teoria no âmbito da educação, acredita-se que suas concepções podem ser utilizadas para pensar a formação de professores em uma dimensão comunicativa. Nesse caso, diversos proponentes apresentam compreensões acerca da temática e buscam, por meio do acordo, uma proposta mais coerente e coesa para a formação docente. Vale ressaltar que os envolvidos nessa relação terão a oportunidade de argumentar e defender ideias e conceitos, de modo a ter uma relação de acordos com formação significativa e real: “tendo objetivos comuns, as pessoas podem se constituir em coletivo e compartilhar seus interesses individuais, que lhes possibilitam a construção de objetivos coletivos mais amplos” (ALVARADO PRADA, 2006, p. 105).

PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Em uma primeira análise, observamos na literatura pesquisada que a formação do professor se baseia na práxis, em que teoria e prática se tornam elementos de formação do professor e mecanismos de transformação social. Nessa ótica, a docência passa a ser vista no bojo da visão profissional, “exigindo a formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente, ou no mínimo, a aquisição das habilidades e dos conhecimentos vinculados à atividade docente para melhorar sua qualidade” (VEIGA, 2012, p.14).

Ainda de acordo com a referida autora, “a formação de professores deve ser vista na dimensão social, compreendida assim, como direito, superando as iniciativas individuais para o aperfeiçoamento próprio, partindo da esfera da política pública” (VEIGA, 2012, p. 15). Infere-se que, por meio da práxis, o docente se torna capaz de promover mudanças sociais, e sua formação deve estar vista como uma oportunidade de receber subsídios que atendam às necessidades práticas e reais. Por conseguinte, há valorização e reconhecimento profissional, ao romper com as contradições que permeiam a formação dos professores, como sujeitos alienados a uma ordem dominante.

Nessa abordagem, constata-se que “a formação do professor que inova precisa não só partir de um marco integrado que oriente a sua caminhada, como também eleger propostas que contemplem a gestão institucional e as novas didáticas” (QUIXADÁ VIANA, 2012, p. 29). Não cabe apenas oferecer diretrizes para ocorrer as propostas de formação, como também proporcionar um investimento coletivo, no qual o professor é protagonista e condutor de sua história por reconhecer seu papel político-pedagógico, e não apenas se tornar um reproduzidor de informações sem as devidas contextualizações e reflexões.

Em se tratando da formação de professores, é preciso reconhecer o papel da docência, “proporcionando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que implica as ideias de formação, reflexão e crítica” (VEIGA, 2012, p. 14). Desse modo, pretende-se não somente formar um sujeito para desenvolver determinada atividade específica, como ainda fazer com que atue em uma atividade complexa que requer saberes diversificados.

Sendo assim, a formação do professor passa a se contrapor à subserviência da lógica do mercado e dos anseios de uma sociedade dominante, como via de superação de uma proposta cujo objetivo é atender às exigências das políticas educacionais da sociedade capitalista. Há também o incentivo à valorização dos saberes construídos e mobilizados pelos professores na prática pedagógica, a fim de encontrar soluções para os desafios vivenciados no contexto profissional. Isso porque:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar e formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente (NÓVOA, 1995, p.24).

Nesses termos, a formação dos professores geralmente coaduna com os conhecimentos científicos elaborados ao longo do desenvolvimento da humanidade, sem reconhecer a pessoa “professor” e os saberes construídos em sua trajetória pessoal. Segundo Nóvoa (1995, p.21), “a formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Para o teórico supramencionado, é imprescindível criar redes de formação, nas quais o professor é visto de maneira integral, como sujeito formador do processo. Espera-se que os profissionais da área “assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas” (NÓVOA, 1995, p.27).

Dessa forma, o autor ressalta a importância de valorizar e investir nos saberes do professor, bem como mobilizá-los sob o ponto de vista teórico e conceitual, visto que os problemas da prática pedagógica não são meramente elementos instrumentais, mas sim de natureza complexa. A rigor, cabe ao docente se reconhecer como profissional e ser valorizado na construção das

políticas educacionais como sujeito detentor de conhecimentos, capaz de propor mudanças no âmbito individual e coletivo, o que contribui sobremaneira com a formação do estatuto desse sujeito (NÓVOA, 1995).

Garcia (1999) corrobora as ideias do teórico ao postular um *continuum* da formação de docentes, pois ela é apenas o início de longas fases a serem desenvolvidas por esses profissionais ao longo da carreira. Para o teórico, a formação inicial de professores não deve ser vista como um “produto acabado”, mas sim sujeita a diversas transformações, “tendo que manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (GARCIA, 1999, p. 55).

A formação docente deve ser entendida como um espaço que proporciona a produção de novos conhecimentos e o desenvolvimento de competências e habilidades nas diversas fases da profissão. Nessa concepção, o docente é visto como um eterno aprendiz, orientado para promover mudanças na vida social e profissional. Na visão do teórico, a formação precisa “possibilitar aos professores adquirir ou aperfeiçoar seus conhecimentos, habilidades, disposições para exercer sua atividade docente, de modo a melhorar a qualidade da educação que seus alunos recebem” (GARCIA, 1999, p. 26). Propostas de formação de professores devem ser pautadas no trabalho coletivo, em que a troca das experiências e ideias se tornam diretrizes do fazer político-pedagógico. Com isso, ultrapassam-se as barreiras da burocratização e da fragmentação dos saberes às quais os professores têm sido subordinados nos últimos tempos. Em contrapartida, a formação do professor não pode se desvincular do ambiente profissional, pois “o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulando com as escolas e os seus objetivos” (NÓVOA, 1995, p. 28). Portanto, as instituições de ensino não se transformam sem o trabalho dos professores (e vice-versa):

É preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas sociais de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensino de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1995, p. 28).

O teórico ressalta que a formação docente precisa ser pensada conforme as nuances da prática pedagógica, já que essa é compreendida como espaço para a mobilização e validação de diversos saberes advindos dos professores na trajetória de vida social e profissional. Evidencia-se, porquanto, que as instituições onde esses profissionais exercem suas funções devem também modificar as propostas pedagógicas, pois a formação não se faz antes da mudança, mas sim durante todo o processo (NÓVOA, 1995).

Nesse prisma, a proposta de formação docente e o desenvolvimento do professor a partir da reflexão sobre a prática pedagógica. Deduz-se que o ser professor é construído na centralidade da prática, na qual ele se torna responsável pelo próprio desenvolvimento pessoal e profissional, sem se preocupar com as dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais que interferem no processo formativo.

Pode-se dizer que as concepções de formação de professores apresentadas acima indicam um perfil a ser formulado para atuar em cada contexto da sociedade, o que exige, por parte das instituições formadoras, adequações nos currículos dos cursos de licenciatura. Concomitante-

mente, pensar na formação do professor exige um novo olhar crítico sobre tal indivíduo, visto que ela não se volta apenas a alcançar um objetivo pedagógico, como também oferecer um espaço de emancipação humano-crítica e de autonomia da prática pedagógica.

PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE

No contexto educacional brasileiro, as propostas de formação docente foram reconfiguradas no sentido amplo, em especial no tocante ao termo “profissionalização”, cuja política, na última década, se voltou à proletarização e à desintelectualização do professor, visto que a “educação está a serviço do mercado comercial e o professor ocupa, nesse contexto, o lugar de um eficiente fornecedor de um determinado produto” (SHIROMA, 2003, p. 68). Para a teórica, os impactos desse processo são percebidos na organização do trabalho, na separação entre as tarefas de concepção e execução, entre outros elementos.

Nesse ínterim, o professor está submetido “à constante ameaça de desqualificação e sua prática minada pela progressiva burocratização e perda relativa de vantagens em salários, status e privilégio” (SHIROMA, 2003, p.69). A pesquisadora alega ainda que a reforma da “profissionalização” iniciada nos anos de 1990 teve como objetivo formar um professor apenas para executar determinadas atividades: “formar um professor-profissional nesses moldes não significaria que este viesse a ser o mais qualificado, mas apenas mais competente” (SHIROMA, 2003, p. 76).

Como exemplo, cita a promulgação do Decreto n. 3.276, de 1990, que desvincula a formação de professores da universidade, com a intenção de oferecer a eles um treinamento rápido e barato, o que representa, “ironicamente, que lhes subtraíam formação e remuneração, cobrando-lhes motivação para inovar, mudar, renovar” (SHIROMA, 2003, p. 75). É possível compreender que a profissionalização docente no molde das políticas educacionais emergentes é tida como um mecanismo de redução de gastos pelo Estado e manutenção de uma ordem econômica vigente, sem apresentar mudanças significativas na vida do professorado.

Veiga e Quixadá Viana (2012) lembram que tal proposta tenciona atender aos interesses do projeto neoliberal, liderada por organismos internacionais. Por isso, a precarização do trabalho docente, por exemplo, perpassa a “transmissão rápida de conhecimentos, o adestramento dosado e quantificado resumidamente até chegar à informação técnico-instrumental de um que fazer acrítico e alienado” (VEIGA; QUIXADÁ VIANA, 2012, p. 17), tornando o professor um mero reproduzidor de informações, como dito anteriormente.

Por seu turno, Shiroma e Evangelista (2003, p. 92) certificam que o “professor profissional, nessa esfera, seria aquele que experimentaria soluções, que demonstraria compromisso com seu cliente, que atenderia com eficiência às demandas da instituição”. Esse processo faz nascer um profissional acrítico, que não busca compreender os dilemas do próprio campo de atuação e tampouco se reconhece como sujeito das transformações, já que “o cinismo da reforma está em que, ao mesmo tempo que visa retirar a reflexão crítica da formação docente, anuncia como meta produzir o professor capaz de refletir sobre sua prática” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p.89).

Nesse sentido, o professor não precisa conhecer ou pesquisar sobre o campo de atuação, e sim servir às orientações institucionais, com o intuito de desenvolver sua tarefa de maneira eficaz, reduzindo-se à execução de tarefas. Então, a profissionalização aconteceria no movimento da prática, ao colocar em segundo plano os fatores históricos, políticos e sociais em que o docente está inserido. Compreende-se que a profissionalização se desenvolve constantemente na formação do professor e no fazer pedagógico, sem se reduzir a um mero treinamento. Portanto, ela é sinônimo de mobilização social da categoria docente, em benefício de melhorias relativas a condições de trabalho, renumeração, prestígio social, dentre outros objetivos.

FORMAÇÃO DOCENTE E AGIR COMUNICATIVO

Ao analisar as propostas de formação docente citadas anteriormente, são observadas diferentes compreensões que norteiam esse elemento, por atenderem a uma necessidade específica dos contextos, em que a figura social do professor se torna o principal fator de transformações. Ao articular tal histórico com as diretrizes de formação docente atuais, nota-se que grande parte dos cursos foram elaborados nessa perspectiva, sobretudo porque a educação é tida como fim na solução dos problemas sociais, e não como meio.

Pensar a formação de professores apenas nessa ótica é negar o processo comunicativo e as relações intersubjetivas construídas nos contextos sociais, em que se opta apenas pelo interesse do agir estratégico (HABERMAS, 1987). Acredita-se que a formação docente deve ser construída em uma dimensão comunicativa e coletiva, visto que o histórico das ações formativas tem sido caracterizado como uma capacitação aligeirada, um treinamento sem o devido planejamento e participação dos professores nas tomadas de decisões. Logo, tal alternativa:

[...] ultrapassa as formas de comunicação não mediadas simbolicamente. Um sujeito solitário não poderá agir comunicativamente, de forma crítica, enquanto seus objetivos forem determinados por usos parafrásicos da linguagem. Somente será útil para a ética do discurso, gerada na teoria crítica, a teoria da comunicação que tematize a linguagem privilegiando o entendimento livre e não coativo (LONGHI, 2008, p. 37).

Nesse prisma, a formação do professor poderia ser elaborada em uma dimensão coletiva e por meio de acordos para, enfim, romper com o individualismo e a relação monológica presentes na maioria das propostas, principalmente no que concerne a estruturas institucionais, formativas e curriculares (GATTI, 2010). Desse modo, o professor teria uma formação direcionada à relação discursiva, já que “aquele que compreende não adota uma atitude de superioridade, mas sente a necessidade de submeter a exame sua suposta verdade, põem em jogo seus próprios preconceitos, gerando uma atitude de autocrítica” (HERMANN, 2002, p. 86).

Subjacente a isso, a proposta da formação docente direcionada segundo o agir comunicativo e a formação de coletivos poderia garantir a negociação, o planejamento e o entendimento de determinada proposta por parte dos proponentes. Por meio da ação comunicativa, os formadores, professores e legisladores se organizariam e estabeleceriam relações de acordos, a fim de elaborar propostas mais adequadas a cada modalidade da educação, como é observado no campo da pesquisa coletiva (ALVARADO PRADA, 2006, p 105):

As ações de inter-relação entre pessoas são de fato as que constroem o tecido das coletividades e, por sua vez, são a materialização do agir coletivo. As pessoas, em suas ações cotidianas, se relacionam consigo mesmas, constituindo relações num contexto que é determinado pelo coletivo. Esse contexto tem também elementos de caráter histórico, temporal e topológico. Também tem especificidades ideológicas, políticas, culturais, educacionais e particularidades que lhe dão identidade ao coletivo.

Sendo assim, haveria maior interação e colaboração entre os sujeitos, o que implicaria no reconhecimento do outro nas tomadas de decisões, pois “no processo comunicativo há um esclarecimento recíproco acerca das motivações e razões que se fazem presentes nas decisões coletivas” (BOUFLEUER, 1997, p. 97). As propostas do programa seriam planejadas e desenvolvidas a partir da relação de consenso estabelecida entre os proponentes, de modo a garantir uma atividade comunicativa validada por todos. Infere-se que tal perspectiva implicaria a efetivação de novas iniciativas de organização e gestão, baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos e participativos de comunicação (ALVARADO PRADA, 2006). Nesse sentido, a proposta seria construída em resposta aos problemas vivenciados em cada contexto, por meio de um trabalho conjunto entre os diversos sujeitos envolvidos na criação e execução de programas formativos passíveis de revisão e validação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que os pressupostos da teoria do agir comunicativo podem contribuir com a formação dos professores, visto que os docentes sentem a necessidade de expressar opiniões sobre os fatos analisados no contexto escolar. Além disso, se coloca como uma alternativa para repensar a formação por meio da comunicação ampliada que envolve docentes formadores, professores em sala de aula e políticas públicas. Isso permitirá, por meio da crítica do outro, elaborar propostas mais adequadas à realidade dos profissionais da área da educação. Destarte, os propósitos comunicativos propostos por Habermas articulada com outras abordagens formativas dialógicas no campo da formação de professores podem contribuir sobremaneira para estreitar a distância entre as instâncias envolvidas. Com isso, haverá uma aprendizagem voltada a compreender determinada realidade e a formação de coletivos.

REFERÊNCIAS

ALVARADO PRADA, E. Pesquisa Coletiva na Formação de Professores. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá/MT, v. 15, n. 28, p. 99-118, maio-ago. 2006.

ÁVILA, SONNEVILLE. Trilhas percorridas na formação de professores da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: VEIGA, I. P. A; D’AVILLA C. M. (Orgs.). **Profissão Docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2012.

BOLZAN, J. **Racionalidade comunicativa e educação**: um estudo sobre o pensamento de Jürgen Habermas enfatizando a formação da competência interativa como aprendizado da razão

comunicacional. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

BOUFLEUER, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa: uma leitura de Habermas**. Ijuí UNIJUÍ, 1997.

DEVECHI, C. P. V. **Racionalidade comunicativa e a fundamentação da educação no contexto do pensamento pós-metafísico**. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

DEVECHI, C. P. V. A racionalidade comunicativa de Habermas e a possibilidade contemporânea de crítica e de objetividade nas pesquisas em educação. **Anais**. Caxambu, Anped, 2009.

DEVECHI, C. P. V; TREVISAN, A. L. Habermas na educação: entre a verdade epistemológica e pragmática. In: TAUCHEN; G; SILVA, J. A. S. (Orgs.). **Educação em ciências: epistemologia, princípios e ações educativas**. Curitiba, CRV, 2012.

DEVECHI, C. P. V; TREVISAN, A. L. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

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

HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, J. **Teoría de la acción comunicativa II: Crítica de la razón funcionalista**. Madrid: Taurus, 1987.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

HERMANN, N. **Validade em Educação: Intuições e Problemas na Recepção de Habermas**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 1999.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LONGHI, A. J. **Ação educativa e agir comunicativo**. Caçador: UnC Caçador, 2008.

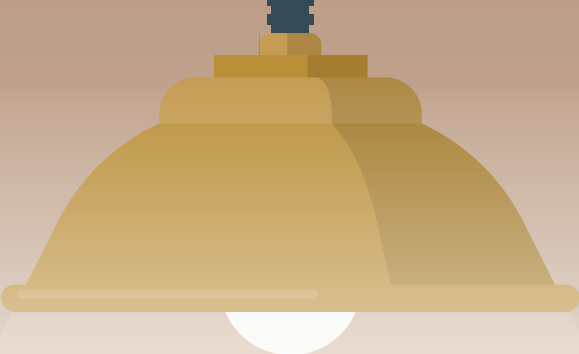
NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A (Org.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

SHIROMA, E, O; FILHO. D. L. L. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no PROEJA. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 725-743, jul./set. 2011.

SHIROMA, E, O. O conhecimento e políticas de formação docente: In: MORAES, M. C. M. (Org.). **Políticas de Formação docente**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I, P. A; D'AVILLA C. M. (Orgs.). **Profissão Docente**: Novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papyrus, 2012.

VEIGA, I, P. A; QUIXÁDA VIANA, C. M. Q. Formação de professores: um novo campo de possibilidades inovadoras. In: VEIGA, I. P. A; FERNANDES, E. D (Orgs). **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. Campinas, Papyrus, 2012.



PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932 E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DEBATE ANTIGO E SUPERADO?

Marco Aurélio Gomes de Oliveira

1. INTRODUÇÃO

Na hierarquia dos problemas nacionais, **nenhum sobreleva** em importância e gravidade ao da **educação**. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, **é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa** que são fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade” (AZEVEDO, 2006, p. 188, grifos nossos).

Há 88 (oitenta e oito) anos foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento histórico que simbolizou esforços de várias personalidades políticas e intelectuais em defesa de um projeto de educação nacional, com inspirações em diversas áreas do conhecimento humano (filosofia, história, sociologia, artes, literatura, psicologia, dentre outras) com o propósito de modernizar o país e amenizar as mazelas sociais.

Por se tratar de um documento histórico, produzido por sujeitos situados em um determinado tempo e espaço, é fundamental analisarmos o contexto social, político e econômico de sua construção. Associado a essa preocupação com o contexto histórico, cabe indagar as razões que levam o autor deste capítulo a resgatar a discussão posta no referido documento e associá-la ao debate central desta coletânea de capítulos que versam sobre a formação de professores em tempos de incertezas e desafios para atuação no magistério.

Nesse sentido, o objetivo central deste capítulo é apresentar as discussões sobre formação de professores expressas no manifesto dos pioneiros da educação nova, bem como apontar algumas reflexões sobre o debate em torno da formação e atuação docente nos tempos atuais.

Para tanto, a organização do capítulo tem a seguinte estrutura: no primeiro momento, faremos uma contextualização histórica de produção do referido documento; no segundo momento, discutiremos os conceitos de educação, ciência, escola, local de formação de professores e concepção de formação de professores; finalmente, serão tecidas algumas reflexões a partir das contribuições dos pioneiros da educação nova para a temática em discussão e o debate atual sobre formação e atuação docente no contexto brasileiro.

2. MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA DE 1932: UM MOVIMENTO POLÍTICO E CULTURAL CONSTRUÍDO NOS ESTADOS DURANTE AS DÉCADAS DE 1920 A 1930

No Brasil, após a promulgação da república no final do século XIX, vivenciamos um período de mudanças nas esferas política e cultural. No cenário político, com a instauração da república, o desejo pela modernização do Estado, autonomia política e desenvolvimento econômico norteou as ações dos grupos sociais que ascenderam ao poder nos primeiros anos de república.

Entretanto, como afirma Ribeiro (2007), a nascente república do Brasil guardava consigo algumas contradições históricas, dentre elas, como uma sociedade escravocrata até o ano anterior da proclamação lograria êxito com um projeto modernizador sem que a maioria da população fosse convidada a participar desse processo de “transformação” social.

Concomitante a essa contradição, percebemos que as reais intenções dos grupos políticos hegemônicos no país não tinham a ver com a independência econômica e soberania nacional frente aos demais países centrais do capitalismo, mas sim estabelecer uma relação de subserviência e carência em relação ao modelo econômico e cultural a ser seguido como o projeto modernizador ideal para a sociedade brasileira.

Deve ser lembrado, mais uma vez, que tal modernização da sociedade brasileira era uma exigência de fato, fruto do estágio atingido no processo de mudança da base da sociedade exportadora brasileira, que de rural-agrícola passa para urbano-comercial. É interessante (para da camada dominante e média) como externos (burguesia que evolui de mercantil para concorrencial) estão interessados nela. É uma necessária adaptação entre regiões hegemônicas e periféricas que integram o sistema capitalista na fase industrial ou concorrencial (RIBEIRO, 2007, p. 65-66).

Outro ponto importante que marca esse contexto histórico diz respeito à escolarização da população brasileira. Como mostram os dados extraídos da Diretoria Geral de Estatística de 1906, publicados em 1916, a taxa de analfabetismo da população era de 74,6%, isto é, de cada

4 brasileiros e brasileiras, 3 eram considerados analfabetos. Com isso, é possível imaginar qual era o público alfabetizado no Brasil no período.

Diante de tamanha desigualdade social e econômica à época, segundo Bomeny (2003), fica expresso por meio dos dados o descaso das elites políticas e econômicas do país em relação à educação e, conseqüentemente, com a sua modernização. Logo, a aparente mudança no cenário político do país com a instauração da república revelou a manutenção e aprofundamento das diferenças sociais e culturais do Brasil, quando a distribuição geográfica da população estava na mesma proporção em relação ao espaço rural e urbano, sendo que 80% da população estava concentrada no primeiro espaço.

Educação básica não era, de fato, um problema ou uma questão que sensibilizasse a elite brasileira. Por isso é que podemos afirmar que o estranhamento e a perplexidade com os quase 80% de analfabetos são uma reação pública posterior ao final do século XIX. Em uma sociedade basicamente rural, - mais de 80% da população -, comandada pelos grupos oligárquicos, com precários sistemas de comunicação, a demanda social de educação era também muito baixa (BOMENY, 2003, p. 3).

Do ponto de vista cultural, as mudanças provocadas pelo incipiente regime republicano foram absorvidas apenas por parte da sociedade brasileira, que pôde usufruir dos bens materiais e culturais produzidos fora do país advindos do intercâmbio cultural de setores das camadas altas e médias da sociedade.

Dessa forma, o contexto republicano das primeiras décadas do século XX no Brasil evidenciou não só as diferenças sociais, culturais e econômicas entre as classes sociais, mas também as assimetrias entre os estados e regiões do país. Para ilustrar esse panorama social, Lazarini (2007) explora, na dissertação defendida em 2007, esse contexto histórico com ênfase nas questões culturais, especialmente sobre as repercussões da Semana da Arte Moderna de 1922, em São Paulo.

Na sociedade paulista, destacava-se uma classe dominante composta predominantemente pela “nobreza fundiária” agroexportadora, contando com uma pequena parcela de uma burguesia industrial ainda incipiente, apresentando em segundo plano uma considerável camada de profissionais liberais e um grupo intersticial – o Exército – que, embora estivesse associado aos estratos médios, ganhava cada vez mais importância no cenário político desde a Proclamação da República. Esta sociedade complexa ainda contava com um grande contingente de imigrantes europeus e ex-escravos marginalizados que contribuíram para o crescimento da pequena classe média, da classe operária e do subproletariado. Tal quadro propiciou o surgimento de ideologias conflitantes, onde o tradicionalismo agrário pouco se ajustava à inquietação do centro urbano que surgia e que apresentava, em sua faixa burguesa, a inclinação aos elementos vindos da Europa e Estados Unidos e, em suas camadas média e operária, o anseio da mudança e da revolução (LAZARINI, 2007, p. 87).

Posto esse contexto social, político, econômico e cultural após a proclamação da república e os inúmeros desafios a serem enfrentados, notamos que o grupo de intelectuais denominados “pioneiros da educação nova” tinham a noção dos reais problemas que o país enfrentava naquele

período. Ao cunhar a educação como bandeira central do movimento, é notável a preocupação em superar os embates políticos e ideológicos no que tange à polarização entre os capitalistas e proletariados.

Para Fernando de Azevedo (2006), que redigiu o manifesto e para os demais 25 (vinte e cinco) signatários do documento, estava clara a intenção de reconstrução nacional a partir da educação em todos os níveis. O projeto era claro e objetivo, com finalidades, planejamento e caminhos a serem trilhados em busca de uma educação pública de qualidade, para todos, independentemente do sexo, da cor/etnia, da classe.

A **educação nova**, alargando a sua finalidade **para além dos limites das classes**, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar “**a hierarquia democrática**” pela “**hierarquia das capacidades**”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem **as mesmas oportunidades de educação**. 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 (AZEVEDO, 2006, p. 191, grifo nosso).

Os destaques feitos no trecho acima foram intencionais e com o propósito de suscitar ao leitor alguns questionamentos em relação aos interesses defendidos pelos pioneiros da educação nova. Ao destacar a expressão **educação nova**, é importante frisar que ela cumpre um papel decisivo na fundamentação filosófica e sociológica no referido projeto de reconstrução nacional.

A concepção de educação nova defendida pelos signatários do documento, em sua maioria, tem raiz na corrente filosófica de John Dewey, a qual concebe a educação como um processo de construção e reconstrução das experiências do indivíduo a partir da interação com o ambiente social, de modo que o conhecimento formado adquira sentido e que seja útil para o desenvolvimento da comunidade local e de toda a sociedade em geral.

Para Dewey (1979),

Toda educação forma o caráter, forma a personalidade mental e moral, mas a formação consiste na seleção e coordenação das atividades inatas, de modo que estas possam utilizar o material do ambiente social. Mais ainda – a formação não é apenas a formação de *atividades inatas* – mas se efetua *por meio dessas atividades*. É um processo de reconstrução, de reorganização” (DEWEY, 1979, p. 78, grifo do autor).

Assim, associado à ideia de uma educação nova que contribua para a formação de uma sociedade em que “**a hierarquia democrática**” seja transformada na “**hierarquia das capacidades**”, o intuito dos pioneiros da educação nova é a defesa do acesso e permanência de todos na escola e, para tal, só seria alcançável esse objetivo com a universalização da escola pública gratuita.

A defesa da escola pública expressa na totalidade do documento evidencia a preocupação em provocar uma mudança no estado das coisas da sociedade brasileira da época a ponto de, em vários pontos do manifesto, afirmar que é preciso superar as diferenças de classes sociais em prol da efetivação de uma educação nova.

A grande questão que pode ser colocada sobre tal objetivo é: seria efetivada uma educação nova e de qualidade para todos, independentemente dos interesses de classes que marcam a história da nossa sociedade brasileira?

Sim, é possível. A resposta dada pelos pioneiros da educação nova ao desafio de reconstrução nacional a partir da educação é defendida ao longo do documento não só em termos teóricos e filosóficos, mas sim na proposição de caminhos e planejamento direcionado ao povo e ao governo.

Nós temos uma missão a cumprir: insensíveis à indiferença e à hostilidade, em luta aberta contra preconceitos e prevenções enraizadas, caminharemos progressivamente para o termo de nossa tarefa, sem abandonarmos o terreno das realidades, mas sem perdemos de vista os nossos ideais de **reconstrução do Brasil, na base de uma educação inteiramente nova**. A hora crítica e decisiva que vivemos não nos permite hesitar um momento diante da tremenda tarefa que nos impõe a consciência, cada vez mais viva, da necessidade de nos prepararmos para enfrentarmos com o evangelho da nova geração a complexidade trágica dos problemas postos pelas sociedades modernas” (AZEVEDO, 2006, p. 202-203, grifos nossos).

Nesse sentido, apresentamos nessa parte inicial do capítulo uma contextualização histórica da produção do manifesto dos pioneiros da educação nova no sentido de explicitar alguns dos motivos que levaram o grupo de intelectuais de diversas matrizes filosóficas e sociológicas a se unirem em torno de uma bandeira comum – a defesa da educação de qualidade para todos.

Ao considerar a escola pública como o local mais adequado para efetivação dessa mudança social e cultural, a seguir enfatizaremos o papel atribuído ao educador/docente nesse processo de “reconstrução nacional”, entendendo esse sujeito social como membro importante da escola pública que, como tal, também necessitaria de uma formação e qualificação diferenciada para atender ao propósito de uma educação verdadeiramente “revolucionária” na acepção defendida pelos pioneiros da educação nova.

[...] um educador pode bem ser um filósofo e deve ter a sua filosofia de educação; mas, trabalhando cientificamente nesse terreno, ele deve estar tão interessado na determinação dos fins de educação, quanto também dos meios de realizá-los. [...] Mas o educador, como o sociólogo, tem necessidade de uma cultura múltipla e bem diversa; as alturas e as profundidades da vida humana e da vida social não devem estender-se além do seu raio visual; ele deve ter o conhecimento dos homens e da sociedade em cada uma de suas fases, para perceber, além do aparente e do efêmero, “o jogo poderoso das grandes leis que dominam a evolução social”, e a posição que tem a escola, e a função que representa, na diversidade e pluralidade das forças sociais que cooperam na obra da civilização. Se tem essa cultura geral, que lhe permite organizar uma doutrina de vida e ampliar o seu horizonte mental, poderá ver o problema educacional em conjunto, de um ponto de vista mais largo, para subordinar o problema pedagógico ou dos métodos ao problema filosófico ou dos fins da educação; se tem um espírito científico, empregará os métodos comuns a todo gênero de investigação científica, podendo recorrer a técnicas mais ou menos elaboradas e dominar a situação, realizando experiências e medindo os resultados de toda e qualquer

modificação nos processos e nas técnicas, que se desenvolveram sob o impulso dos trabalhos científicos na administração dos serviços escolares (AZEVEDO, 2006, p. 188-189).

Portanto, a formação de professor é encarada com seriedade e firmeza pelos pioneiros da educação nova, a ponto de relacionar conceitos importantes em torno da temática: educação, cultura, ensino e aprendizagem, local de formação, enfim, conceitos que analisaremos a seguir neste capítulo.

3. FILOSOFIA E CIÊNCIA: PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

A partir da contextualização histórica de produção do manifesto, em que demonstramos a situação vivenciada pelo país em termos políticos e sociais, destaca-se, no cenário educacional, uma taxa de analfabetismo de 74,6% da população no início do século XX. Diante dessa situação caótica e o interesse no projeto de modernização do país, a educação passa a ser debatida por diversos grupos como mecanismo de propulsão social para as mudanças necessárias de adaptação à nova realidade mundial no fim do século XIX.

Caracterizado o contexto, parece claro que foi no clima de ebulição social característico da década de 1920 que, no campo educacional, emergiram, de um lado, as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização; de outro lado, a Igreja católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica. Essas duas forças desempenharam um papel de relativa importância como dispositivos de sustentação do “Estado de compromisso”, concorrendo, cada uma à sua maneira e independentemente de seus propósitos explícitos, para a realização do projeto de hegemonia da burguesia industrial (SAVIANI, 2007, p. 193).

De acordo com Saviani (2007), o projeto modernizador brasileiro do início do século XX sofreu inúmeras influências dos diversos grupos sociais que participavam da disputa política, mesmo sabendo que a correlação de forças entre eles era totalmente desigual. Contudo, o autor destaca que, no decorrer da década de 1930, os grupos e personalidades do campo progressista (liberais, socialistas e comunistas) aglutinaram-se em torno da bandeira da escola pública, defendendo sua expansão e universalização para todos.

Ora, na medida em que a concepção escolanovista, tal como expressa no “Manifesto dos Pioneiros”, representava a revolução pedagógica correspondente à revolução democrático-burguesa, compreende-se, na década de 1930, que o escolanovismo tenha hegemonizado as posições progressistas, aí incluídas as correntes de esquerda (SAVIANI, 2007, p. 275).

Portanto, a relevância da escola pública expressa claramente a preocupação em concretizar o tão sonhado projeto modernizador do país que estava apenas restrito à elite na perspectiva dos pioneiros da educação nova. Para Saviani (2007),

[...] o “documento de política educacional, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa no “Manifesto” a defesa da escola pública. Nesse sentido, o texto emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública abarcando desde a escola infantil até a **formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário** (SAVIANI, 2007, p. 253, grifo nosso).

Ao destacar a preocupação dos pioneiros com a “formação dos intelectuais pelo ensino universitário”, discutiremos como concebem a figura do professor/educador diante da reconstrução nacional via educação e universalização da escola pública no país. É importante frisar que qualquer concepção de formação de professor, escola pública e de educação está fundamentada em uma visão de mundo e de sociedade.

Nesse sentido, o documento expõe uma concepção de mundo em que os sujeitos devem ter as mesmas condições materiais e culturais para promoverem seu desenvolvimento em todas as áreas. As diferenças entre os sujeitos seriam de natureza biológica, e não social e econômica. Ao evidenciar a defesa do direito natural dos sujeitos, ou seja, o respeito e a valorização de sua individualidade, o manifesto dos pioneiros declara concordância com os princípios filosóficos do liberalismo.

Conforme Antônio Paim (1987), uma das referências do país nos estudos sobre o liberalismo, é preciso analisar o pensamento liberal nas suas diversas vertentes e contradições, mas que possui um núcleo comum de princípios norteadores, pois, dentre eles, a educação/instrução sempre foi considerada importante, em que pese a ênfase e profundidade dos estudos para determinado grupo social.

As questões nucleares consistem, [...], na teoria da representação política; no encaminhamento do processo de democratização da ideia liberal e, portanto, da própria conceituação de democracia e ideal democrático; e na questão da responsabilidade social dos cidadãos, problema que entronca diretamente com o papel do Estado e suas atribuições. A par disto, os pensadores liberais interessaram-se por diversos outros temas. [...] No que respeita a aquisições doutrinárias em aspectos nucleares, destacaríamos, neste século, **a contribuição americana acerca do papel da educação no exercício da cidadania** (PAIM, et al., 1987, p. 91-92, grifo nosso).

Não por acaso, ao estudarmos as obras produzidas por alguns dos pioneiros da educação nova, em destaque Anísio Teixeira, notaremos uma incorporação de ideias e conceitos da filosofia estadunidense, particularmente a filosofia pragmática deweyana, que defende a importância dos fundamentos teóricos associados a ciência.

Anísio Teixeira (2006) concebe que todo processo educativo pressupõe um conjunto de princípios e valores que devem ser transmitidos para as gerações mais novas. Entretanto, a socialização dos valores e conhecimentos são frutos da dinâmica social. Sendo assim, não é possível que um processo formativo desconsidere as mudanças econômicas, políticas e culturais do seu tempo histórico. Portanto, um projeto de sociedade que almeja ser moderno nos moldes do início do século XX não pode desconsiderar as contribuições e relevância da ciência para desenvolvimento das potencialidades humanas.

A educação é o processo por que a vida social se transmite e se perpetua. De sorte que entre a sociedade e a escola deve haver uma contínua e incessante comunicação a fim de permitir um perfeito ajustamento e equilíbrio. Corolário natural dessa teoria é uma das teses do professor Dewey, a de que os movimentos educativos devem refletir as mudanças sociais. Assim, a grande discussão em torno do currículo não intenta somente adaptá-lo às crianças, cujas leis de crescimento e desenvolvimento a ciência vem revelando, mas adaptá-lo, de outra parte, à moderna sociedade americana (TEIXEIRA, 2006, p. 70).

Ao analisar o documento histórico, notamos que a fundamentação filosófica cumpre um papel central no discurso renovista, pois era necessário esclarecer ao poder público e sociedade civil quais os motivos da crítica em relação ao modelo pedagógico tradicional. Além de apontar as críticas e fragilidades do ensino tradicional, era preciso fortalecer um discurso em prol da ciência moderna e suas contribuições para o desenvolvimento econômico e social nos moldes do capitalismo da virada do século XIX para o século XX. Nesse sentido, para Dewey (1979),

[...] a reconstrução da filosofia, a da educação e dos ideais e métodos sociais, caminham, assim, de mãos dadas. Se é verdade que existe, nos tempos atuais, uma necessidade especial de reconstrução educativa, se essa necessidade torna urgente uma revisão das idéias básicas dos sistemas filosóficos tradicionais, é devido à completa mudança da vida social, paralela aos progressos da ciência, à revolução industrial e ao desenvolvimento da democracia. **Não se podem efetuar essas mudanças na vida prática sem uma reforma educativa de acordo com elas, sem levar os homens a perguntar-se que idéias e ideais existem implícitos nessas transformações sociais**, e que mudanças elas requerem nas idéias e ideais herdados das velhas e dessemelhantes culturas (DEWEY, 1979, p. 364-365, grifo nosso).

Posto o debate filosófico que norteia o discurso dos pioneiros, outro ponto que nos chama atenção na discussão sobre a concepção e formação de professor é o local privilegiado para a qualificação docente. Para Azevedo (2006), as universidades, faculdades ou escolas normais de nível superior figuravam como o espaço, por excelência, destinados à preparação das elites intelectuais do país. Portanto, os docentes com a responsabilidade direta pela condução do processo de ensino e aprendizagem não estariam ausentes desse espaço formativo.

No entanto, era de conhecimento dos pioneiros da educação nova a configuração do Ensino Superior no Brasil naquele período. A educação superior no país era constituída por instituições de ensino isoladas, majoritariamente escolas de medicina, direito e engenharias. Mesmo essas escolas de ensino superior, conforme Teixeira (1989), praticavam um modelo pedagógico com vistas à profissionalização dos educandos, deixando de lado o caráter inovador e construtor que os altos estudos teriam para contribuir com a formação da cultura nacional independente e moderna.

Vimos que o país, desde o começo, limitou-se às escolas profissionais isoladas — medicina, direito, engenharia (civil e de minas) - e escolas de belas-artes. Nenhuma dessas escolas era de tempo integral, ministrando apenas cursos geralmente um único, cada escola - de tempo parcial, consistindo de “aulas” de uma relação de matérias, que constituía o currículo, ensinadas isoladamente e sem outra conexão entre elas além da que pudesse decorrer de possível depen-

dência entre o ensino de uma e outra, ou do ensino de um ano para outro. Entre os professores, a despeito do possível laço de interdependência, não havia entendimentos nem reuniões, salvo a aprovação formal dos programas individuais de ensino (TEIXEIRA, 1989, s/p.).

Teixeira (1989) proferiu que o ensino nas escolas superiores no Brasil, até então, dava ênfase aos conhecimentos culturais e filosóficos estrangeiros, principalmente por meio dos livros ou análises expressas em apostilas e resumos condensados, ou seja, boa parte tratava dos famosos manuais das diversas áreas específicas.

O movimento de mudança em relação ao modelo pedagógico desenvolvido no Ensino Superior passa a ser praticado após a década de 1920, particularmente impulsionado pelos cursos de medicina, ao adotarem metodologias mais práticas e experienciais, algo essencial da natureza das ciências biológicas e fisiológicas.

No Ensino Superior, o processo didático era dominado pela confiança no autodidatismo, com o recurso do livro. Muitas vezes, tal processo era ainda mais empobrecido pelo uso de sobentas ou apostilas, contendo resumos ou textos das *aulas*, lembrando a universidade escolástica ainda sem livros. Desse modo, os *cursos* eram uma *introdução* às profissões, visando oferecer alguma base para o preparo profissional, que iria ser adquirido na prática, fora da escola, na profissão. Somente na medicina, por ser ela própria, acima de tudo, uma prática e uma arte, o curso lentamente escapou a esse tipo de ensino oral, e gradualmente se fez de formação com prática hospitalar. Tal progresso acentuou-se depois da década de 20, quando essas escolas começaram a pensar na limitação de matrícula e se fizeram escolas de prática médica, de tempo integral, embora nem sempre para os professores, que continuaram formalmente de tempo parcial. Essa foi a razão pela qual as escolas de medicina, na década de 30 passaram a ter menor número de alunos. Este fato caracteriza a primeira existência de escolas superiores profissionais no Brasil com a qualidade de ensino universitário. Até então, o ensino superior era uma simples introdução geral às profissões, em escolas do tipo de escolas secundárias (TEIXEIRA, 1989, s/p.).

Sendo assim, ao identificar na estrutura do manifesto dos pioneiros, no subtítulo: **c) o conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil**, notamos um consenso no discurso do grupo em torno do diagnóstico e importância da universidade enquanto instituição, por excelência, de formação das elites culturais do país com vistas ao desenvolvimento de uma cultura nacional própria e independente.

Azevedo (2006) defende que a organização e oferta do Ensino Superior brasileiro deveria expandir e ampliar seu campo de formação para além dos cursos de Medicina, Direito e Engenharias. Portanto, aqui notaremos a defesa da formação de professor em nível superior, considerado este profissional como um intelectual de suma importância no processo de reconstrução da educação nacional.

[...] sem alargar para horizontes científicos e culturais a sua finalidade estritamente profissional e sem abrir os seus quadros rígidos à **formação de todas as profissões que exijam conhecimentos científicos**, elevando-as a todas a nível superior e tornando-se, pela flexibilidade de sua organização, acessível a todas.

Ao lado das faculdades profissionais existentes, reorganizadas em novas bases, impõe-se a criação simultânea ou sucessiva, em cada quadro universitário, de faculdades de ciências sociais e econômicas; de ciências matemáticas, físicas e naturais, e de filosofia e letras que, atendendo à variedade de tipos mentais e das necessidades sociais, deverão abrir às universidades que se criarem ou se reorganizarem, um campo cada vez mais vasto de investigações científicas (AZEVEDO, 2006, p. 198-199).

Ao analisar a relação da universidade e formação docente, compreendendo que a primeira se constitui com um espaço privilegiado de qualificação profissional e preparação intelectual do quadro do magistério, notamos que o documento expressa um entendimento do grupo de que a educação nova para ser desenvolvida e praticada nas escolas públicas em âmbito nacional necessitaria de um profissional altamente culto, forjado em um sistema de ensino novo, articulado e permeado por um espírito moderno de ciência e trabalho intelectual.

Não por acaso, ao iniciarmos a discussão sobre formação e concepção de professores concebido no manifesto trouxemos a presença da filosofia estadunidense como fundamento filosófico responsável por nortear o espírito renovador da proposta educacional. Para Teixeira (1989), os Estados Unidos eram um país moderno. Assim, tal qual o Brasil, aquela nação passou por um processo de colonização conseguindo construir, a partir do seu povo, uma cultura nacional própria e independente, que serviria de exemplo para o nosso país naquele momento histórico de reconstrução nacional.

O contraste com os Estados Unidos merece ser notado. Também os Estados Unidos nasceram como colônia inglesa. Suas instituições políticas e educacionais tinham sua origem na Inglaterra. Mas a independência fez o país voltar-se sobre si mesmo. E partindo da experiência colonial, que em New England já se tinha formado com originalidade no sentimento de **igualdade democrática**, o país lança-se a uma aventura política e institucional substancialmente comparável à experiência europeia, sem os resíduos da cultura feudal. **E como a educação é, desde o princípio, depois da instituição política, a sua instituição fundamental**, registra-se na educação um desenvolvimento próprio e novo, ali se operando a criação da escola primária universal (que era novidade tanto para a Europa como para o continente americano), de uma escola secundária nova (incluindo todos os alunos e todos os tipos de ensino) e uma **universidade, também nova, dominada pelo espírito pragmático e científico e com singular ampliação de funções**. Deste modo, o país fez-se independente e lançou as bases de um sistema de cultura adequado à formação da cultura nacional e inspirado por um pragmatismo que o predispuha à revolução científica em marcha. Nem sempre se salienta que os Estados Unidos não eram apenas uma inovação política, **mas uma inovação em educação e cultura de proporções equivalentes às do governo democrático** (TEIXEIRA, 1989, s/p., grifo nosso).

O projeto de universidade defendido pelos pioneiros passa a incorporar os princípios de uma educação nova, pragmática e científica, isto é, além das questões de classe que possam divergir dos interesses dos grupos, caberia a essa instituição de excelência a formação das elites pensantes do país.

A organização de Universidades é, pois, tanto mais necessária e urgente quanto mais pensarmos que só com essas instituições, a que cabe criar e difundir ideais políticos, sociais, morais e estéticos, é que podemos obter esse intensivo espírito comum, nas aspirações, nos ideais e nas lutas, esse “estado de ânimo nacional”, capaz de dar força, eficácia e coerência à ação dos homens, sejam quais forem as divergências que possam estabelecer entre eles a diversidade de pontos de vista na solução dos problemas brasileiros. **É a universidade, no conjunto de suas instituições de alta cultura, prepostas ao estudo científico dos grandes problemas nacionais**, que nos dará os meios de combater a facilidade de tudo admitir; o ceticismo de nada escolher nem julgar; a falta de crítica, por falta de espírito de síntese; a indiferença ou a neutralidade no terreno das ideias; a ignorância “da mais humana de todas as operações intelectuais, que é a de tomar partido”, e a tendência e o espírito fácil de substituir os princípios (ainda que provisórios) pelo paradoxo e pelo humor, esses recursos desesperados (AZEVEDO, 2006, p. 199, grifo nosso).

Ao associar os três elementos essenciais (**fundamentos filosóficos; educação nova; instituição formadora**) para a compreensão sobre a concepção e formação de professor presente no manifesto, é possível vislumbrar o tamanho e complexidade do desafio posto pelos pioneiros, haja vista as profundas desigualdades sociais, econômicas e culturais da maioria absoluta da população nas primeiras décadas do século XX.

De acordo com Vidal (2011), o trabalho desenvolvido pelos pioneiros da educação nova deve ser analisado sob vários prismas, dentre eles a autora destaca três: pedagógico, ideológico e político. Isto implica dizer que, apesar das inúmeras dificuldades e impasses travados à época, o grupo de intelectuais de diferentes matrizes filosóficas e sociológicas conseguiram adentrar na arena política do país de forma expressiva⁷, algo que rendeu frutos nas décadas seguintes no debate⁸ em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) promulgada em 1961.

A Escola Nova evidenciou-se como fórmula, com significados múltiplos e distintas apropriações, constituídas no entrelaçamento de três vertentes: pedagógica, ideológica e política. No que tange ao primeiro aspecto a indefinição das fronteiras conceituais havia permitido que a Escola Nova aglutinasse diferentes educadores, católicos e liberais, em torno dos princípios pedagógicos do ensino ativo. No segundo caso, a fórmula oferecera-se como meio para transformação da sociedade, servindo às finalidades divergentes dos grupos em litígio. E apenas na terceira acepção tornara-se bandeira política, sendo capturada como signo de renovação do sistema educacional pelo Manifesto e seus signatários (VIDAL, 2011, p. 462).

7 Para mais informações sobre a participação dos pioneiros nas reformas educacionais na década de 1920, ver MIGUEL, M. E. B. (Orgs. et. al.). **Reformas Educacionais: as manifestações da Escola Nova no Brasil**. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, 2011.

8 **Manifesto dos Educadores: Mais uma Vez Convocados (1959)** foi um documento histórico que expressou o posicionamento do grupo de diversos intelectuais (161 signatários) em defesa da escola pública, laica e de qualidade para todos em torno do debate da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que foi promulgada em 20 de dezembro de 1961. Documento disponível para consulta em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc2_22e.pdf. Acesso em: 4 maio 2020.

Versados sobre as mazelas sociais e o descaso para as questões educacionais em âmbito nacional por parte de setores da elite e do poder público em geral, os pioneiros não furtaram ao debate sobre a necessidade urgente de formação e preparação dos educadores para a tarefa de reconstrução da educação nacional. Dedicaram uma parte exclusiva no documento para defender claramente sua posição em relação ao magistério e seu papel no processo de mudança nacional.

A seção intitulada **Plano de Reconstrução Educacional** está estruturada da seguinte forma: a) linhas gerais do plano; b) o ponto nevrálgico da questão; c) o conceito moderno de Universidade e o problema universitário no Brasil; **d) o problema dos melhores**, todas elas articuladas entre si com o propósito de esclarecer ao povo e ao governo as diretrizes básicas para reconstrução da educação nacional.

Para nós, particularmente, chama atenção a discussão que será traçada na parte: d) o problema dos melhores, pois nela encontramos o debate em torno da função e formação docente, sua relação com a escola pública e movimentos democráticos que perfazem o processo educativo entre os sujeitos no ambiente escolar.

Azevedo (2006) salienta que a docência deveria ser encarada como uma profissão nobre, respeitada e valorizada de acordo com suas responsabilidades, pois se o objetivo era transformar o país a partir de uma mudança radical no sistema de ensino, não se promoveria tal “revolução” sem a formação e atuação de uma elite cultural formada pelas universidades. Nesse caso, os professores seriam uma peça fundamental na engrenagem de funcionamento do modelo escolar moderno.

De fato, **a Universidade**, que se encontra no ápice de todas as instituições educativas, está destinada, nas sociedades modernas a desenvolver um papel cada vez mais importante na **formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos, e educadores**, de que elas precisam para o estudo e solução de suas questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas. Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, **os melhores e os mais capazes**, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa (AZEVEDO, 2006, p. 200, grifo nosso).

Novamente, aqui na discussão sobre a formação e atuação docente, notamos a preocupação dos pioneiros no aspecto cultural como elemento importante na ruptura de um modelo nacional de importação de valores e não valorização das características locais da nossa população.

Para Teixeira (1989), a universidade moderna, compreendida a partir do século XIX na Europa e nos Estados Unidos, tinha a função de irradiar a cultura moderna a partir dos elementos de sua própria realidade, ou seja, contribuiria decisivamente para a formação da soberania nacional com base nas ciências modernas construídas no decorrer dos séculos XVIII e XIX.

Nos princípios do século XIX, o mundo estava vivendo época que lembraria a dos séculos XI e XII, quando se iniciaram a reformulação radical e a consolidação da cultura medieval, o que nos deu a universidade desse tempo. Agora, nos começos do século XIX, temos a Universidade de Berlim como pioneira da universidade de pesquisa no campo das humanidades e das nascentes ciências físicas e naturais. Não houve ruptura radical com a cultura anterior, mas uma atitude nova de pesquisa das próprias raízes dessa cultura, sendo desnecessário sublinhar que a universidade alemã era de pesquisa no sentido amplo e

não, ainda, da pesquisa experimental, como veio depois a desenvolver-se. Já era a universidade moderna, porque visava reelaborar o conhecimento humano e dar-lhe sentido nacional e não apenas transmitir o conhecimento universal existente. A cultura moderna tinha de ser formulada pela pesquisa para poder ser ensinada. Sem a universidade como centro de descoberta e de reformulação do conhecimento e como órgão *nacional* elaborador de cada cultura nacional, não seria possível a difusão pelas escolas comuns (primárias e secundárias) da cultura necessária ao desenvolvimento da nação, nem também a formação acadêmica do novo intelectual, do novo homem “culto” nacional (TEIXEIRA, 1989, s/p., grifo do autor).

Nesse sentido, a valorização cultural e social do magistério por parte dos pioneiros é compreendida por nós na medida em que seu trabalho pedagógico junto aos educandos não se faz somente pelo viés técnico e instrumental, pelo contrário, a técnica e os procedimentos metodológicos expressariam o entendimento geral da missão de conscientização e formação dos novos espíritos a partir do princípio da individualidade, cooperação e respeito às diferenças.

Sabedores da estrutura do Ensino Superior brasileiro da época em termos de oferta de cursos e alcance para determinados públicos, como seria possível garantir para os docentes uma formação cultural privilegiada? No campo de atuação do magistério sabemos que nem todas as modalidades de ensino gozam do mesmo prestígio e reconhecimento. Sendo assim, como os pioneiros enfrentaram essa situação?

Ora, dessa elite deve fazer parte evidentemente o **professorado de todos os graus**, ao qual, escolhido como sendo um corpo de eleição, para uma **função pública da mais alta importância**, não se dá, nem nunca se deu no Brasil, a educação que uma elite pode e deve receber. A maior parte dele, entre nós, é recrutada em todas as carreiras, sem qualquer preparação profissional, como os professores do ensino secundário e os do ensino superior (engenharia, medicina, direito, etc.), entre os profissionais dessas carreiras, que receberam, uns e outros, do secundário a sua educação geral. O magistério primário, preparado em escolas especiais (escolas normais), de caráter mais propedêutico, e, às vezes misto, com seus cursos geral e de especialização profissional, não recebe, por via de regra, nesses estabelecimentos, de nível secundário, nem uma sólida preparação pedagógica, nem a educação geral em que ela deve basear-se. A preparação dos professores, como se vê, é tratada entre nós, de maneira diferente, quando não é inteiramente descuidada, como se a **função educacional, de todas as funções públicas a mais importante**, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional. Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu **espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades** (AZEVEDO, 2006, p. 206, grifo nosso).

A garantia da excelência em termos de formação cultural seria favorecida a partir do alargamento das áreas de formação na educação superior brasileiro, uma vez que o modelo de universidade defendido pelos pioneiros não compreende apenas a função de preparação para o

mercado de trabalho, mas sim avançaria em termos que comumente conhecemos e atribuímos a tríplice função social da universidade: ensino, pesquisa e extensão.

Ela deve ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências (AZEVEDO, 2006, p. 198-199).

Portanto, a concepção de magistério expressa no manifesto defende uma formação integral que associe a formação profissional e cultural em sua forma mais elevada, pois os desafios em torno da educação exigem a incorporação dos conhecimentos científicos. A formação de professor em nível superior é defendida para todas as modalidades de ensino, da educação infantil ao ensino superior, sem distinção de valorização ou reconhecimento da atuação docente, uma vez que a “elite cultural” da educação cumpriria um papel decisivo na luta em defesa da escola pública, gratuita, laica para todos.

A formação universitária dos professores não é somente uma necessidade da função educativa, mas o único meio de, **elevando-lhes em verticalidade a cultura**, e abrindo-lhes a vida sobre todos os horizontes, estabelecer, entre todos, para a realização da obra educacional, uma compreensão recíproca, uma vida sentimental comum e um vigoroso espírito comum nas aspirações e nos ideais. [...] Os professores de ensino primário e secundário, assim formados, em escolas ou cursos universitários, sobre a base de uma educação geral comum, dada em estabelecimentos de educação secundária, não fariam senão um só corpo com os do Ensino Superior, **preparando a fusão sincera e cordial de todas as forças vivas do magistério**. Entre os diversos graus do ensino, que guardariam a sua função específica, se estabeleceriam contatos estreitos que permitiriam as passagens de um ao outro nos momentos precisos, descobrindo as superioridades em gérmen, pondo-as em destaque e assegurando, de um ponto a outro dos estudos, **a unidade do espírito sobre a base da unidade de formação dos professores** (AZEVEDO, 2006, p. 201, grifo nosso).

Ao concluir essa discussão sobre a concepção e formação de professor expressa no manifesto dos pioneiros, tendo uma base filosófica e sociológica sólida, associado a uma ideia de educação nova e a defesa da escola pública, notamos que a efetivação desse plano de reconstrução nacional passaria, necessariamente, pela atuação do Estado enquanto instituição reguladora e promotora de políticas públicas que viabilizasse o caminho a ser trilhado pela sociedade em busca da modernização e “transformação” social via educação.

Mas, de todos **os deveres que incumbem ao Estado**, o que exige **maior capacidade de dedicação** e justifica maior soma de sacrifícios; aquele com que não é possível transigir sem a perda irreparável de algumas gerações; aquele em cujo cumprimento os erros praticados se projetam mais longe nas suas consequências, agravando-se à medida que recuam no tempo; **o dever mais alto, mais penoso e mais grave é, decerto, o da educação** que, dando ao povo a **consciência de si** mesmo e de seus destinos e a força para afirmar-se e realizá-los, entretém, cultiva e perpetua a **identidade da consciência nacional**, na

sua comunhão íntima com a **consciência humana** (AZEVEDO, 2006, p. 203, grifo nosso).

Na luta pela efetivação de uma política nacional de valorização e formação do magistério, é perceptível na análise dos pioneiros que a mudança proposta no manifesto não seria tarefa fácil, muito menos palatável para todos os envolvidos no processo educacional, dentre eles, o próprio magistério. Azevedo (2006) destaca que o trabalho de convencimento ideológico é uma tarefa essencial e caberia a todos os envolvidos no movimento de renovação educacional a incumbência de mostrar ou provar ao povo e ao governo as vantagens e avanços significativos conquistados pelo espírito novo que norteia as práticas educativas nos demais países modernos do início do século XX.

Não alimentamos, de certo, **ilusões sobre as dificuldades de toda a ordem que apresenta um plano de reconstrução educacional de tão grande alcance e de tão vastas proporções**. Mas, temos, com a consciência profunda de uma por uma dessas dificuldades, a disposição obstinada de enfrentá-las, dispostos, como estamos, **na defesa de nossos ideais educacionais**, para as existências mais agitadas, mais rudes e mais fecundas em realidades, que um homem tenha vivido desde que há homens, aspirações e lutas. O próprio espírito que o informa de uma nova política educacional, com sentido unitário e de bases científicas, e que seria, em outros países, a maior fonte de seu prestígio, tornará esse plano suspeito aos olhos dos que, sob o pretexto e em nome do nacionalismo, persistem em manter a educação, no terreno de uma política empírica, à margem das correntes renovadoras de seu tempo. De mais, se os problemas de **educação devem ser resolvidos de maneira científica**, e se a ciência não tem pátria, nem varia, nos seus princípios, com os climas e as latitudes, a obra de educação deve ter, em toda a parte, uma **“unidade fundamental”**, dentro da variedade de sistemas resultantes da adaptação a novos ambientes dessas ideias e aspirações que, sendo estruturalmente científicas e humanas, têm um caráter universal. É preciso, certamente, **tempo para que as camadas mais profundas do magistério e da sociedade em geral** sejam tocadas pelas doutrinas novas e seja esse contato bastante penetrante e fecundo para lhe modificar os pontos de vista e as atitudes em face do problema educacional, e para nos permitir as conquistas em globo ou por partes de todas as grandes aspirações que constituem a substância de uma nova política de educação (AZEVEDO, 2006, p. 202, grifo nosso).

Para nós, ao finalizar essa discussão sobre concepção e formação de professores, ficam evidentes alguns fatores que são essenciais na análise. O primeiro deles é a importância da fundamentação filosófica que a proposta de educação nova incorpora, na medida em que pressupõe um modelo de homem e sociedade que está ligado às transformações sociais, políticas e econômicas do seu tempo, particularmente no decorrer dos séculos XVIII e XIX na Europa e nos Estados Unidos, quando eclodiram revoluções científicas e políticas que modificaram radicalmente a forma de produzir a vida material da humanidade e a maneira de pensar as diversas formas de sociabilidade existente ou não.

O segundo fator de destaque na análise é a ênfase atribuída à ciência como elemento formador da nova consciência nacional. Nesse ponto, percebemos que a universidade moderna,

considerada pelos pioneiros o local privilegiado de irradiação do conhecimento moderno, deveria formar as elites pensantes do país com vistas à propagação dos ideais de civilidade da nova era, entendendo essa era como sendo a consolidação do capitalismo industrial na sua fase mais mundializada após a segunda revolução industrial ocorrida no século XIX.

Por fim, o terceiro fator que chama atenção diz respeito ao reconhecimento e a importância do magistério em todos os níveis de ensino, da educação infantil ao Ensino Superior, a defesa de uma formação cultural e profissional capaz de enfrentar os desafios de praticar um novo modelo pedagógico que exigirá de todos, especialmente, do magistério, sair da zona de conforto cognitivo e cultural que se encontra há anos em razão das condições materiais da sociedade do seu tempo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores no Brasil, como podemos acompanhar no debate posto pelos pioneiros da educação, é um desafio antigo na educação brasileira, isso quando nos limitamos a analisar o contexto brasileiro a partir do início do século XX, sob a influência da mudança no modelo de organização que estava em curso a época passando do modelo agrário exportador para o modelo urbano industrial.

Sabemos que, ao longo da história da educação brasileira, o magistério enfrentou e ainda luta por inúmeros direitos, que vão do reconhecimento profissional e legal da função em uma carreira com estrutura e valorização salarial. Outro ponto em destaque nesse processo é a luta em defesa do direito à liberdade de expressão e pluralidade de ideias, sendo que este último vem sendo gradativamente restringido por conta de uma conjuntura política, social e cultural dos últimos anos que atribui ao docente um papel de “doutrinador”, “partidário” de ideologias subversivas⁹ do *status quo* estabelecido na sociedade brasileira da moral e bons costumes [sic].

Sendo assim, quando analisamos os desafios postos para a sociedade brasileira no começo do século do XX, e sob a ótica dos pioneiros da educação nova, a situação caótica da educação em âmbito nacional, percebemos que os princípios defendidos em torno de um magistério profissional e qualificado era ousado e temeroso para os grupos hegemônicos no país naquele período histórico, algo que, infelizmente, no decorrer das décadas do século passado, não se modificou substancialmente a nossa condição de docente no Brasil.

Para ilustrar a complexidade dessa questão, poderíamos destacar vários acontecimentos históricos, políticos e sociais. Entretanto, evidenciamos a conquista da categoria¹⁰, já no século XXI, do reconhecimento legal do piso salarial profissional nacional do magistério, fruto dos inúmeros embates e disputas políticas que materializou, em uma correlação de forças desigual, uma lei que estabelece um padrão mínimo de remuneração docente no país.

9 Mais informações sobre a origem, características e finalidades do discurso de neutralização da escola e dos profissionais da educação, acesse a página do grupo denominado Escola Sem Partido: <https://www.escola-sempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 5 maio 2020.

10 Ver artigo sobre a luta pelo Piso Nacional do Magistério: SINSEJ. **10 anos do Piso Nacional do Magistério: devemos comemorar.** Artigo publicado em 12 de junho de 2018. Disponível em: <http://www.sinsej.org.br/2018/06/10-anos-piso-nacional-magisterio-devemos-comemorar-2/>. Acesso em: 5 maio 2020.

No debate atual sobre a política educacional para formação de professores, foi aprovada no ano passado a resolução do Conselho Nacional de Educação nº. 02 de 20 de dezembro de 2019, que institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Este documento norteará a formação de professores nas instituições de Ensino Superior e definirá um perfil profissional para atuação na educação básica de acordo com a nova Base Nacional Comum Curricular.

É importante destacar que temos alguns estudos (DUARTE, R. e MALANCHEN, 2018; LAVOURA, ALVES e SANTOS JÚNIOR, 2020; DUARTE, N., 2018) que debatem a relação da formação de professores, currículo e os impactos das mudanças das políticas educacionais a partir da conjuntura política das últimas décadas do século XX e início do século XXI. O que fica evidente em todos os estudos é o empobrecimento teórico da formação de professores no Brasil e as razões são inúmeras, desde as pressões de organismos internacionais ao ataque de setores nacionais que ameaçam os processos democráticos e apoiam movimentos de repulsa e negação da ciência como saber constituído de validade universal.

Por isso, embora passados 88 (oitenta e oito) anos de publicação do manifesto dos pioneiros da educação nova, no qual consta a defesa de uma formação docente pautada na ciência e na cultura universitária, continuamos na luta pelo reconhecimento e valorização do magistério. Portanto, finalizo este capítulo destacando o importante papel desempenhado pelos pioneiros naquele momento histórico e político do país, que pese nossas diferenças ideológicas de classe, é preciso ressaltar a postura política e ação intelectual do grupo, que formulou um esboço de plano nacional de educação que seria reconhecido enquanto tal nos embates das décadas de 1940 e 1950 em torno da defesa da escola pública, gratuita e de qualidade para todos.

REFERÊNCIAS

- AZEVEVEDO, F. A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo: Manifesto dos pioneiros da educação nova. **Revista Histedbr On-line**, n. especial, p. 188-204, ago. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 13 abr. 2020.
- BRASIL. Diretoria Geral de Estatística. Estatística da Instrução. Primeira parte: **Estatística Escolar**, v.1, 4 seção, 1916 (Introdução de Oziel Bordeaux Rego).
- DUARTE, R. de C.; MALANCHEN, J. Políticas públicas para formação de professores no Brasil: formação ou conformação ao ideário do capital? **Momento - Diálogos em Educação**, v. 27, p. 15-34, 2018.
- DUARTE, N. O currículo em tempos de obscurantismo beligerante. **Revista Espaço do Currículo**, v. 11, p. 139-145, 2018.
- BOMENY, H. **Quando os números confirmam impressões: desafios na educação brasileira**. Rio de Janeiro: CPDOC, 2003. Disponível em: https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1354.pdf. Acesso em: 20 abr. 2020.

LAVOURA, T. N.; ALVES, M. S.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Política de formação de professores e a destruição das forças produtivas: BNC-Formação em Debate. **Revista Práxis Educacional**, v. 16, n. 37, p. 553-577, 2020.

LAZARINI, D. F. **Da Semana de Arte Moderna de 22 ao Ministério da Educação e da Saúde**: processo de consolidação do Moderno no Brasil. 125f. Dissertação. (Dissertação em Arquitetura e Urbanismo). Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2007.

PAIM, A. et. al. A prova da história e as perspectivas – o liberalismo no século XX. In: PAIM, A. et. al. **Evolução histórica do liberalismo**. Belo Horizonte: Editora Itatiaia Limitada, p. 89-97. 1987.

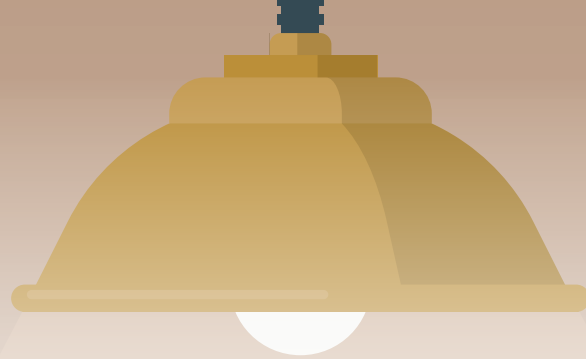
RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 20. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

TEIXEIRA, A. S. **Ensino Superior no Brasil**: análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1989. Disponível em: http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livros/chama_sumario.htm. Acesso em: 30 abr. 2020.

TEIXEIRA, A. S. **Aspectos americanos de educação**: Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927. Organização de Clarice Nunes. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

VIDAL, D. G. Apêndice. In: MIGUEL, M. E. B. (Orgs. et. al.). **Reformas Educacionais**: as manifestações da Escola Nova no Brasil. Campinas; Uberlândia: Editora Autores Associados e EDUFU, p. 461-463, 2011.



CONQUISTAS E FRAGILIDADES NA IMPLANTAÇÃO DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

Suze da Silva Sales

Alessandro Rodrigues Pimenta

INTRODUÇÃO

A constituição de uma política específica de formação de professores no interior do Ministério da Educação (MEC), para que possam atuar em escolas do e no campo¹¹, teve um impulso significativo com o protagonismo dos movimentos sociais relacionados com a terra, já nos anos finais do século XX, que alavancou as discussões em relação à necessidade de uma Educação Básica para o Campo.

Tais discussões refletiram em ações no âmbito estatal, na estrutura do MEC, que culminaram na materialidade de uma política pública para essa modalidade de Educação e, especialmente, nas ações específicas quanto à formação de professores para o campo, entre os anos de 2004 a 2018, com a origem e desenvolvimento de várias atividades, desde cursos de formação continuada, cursos de Licenciatura em Educação do Campo a Pós-graduação na área, implantadas e conduzidas pelas Instituições de Educação Superior (IES), fomentadas e financiadas por esse ministério. Note-se que o único curso de Mestrado especificamente em Educação do Campo é o da UFRB, visto que os demais possuem linhas de pesquisa que acolhem a Educação do Campo, mas não têm esta peculiaridade que a UFRB possui (PAULA, 2020)

As mesmas iniciativas, que chegaram a ser configuradas como uma política de estado, no referido texto em particular, para formação específica de professores, no decorrer de 13 anos, viram as luzes serem apagadas com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, criada em 2004, tendo sua extinção logo em janeiro de 2019. Tal secretaria foi responsável pela área da Educação do Campo e abarcava a Coordenação

Geral de Política de Educação do Campo. Hoje, existe a SEMESP - Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação que, apesar de cuidar da pasta da Educação do Campo, possui nova configuração, ou melhor, é uma descaracterização, pois o campo perdeu visibilidade ao não ter mais uma coordenação específica, mas compartilhada com outras demandas também importantes, dando maior atenção às demandas indígenas (BRASIL, 2020).

São algumas destas questões que discutiremos neste texto, com o intuito de analisar alguns aspectos circundantes à temática da Educação do Campo e formação de professores para esta modalidade. Esperamos, assim, promover e oferecer elementos para que possamos pensar na reorganização dos sujeitos sociais ligados à terra, organizados em coletivos, para reconquistar seu lugar de protagonistas em um projeto de país que pense e atenda o direito subjetivo de cada brasileiro à educação e, fundamentalmente, educação de qualidade, pensada e formulada com eles e em consonância com seu espaço de produção da vida.

PONTUANDO MOMENTOS DA CONQUISTA DAS LICENCIATURAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO

É necessário salientar que, na história recente da educação brasileira, a especificidade da formação em nível superior de professores para docência na Educação do Campo não tem sua gênese no MEC, mas no Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA. Ministério este que fomentou as ações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, notadamente em parceria com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra - MST.

O primeiro curso de formação de educadores para o campo, oriundo da parceria do MDA, por meio do PRONERA, iniciado em 2002 com colaboração da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ, teve como foco “[...] a formação acadêmica de professores que atuavam no interior de escolas e processos educativos do MST” (MARTINS, 2012, p. 107).

Sendo assim, embora tenham sido experiências distintas, as iniciativas de instituição do Curso de Pedagogia da Terra e as reivindicações para uma política de educação do campo no interior do Estado, neste caso, devidamente arraigadas no MEC, fizeram parte de uma mesma demanda. Para Martins (2012, p. 105), as experiências da Pedagogia da Terra e as experiências da Educação do Campo são indissociáveis e contra-hegemônicas.

Interessante salientar que, pela tessitura dos acontecimentos, a proposta educativa pleiteada pelos sujeitos sociais coletivos organizados em prol da luta e da vida na terra, que gerou o movimento conhecido como “Por uma Educação do Campo”, além da manutenção e expansão dos cursos de Pedagogia da Terra, investiu no diálogo junto ao MEC, sobretudo a partir da criação da Secad, no ano de 2004, para garantir a efetivação, como política de Estado, de uma educação condizente com os meios de produção da vida e da cultura do campo.

A criação da Secad, em 2004, é considerada, por teóricos¹² do Movimento, como um dos marcos notáveis para a concretização das ações em prol da educação do campo com a perspectiva de garantir espaço na agenda oficial do MEC. Ao longo de seus 14 anos, a Secretaria contou com a indicação, quer ministerial, quer dos movimentos sociais e suas representativida-

12 Cf. Munarim, 2011.

des, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG e do Fórum Nacional de Educação do Campo – FONEC, de gestores para a pasta da Coordenação Geral de Política de Educação do Campo, os quais apresentavam perfis diversificados de formação e ligação política no momento da posse. Foram nomeados sete gestores até o momento, como aponta o quadro a seguir:

Quadro 1: Pessoas designadas para a Coordenação Geral de Política de Educação do Campo – SECADI/ MEC, 2004-2018

Nome	Período	Formação
Antônio Munarim	2004-2006	Graduação em Ciências Sociais; Mestrado em Educação e Trabalho; Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade; Pós-doutorado em Educação do Campo
Sara de Oliveira Silva Lima	2007 – 2008	Graduação em Letras – Inglês; Graduação em Direito; Especialização em Gerenciamento de Cidades; Especialização em Direito Administrativo
Wanessa Zavarese Sechim	2009-2011	Pedagoga, possui especialização em Planejamento Educacional, além de qualificação profissional pelo Programa de Capacitação em Serviço da Gestão Escolar (Progestão) e curso de Administração Pública Contemporânea pela Educon/Unitins.
Antonio Lídio de Mattos Zambon	2011-2013	Graduação em História; Graduação em Pedagogia; Especialista em História do Brasil; Mestre em Integração Latino-americana
Edson Marcos Anhaia	2013	Graduação em Filosofia; Especialista em Educação do Campo; Especialista em Didática e Metodologia do Ensino; Mestre em Educação; Doutorado em andamento em Programa de Pós-Graduação em Educação
Clovis Esequiel dos Santos	2015	Licenciado em Geografia.
Divina Lúcia Bastos	2014-2018	Graduação em História; Especialista em Gestão Escolar; Especialista em Gestão Pública pela Escola de Administração Fazendária /Brasília - DF

Fonte: Coordenação Geral de Política de Educação do Campo – CGPEC, SECADI/MEC

Com o intuito de investigar a criação da SECAD (2004), entrevistamos seu primeiro Coordenador, o Prof. Dr. Antonio Munarim em 18 de outubro de 2017, nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e a Técnica Esp. Divina Lúcia Bastos, atual Coordenadora e que trabalha na Secretaria desde seu início, transcorrendo a entrevista nas dependências do MEC, em 16 de setembro de 2016. Os entrevistados assinaram Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em relação ao momento da criação da SECAD e de sua nomeação como primeiro Coordenador Geral de Política de Educação do Campo – CGPEC, o Professor Munarim faz a seguinte narrativa:

O meu contato com a SECAD se deu já quando eu estava na Universidade, obviamente, eu fui procurado durante a gestão Lula, já no segundo ano de

mandato, quando da criação da então SECAD, que é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Eu fui convidado pra ser o primeiro Coordenador Geral de Educação no Campo, dessa recém-criada Secretaria e assumi a coordenação foi então teve o cargo provisionado em agosto de 2004. Em agosto de 2004, eu assumi no início de agosto de 2004, até foi concomitante à realização da Segunda Conferência Nacional de Educação do Campo, eu fui anunciado como coordenador exatamente na palestra que o secretário fez lá na Conferência. E esta Conferência foi um momento crucial pra Educação do Campo do Brasil, é, visto que ali se acontece de maneira concreta uma, uma aproximação entre os Movimentos Sociais do Campo e aquilo que era chamado de Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que agregava os movimentos sociais como MST, ao movimento sindical, MST e todos os seus parceiros de via campestina, né, MPA, Mulheres Agricultoras, Barragens e o Movimento Sindical, mais propriamente ao movimento sindical ligado à CUT, a CUT, ou melhor a CUT tinha, assim, se articulado, ligado à CONTAG, embora também a FETRAF estivesse fazendo parte naquele momento, mas não tão intensamente. Quer dizer os movimentos sociais que, que formavam a Articulação Nacional, com outras instituições tipo UNB, CNBB, através da CPT, Pastoral da Juventude, conquistaram esse espaço no MEC, e ali, então, começou a se trabalhar a perspectiva de construção de políticas públicas de Educação do Campo, ou se trabalhar mais concretamente a perspectiva de uma política pública enfim de âmbito nacional de Educação do Campo, que até aquele momento não existia¹³.

A fala de Munarim (2017) comprova a tese de que os movimentos sociais organizados tiveram protagonismo na conquista de um espaço específico para se pensar a educação ofertada aos povos do campo no Brasil, dentro da estrutura do MEC. Sua indicação ocorreu por conta da sua ligação e luta histórica junto aos sujeitos organizados do campo somadas à sua experiência como cientista social, cuja produção e ações o qualificavam para ocupar tal cargo.

Como percebemos no trecho da entrevista, apesar da conquista das primeiras Diretrizes Operacionais, ainda não existia no interior do MEC uma política pública com ações propositivas e práticas para seguridade do atendimento da população, que as próprias Diretrizes definiram como “povos do campo”. As diretrizes foram uma conquista da ação de forças externas ao governo, como veremos a seguir:

Bom, a gestão anterior era o Paulo Renato, no MEC, que era o representante dos interesses, como você dizia neoliberais, Banco Mundial, ele era um executor fiel das políticas que vinham do Banco Mundial, né. E o Movimento Social já vinha pressionando, os movimentos sociais rurais já vinham pressionando por uma educação diferenciada para os povos do campo. Tanto é que foi no final deste governo, daquele governo que se conseguiu junto ao Conselho Nacional de Educação, as diretrizes operacionais, que como eu disse, ficaram engavetadas. De toda sorte, foram produzidas durante a gestão Paulo Renato, né. O que ocorria era que em regra a praxe era que o ministro, o gabinete do ministro solicitava ao Conselho Nacional a elaboração de diretrizes e encaminhava para

13 Entrevista concedida por Antônio Munarim. Entrevistadora: Suze da Silva Sales. Florianópolis, 2017. 1 arquivo .mp3 (93 min.).

o gabinete do ministro, que homologava, desta vez não foi assim. Desta vez, o gabinete não solicitou e por conta própria o Conselho Nacional tomou a iniciativa, por conta própria leia-se, pressionado diretamente, articulado diretamente com os movimentos sociais, tomou a iniciativa de elaborar as diretrizes. Elaboraram, encaminharam para o Gabinete, para o Ministro, que não teve, digamos a coragem ou as condições políticas de não homologar e homologou. Ele poderia ter não homologado, mas homologou. Entretanto, engavetou e assim ficou um ano engavetado, as diretrizes ficaram um ano engavetadas. Eu diria que foi a primeira conquista simbólica do movimento, no sentido de abrir um espaço na contradição que o Estado burguês, como você dizia, estava vivendo, certo? (Entrevista concedida por Antônio Munarim, 2017).

Nesta passagem, encontramos um relato que, sem sombra de dúvidas, ao apontar o caminho da aprovação das Diretrizes de 2002, traz a memória do protagonismo dos movimentos sociais ligados à terra, cujo tensionamento do Estado foi fundamental e decisivo, conforme já demonstramos, a partir de um contexto externo favorável à disseminação da escolarização e no reconhecimento do direito dos povos do campo à Educação.

O marco das discussões sobre a Educação do Campo tem sido delimitado por vários teóricos (FERNANDES, 2006; MARTINS, 2008) como a *I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”*, ocorrida em 1998. Naquele ano, na cidade de Luziânia-GO, cinco instituições – CNBB: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil; MST: Movimento dos Trabalhadores Sem Terra; Unicef: Fundação das Nações Unidas para a Infância; Unesco: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization e UNB: Universidade de Brasília – promoveram a *I Conferência*, iniciando o que se tornou uma transição entre a visão da antiga “educação rural” para a “educação do campo” (KOLLING, NERY & MOLINA, 1999, p. 26).

Assim, mais do que uma mudança de termos linguísticos, esta alteração pretendeu dar margem para uma reflexão alicerçada na necessidade de uma visão mais politizada e ampla do que seja o “campo” no Brasil, agregando sujeitos também marginalizados e que vivem nas áreas não urbanas. A expressão “Educação do Campo”, nessa visão, vem para combater o estereótipo do “rural” como sendo sinônimo de local de atraso, passividade e dominação, das grandes extensões rurais que ficaram a cargo do coronelismo que imperou em boa parte da História do Brasil. História que se transforma e traz, no desdobramento de sua teia, o protagonismo dos sujeitos coletivos organizados como ponto crucial de mudança necessária ao projeto de país que se iniciou no findar do século XX.

Ao adentrar o século XXI, o Brasil passou a contar, a partir de 2003, com um governo federal mais sensível às causas sociais demandadas por estes movimentos, que iam ao encontro da superação do paradigma da Educação Rural apresentado e que conquistaram as primeiras diretrizes, mas não encontraram terreno fértil para que elas fossem realmente implantadas. Nesse sentido, a luta continuou:

Quando Lula assume, esse pequeno espaço se tornou, convenhamos, bastante grande, bastante significativo. E como o Estado, entendido como um espaço institucional contraditório, os Movimentos Sociais aproveitaram essa contradição para intensificar a pressão, né. E veja que acontecia nas grandes marchas. E essas grandes marchas, colocavam, cada uma delas, como bandeira, a Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais enquanto prática concreta. Por exemplo,

Brasil Vermelho, do MST, marchando sobre o Planalto colocava na sua pauta ‘Lula desengavete as diretrizes’; Grito da Terra Brasil, capitaneado pela CONTAG ‘Lula desengavete as diretrizes operacionais’, depois as Margaridas, aí esse, digamos, foi o Dia D “Lula desengavete as diretrizes e o Lula, então, no seu primeiro ano de mandato, ele prometeu desengavetar as diretrizes às Margaridas, as mulheres agricultoras que faziam uma marcha, né, e determinou a criação da, acho que, então SECRIS, que era uma antecessora, que durou um ano só, uma antecessora da SECAD [...] (Entrevista concedida por Antônio Munarim, 2017).

Nesse esforço de compreendermos o contexto de criação da Secadi e o entendimento da construção da política estatal para a Educação do Campo e, posteriormente, a formação de professores para este ideal de educação, entrevistamos, em 16 de setembro de 2016, a última Coordenadora da pasta, a Sra. Divina Lúcia Bastos, cuja trajetória profissional é caracterizada por uma larga experiência na administração pública¹⁴, ocupando cargo efetivo desde 1989 no MEC, desempenhando funções vinculadas aos vários setores, programas e projetos. Quanto à criação da Secretaria e, em especial, da CGPEC, a fala de Bastos (2016) vai ao encontro da narrativa por Munarim (2017). Vejamos:

A própria Coordenação da Educação do Campo foi criada a partir da segunda Conferência Nacional da Educação do Campo. Então lá, em 2003, já se tinha essa necessidade de criar, não uma coordenação, acho que, até acredito, uma secretaria da educação do campo. Já existia a educação do campo, no MEC, mas era uma coordenação dentro da SEC, assim como existia uma coordenação indígena. Nessa Conferência, sentiu-se a necessidade de criar uma secretaria que cuidasse, além do campo, de toda a diversidade e aí foi quando surgiu. O próprio Governo já tinha ideia de uma Secretaria da Diversidade e culminou com a Conferência e se criou a Secad (Entrevista concedida por Divina Lúcia Bastos, 2016)¹⁵.

Assim, a partir da origem de uma Secretaria, não só da Educação do Campo, mas que agregou o que se entendeu como alfabetização e diversidade, em um primeiro momento, tendo em vista que, como averiguaremos no desenrolar dos fatos, as ações para inclusão serão somadas, passou-se à escolha e nomeação dos coordenadores das variadas pastas, ficando nomeado para a CGPEC o Prof. Dr. Antônio Munarim, que ocupou o cargo por quase três anos. As primeiras ações na Coordenação de Políticas de Educação do Campo, de acordo com Munarim (2017), transcorreram da seguinte forma:

Bom, e eu fui chamado, então, para ocupar a coordenação e tinha como primeira tarefa uma série de seminários estaduais, que se realizavam em todos

14 Divina Lúcia Bastos narra sua trajetória profissional e formação ressaltando os seguintes momentos: Bom, eu estou na Secadi, ou melhor, no MEC, desde 1985. Comecei no FNDE, FAE (Fundo de Assistência ao Estudante), hoje Fundo Nacional de Educação e depois vim para o MEC e fiquei trabalhando sempre nessa área de educação, com as políticas públicas, PNLD, transporte escolar. Depois, vim pra cá e fui trabalhar com o Bolsa Escola, que hoje virou Bolsa Família e, depois, com o término desta secretaria que cuidava da frequência escolar virou SECAD e depois com a incorporação da inclusão, virou Secadi. Sou formada em História, tenho Curso de Especialização em Gestão Escolar, em Políticas Públicas e sou Coordenadora do Campo desde 2014 e sempre à frente articulando com as políticas públicas relacionadas à educação do campo.

15 Entrevista concedida por Divina Lúcia Bastos, Coordenadora Geral de Políticas de Educação do Campo – MEC/SECADI. **Entrevista I**. (16 de setembro de 2016). 1 arquivo mp3 (98min).

os Estados brasileiros no sentido de conversação com as instituições locais e movimentos sociais locais, exatamente com a perspectiva de se traçar um plano, né, uma proposta, um programa, enfim, uma série de ações que caracterizasse um movimento de política pública concreta de educação no campo (Entrevista concedida por Antônio Munarim, 2017).

Notemos, nesse trecho, a distinção das primeiras ações da SECAD, diferenciando-se das anteriormente praticadas na esfera do MEC que, via de regra, foram realizadas “para” os estados e municípios. Embora a LDB 9.394 de 1996¹⁶ determine que a função de articulação dos demais entes federados seja prerrogativa da União, nossa experiência na educação básica municipal, entre os anos de 1998 e 2007, seis anos em escola rural e os demais na sede, apontou quase a inexistência da percepção de tais ações, realmente fruto de uma articulação e diálogo, que partisse das bases, nessa etapa de ensino. O que chegavam, isso sim, eram determinações de “cumpra-se”.

Há nas esferas de governo, em nossas análises dos relatos dos entrevistados, práticas e ações engessadas, nichos já definidos, ao que Munarim (2017) nomeia “ranços” e que prejudicaram e prejudicam, deveras, qualquer prática que se queira fora dos padrões já estabelecidos. No próprio Ministério, como apreenderemos nas falas a seguir, guardadas as devidas características narrativas de cada uma, que essa “fôrma” dada e estabelecida causou estranhamento quanto à criação da Secad, vista desse ângulo restrito como algo demasiado heterodoxo dentro da organicidade do MEC. Tanto Divina Lúcia Bastos (2016) quanto Munarim (2017) comungam essa percepção:

Então, é claro que isso trouxe para alguns órgãos um diferencial, porque até então não estavam acostumados a trabalhar com esse público. Até hoje, a gente ainda encontra resistências, no sentido de concepção. As pessoas ainda têm algumas dificuldades em entender quais são as concepções, quais são as necessidades desses públicos, não só do campo, mas dos negros, dos indígenas, dos direitos humanos. A gente ainda percebe isso, embora já houve muitos avanços aqui dentro. Hoje, quando você fala em Alternância ou dois tempos formativos, as pessoas já conseguem entender. A gente já consegue trazer para os instrumentos de monitoramento e acompanhamento do MEC, que é o SIMEC, SISFOR e outros, esse conhecimento, essa concepção dessa necessidade, mas percebemos ainda que isso é muito limitado. Por mais que a gente consiga trazer essas concepções, percebemos que em alguns lugares isso ainda trava muito, mas já é um grande avanço. Percebemos que as pessoas, os próprios servidores do MEC, já entendem melhor, percebem os Movimentos Sociais envolvidos (Entrevista concedida por Divina Lúcia Bastos, 2016).

Conseguiu-se uma Secretaria, uma Secretaria no MEC, para tratar especificamente das reivindicações que vinham dos índios, do movimento ambiental, dos rurais, dos quilombolas, né, um grande espaço, de um lado. De outro lado, foi a Secretaria onde nós dizíamos, é a Secretaria que agrega os outros, ou seja, educação básica continua sendo organizada, ordenada, pela perspectiva anterior, emperrada. Educação superior, idem. E assim, todas as demais se-

16 Segundo a LDB de n. 9.394/1996, em seu Art. 8º, § 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

cretarias, todas as demais, toda a estrutura do MEC continuava com aquela, com aquele ranço, como você diz, neoliberal, de Estado autoritário, fechado. E nós, na SECAD, éramos “os outros”. Então, daí, daí dificuldades como, por exemplo, para nós a criação de um curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo que seja assumido pela SESU, Secretaria de Ensino Superior e não pela SECAD, certo? Importa que a gente faça um projeto de educação, de formação de EJA, por exemplo, como foi o Saberes da Terra, mas que seja conduzido pela SEB Secretaria de Educação Básica, quer dizer, seria a forma de entrarmos naquilo que chamamos de a corrente sanguínea do Estado, e nós não conseguimos, tá. Nós não conseguimos. Nós, o nosso espaço de luta era a SECAD só, onde nós éramos, de alguma maneira, confinados (Entrevista concedida por Antônio Munarim,

Entre os fatos apresentados na fala de Divina Lúcia Bastos (2016), mais conciliadora e técnica, e na de Munarim (2017), caracterizada pela luta e militância junto aos movimentos sociais, ficam explícitos os desafios com os quais a Secadi precisou lidar e, de certa maneira, confrontou, acumulando perdas e ganhos expressivos para a formulação da política de Educação do Campo que temos atualmente, estipulada legalmente, o que trouxe mais legitimidade e reconhecimento como política de estado, não de governo. Podemos concluir, então, que ganhos têm assegurado a continuidade das ações da Secretaria, que se direcionam à diversidade e persistem na esfera de um governo federal que opta por medidas de austeridade econômica, principalmente ações que visam à equidade social.

De acordo com o próprio Munarim (2017), era uma contradição estar dentro da estrutura do MEC, mas não contar com o apoio para o andamento das ações dentro das demais instâncias do próprio Ministério. Dessa forma, entendeu que era preciso tencionar ainda mais essa estrutura.

Ainda na Coordenação, Munarim (2017) conduziu o processo de criação da primeira minuta de proposição das licenciaturas em Educação do Campo, contando com a participação de outros intelectuais ligados aos movimentos sociais, já professores universitários e representantes dos movimentos que participaram das lutas junto e participavam do coletivo do “Movimento Nacional”, vejamos:

Nesse sentido, então, eu, formamos, formei uma comissão, vamos chamar assim, uma comissão de notáveis e representantes de movimentos sociais, naquele momento era Roseli Caldart do MST; era Socorro Silva, professora Socorro Silva, que era da UNB, na verdade ela era de Campina Grande, mas cedida para a UNB, que era ligada à CONTAG. Miguel Arroyo, Leda Scheib, que era dessa universidade, da UFSC, e acho que eram esses. Mais tarde a Mônica Molina passou a fazer parte, naquele momento era ainda era só coordenadora, ela não era UNB e eu mesmo, compúnhamos uma comissão para pensar uma proposta e de onde surgiu aquilo que a gente chama de a minuta original. A minuta original era para se implantar nas Universidades o Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo (Entrevista concedida por Antônio Munarim, 2017).

Assim, deu-se a criação dessa primeira intenção de implantação por meio das Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas, com apoio e ou parceria institucional do MEC, de

um curso de “Licenciatura (Plena) em Educação do Campo” para formação de educadores que atuam na educação básica em escolas do campo (SECAD, 2006).

Iniciou-se, com essa minuta, a ampliação, em âmbito nacional, das discussões do que mais tarde, em 2008, foi apresentado como o primeiro edital de efetivação de tais licenciaturas e estendido, de maneira geral, a todas as IES públicas interessadas. Esta ação recebeu na Secad o nome de Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo. O Procampo, instituído via MEC-SECAD e que contou com o apoio da Secretaria de Educação Superior – SESU e execução financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, previu a formação de educadores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. A despeito deste primeiro edital, de 2008, vale destacar que, em 2007, um conjunto de quatro universidades iniciou os trabalhos, junto ao MEC-SECAD, de ações de formação de professores que ficaram conhecidas por “experiências piloto”. No livro “Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UNB; UFBA e UFS)” organizado por Molina e Sá (2011) a justificativa para a escolha dessas instituições se deu da seguinte forma:

As instituições foram indicadas em consequência do acúmulo acadêmico demonstrado com base nos critérios de: experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação de licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações (ANTUNES-ROCHA, DINIZ e OLIVEIRA, 2011, p. 19).

Em 2009, houve o lançamento do segundo edital, com possibilidade para três ações distintas: institucionalização de cursos; implantação de novas turmas e manutenção das turmas já existentes. Em 2012, no dia 20 de março, foi lançado o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) com vistas a oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política nacional de educação do campo. O Edital Conjunto 02/2012 SESU-SETEC-SECADI-MEC trouxe a possibilidade da institucionalização de 44 cursos de Licenciatura em Educação do Campo, já na esteira das ações práticas do Pronacampo.

Em se tratando dos editais, quanto ao seu modelo de fomento, os de 2008 e 2009 previram somente auxílio financeiro e apenas para custeio, no montante de R\$ 4.000,00 per capta por aluno/ ano, durante o período de vigência, ou seja, do início ao fim das turmas formadas com 60 alunos, pela determinação constante em edital, chegou-se ao total de R\$ 240.000,00. Com esta verba foi possível arcar com despesas de pessoa física (contratação de professores, técnicos, dentre outros), materiais de consumo (materiais pedagógicos, combustível, alimentação) e despesas com pessoa jurídica (contratação de serviço de hospedagem, aluguel, reprodução de materiais, dentre outros).

Nas restrições impostas à execução desse orçamento, destacaram-se: a impossibilidade do pagamento de bolsas aos professores e alunos, despesas com construção de prédios, aquisição de material permanente e livros. Estas restrições, na medida em que lhes couberam, contribuíram significativamente para a inexistência nas IES, por exemplo, de salas, alojamentos, carros, ônibus, refeitórios, acervos bibliográficos, aparelhos multimídia para os cursos de Licenciatura em Educação do Campo nestes oito anos de existência. Lamentavelmente, no decorrer dos três editais, não houve alteração quanto às finalidades desse valor de custeio, fator que contribuindo

para a ausência de um possível legado material de assistência para acesso e permanência desses discentes na Educação Superior advindo do financiamento específico dos cursos.

O último edital, de 2012, diferenciou-se por ser dirigido à implantação efetiva de cursos com oferta regular dentro do quadro periódico de vagas das Instituições de Ensino Superior Federais – IESF, em detrimento ao que vinha sendo praticado nos anos anteriores – 2008 e 2009 – quando se estabelecia uma turma, estanque e pontual, que dependia em boa parte de sua exequibilidade do financiamento do FNDE. Assim, como demonstrado anteriormente, não dispôs de previsão na Matriz de Orçamento de Custeio e Capital – OCC – conhecida por Matriz Andifes.

O financiamento via crédito descentralizado significou que parte das turmas implantadas, como as da Universidade Federal do Piauí, contemplada em ambos editais, foi financiada totalmente com verba de custeio¹⁷. Dessa forma, a contratação de pessoal técnico e docente, material de consumo, diárias, despesas com passagens e locomoção foram executadas com financiamento distinto, além dos recursos anuais calculados na Matriz Andifes. Infere-se dessa situação que os cursos iniciaram e foram concluídos com esta forma de financiamento.

Para que a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo se efetivasse, o Edital de 2012 trouxe importantes alterações que, por sua vez, coadunaram em mudanças no panorama de oferta do Procampo, em nível nacional, ao permitir apenas a participação das Universidades Federais e Institutos Federais¹⁸. Essa mudança é compreensível pelo modelo de fomento oferecido às instituições selecionadas no âmbito do edital, tendo em vista que, além do financiamento de custeio, trouxe a possibilidade de contratação de pessoal – docente e técnico – para o quadro das universidades e institutos. A ação para contratação de pessoal dificilmente seria articulada nos âmbitos fora das determinações e ações da SESU¹⁹, unidade do MEC responsável por planejar, orientar, coordenar e supervisionar o processo de formulação e implementação da Política Nacional de Educação Superior, de modo que não se estendeu para instituições estaduais, autarquias, fundações, como ocorreu nos editais anteriores do Procampo.

17 A “descentralização de crédito” acontece, no âmbito da administração pública: “Quando uma unidade orçamentária ou administrativa transfere para outra o Poder de utilizar créditos orçamentários ou adicionais que estejam sob a sua supervisão, ou lhe tenham sido dotados ou transferidos”. Disponível em: <http://www.portaldatransparencia.gov.br/glossario/DetalleGlossario.asp?letra=d>. Acesso em: 02/09/2016. No modelo do Procampo, este crédito era repassado do FNDE para as instituições executantes do Procampo.

18 Em 2010, de acordo com dados do MEC, eram 32 instituições com turmas do Procampo aprovadas, das quais, 6 Autarquias, 6 estaduais, 3 regionais, 17 federais, 1 fundação. A relação nominal das instituições ofertantes de turmas do Procampo pode ser obtida em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6463-procampo-2010-tabela&category_slug=agosto-2010-pdf&Itemid=30_192>. Acesso em: 20/07/2015.

19 Disponíveis em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=287&Itemid=354. Acesso em: 12/08/2014.

Quadro 2: Distribuição dos cursos de Educação do Campo - por região - após resultado final do Edital 02/2012 – SESU-SETEC-SECADI-MEC de 31 de agosto de 2012.

Região	Total de Cursos Aprovados	% do total de cursos aprovados
Norte	9	20,46
Nordeste	12	27,28
Sudeste	7	15,91
Sul	10	22,72
Centro-Oeste	6	13,63

Fonte: Diário Oficial da União. Publicado em 27 de dezembro de 2012

Para uma rápida análise do panorama da oferta nacional de cursos do Procampo, é profícuo comparar o quadro da distribuição dos cursos por regiões, formulado a partir da publicação oficial do resultado final das instituições selecionadas pelo edital de 2012, com o quadro da divisão da população em regiões, formulado a partir dos dados do último Censo, de 2010.

Quadro 3: Distribuição da população brasileira – urbana e rural, por regiões

Grandes Regiões e Unidades da Federação	2010 Urbana	% da população Urbana	2010 Rural	% da população Rural	Total	% total da população
BRASIL	160.925.792	84,35	29.830.007	15,65	190.755.799	100
Região Norte	11.664.509	73,4	4.199.945	26,6	15.864.454	8,3
Região Nordeste	38.821.246	77,13	14.260.704	26,87	53.081.950	27,9
Região Sudeste	74.696.178	92,95	5.668.232	7,05	80.364.410	42,0
Região Sul	23.260.896	84,93	4.125.995	15,07	27.386.891	14,4
Região Centro-Oeste	12.482.963	88,8	1.575.131	11,2	14.058.094	7,4

Fonte: Sinopses estatísticas do IBGE, Censo 2010.

A região Nordeste detinha, no Brasil, a maior parte da população residente em área rural do país. Adequadamente, levando-se em conta este fator, ou seja, as taxas e os totais de habitantes das áreas rurais demonstrados nos dados apresentados pelo quadro 2, passou-se a acolher 27,28% dos cursos do Procampo. Da mesma forma, as regiões Norte e Sul, que detinham, respectivamente, 26,6% e 15,07% de sua população residente no meio rural, aparecem sendo contempladas com percentual significativo de cursos, região Norte com 20,46% e Sul com 22,72% do total. A região Sudeste aparece com apenas 7,05% de população residente em áreas rurais. Entretanto, quando tomado o quantitativo de habitantes (5.668.232), o número supera a população rural das regiões Norte e do Sul. Dessa forma, figura, no quadro 2, com 15,91% dos cursos. A região menos contemplada foi a Centro-Oeste, que detinha a menor concentração de habitantes ficando, também, com o percentual mais baixo de cursos contemplados, 13,63%.

As licenciaturas em Educação do Campo são realidade. Ao questionarmos sobre seu futuro e as ações em relação às populações do campo, nossos entrevistados são otimistas, sendo que Divina Lúcia Bastos (2016), por integrar a Coordenação, destaca mais indícios para que entendamos o momento por que passa a Secadi:

Hoje nós estamos com uma nova gestão, que como a própria secretária disse ontem, ninguém quer cortar programas, em função da própria conjuntura econômica a gente vai ter que fazer alguns ajustes. Eu espero que esses ajustes, eles não afetem as nossas ações, nem comprometa as metas que a gente ainda tem que cumprir. Então, eu acho que nesse momento, é o momento em que todos devem refletir, repensar e replanejar as suas ações para que tenha continuidade e para que não haja uma, um corte dessas ações. Então, eu acho que esse momento é o momento de reflexão. Nós não temos ainda definições, a gente sabe que em função dessa conjuntura econômica algumas coisas vão acontecer. Alguns programas vão sofrer alguns ajustes nos seus desenhos e provavelmente a licenciatura também. Eu acho que a partir de reuniões que vão acontecer e estão acontecendo, devem se definir entradas, novas entradas, recursos que serão repassados para essas turmas que já iniciaram, mas em nenhum momento se falaram até agora de mudança de concepção, de trabalho pedagógico dentro das licenciaturas, principalmente. Então a gente acredita que se mantenha ainda os tempos formativos. [...] (Entrevista concedida por Divina Lúcia Bastos, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

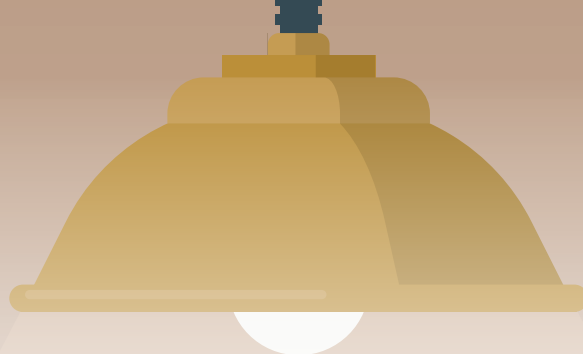
São sérias as consequências, do ponto de vista de uma Educação do Campo cuja existência está vinculada intrinsecamente aos movimentos sociais, de estagnação das ações que outrora lutaram, reivindicaram, conquistaram e, no momento que conseguem adentrar o Estado, cessam. Este também é um fato bastante contraditório, um “Movimento Nacional por uma Educação do Campo” parado! Se os autores aqui estudados e já referenciados são unânimes em situar a gênese desse pensamento educacional na ação dos movimentos sociais ligados à terra, é de se esperar que seu protagonismo continue para que tais ações sejam avaliadas e ampliadas, que se façam notar e ser ouvidos.

Lembremos que quando as ligas camponesas e sindicatos foram silenciados nos anos de 1960, a luta pelo acesso e produção na terra também estagnou, dando origem a um silêncio quase que absoluto quanto à questão da reforma agrária no país e, conseqüentemente, empobrecimento dos trabalhadores que dependiam da terra.

Nesse sentido, se a História deixa uma lição é a de que a sociedade civil organizada em coletivos tem mais força. As mudanças sociais, nesse caso as educacionais, condicionaram sua existência a essa pressão sob o Estado. As licenciaturas estão postas. Sua sobrevivência depende, no que pese a atenção financeira e propositiva do Estado e do acompanhamento e relacionamento com as IFES, da retomada dos princípios fundamentais do “Movimento Nacional por uma Educação do Campo”. Existiram as lutas, as conquistas e a implantação. Esta última aconteceu de maneira singular nas várias universidades contempladas no edital supracitado.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, M. I., DINIZ, L. S., & OLIVEIRA, A. M.. Percurso formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG. In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). **Licenciatura em Educação do Campo: registros e reflexões das experiências-piloto** (UFMG; UnB; UFBA e UFS) (pp. 19-34). Belo Horizonte, MG: Autêntica. 2011.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel e MARTINS, Aracy Alves (Orgs.). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- BRASIL. SEMESP - **Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação** << <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/50941>>>. Acesso em 08/05/20.
- CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs). **Por uma Educação do Campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- CALDART, Roseli Salete. **O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo**. São Paulo: Estudos Avançados, 2001.
- CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Prefácio. In: SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- KOLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José & MOLINA, Mônica Castagna (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Brasília: UNB, 1999.
- MARTINS, Fernando José (Org). **Educação do Campo e Formação Continuada de Professores: uma experiência coletiva**. Porto Alegre: EST Edições, 2008.
- MARTINS, Fernando José. A Pedagogia da Terra: Os sujeitos do campo e o Ensino Superior. **Educação, Sociedade & Culturas**. nº 36. 2012, pp 103-119.
- MARTINS, Lígia Márcia. & DUARTE, Newton. (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [on-line]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- PAULA, Heloisa. **A educação do campo está na universidade: territórios e projetos em disputa na institucionalização dos cursos de licenciatura em educação do campo** (Doutorado em Geografia). Uberlândia: UFU, 2020. Disponível em << <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29195>>>. Acesso em 22 de abril de 2020.



SUPERANDO DESMOTIVAÇÃO E EVASÃO: UM ESTUDO DE CASO NO CURSO DE LICENCIATURA EM BIOLOGIA EAD DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT

Maria Luíza de Freitas Konrad

Fábio de Jesus de Castro

Adriana Malvasio

INTRODUÇÃO

A importância da educação superior nos países em desenvolvimento aumentou nos últimos anos em decorrência da necessidade econômica e social desses, incluindo o Brasil, em competir de maneira equivalente com os países desenvolvidos, sendo grandes os investimentos no Ensino Superior, como apontam Chiau e Panucci-Filho (2013, p. 56). A ampliação da educação superior federal com vários programas, inclusive o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), foi instituída pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, bem como ocorreu o aumento de ingressos que acentuaram também o processo de evasão estudantil (GILIOLI, 2017).

O índice de evasão escolar em várias áreas do conhecimento tem sido um problema, principalmente pelo fato de deixar vagas ociosas em diversos cursos, evidenciando ser mais grave quando ocorre em faculdades públicas. Para Lobo (2012), o principal motivo alegado para as desistências, de modo geral, tem sido o financeiro, por conta de inúmeras dificuldades que impedem a permanência nos cursos. O autor aponta ainda que, além dessa alegação, a evasão pode ter vários motivos como a baixa qualidade da educação básica que não garante a suficiente

competência do candidato ao Ensino Superior, criando dificuldades de adaptação e acompanhamento do curso, além de outros motivos como a escolha precoce da especialidade profissional, a dificuldade de mobilidade estudantil e a falta de integração do aluno com a Instituição de Ensino que são entraves para a sua permanência.

Lobo (2012) indica, corroborando com Silva Filho et al. (2007), a evasão como um dos maiores problemas em qualquer nível de ensino, inclusive, no Ensino Superior brasileiro, sendo ele público ou privado. Contudo, o abandono do aluno sem a conclusão de seus estudos acarreta em perda social, de recursos e tempo de todos os envolvidos no processo de ensino de um país. Nos últimos 15 anos, o número de brasileiros matriculados no Ensino Superior aumentou em 5,5 milhões. Segundo Silva Filho et al. (2007), entre 2000 a 2005, as instituições enfrentaram índices de desistências dos alunos que ocorreram em torno de 22% na rede privada e 12% nas instituições públicas, sendo que os cursos de Licenciatura em Ciências e Biologia apresentam no mesmo período uma evasão média de 22%.

Nos cursos de Ensino a Distância (EaD) não é diferente e, na medida em que a evasão se constitui como um dos mais graves obstáculos à plena realização dos propósitos da Universidade, cabe a todos, professores, tutores e coordenadores, a tarefa de detectar os vários motivos que afetam o estudante e auxiliá-lo a vencer as barreiras para, além de permanecer no curso, ter sucesso na aprendizagem. O referido cenário de evasão está presente em todas as modalidades de ensino e no contexto da EaD, sendo semipresencial ou a distância, percebe-se que a evasão aflige muitas instituições de ensino e é uma preocupação para todos segmentos envolvidos: empresários, diretores, reitores, pesquisadores, pais e alunos (COELHO, 2002; BIAZUS, 2004; MOORE; KEARSLEY, 2007; PACHECO, 2007).

Diversos são os fatores que influenciam a evasão em EaD como a insatisfação com o tutor; dificuldade de acesso à complexidade das atividades; dificuldade de assimilação da cultura inerente à falha na elaboração do curso; expectativas erradas por parte dos alunos; tecnologia inadequada, falta de habilidade para usar a tecnologia corretamente e tempo para realizar os estudos (BITTENCOURT; MERCADO, 2014). Os autores apontam, ainda, que poucas são as pesquisas sobre EaD e seus índices de evasão, apesar da importância dos cursos a distância como ferramenta de desenvolvimento de competências humanas para o trabalho. Os autores elencam também a existência de causas internas, as endógenas, diretamente ligadas ao aluno quando está na instituição de ensino; e exógenas, ligadas ao aluno antes de entrar na universidade, como os fatores sócio-político-econômicos, características individuais e conjecturais. Além disso, existem outras causas que são externas aos alunos e aos cursos.

Na EaD, existe uma preocupação muito maior frente à evasão, pois, segundo o anuário estatístico da AbraEAD (2007), por oferecer a oportunidade de estudo no ambiente doméstico, social ou profissional, os maiores problemas estão relacionados à falta de tempo, dinheiro e a solidão, além da não adaptação do aluno à modalidade da EaD. É afirmado também que a evasão se dá em maior número no início do curso, quando cerca de 96,30% dos alunos de graduação que desistem, o fazem antes mesmo de chegar até a metade do curso; destes, 77,80% desistem no início e 18,50% vão também até quase metade do curso.

Neste sentido, percebe-se que o grande problema dos alunos que estudam a distância está, justamente, nos primeiros anos ou semestres dos cursos. Por isso, a importância e o cuidado com o aluno na EaD nos períodos iniciais. O aluno enfrenta muitos obstáculos e situações de dificuldades. Muitos se sentem solitários e com falta de estímulo para uma caminhada autônoma

ou ainda pelo fato de lhe ser permitido escolher os horários em que vai estudar, geralmente demanda mais força de vontade, capacidade de organização e concentração para os estudos e para vencer estímulos concorrenciais como filhos, mulher, barulho de televisão e da vizinhança entre outros (BITTENCOURT; MERCADO, 2014, p. 469-471).

Com tantos motivos contrários à permanência do estudante no curso EaD, surge a necessidade de um cuidado especial no início do curso, tentando alternativas para sanar ou minimizar os motivos que o levam ao abandono. É pensado que é importante o acolhimento para que o aluno fortaleça seu sentimento de pertença, promovendo ambiente acolhedor, bem como dar condições básicas de aprendizagem para que o aluno vença a deficiência de aprendizagem, caso seja esse um entrave. Para Guerra (2011), deve-se buscar contribuir com o processo ensino-aprendizagem, com estratégias pedagógicas e ambientes favoráveis aos alunos que apresentam o problema, na tentativa de potencializar as capacidades do aprendiz, uma vez que educar é proporcionar oportunidades e orientação para aprendizagem.

O aluno motivado desperta interesse para aquisição de novos conhecimentos e interage em atividades propostas com entusiasmo. Os pesquisadores (REEVE et al., 2004; RYAN & DECI, 2002 e 2006) identificaram os processos cognitivos pelos quais fatores ambientais afetam a motivação intrínseca. Os comportamentos serão intrinsecamente motivados na medida em que as três necessidades básicas do ser humano forem atendidas: a necessidade de competência, a necessidade de vínculo ou relacionamento e a necessidade de autonomia. Quanto ao senso de autonomia, importante para a motivação intrínseca, diferente de individualismo, existirá quando a pessoa perceber que a origem de suas ações está em si mesma ou a causa de sua motivação seja interna. Quando a aprendizagem ocorrer por influência de agentes externos como notas ou recompensas, o aluno não estará intrinsecamente motivado.

Com tudo posto, são apresentados no curso de Licenciatura em Biologia EaD da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Campus de Arraias, em meados de 2007, três alunos prontos para desistir já no primeiro ano de aula, momento de maior número estatístico de desistências, conforme descreve a literatura. Coube ao corpo docente do curso, então, a realização de uma reunião para repensar as estratégias de ensino/aprendizagem e apoio para que eles permanecessem.

DESCRIÇÃO DO CONTEXTO GERAL

O Estado do Tocantins é caracterizado pelo multiculturalismo, com uma população heterogênea, existindo a necessidade de práticas educativas que contemplem o desenvolvimento socioeconômico, cultural e melhoria da qualidade de vida da população. Para tal intento, a Universidade Federal do Tocantins (UFT) objetiva produzir e difundir conhecimentos para formar cidadãos e profissionais qualificados, comprometidos com o desenvolvimento sustentável da Amazônia e se apoia em alguns princípios básicos, ou seja, o Ensino, a Pesquisa e a Extensão, que norteiam todas as suas ações. Conta com recursos materiais, estrutura física e equipamentos, funcionais e atualizados, que podem ser importantes instrumentos de qualidade acadêmica. Assim, o ensino e a vivência escolar são conduzidos de modo a criar as melhores e mais apropriadas oportunidades para que os indivíduos se desenvolvam na sua total potencialidade. Nessa característica de multiculturalismos e população heterogênea, a UFT se estruturou

em sete campi distribuídos em todo o Estado, buscando atender e contribuir com o desenvolvimento das diversas regiões do Estado do Tocantins (PPC, 2006).

Neste cenário, foi criado o curso de Licenciatura em Biologia, em 2006, modalidade de Ensino a Distância (EaD), com encontros presenciais contando com o Consórcio Setentrional para a estruturação do curso, do PPP e a elaboração dos textos de modo interdisciplinar. O Consórcio Setentrional, criado em 2005, foi composto pela UFT e outras nove Universidades Federais e Estaduais com reuniões organizadoras em Goiânia e Brasília para a organização geral do curso e edições dos textos em livros denominados módulos (PPC, 2006).

O curso é organizado em módulos, sendo cada módulo norteado por um tema gerador, apresentando textos para um semestre completo. Cada módulo é dividido em três capítulos ou partes, chamados eixos, são eles: Eixo Biológico (B), que contém as unidades ou textos Biológicos em torno do tema gerador; Eixo Pedagógico (P), com textos ligados à educação e ao ensino e Eixo Biologia Sociedade e Conhecimento (BSC), com textos que tratam das interações ou implicações dos temas ou assuntos biológicos com a sociedade. Deste modo, ao longo do curso com oito semestres, temos um total de oito módulos com seus respectivos temas, eixos e suas unidades (UFT, 2017).

Na Universidade Federal do Tocantins – UFT, a Coordenação Geral de todos os Cursos de Graduação a Distância fica a cargo do Coordenador da UAB do Tocantins, deliberando sobre questões não somente acadêmicas, mas também as que envolvam a tutoria, os polos, os recursos, as bolsas e materiais didáticos. A gestão acadêmica, desempenhada pela Coordenação Geral do curso de Biologia, na ocasião, estava situada no Campus de Araguaína e hoje se encontra no campus de Palmas, junto à Diretoria de Tecnologias Educacionais – DTE. Naquela ocasião, ainda, cada um dos quatro polos no interior do Estado tinha um coordenador local que coordenava as atividades pedagógicas locais de cada polo. Desta forma, o colegiado do curso de Biologia EaD da UFT era composto pelo coordenador geral, pelos coordenadores locais dos diversos polos, representantes docentes e discentes.

A oferta desse curso na modalidade EaD contava com uma organização local em cada polo onde o aluno recebia respaldo mais próximo e voltado para sua realidade. Nos polos, o professor respondia pelos conteúdos, de acordo com suas especialidades, orientava os tutores no que se referia à temática da componente curricular: conteúdos conceituais e atividades propostas. Os tutores, presencial e a distância, prestavam atendimento aos alunos. O tutor da modalidade presencial orientava os estudos, a organização dos horários, no trabalho cooperativo, na maneira de estudar, na superação das dificuldades acompanhando o aluno na sua adaptação à modalidade de ensino, no polo; enquanto que o tutor a distância, acompanhava os estudantes nas tarefas propostas (PPC, 2006).

O público-alvo era constituído em menor proporção por egressos do Ensino Médio e preferencialmente por professores leigos em exercício na rede pública de ensino nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, sem licenciatura em Biologia. Esse público leigo era classificado em processo seletivo específico e era exigido estarem trabalhando há pelo menos um ano na função docente em rede pública. Cada polo de apoio presencial atendia e ainda atende uma região ampla em seu entorno e, no caso do polo de Arraias, o mesmo atende aos seguintes municípios: Novo Alegre, Combinado, Lavandeira, Aurora, Taguatinga, Conceição, Taipas, Paraná, São Salvador, Palmeirópolis, Dianópolis, Natividade, Almas, além de Arraias e outras cidades próximas do Estado de Goiás, como é o caso de Campos Belos (PPC, 2006).

Para Martins et al. (2016), a região de Arraias é povoada por uma parcela significativa da população carente que reside na zona rural e muitos remanescentes de quilombolas que são atendidos por escolas municipais, sendo a maioria delas em salas multisseriadas e que funcionam em condições precárias. Apontam também que os professores apresentam formação geral em Pedagogia, sem habilitações específicas para as diversas áreas e carecem de cursos de capacitação e aperfeiçoamento.

Muitos dos nossos alunos que ingressaram no curso de Licenciatura em Biologia EaD, são alunos que vivenciam a condição acima descrita, incluindo os alunos deste estudo, aos quais trataremos neste texto por José, Maria e Marta. Os três alunos, ingressaram em 2007, como alunos professores leigos em exercício na rede pública municipal de ensino. Os três lecionavam em escolas multisseriadas, passavam a semana no local de aula na zona rural, sendo que as duas alunas voltavam para Arraias nos finais de semana, quando aproveitavam para fazer o curso, cuidar das casas com filhos e maridos. José morava na fazenda na qual trabalhava e apenas conseguia ir até Arraias a cada 15 dias para os encontros presenciais do curso e ficava hospedado em casa de parentes.

Inicialmente, como eram muito tímidos, não tiveram coragem de falar de suas dificuldades e por isso reprovaram em dois eixos, o Biológico e o BSC, alcançando nota mínima para serem aprovados no eixo Pedagógico, no primeiro semestre, o que os manteve no curso. Os alunos dos cursos a distância são matriculados na UFT da mesma forma como os demais alunos de cursos presenciais e, portanto, seguem a mesmas regras. Como obtiveram aprovação no eixo pedagógico, sendo o primeiro semestre cursado, puderam continuar no curso, caso contrário seriam desligados. Em meados do segundo semestre, notamos que os três continuaram a atrasar com as tarefas mínimas, os cadernos de atividades e tirando notas baixas. Nesta mesma época, José comentou que não daria para seguir no curso e, em seguida, as duas alunas também fizeram o mesmo.

Com a certeza de abandono, reuniram-se os tutores e coordenador local para estudar o caso. Discutidas as condições em que se encontravam, constatou-se que estes alunos, sem condições de continuar o curso, muito mais que os demais, precisavam crucialmente de ajuda e atendimento mais próximo para continuarem o curso. Desses alunos dependia a aquisição de conhecimentos e consequente quebra de um círculo no qual um professor com deficiência na formação vai ensinar o pouco que sabe aos seus alunos e o ensino vai se tornando precário cada vez mais. Justificou-se o empenho da equipe pedagógica do curso para contornar essa situação e deliberou-se, então, tentar todas as alternativas possíveis para se evitar o abandono que já era certo.

EVITANDO O ABANDONO

Inicialmente, os alunos foram chamados para uma conversa individual sobre cada caso em particular. Assim, foi com um misto de timidez, vergonha e sem ousar levantar o olhar, que descreveram a situação e os muitos impedimentos para prosseguir com os estudos. Todos julgavam que eram inferiores e ficaram quietos, calados por um semestre e meio. As duas alunas com maior facilidade para frequentar o polo e com razoável acesso à internet, após longa conversa conosco, propuseram tentar mais um semestre, porém sem muita convicção. José, como morava

na fazenda na qual estava a escola rural e lá lecionava, tinha situação mais difícil. Na região em que morava não tinha energia elétrica e, conseqüentemente, não havia acesso à internet. Logo, era prejudicado pela falta de comunicação e de condições, pois lecionava dois períodos nesta escola. No turno matutino, lecionava para uma turma multisseriada de 1º ao 5º ano e a tarde do 6º ao 9º ano. O único tempo que restava para estudar era à noite. Com a falta da energia, estudava à luz de velas, sem contar o tempo de vinda e ida ao polo quando gastava sempre metade de um dia. O aluno, apesar da pior condição, também se mostrou mais interessado em continuar, depois da conversa com o corpo docente.

Não se tinha ideia da enorme dificuldade e precariedade da situação, nem tampouco que nosso modelo de ensino não os alcançava. Resolveu-se por abraçar a causa e tentar resolver como pudéssemos, como um desafio, atendendo às necessidades dos alunos. Passamos, então, a imprimir os textos e assim era possível que entregassem as tarefas impressas ao tutor, uma vez que, normalmente, os demais entregavam suas atividades on-line com prazo de encerramento para entrega. Propusemos também um atendimento especial para tirar dúvidas aos sábados após as palestras, domingo pela manhã ou ainda sexta à noite. Inicialmente, ficavam depois das atividades de sábado, conversando com os tutores e tirando dúvidas. Posteriormente, se organizaram e preferiram as sextas-feiras à noite.

Notou-se logo nos primeiros encontros a falta de base mínima para acompanhar o curso, com uma formação básica muito precária e ainda a vergonha por não saber. Parecia ser esse um dos, senão o principal entrave, uma vez que comentaram não conseguir interpretar os textos que lhes eram entregues, concordando com Lobo (2012) que diz ser a baixa qualidade da educação básica que não permite suficiente competência ao candidato para se adaptar e acompanhar os cursos do ensino superior, sendo um dos motivos para desistências.

Detectada essa dificuldade, foram propostas aulas de apoio, preparadas com assuntos básicos, com livros do Ensino Médio, necessários ao nivelamento de aprendizado, para que conseguissem acompanhar cada unidade do curso. Então, todas as sextas-feiras à noite, horário mais adequado aos três, a tutora ensinava primeiro as noções básicas necessárias a cada unidade, antes de iniciar os assuntos das unidades propriamente ditas. Ela notou que todos os alunos não sabiam interpretar, ou o faziam precariamente. Então, passou a cobrar um resumo por aula das unidades de Biologia, para que fizessem em casa e trouxessem para ser verificado e socializado na sexta-feira seguinte. Inicialmente, era sofrível, com mínima interpretação, mas foram evoluindo ao longo do tempo de permanência nas aulas extracurriculares.

É preciso comentar que, além das dificuldades acima citadas, os alunos não se sentiam com capacidade de frequentar o curso e sem condições de serem bem-sucedidos. Percebeu-se baixa autoestima, falta de confiança neles mesmos e ainda a falta do sentimento de pertença. Andavam sempre de cabeça baixa e não ousavam levantar o olhar. Uma das tutoras, sensibilizada com a situação dos alunos, tomou como desafio e ela mesma quis auxiliá-los nas tarefas de nivelamento, mudança de atitude e melhoria da autoestima com conversas sobre vários assuntos. A coordenadora, para valorizá-los, costumava ir todas as sextas-feiras para conversas rápidas no início das aulas e perguntava como estavam, falava que estava muito confiante no desenvolvimento deles e também queria ouvi-los contar seus progressos, suas realidades, sem espanto e, principalmente, com muito interesse e valorização da realidade existente. Eles então se enchiam de importância pelo simples gesto de atenção. Assim, foram evoluindo, passando quatro semestres com a atenção especial de todos do curso, esforço e persistência dos alunos.

Nota-se, neste contexto, a presença dos três fatores ambientais que, segundo Reeve et al., 2004 e Ryan & Deci, 2002 e 2006, afetam negativamente a motivação intrínseca: as influências sócio-contextuais da competência e autonomia e de vínculo ou relacionamento. Com o passar do tempo, a partir da frequência dos alunos nas aulas de nivelamento, a atenção da tutora, da coordenadora local e demais professores, eles foram “se enchendo de si” e começaram aos poucos a ter mais desembaraço, a conversar mais com os demais colegas de curso e, nestas condições, romperam com as influências negativas da condição sócio-contextual pelo vínculo ou relacionamento prazeroso entre os alunos e o corpo docente do curso. Passaram a ter um sentimento de pertença ao curso, sentiram que eram capazes e merecedores de frequentar as aulas e, muito mais que isso, sentiram que faziam parte da Universidade Federal do Tocantins, o que lhes conferia grande orgulho. Com as primeiras notas boas, tanto pela dedicação do corpo docente quanto pelo resultado do esforço deles próprios, tiveram a certeza que conseguiriam levar o curso até o final, vencendo a falta de competência e autonomia que motiva evasão.

Do quinto bimestre em diante, começaram a procurar orientador para o trabalho de conclusão de curso. Os três alunos chegaram ao final do curso com apenas um ano de atraso. Uma das alunas se candidatou a representante na comunidade da escola rural e depois a vereadora na cidade de Arraias. A outra é professora concursada do Município e fez sua primeira pós-graduação em Educação do Campo. Mas a mudança mais notável foi a de José, que, ainda no curso, mudou visivelmente até seu modo de vestir. Ficou mais cuidadoso, chegava para as aulas de cabeça erguida, bem arrumado e perfumado, alegre e confiante de si. Do quarto período em diante, passou a entregar as tarefas antes do prazo, usando computador da Universidade por meio do ambiente de aprendizagem (Moodle). Fez pesquisa e defendeu seu trabalho de conclusão de curso (TCC) que, posteriormente, foi publicado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observando o caso descrito, temos convicção que a formação de professores é muito importante, visto que são responsáveis por disseminar conhecimentos em regiões impensadas nos moldes de educação, nesse modelo atual. Deste modo, a ação educativa em muitos lugares nos quais o atendimento se faz necessário de forma mais intensa ou de forma especial, deve ser considerada. Com ações como estas, que fogem ao padrão pré-estabelecido, quebra-se o círculo vicioso, quando a qualidade da educação é precária por falta de oportunidades que alcancem verdadeiramente o aluno.

É necessário ter um olhar mais apurado para enxergar as necessidades reais do aluno e, assim, evitar o aumento do número estatístico de perdas ou desistências. Para isso, é muito importante considerar um nivelamento com aulas de disciplinas básicas, levando em conta que muitos alunos chegam à Universidade com conhecimentos básicos precários, fazendo-os crer que são incapazes de melhorar seus conhecimentos e galgar postos mais elevados, prejudicando o crescimento do país. É necessário ainda considerar que existem regiões no Brasil nas quais a realidade é muito dura e que, por isso, as pessoas não conseguem acesso em todos os sentidos à educação.

REFERÊNCIAS

- BAGGI, C. A. S; LOPES, D. A. Evasão e avaliação institucional no ensino superior: uma discussão bibliográfica. **Avaliação**, Campinas, v.16, n.2, p. 355-374, jul. 2011.
- BIAZUS, C. A. **Sistema de fatores que influenciam o aluno a evadir-se dos cursos de graduação na UFSM e na UFSC**: um estudo no curso de Ciências Contábeis. 2004 152 f. Tese (Doutorado) – Programa em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, 2004.
- BITTENCOURT I. M; Mercado L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. Ensaio: **aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a09v22n83.pdf>. Consultado em: 28/05/2017.
- BRASIL. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Relatório da Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: ANDIFES/ABRUEM/SESu/MEC, 1997.
- BRASIL. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação**. Brasília, INEP/MEC, 2012.
- CHIAU, A. V.; PANUCCI-FILHO, L. Custos nas instituições federais de ensino superior: análise comparativa entre duas universidades federais do sul do Brasil. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio em Educación**, v.12, n. 1, p. 55-71. Madri, 2014. Disponível em: < <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol12num1/art4.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2015.
- COELHO, M. L. **A evasão nos cursos de formação continuada de professores universitários na modalidade de educação a distância via internet**. Minas Gerias: UFMG, 2002.
- GILIOLI, R. **Evasão em instituições de ensino superior**. 2016. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema11/2016_7371_evasao-em-instituicoes-de-ensino-superior_renato-gilioli. Consultado em 19 de maio de 2017.
- GUERRA, Leonor B. O diálogo entre as neurociências e a educação: da euforia aos desafios e possibilidade. **Revista Interlocuções**, v. 4, n. 4, p. 3-12, jun. 2011.
- LOBO, M. B. C. M. **Panorama da evasão no ensino superior brasileiro**: aspectos gerais das causas e soluções. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior. Cadernos. N. 25, Brasília, set./dez. 2012.
- MARTINS, D. C., AIRES, H. P. Q., KONRAD, M. L. F., CARVALHO, R. A. Educação ambiental no campo: um diagnóstico da prática pedagógica nas escolas municipais de Arraias (TO). **Revista Querubim** – Revista Eletrônica de Trabalhos Científicos nas áreas de Letras, Ciências Humanas e Ciências Sociais. Niterói, RJ, ano 12, n.29, vol. 2, p. 114-126, junho – 2016.
- MOORE, M. G; KEARSLEY, G. **Educação a distância**: uma visão integrada. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

PACHECO, A. S. **Evasão: análise da realidade do curso de graduação em Administração a Distância da Universidade Federal de Santa Catarina**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2007.

REEVE, J., DECI, E. L. & RYAN, R. M. Self-determination theory. A dialectical framework for understand sociocultural influences on student motivation. In: D. M. McInerney & S. Van Etten (Orgs.), **Big theories revisited** (pp. 31-60). Connecticut: Information Age Publishing, 2004.

RYAN, R. M. & DECI, E. L. Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In: E. L. DECI & R. M. RYAN (Orgs.), **Handbook of self-determination research** (pp. 3–33). Rochester: University of Rochester Press, 2002.

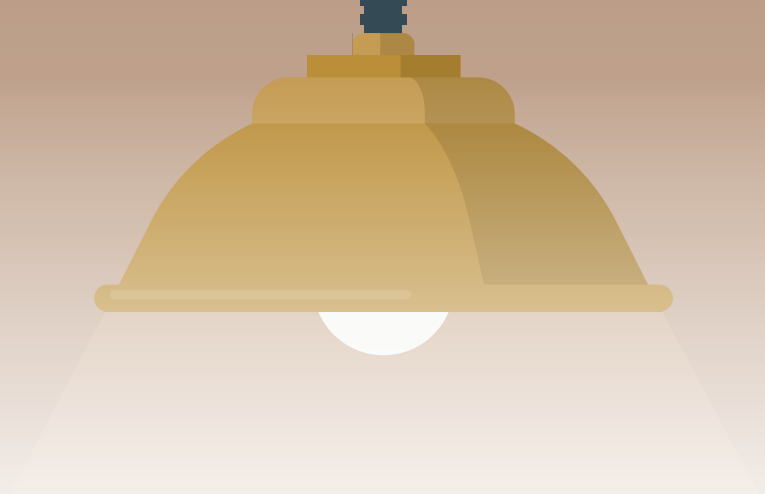
RYAN, R. M. & DECI, E. L. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self Determination, and Will? **Journal of Personality**, 74, 1557-1585, 2006.

SANTOS JUNIOR. José da Silva. Aspectos conceituais e metodológicos sobre evasão na educação superior. **Anais**. 37^a Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em: www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt11-4117.pdf Consultado em 28/05/2017

SILVA, A. S. Evasão no Ensino Superior. In: **Anais**. XXV Encontro Nacional de Pró-Reitores de Graduação, Painel... Uberlândia: FORGRAD, 2012. Disponível em: Acesso em 16 mar. 2015.

SILVA FILHO, Roberto Leal Lobo et al. A evasão no ensino superior brasileiro. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 641-659, set/dez. 2007.

UFT, Fundação Universidade Federal do Tocantins. **Catálogo das condições de oferta dos cursos de graduação da UFT** / elaboração: Berenice Feitosa da Costa Aires; Samara Queiroga B. G. da Costa; Bitterbier; Patrícia Sampaio; Betânia Barbosa. – Palmas, TO, 2017. 371p. il.; 27 cm.



A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: DESAFIOS DA PRÁTICA

Giane Maria da Silva

PALAVRAS INICIAIS

Estágio, como explicitado no Art. 1º da Lei nº 11.788²⁰, de 25 de setembro de 2008, constitui-se como ato educativo com vistas à preparação para o trabalho produtivo. Busca, portanto, aprimorar e preparar o estudante para exercer as funções próprias da atividade produtiva escolhida, possibilitando sucessiva acumulação de competências e habilidades da função que pretende desempenhar, assim como a avaliação sobre sua escolha profissional (VENTORIM, 2010).

No curso de Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins, campus de Arraias, a disciplina “Estágio Supervisionado da Educação Infantil: Creche e Pré-escola” é ministrada no 7º período, com carga horária de 120 horas, com 70 horas para a parte teórica e 50 horas para a parte prática. A parte prática, por sua vez, é dividida em dois momentos distintos e complementares: no primeiro momento, o estudante terá a oportunidade de fazer a observação do cotidiano da escola e da sala de aula. Essa observação direta envolve a pesquisa e a coleta de informações fundamentais sobre a estrutura e o funcionamento da creche e/ou pré-escola, a análise de documentos, especialmente o Projeto Político Pedagógico (PPP), e também permite que o estudante se prepare para elaborar, sob a supervisão dos professores da educação infantil e da professora da disciplina de Estágio, os planos de aulas que serão utilizados no segundo momento, ou seja, no período de regência.

A disciplina de Estágio, tal como se configura hoje, busca propiciar ao aluno conhecimentos referentes à observação do trabalho pedagógico em creches e pré-escolas, compreendendo o estágio como um processo de interação do futuro docente consigo mesmo e com outros docentes, incluindo a observação do cotidiano da escola, a reflexão e a ação, privilegiando o desenvolvimento de um saber teórico-prático que exija uma postura investigativa e problematizadora da realidade escolar, na tentativa de compreender as situações que observa, bem como apropriando-se das práticas da pesquisa e dos instrumentos para a coleta de dados. São, portanto, objetivos específicos do referido Estágio: aprofundar a compreensão sobre as especificidades do trabalho pedagógico na docência; discutir a formação de professores e pedagogos a partir da relação teoria e prática presente nas atividades de estágio; conhecer a organização do tempo e do espaço das creches e das pré-escolas e o que revelam sobre a intencionalidade educativa e pedagógica da instituição e dos(as) professores(as); conhecer alguns subsídios para a observação do cotidiano escolar; observar as brincadeiras de meninos e meninas e a produção das culturas infantis; obter maior compreensão da escola, a fim de compor uma visão mais rica, mais aprofundada da atividade que será a profissão do aluno; problematizar as políticas públicas construídas para a educação infantil; vivenciar o trabalho pedagógico, coletivo e interdisciplinar de forma investigativa, possibilitando assim a construção de saberes e conhecimentos no campo educacional, bem como práticas educativas significativas que contribuam para a formação docente; proporcionar a vivência de práticas que levem o aluno a perceber a viabilidade de tornar o processo ensino-aprendizagem eficaz para todos os envolvidos no fazer docente; identificar dados significativos sobre o cotidiano e a gestão escolar, sobre os processos de ensino e aprendizagem e sobre o ensino de conteúdos específicos para a formação dos futuros professores e oportunizar o contato dos alunos com questões inerentes ao processo pedagógico, por intermédio do conhecer, interpretar e agir consciente, e do desenvolvimento da capacidade científica.

Sendo assim, apresentar e discutir questões relativas à formação inicial de professores da Educação Infantil, mais especificamente em relação ao Estágio, é o propósito deste texto. A partir de experiências vivenciadas em três turmas entre os anos de 2018 e 2019, buscou-se refletir sobre as perspectivas apresentadas por alunos e professores das escolas campo de estágio ao longo desse processo e também em depoimentos recolhidos durante evento intitulado “Rodas de Conversa: limites e possibilidades do estágio”, realizado ao final de cada semestre letivo, com a participação de estudantes, professores das escolas de Educação Infantil, equipe gestora dessas instituições, bem como professores do curso de Pedagogia.

As “Rodas de Conversa” foram delineadas e implementadas, inicialmente, como um encontro para avaliação dos trabalhos realizados pelos estudantes, um momento específico em que eles pudessem relatar suas experiências no Estágio para que, ao longo das apresentações, individuais, ou em pequenos grupos, discutíssemos com as escolas as experiências desenvolvidas em seu âmbito. Nessa atividade, alunos e professores compreendem o estágio como uma atividade que traz os elementos da prática para serem objeto de reflexão, de discussão e que propicia um conhecimento da realidade na qual irão atuar (PIMENTA, 2012). A troca de experiências também enriquece a prática dos professores, por meio das relações construídas entre os sujeitos.

A PREPARAÇÃO PARA A ENTRADA NAS ESCOLAS CAMPO DE ESTÁGIO

A cada semestre, as primeiras aulas da disciplina de Estágio são destinadas à parte teórica do curso em que se discute o papel do estágio na formação de professores, o estágio e a formação inicial, legislação de estágio, a sala de aula como um espaço de conhecimento, análise do cotidiano da Educação Infantil, planejamento das aulas e avaliação. Nesse período, que corresponde a cerca de dezoito encontros presenciais ao longo do semestre, as aulas são organizadas a partir da leitura e discussão de textos teóricos, análise e discussão de boas práticas de professores que trabalham com bebês e crianças pequenas e preparação para entrada em campo, ou seja, a sala de aula da Educação Infantil.

Ao darmos início a essas discussões sobre a entrada em campo, problematizamos algumas questões com os estudantes, especialmente em relação à ética profissional, tendo em vista a necessidade de adoção de uma postura respeitosa para com os profissionais, as crianças, enfim, toda a comunidade escolar, especialmente no que se refere ao trabalho realizado pelos professores nas escolas. Enfatiza-se que nosso propósito é orientar os alunos a tentar compreender o trabalho realizado pelos docentes no seu dia a dia. Interessa-nos compreender o que fazem, por que fazem e como fazem, ao invés de estimular que os estudantes façam a crítica pela crítica, sem fundamentação, sem reflexão, com emissão de juízos de valor e sem analisarem a situação de modo pormenorizado e respeitoso com todos os envolvidos. Segundo Pimenta & Lima (2005/2006, p.10), “[...] essa percepção traduziu-se em modalidades de estágio que se restringiam a apenas captar os desvios e falhas da escola, dos diretores e dos professores, configurando-se como um criticismo vazio”. Para essas mesmas autoras, essa forma de estágio “gera conflitos e situações de distanciamento entre a universidade e as escolas”, que passaram a se recusar a receber estagiários.

Para evitar situações como as acima descritas, reforçamos com nossos alunos a importância do olhar crítico, da postura investigativa, mas sempre com vistas a compreender as práticas docentes. O termo compreender na disciplina de estágio, portanto, é adotado no sentido proposto por Pierre Bourdieu, no livro “A miséria do mundo”, publicado em 1993. Para o autor, compreender é tomar as pessoas e os acontecimentos como são, aprendendo-os metodicamente às causas e às razões que fazem que sejam como são. Dito de outro modo, espera-se que os alunos, durante o Estágio, e nos registros que farão sobre ele posteriormente, tanto em forma de relatos orais quanto escritos, assumam uma postura de investigação que seja compreensiva, atentando-se para o que têm a dizer sobre a experiência vivenciada de modo crítico, mas de maneira ética.

Essa preparação para a entrada em campo inclui a discussão sobre a capacidade de *estranhamento*²¹ ao adentrar as escolas e como primeira medida da tarefa de observação orientamos a conversa com os diversos sujeitos para tomar conhecimento das regras do jogo, entender os códigos, confrontar posições, como defendido por Tura (2011). As aulas também envolvem a preparação de um roteiro preliminar de observação, que consiste na indicação de pontos específicos a serem observados no cotidiano das escolas, como a organização da instituição e da sala de aula, as relações entre professores e crianças, entre professores e famílias, entre crianças e crianças, dentre outras. A proposta central é que os alunos investiguem e problematizem as observações realizadas no contexto escolar, considerando-se que a observação é “a primeira forma

21 Sobre essa discussão, ver Zago, Carvalho & Vilela (2011).

de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. [...] Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam” (TURA, 2011, p.184).

Ansiosos e cheios de dúvidas sobre o Estágio, os estudantes sempre indagam sobre o que fazer na escola, como proceder diante de situações que podem surgir em sala de aula. Em geral, querem saber de antemão o que devem fazer com as crianças que não realizarem as atividades propostas em sala de aula, se têm autorização para repreender ou não as crianças na escola, dentre outras situações de ordem prática, ligadas ao dia a dia da sala de aula, ao que alguns professores costumam denominar “manejo de classe”. As inquietações e dúvidas, de modo geral, até o momento elencadas no início da disciplina, não são de conteúdo, de objetivos a perseguir no ensino voltado para bebês e crianças pequenas.

As questões apontadas pelos estudantes sugerem que eles se preocupam, inicialmente, muito mais com a organização e o funcionamento das turmas que com os objetivos de aprendizagem para a Educação Infantil, com aspectos do ensino propriamente dito. Acredita-se que ainda exista no imaginário dos estudantes em formação inicial que o objetivo da Educação Infantil seja apenas o cuidar, desconsiderando que o cuidar e o educar andam juntos nessa primeira etapa da educação básica e que há, sim, ensino, para bebês e crianças pequenas. No retorno para a Universidade, via de regra, ouvimos dos estudantes que no Estágio tem “muita teoria” e que ser professor se aprende no dia a dia, no cotidiano da escola, “na prática”, afinal, conforme Pimenta & Lima (2005/2006) já apontaram, o estágio sempre foi considerado a parte prática dos cursos de formação de professores, pois o exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’.

Para além das inquietações já apontadas, a maioria dos estudantes reportam que o Estágio acontece em um período muito curto de tempo, pois eles permanecem efetivamente nas escolas apenas por doze dias, visto que cinco dias são destinados à observação da escola e da sala de aula e sete dias são dedicados à regência das turmas. Para aqueles que participam ou participaram do cotidiano das escolas de Educação Infantil por meio de projetos da Universidade, como o Programa de Residência Pedagógica ou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)²², por exemplo, esse tempo não é visto como curto, pois soma-se à experiência que já têm, mas para aqueles que até o momento do Estágio haviam vivenciado a creche e/ou a pré-escola apenas como alunos, devemos considerar que este seja mesmo um período muito breve para assimilarem tantas informações novas. Afinal, quando começam a compreender de fato o funcionamento das escolas, as rotinas das turmas e a estreitar relações com professores e crianças, o Estágio já está na reta final. Um número significativo de estudantes tem afirmado ao final do semestre que não estão preparados para trabalhar com crianças pequenas, que inicialmente pensavam que a tarefa seria mais fácil, mas que os desafios são muito grandes nessa profissão e as responsabilidades também. Alguns vão mais longe e declaram que realizaram o Estágio por ser obrigatório dentro do curso e que ele serviu apenas para reafirmar um posicionamento que já tinham, o de que não serão professores, especialmente da Educação Infantil.

Ao considerarmos que essa experiência entre escola e trabalho é um meio de articulação com o real e entre teoria e prática, conforme aponta Piconez (2012), resta-nos questionar se o estudante que encarou o Estágio apenas como uma tarefa burocrática a ser cumprida e que vivenciou pouco tempo na escola, como alguns afirmaram em sala de aula, sem nenhuma outra

22 Para mais informações sobre esses Programas, consultar <https://ww2.uft.edu.br/index.php/residencia-pedagogica> e <http://portal.mec.gov.br/pibid>, respectivamente.

experiência anterior nesse ambiente, terá realmente a capacidade de compreender e realizar um trabalho de qualidade nas escolas brasileiras. Por isso, é preciso pensar em que medida nós, professores do curso, estamos contribuindo com a formação da consciência política e social desse aluno, unindo a teoria aprendida na Universidade e a prática e se ainda não contribuímos, ou não contribuímos o suficiente, o que pode e deve ser feito para reverter esse quadro?

A SUPERVISÃO DOS ESTÁGIOS: DESAFIOS QUE SE COLOCAM NA PRÁTICA

Como já afirmamos, o Estágio não é unicamente uma exigência burocrática. Nessa tarefa, há necessidade de mobilização de conhecimentos apreendidos durante as disciplinas do curso e de tornar mais apurada a capacidade de análise e reflexão sobre o fazer docente, pois se trata de uma oportunidade de conhecimento da realidade na qual o estudante irá atuar, apreendendo sobre diferenças, potencialidades e dificuldades.

Cotidianamente insistimos que um trabalho de observação tem que ser visto como um momento, um recorte, uma fotografia que precisa ser analisada, levando-se em consideração: (i) o lugar onde se está; (ii) o tempo que se tem para realizar a atividade e (iii) o desenvolvimento de um olhar crítico e ao mesmo tempo consciente.

Vale salientar que o professor de estágio é o mediador e, quando os alunos saem para as escolas, a ele cabe o papel de insistir na importância do planejamento das atividades, que deve levar em conta a preparação, a ação e o retorno. Entretanto, muitas vezes, nos deparamos com o despreparo dos nossos alunos quando vão para o estágio, pois boa parte deles desconhece qualquer tipo de supervisão dessa etapa e se não houver mediação este poderá ser visto como mera atividade de burocracia escolar. Segundo Pimenta (2012), existiria uma ausência de diálogo entre os professores das Universidades e os docentes das escolas campo de estágio, pois muitas vezes não ocorre um planejamento entre ambas as partes.

Insistimos e vimos fazendo nestes últimos dois anos o acompanhamento sistemático de todas as etapas do Estágio, iniciando com a articulação com as escolas para a recepção dos estagiários, a alocação nas turmas, a verificação das atividades realizadas, o cumprimento dos horários e das tarefas demandadas, bem como a troca de informações constante com os professores que os recebem nas turmas, pois eles também são responsáveis pela formação do aluno, em parceria com a Universidade.

Nos últimos tempos, vimos que, em geral, as experiências observadas nas escolas fazem com que os alunos se sintam desestimulados frente às realidades que temos, como pouca valorização profissional, precarização do trabalho docente, baixos salários, dentre outros aspectos negativos da profissão. No entanto, é nossa função, como professores, destacar que esse aluno é alguém que tem um compromisso social com a educação e que pode, futuramente, dar sua contribuição como pedagogo, tanto no município quanto no estado.

Além da observação, outros procedimentos têm sido adotados ao longo da disciplina de Estágio. Nesse período, os estudantes têm produzido um diário de campo, e nele são registradas as impressões recolhidas durante todo o tempo em que permaneceram nas escolas. Esses diários têm funcionado como um recurso de apoio à memória do estudante para a produção do relatório

final, que é fruto de um trabalho reflexivo a partir da interpretação dos dados. Pretende-se, nos momentos de orientação para a produção dos relatórios, que a apresentação da análise e a interpretação realizada pelos estudantes possa, nas palavras de Tura (2011), “desvendar segredos que se pretendiam ocultos ou romper algum pacto de silêncio” (p. 203).

Uma outra discussão que vem surgindo a partir das relações construídas nas “Rodas de Conversa”, é que a fala do estudante acione a percepção de que ele, um estranho àquele ambiente, não esteja autorizado a dizer o que está certo ou errado nas escolas. Desse modo, podemos apreender que “o estágio passa a ser um retrato vivo da prática docente e o professor-aluno terá muito a dizer, ensinar, a expressar sua realidade a de seus colegas de profissão, de seus alunos, que nesse mesmo tempo histórico vivenciam os mesmos desafios e as mesmas crises na escola e na sociedade” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 127). Acrescenta-se ainda, conforme as referidas autoras, que, nesse processo, eles [os estudantes] encontram novas formas de ressignificar suas identidades profissionais, pois elas “estão em constante construção, a partir das novas demandas que a sociedade coloca para a escola e a ação docente. Formadores e formandos encontram-se constantemente construindo suas identidades individuais e coletivas em sua categoria” (p.127).

PARA FINALIZAR: LIMITES E POSSIBILIDADES DAS EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS

As “Rodas de conversa” que, até o momento, tiveram três edições²³, têm sido bastante proveitosas para a troca de experiências e avaliação dos trabalhos e têm recebido uma avaliação positiva por parte de todos os envolvidos no processo, especialmente das escolas.

Desde o primeiro encontro, realizado no segundo semestre de 2018, observou-se que esses eventos têm propiciado uma aproximação maior com os professores da Educação Infantil e fortalecido a parceria entre Universidade e escolas. Além de terem a oportunidade de ouvir o que dizem os estudantes sobre suas vivências no Estágio – receio de muitos profissionais em decorrência das críticas que porventura possam surgir sobre sua prática, mas que hoje, pela proximidade com a Universidade, já conseguem externalizar sem muitas dificuldades - professores e gestores da Educação Infantil têm a oportunidade de expressar o que pensam sobre essa prática, avaliam a experiência com os estudantes e indicam, se e quando julgarem necessário, o que poderia ser feito para qualificar ainda mais a formação dos nossos estudantes, consolidando uma parceria tão produtiva.

Ainda que a participação das escolas nesses encontros não atinja a totalidade de professores que recebem estagiários em suas turmas - mas aqueles que são presentes, em geral, são também porta-vozes de outros colegas que não puderam participar - não podemos negar que estamos construindo boas relações com os professores e as escolas. Há muito a ser discutido, problematizado e produzido sobre esses encontros, mas já avançamos ao conseguir reunir pessoas interessadas em refletir e contribuir com a formação inicial dos estudantes do curso de Pedagogia.

Acreditamos que a reflexão é essencial nos diálogos e estamos conscientes de que os professores são formados também na relação com seus pares, com os estagiários, com as crianças, no trabalho que realizam nas escolas e isso nos faz reforçar que as trocas de experiências mediadas

23 O primeiro encontro foi realizado em novembro de 2018; o segundo, em julho de 2019 e o terceiro, em novembro do mesmo ano.

por análises críticas são um processo privilegiado para a reflexão e isso deve ser enfatizado em uma proposta de atuação conjunta da Universidade com a escola. É necessário, portanto, buscar soluções para a melhoria da qualidade do ensino, o que nos permitiria avançar no entendimento das relações de troca como possibilidades de construção de novas formas de pensar a educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008.** Dispõe sobre o estágio de estudantes. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 de setembro de 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11788-25-setembro-2008-581200-publicacaooriginal-104017-pl.html>. Acesso em: 12 mar. 2020.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. **A prática de Ensino e o Estágio Supervisionado.** 24. ed. Campinas, SP: 2012.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

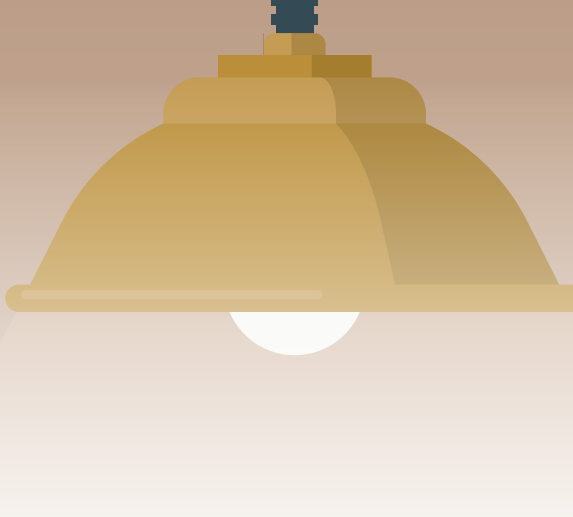
PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** 11.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

VENTORIM, S. Estágio docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Org.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação.** Rio de Janeiro: DP&A, 2011.



O USO DO PORTFÓLIO NO CURSO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO - ARTES E MÚSICA: ALGUNS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS ACADÊMICOS

*Mara Pereira da Silva
Cássia Ferreira Miranda*

INTRODUÇÃO

Em nosso dia a dia somos avaliados, seja no trabalho, em casa, não temos como fugir disso. Além de sermos avaliados, fazemos também nossas próprias avaliações como: qual sapato usar, que roupa vestir, se fará chuva ou sol, se determinado sujeito serve ou não serve para trabalhar na roça, se a banda musical da comunidade vai prosperar ou não. Nós temos momentos de avaliação quando fazemos nossos julgamentos a partir de critérios predefinidos. No contexto educacional, constantemente ocorrem esses julgamentos e juízos de valores.

O termo Avaliação Escolar é muito utilizado nos meios educacionais brasileiros para designar processos sistematizados de registros e apreciação de resultados obtidos em relação às situações finais educativas estabelecidas antes do processo avaliativo. Na Avaliação escolar, podem ser avaliados: o professor, o aluno, a gestão, a instituição. Quando falamos de Avaliação da aprendizagem, inclui-se, nesse pacote, os dois principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem: o professor e o aluno. O autor Cipriano Carlos Luckesi (2000, s.p.) considera a avaliação da aprendizagem “como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca, na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida”.

Sabemos que o espaço educacional passou por muitas mudanças nas últimas décadas em que se inclui o processo de avaliação da aprendizagem. As instituições de formação formal não são mais vistas como donas do saber e defensoras exclusivas do conhecimento. Tornou-se importante entender que, quando o aluno chega para estudar, ele já traz consigo conhecimentos e saberes que foram acumulados durante suas experiências de vida. A partir do processo de globalização, o professor precisa estar atento à bagagem cultural do aluno, visto que as informações chegam de forma tão rápida e se modificam também na mesma velocidade.

Desse modo, Hernandez (2000, p.163-164) profere, ao fazer referência a essas mudanças, enfatizando os modos de avaliar a aprendizagem, que é preciso “Levar adiante uma avaliação da aprendizagem que pudesse dar conta e estar em consonância com as finalidades educativas”. Isso nos leva a pensar que o professor precisa acompanhar as tendências mundiais em aspectos culturais, sociais, econômicos, entre outras, tendo consciência do que seus alunos são detentores de saberes diversos, visto que os estudantes reconhecem o que precisam aprender.

Nesse sentido, essa comunicação tem como objetivo compartilhar a experiência proposta por meio de uma modalidade de avaliação denominada Portfólio, que foi realizada no curso de Licenciatura em Educação do Campo-Códigos e Linguagens: Artes e Música da Universidade Federal do Tocantins (UFT), campus de Tocantinópolis, localizado na região norte do estado do Tocantins, popularmente conhecida como Bico do Papagaio.

O curso tem como proposta o acesso à educação aos povos do campo. A Educação do Campo, conforme salientam Molina e Freitas (2015, p.19):

Compreende os processos culturais, as estratégias de socialização e as relações de trabalho vividas pelos sujeitos do campo em suas lutas cotidianas para manterem essa identidade como elementos essenciais de seu processo formativo. O acesso ao conhecimento e a garantia do direito à escolarização para os sujeitos do campo fazem parte dessas lutas.

Sendo assim, na Educação do Campo o processo formativo não envolve apenas o acesso a conhecimentos que foram sistematizados pela sociedade, e ao direito de ter um diploma, mas também envolve a cultura, o trabalho e a luta por políticas públicas no campo, como o direito à terra, à saúde, ao saneamento básico, à educação, entre outros fatores que impactam diretamente a qualidade de vida das populações camponesas.

Ao concluir o curso, o aluno sai com o título acadêmico de Licenciado em Educação do Campo: Códigos e Linguagens – Artes e Música. Conforme destaca o Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso, esse tem como objetivo “realizar uma formação contextualizada na área de Artes e Música que possibilite ao discente de Licenciatura uma identidade na área de formação de educadores/as politicamente comprometida com a cultura, as lutas sociais e com o campo brasileiro” (UFT-Tocantinópolis, 2016, p. 35). Assim, de acordo com o PPP, o curso assume como princípios pedagógicos a formação contextualizada, a realidade e as experiências das comunidades do campo como objeto de estudo fonte de conhecimentos; a pesquisa como princípio educativo; a indissociabilidade teoria-prática; o planejamento e ação formativa integrada entre as áreas de conhecimento [interdisciplinaridade]; os alunos como sujeitos do conhecimento e a produção acadêmica para a transformação da realidade.

O curso em estudo funciona em caráter regular e tem como proposta metodológica a Alternância Pedagógica (GIMONET, 2007) que, adaptada à esfera universitária, se desdobra em

duas dimensões: o Tempo Universidade (TU) e o Tempo Comunidade (TC). Segundo Gimonet (1998, s.p.), é preciso atentar para todo um conjunto de ações que garantam uma formação em alternância: “formação em alternância requer uma organização, atividades e instrumentos pedagógicos específicos para articular os tempos e espaços a fim de associar e colocar em sinergia as dimensões profissionais e gerais, e para otimizar as aprendizagens”. Nesse sentido, o uso do Portfólio passa a ser uma forma de organização da aprendizagem, servindo como um instrumento em que é possível articular os diferentes tempos e espaços, valorizando as experiências formativas. O termo experiência formativa se vale das ideias conceituais de Josso (2004) sobre o discurso de valorização da experiência no âmbito da aprendizagem. Segundo o autor, para que uma experiência seja considerada formadora ela deve simbolizar “atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades” (JOSSO, 2004, p. 47-8). Por isso, a experiência formativa se apresenta como vivências refletidas que vão além de se informar, conhecer, saber o significado ou valor do que se experimenta, mas se conecta diretamente ao saber-fazer, entender a funcionalidade, adquirir a técnica e se aprofundar por meio da análise crítica do fato experienciado e das transformações pessoais possíveis no transcurso desse. Nesse caso, as experiências formativas estão relacionadas às aprendizagens musicais.

A disciplina na qual foi realizada a experiência é denominada Fundamentos da Educação Musical, sendo obrigatória aos alunos do 7º período do curso de Licenciatura em Educação do Campo. Os alunos são oriundos de várias partes do Estado como Araguatins, Aldeia Mariazinha, Jalapão, Santa Fé do Araguaia, Esperantina, entre outras cidades.

A disciplina compreende a carga horária de 60 horas, sendo 45 horas teóricas e 15 horas práticas, que totalizam para o aluno o cumprimento de 04 créditos. A ementa da disciplina, disponível no PPP do curso, indica a necessidade de propiciar o contato do aluno “ao contexto da música nos espaços educativos em suas dimensões histórica, social, política e cultural” (UFT-Tocantinópolis, 2016, p. 68). Além disso, a disciplina busca introduzir os discentes na delimitação epistemológica da área de Educação Musical, conhecendo as funções sociais da música e função político pedagógica do educador musical.

Os alunos vão para prática de estágio sem cursar a disciplina, visto que essa se encontra no 7º período. Esse fato gera muitas expectativas nos discentes. Considerando as realidades existentes nas escolas do campo, campo de atuação dos estágios, que incluem a falta de materiais, incluindo instrumentos musicais, a ausência da mesma em períodos anteriores no curso impacta diretamente na elaboração dos planos de aula nas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II. Esse fato já foi apresentado por Silva e Ruas Junior (2016), ao refletirem sobre as matrizes curriculares dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo da UFT, campus de Tocantinópolis e Arraias. Para os autores, “os discentes chegam ao período de estágio sem o conhecimento dessas especificidades essenciais para a regência em sala de aula. Tal situação acaba por dificultar a construção de um plano de ensino por parte do aluno” (SILVA; RUAS JUNIOR, 2016, p. 213).

O desenvolvimento da disciplina de Fundamentos da Educação Musical se dedica a reflexão de conceitos, concepções, ideias, posicionamentos e teorias desenvolvidas por autores do campo da educação musical. O eixo norteador do trabalho é a relação teoria – prática, considerando as experiências musicais dos educandos, em diálogo constante entre os saberes populares e científicos. Entre as atividades desenvolvidas no transcurso da disciplina, foram realizadas leituras

e interpretações de textos - individualmente e em grupos, aulas expositivo-dialogadas, projeção de vídeos documentários e outras mídias, produção de portfólios, exercícios práticos de experimentação musical, produção de jogos musicais e a Pesquisa de Campo, proporcionando aos educandos a oportunidade de observarem a prática e verem a realidade, articulando os diferentes espaços formativos.

O objetivo geral da disciplina foi estudar as dimensões da experiência musical, vivências, práticas e modelos de ensino e aprendizagem da música em contextos variados, configurando as concepções decorrentes, a fim de sistematizar metodologias, estratégias de ensino e formas de avaliação adequadas à educação musical do campo.

Em um primeiro momento, as discussões se desenvolveram em torno de perguntas geradoras, que incluem os termos que causam dúvidas até mesmo para educadores musicais: O que é música? O que é Educação Musical? O que é musicalização? Essas questões nortearam a discussão inicial da disciplina. Essas indagações conduziram os trabalhos no primeiro semestre de 2017 (2017.1), objeto de estudo neste trabalho. A turma foi estimulada a compreender essas terminologias a partir do texto de Ana Carolina Nunes Couto e Israel Rodrigues Souza Santos (2009) publicado na *Revista Opus* intitulado *Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar*. Para os autores, termos como música, educação musical e musicalização, muitas vezes são vistos pelos próprios profissionais da área de forma equivocada.

A disciplina é abrangente, com as atividades distribuídas no Tempo Universidade e no Tempo Comunidade, buscando, como uma das características da Educação do Campo, fugir das formas tradicionais de ensino aprendizagem e processos avaliativos. Por considerarmos a prática avaliativa como um procedimento que deve ser contínuo, em todo e qualquer processo educativo, as produções individuais e coletivas desenvolvidas no decorrer da disciplina foram contabilizadas, discutidas e retornadas para a turma, de modo a proporcionar um acúmulo de reflexões para a produção satisfatória do trabalho final, o qual sistematizado conforme as normas da universidade, levando em consideração a frequência mínima necessária para as aulas, bem como o resultado quantitativo que variou de 0 a 10.

No desenvolvimento da disciplina, os graduandos foram avaliados em três situações, apresentadas abaixo:

Unidade I - Trabalho em grupo: Apresentação de Seminário Interpretativo sobre métodos ou propostas de Educação musical, a ser conduzido pela professora e pesquisa sobre processos de formação musical existentes na comunidade.

Unidade II – Atividade Individual: Colaboração para o bom desenvolvimento dos exercícios práticos de experimentação musical e a confecção de jogos musicais.

Unidade III – Atividade Individual: Entrega de Portfólio final sobre as atividades desenvolvidas em cada aula no Tempo Universidade e as experiências vivenciadas no Tempo Comunidade.

A metodologia empregada para construção desse artigo utiliza o Portfólio como instrumento metodológico e avaliativo, tal como indicado por Behrens (2006). Desse modo, para o autor, o “procedimento metodológico que permite envolver atividades didáticas de autoavaliação que documentam aspectos multidimensionais do que os alunos aprenderam” (BEHRENS, 2006, p. 105). Nesse caso, foram documentadas as aprendizagens desenvolvidas durante a dis-

ciplina Fundamentos da Educação Musical. Neste trabalho, o recorte de análise concentra-se na Unidade III: atividade individual. Essa etapa consiste na produção do Portfólio crítico e reflexivo sobre as práticas educacionais desenvolvidas na disciplina durante os Tempo Universidade e Tempo Comunidade.

O PORTFÓLIO COMO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

O Portfólio é um conjunto de atividades desenvolvidas em um ambiente acadêmico ou profissional e surgiu no campo das Artes, mais especificamente nas Artes Visuais, atingindo também o mundo da Moda e alcançando o espaço educativo. Para Ambrósio (2013, p. 24), o Portfólio consiste em:

Uma coleção dos trabalhos realizados pelos estudantes que permitem acompanhar o seu desenvolvimento por meio de diferentes formas de análise, avaliar, executar e apresentar produções desencadeadas de ações de ensino/aprendizagem desenvolvidas num determinado tempo/espaço.

O Portfólio pode ser considerado um instrumento de avaliação da aprendizagem gradual e contínuo em que são sistematizadas e compartilhadas as atividades desenvolvidas na disciplina. Em se tratando dessa partilha, as ações de ensino/aprendizagem da disciplina Fundamentos da Educação Musical foram desenvolvidas em um semestre letivo no espaço da universidade e na comunidade dos acadêmicos que frequentaram a disciplina. Hernandez (2000, p.166) apresenta, ao conceituar Portfólio, que esse é muito híbrido e diverso:

Um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aulas, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais etc.) que proporciona evidências de conhecimentos que foram sendo construídas, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.

O autor ainda salienta que o suporte físico não é determinante para caracterizar esse instrumento, mas sim a abordagem pedagógica que desenvolve: “[...] o que caracteriza definitivamente o portfólio como modalidade de avaliação não é tanto o seu formato físico (pasta, caixa, CD-Rom etc.), mas sim a concepção de ensino e aprendizagem que veicula” (HERNANDES, 2000, p. 166). A partir dessas reflexões, conclui-se que o portfólio, ao ser construído pelos educandos, pode substituir outros instrumentos de avaliação, como as provas tradicionais, contribuindo para a avaliação do processo de ensino e aprendizagem e construção do conhecimento.

Os Portfólios construídos pelos alunos ao longo do primeiro semestre de 2017, contribuíram com os processos formativos na disciplina de Fundamentos da Educação Musical e foram um importante instrumento de avaliação da aprendizagem. Por meio desse instrumento, os acadêmicos, futuros professores, registraram suas trajetórias na disciplina reafirmando a tridimensionalidade do tempo narrado, remetendo-se ao passado, presente e futuro, registrando, suas histórias de vida e a articulação das mesmas com a disciplina.

Como forma de nortear a produção do mesmo Portfólio, a professora elaborou um roteiro de apoio aos estudantes e ainda apresentou o seu portfólio, que foi construído durante a sua

graduação no curso de Licenciatura Plena em Música da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na disciplina Fundamentos e Metodologias da Educação Musical.

Nas primeiras aulas da disciplina na UFT, a professora apresentou aos alunos a estrutura e a forma de entrega do Portfólio como: Capa, Folha de rosto, Sumário, Resumo, Introdução, Desenvolvimento (podendo incluir datas), Considerações finais, Referências Bibliográficas e Anexos. Os educandos foram orientados de que o Portfólio poderia ser feito impresso ou manuscrito. Foi recomendado aos estudantes uma preocupação com a dimensão estética do trabalho, a utilização de textos, fotos, CDs, e outros elementos que eles julgassem necessários de inserir no desenvolvimento ou como anexos. Além disso, a professora destacou para os alunos alguns modelos de Portfólios, em diferentes formatos, artesanais e digitais. Além dessas instruções, foi sugerida uma pesquisa por meio da internet, visto que eles teriam oportunidade de encontrar outros modelos do instrumento.

Ao evidenciar a proposta, alguns alunos ficaram assustados com muitas indagações, demonstrando certa insegurança para a realização dessa atividade. Por outro lado, tiveram aqueles que abraçaram imediatamente a proposta, começaram a pensar e conversar com o colega ao lado sobre as inúmeras formas de criatividade que iriam usar e que fluíram de modo automático.

Na análise dos Portfólios apresentados, foi identificado que alguns docentes em formação não relataram suas experiências de forma crítica e reflexiva, apenas contaram de forma cronológica o acontecimento das aulas. Teve alguns que não descreveram alguns dias, visto que não estavam presentes nas aulas, então, inseriram a data e fizeram observações sobre a ausência naquele dia específico. Devido à falta de alguns estudantes no primeiro dia de aula, a professora teve que explicar novamente a atividade no segundo dia, para que os alunos iniciantes pudessem se inteirar da atividade. Percebeu-se a preocupação dos alunos no decorrer da disciplina em não faltar as aulas e nem chegarem atrasados, visto que tinham como responsabilidade a feitura do portfólio. Apresento abaixo alguns portfólios elaborados pelos alunos:

Figura 1: Portfólios construídos pela turma



Fonte: Mara Pereira da Silva (2017).

No desenvolvimento do Portfólio, alguns deixaram transparecer suas emoções, expressando os significados atribuídos às atividades, fato que pode ser constatado nos relatos retirados dos portfólios. Para manter o sigilo com relação aos participantes da pesquisa, isto é, os alunos que cursaram a disciplina em questão, eles serão identificados por letras. No caso de M., o uso do Portfólio em sala de aula foi um trabalho muito valioso, em suas palavras, ela destaca: “Atividade de grande importância pelo fato de obter o material escrito do que foi trabalhado na disciplina”. Nesse trecho, a acadêmica deixa permitir a reflexão de que o Portfólio serviu como um registro das ações da disciplina e trouxe muitos significados para a sua vida, enxergado esse instrumento de avaliação como algo positivo. Para Luckesi (2000, s.p.), “bons instrumentos de avaliação da aprendizagem são condições de uma prática satisfatória de avaliação na escola”. Assim sendo, o Portfólio parece ser, na visão da aluna, um ótimo instrumento de avaliação da aprendizagem causando satisfação aos estudantes, visto que foge do modelo tradicional da avaliação a partir de provas que focam apenas na resolução de exercícios, no jogo de perguntas e respostas.

A aluna M.C salienta o seguinte: “As anotações e a observação são momentos importantes de análise metodológica para o nosso conhecimento no campo do ensino da Educação Musical”. Por meio desse relato, tem-se como exemplo que, para realizar esse registro por meio de anotações, a estudante precisa observar o que ela considera sendo uma proposta metodológica para a Educação Musical. Para ela, “As anotações deste Portfólio evidenciam o quanto a teoria depende da prática”. Com isso, podemos dizer que o uso do Portfólio remete ao que Paulo Freire (1987, p. 38) nos fala sobre a Práxis Pedagógica, ou seja: “é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. Salienta-se, nesse sentido, que a teoria e a prática precisam andar de forma concomitante para que haja a transformação e emancipação do ser humano.

Nas escritas do Portfólio, surgiram também elementos que os estudantes remeteram à importância que deram às temáticas trabalhadas na disciplina Fundamentos da Educação Musical. Temos, como exemplo, a escrita de C.: “Acredito que vai servir muito no decorrer da minha vida profissional, tudo o que foi apresentado faz parte de um grande desafio para os educadores”. Já a aluna W. escreveu em seu Portfólio que a disciplina foi “bastante produtiva e criativa”. Esse entusiasmo com relação ao andamento da disciplina também foi compartilhado por J. quando pontua “Enfim, foi uma disciplina bastante produtiva e interativa” e por L. “Foi de grande importância todo esse estudo para a vida de futuros professores”.

Por meio do Portfólio, o educador tem acesso à forma como a disciplina foi recebida pelos discentes por meio de suas impressões e relatos, os quais expressam os significados atribuídos às discussões realizadas e conteúdos trabalhados.

A estudante S. ressaltou que a disciplina de Fundamentos da Educação Musical serviu como um subsídio para o desenvolvimento de aulas de música mais inclusivas. Segundo Figueredo (2002, p. 68), “efetivar a inclusão, é preciso [...] transformar a escola, começando por desconstruir práticas segregacionistas”. Ao se referir a disciplina, na escrita do Portfólio, S. expressou o seguinte: “Ela faz melhorar a percepção dos métodos, o modo de aplicar uma inclusão, como posso desenvolver de forma lúdica e prazerosa o ato de ensinar música”. Por meio da fala de S., fica explícita não somente a valorização da possibilidade e uma aula inclusiva, mais também os aspectos lúdicos e prazerosos que, para ela, por meio de métodos de educação musical, são possíveis incluir no ato de ensinar música. Momentos de prazer e ludicidade que remetem às

funções da música na sociedade, estudadas por Merriam (1964) e transformações nas práticas educacionais. Falando-se de inclusão, é mister informar que um dos acadêmicos da turma é portador de necessidades especiais, a saber, deficiência visual, condição em que se encontrou após anos enquanto vidente. No entanto, esse fato não resultou em sua exclusão da atividade, pois ele participou elaborando seu Portfólio utilizando o computador e programas específicos às suas necessidades.

Outra impressão trazida nos relatos foi a de H., que escreveu: “O modo de trabalhar a música em sala de aula possibilitou conhecer de forma mais aprofundada os trabalhos apresentados no decorrer das aulas”. Para ela:

As aulas propostas nas disciplinas tiveram um bom rendimento e interação entre professor e aluno de forma bastante produtiva, onde foram realizadas leituras coletivas e também individuais, onde obteve-se bons momentos de aprendizagem nos momentos práticos e teóricos, de forma a proporcionar um aprendizado ímpar, de maneira a discutir e refletir como e qual a melhor maneira para se ensinar a Educação Musical na Escola do Campo. Proporcionando momentos de reflexão e de aprendizado para ser um bom docente.

A aluna acima referenciada enfatiza que nas aulas a teoria e prática caminharam em conjunto, bem como foi possível refletir sobre as melhores formas para ensinar música em escolas do campo. Valoriza a existência do diálogo, da integração entre os principais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem: o professor e o aluno.

A aluna P. S. escreveu, em uma de suas reflexões no portfólio sobre a aprendizagem musical, que “não é preciso apenas ter esse conhecimento, mas tentar de alguma forma, modificar a realidade que nos cerca e degrada o papel do professor e da educação como um todo”. Apreende-se que ela tem uma preocupação tanto com a educação, de uma forma geral, quanto uma preocupação didática, acreditando que o conhecimento adquirido na disciplina precisa alcançar a sua comunidade, não apenas transmitindo os saberes sistematizados, mas transformando a realidade ao entorno.

O discente L. registra que por meio das aulas foi possível ampliar sua visão em relação ao ensino de música: “Os textos trabalhados em cada momento ampliaram minha visão sobre o que é música e os instrumentos que podem representar na sala de aula”. O mais interessante da escrita de L. é sua visão quanto à utilização do corpo para fazer música do contexto musical ao escrever que “quando falamos em música nunca imaginei o quanto o nosso corpo e seus movimentos podem desenvolver determinadas áreas no bojo do contexto musical”.

Outro fato apresentado por alguns alunos no Portfólio, e que marcou suas trajetórias nesse semestre, foi a realização da pesquisa de campo durante o Tempo Comunidade que consistiu investigar o que tem de prática em Educação Musical em suas comunidades, saber o que é ensinado, como se ensina, quem ensina e qual a formação que esse indivíduo tem?. Nesse sentido, essa atividade teve como objetivo observar a prática e ver a realidade, realizando uma interlocução com as leituras desenvolvidas na disciplina. Durante essa atividade, os estudantes tiveram a oportunidade de entrevistar um professor de música da comunidade que poderia ser tanto da educação formal quanto informal. Por outro lado, houve estudantes que não relataram o Tempo Comunidade no portfólio, mesmo tendo feito a pesquisa, acabaram esquecendo de realizar o registro.

As aulas foram relatadas como momentos importantes para ampliação de conhecimentos e para a futura atuação em sala de aula, tornando os educandos mais aptos para desenvolverem um trabalho com música. Para a aluna A., “as aulas práticas foram ótimas até porque fizemos algumas coisas que servirão futuramente quando formos atuar em sala de aula, o jogo da memória, movimentação do corpo de acordo com o som produzido, as Cartas de Kodaly etc”. Ainda sobre a importância da aula, B. fala o seguinte: “Quando for atuar futuramente em sala de aula estarei mais apta devido à professora ter utilizado uma metodologia diversificada em sala de aula”. A importância dada à disciplina para a atuação futura dos docentes em sala de aula está atrelada às formas metodológicas empregadas pela professora, que os alunos consideram diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo ressaltou as experiências vivenciadas por uma educadora com o uso do Portfólio como instrumento de avaliação no Ensino Superior em um curso de Licenciatura Educação do Campo, que tem como habilidades específicas o ensino das Artes e da Música. A pesquisa enfatiza as escritas dos alunos, registradas nos Portfólio desenvolvidos ao longo do primeiro semestre de 2017, na disciplina de Fundamentos da Educação Musical, acerca dos significados que eles atribuíram a esse instrumento pedagógico e à disciplina.

Por meio da produção do Portfólio, o aluno é capaz de desenvolver a sua capacidade de escrita, a criatividade e pensamento crítico e reflexivo sobre determinada realidade, desenvolvendo seus ditos sobre a educação, assim como atuando diretamente na construção de seus conhecimentos, nesse caso, a Educação Musical.

Essa situação foi experienciada no contexto da educação de nível superior, mas o uso do Portfólio pode ser trabalhado em outros níveis de ensino como o fundamental e médio, sendo potente na medida em que proporciona os mesmos benefícios aqui destacados como o melhoramento da escrita, do processo criativo e da capacidade de crítica e reflexão sobre determinada situação. Além disso, é um instrumento que possibilita o registro e a rememoração dos conhecimentos apreendidos nas experiências formativas do educando, a inserção de suas vivências, tanto no Tempo Universidade quanto no Tempo Comunidade, contribuindo com uma práxis pedagógica transformadora em Educação Musical.

REFERÊNCIAS

AMBRÓSIO, Márcia. **O uso do Portfólio no Ensino Superior**. Editora Vozes: Petrópolis-RJ. 2ª ed., 2013.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. **Opus**. Goiânia. v. 15. n. 1. p. 110-125. jun. 2009.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. Políticas de inclusão: escola gestão da aprendizagem na diversidade. In: ROSA, Dalva; SOUZA, Vanilton (orgs.). **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMONET, Jean-Claude. “L’Alternance en Formation. ‘Méthode Pédagogique ou nouveau système éducatif?’ L’expérience des Maisons Familiales Rurales”. In: DEMOL, Jean-Noel et PILON, Jean-Marc. **Alternance, Développement Personnel et Local**. Paris: L’Harmattan, 1998, pg. 51-66. Tradução de Thierry De Burghgrave.

GIMONET, Jean-Claude. **Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs**. Petrópolis, RJ: Vozes, Paris: AIMFR – Associação Internacional dos Movimentos Familiares e de Formação Rural, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual**. Mudança educativa e projeto de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JOSSO, Marie C. **Experiências de vida e formação**. Ed. Cortez: São Paulo, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem? **Pátio**. Porto Alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível: <https://www.nescon.medicina.ufmg.br/biblioteca/imagem/2511.pdf>; Acesso em: 10.06.2019.

MERRIAM, A. O. **The anthropology of music**. Evanston: Northwestern University Press, 1964.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**. Brasília. v. 24. n. 85. p. 17-31. abr. 2011.

SILVA, Mara Pereira da; RUAS JUNIOR, José Jarbas Pinheiro. Música e Educação do Campo na UFT: reflexões sobre as matrizes curriculares musicais de Arraias e Tocantinópolis. SILVA, Cícero da. et. al. (orgs.). **Educação do Campo, Artes e Formação Docente**. Palmas/TO: EDUFT, 2016. p.195-217.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: A CONSTRUÇÃO DA ESCRITA PELA CRIANÇA

Suzana Brunet Camacho

Marcia de Sousa Queiros

Brigitte Ursula Stach-Haertel

1. CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO

Durante o percurso em salas de aula do Ensino Fundamental, surge uma grande inquietação em relação aos problemas de alfabetização das crianças, que variam desde a falta de compreensão sobre o sistema notacional nos anos iniciais até o não aprimoramento da leitura e da escrita observada nos anos finais. A condição de não leitora torna a criança marginalizada e faz com que se cale diante das dificuldades, recue, busque o afastamento e sofra.

Perguntamo-nos quais os encaminhamentos necessários para ajudar essas e as demais crianças, bem como se existe um caminho mais adequado, mais curto e mais eficaz, e se existe um método infalível. Os estudos sobre alfabetização nos mostram que o caminho não é uma linha reta, e os conhecimentos têm sido rediscutidos e aprimorados ao longo dos anos. Hoje sabemos que a alfabetização possui diversas facetas, pois todas apontam caminhos que se cruzam, se completam e, muitas vezes, se contradizem. Um plano de ação exige conhecimentos múltiplos, pois não há uma cartilha pronta, um manual ou um roteiro, e exige do professor muita disposição no sentido de buscar soluções para os dilemas do dia a dia. Não é uma tarefa fácil, mas, surpreendentemente, gratificante.

Este capítulo objetiva promover uma reflexão acerca dos conhecimentos necessários para a elaboração de atividades de alfabetização inicial. Buscou-se alternativas para romper com a prática mecânica e repetitiva de letras e números que ainda predomina no cotidiano escolar e

propor atividades que levem em consideração conhecimentos sobre as diversas facetas da alfabetização, quais sejam: social, psicogenética e linguística.

Para esse trabalho, a pesquisa bibliográfica auxiliou no planejamento das ações de alfabetização que foram desenvolvidas em uma escola pública. Na pesquisa de campo, foi realizado, primeiro, o levantamento acerca das hipóteses de escrita em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e, em seguida, foram planejadas e desenvolvidas atividades que se adequassem às hipóteses de escrita das crianças.

Apesar de o trabalho enfatizar a prática do professor alfabetizador, não é possível atribuir a ele a única responsabilidade pelos problemas e soluções das questões relativas à alfabetização. Pode-se dizer que o fracasso escolar deve ser considerado sob o ponto de vista da totalidade, levando em conta inúmeros determinantes como as relações sociais que ocorrem entre família, aluno, escola e sociedade, prática pedagógica e políticas educacionais. No entanto, não se pretende discutir, nesse momento, as diversas responsabilidades, mas instrumentalizar o professor em seus desafios diários.

É preciso entender primeiro os conceitos de alfabetização e letramento. Historicamente, o processo de alfabetização passou por quatro grandes momentos. A alfabetização pelo método da soletração, também chamado de método alfabético (da Antiguidade e Idade Média); dos métodos sintéticos e analíticos (do século XVI até a década de 1960 do século XX); da psicogênese da escrita (da década de 60 até meados da década de 80 do século XX) e, finalmente, o quarto momento, (da década de 1980 aos dias atuais) proposto a partir da reflexão sobre a função social da escrita.

Na busca por novos caminhos para os desafios enfrentados pela escola e as exigências de novas práticas sociais de leitura e escrita, surgiu o conceito de letramento. Dentro de uma faceta social, o planejamento das atividades de leitura e escrita deve estimar as funções da escrita em uma sociedade grafocêntrica, como a comunicação, a memória, a instrução etc. O surgimento do termo letramento, assim como os princípios construtivistas, trouxe a perda das especificidades às práticas de alfabetização. Apesar de teoricamente ter trazido grande avanço, os professores não encontraram caminhos que superassem as orientações precisas das cartilhas utilizadas até então.

A alfabetização se reinventou quando se entendeu que a alfabetização e o letramento são dois conceitos distintos e que precisam caminhar juntos. Soares (2008, p. 18) definiu letramento como “[...] o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Para a autora, “alfabetização significa, aprendizagem da técnica, domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema, do uso dos instrumentos com os quais se escreve [...]” (p. 15).

A diferença entre ser alfabetizado e letrado está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e da escrita. Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas. Em outras palavras, ela sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples, mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas, documentos etc. Elas podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito. *Letrado*, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que

se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais (SOARES, 2008).

Outro caminho importante para compreender o processo de alfabetização é apontado pela faceta psicogenética. A psicogênese da língua escrita, criada por Emília Ferreiro (2004), direciona a atenção aos processos de construção de escrita pela criança e, assim como propôs as ideias do construtivismo, muda o foco de *como o professor deve ensinar* para *como a criança aprende*.

A partir da década de 1980, Ferreiro inovou o conceito de alfabetização à luz da epistemologia psicogenética de Jean Piaget. Na década de 1980, criou a Psicogênese da Língua Escrita e apontou o modo como a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita, mesmo antes de chegar a entender o sistema alfabético. Ferreiro não questionava como se devia ensinar a escrever, mas como o indivíduo aprende a ler e a escrever, independentemente do método de ensino, frisando a importância do deslocamento da ênfase do método em si para o educando e seu processo de construção do conhecimento. As crianças adquirem o conhecimento da escrita por meio do desenvolvimento cognitivo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

A perspectiva construtivista trouxe diferentes e importantes contribuições para a alfabetização. Soares (2003) salienta que isso alterou profundamente a concepção do processo de construção da representação da língua escrita. A criança deixou de ser vista como dependente de estímulos externos para aprender o sistema de escrita e passou a ser sujeito ativo capaz de, progressivamente, (re)construir esse sistema de representação, interagindo com a língua escrita em seus usos e práticas sociais. A aprendizagem se dá por uma progressiva construção do conhecimento, na relação da criança com o objeto *língua escrita*; as dificuldades da criança passaram a ser estimadas como *erros construtivos*, resultado de constantes reestruturações (SOARES, 2003). Ferreiro e Teberosky (1979 *apud* TEBEROSKY; COLOMER, 2003) dizem que:

Foi a perspectiva construtivista, a partir dos ensinamentos de Piaget, uma das que reagiu de maneira mais contundente diante da ideia dos pré-requisitos, insistindo em que, para compreender um conhecimento, é necessário reconstruir sua gênese, e que, já que o processo implica uma evolução, as experiências e os conhecimentos que se desenvolvem fazem parte do processo de aprendizagem (FERREIRO; TEBEROSKY, 1979 *apud* TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 16).

Teberosky e Colomer (2003) entendem o desenvolvimento e a aprendizagem como processos de construção de conhecimentos, porém é evidente que essa construção não ocorre por acaso, mas em um contexto social, na interação com outros participantes. É nesse contexto que a construção se transforma em coconstrução de conhecimentos, e o professor é o responsável por oferecer à criança as oportunidades de interagir com o escrito, de consultar programas, de fazer listas, de decidir o que fazer, examinando o que está escrito. É o professor que tem a responsabilidade de organizar atividades ricas em relações sociais.

Diferentemente das práticas tradicionais, no construtivismo, o professor tem papel de facilitador, de mediador e de orientador durante a aprendizagem, que é construída pelo aluno, ou seja, esse profissional precisa, levando em consideração as especificidades e características de cada aluno, estimular para que ele seja produtor do seu próprio conhecimento. Dentre os muitos papéis do professor, Teberosky e Colomer (2003, p. 122) ressaltam alguns dos mais importan-

tes, o do professor como escriba, pois “a criança aprende a participar como produtora de textos, aprende a ditar para que o outro produza um texto escrito, diferenciar entre dizer e dizer para ser escrito, a recuperar a ordem sequencial da emissão”.

Outro significativo papel do professor apontado pelas autoras é o de leitor, pois, quando a leitura é realizada em voz alta, a criança aprende a participar como audiência, uma vez que escutar e ler não são ações passivas. O professor não precisa transformar a leitura monológica do texto em um diálogo cotidiano, mas deve tentar fazer com que as crianças “entrem” no mundo do texto, que participem da leitura de muitas maneiras: olhando as imagens enquanto o professor lê o texto; aprendendo a reproduzir as respostas verbais; imitando o escutado anteriormente e memorizando histórias; e incorporando traços linguísticos dos discursos escritos.

Teberosky e Colomer (2003) citam ainda a importância da interação dos adultos que leem em voz alta, pois é um processo de aprendizagem novo para a criança, visto que,

[...] quando o adulto orienta a interação com o livro e as histórias começam a serem memorizadas, as crianças podem participar em determinadas partes do discurso: assumindo os papéis de alguns personagens e reproduzindo o discurso direto, repetindo as canções, os refrãos, os estribilhos, antecipando os acontecimentos de alguns episódios (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 128).

Já se sabe que o processo de alfabetização exige conhecimentos diversos e que deve considerar as diversas facetas da alfabetização. A faceta linguística precisa ser ponderada como importante aliada nesse entendimento. Ao voltar o foco para a aprendizagem do aluno e para o processo de aprendizagem, essa faceta valoriza a construção da escrita diante do desenvolvimento da consciência fonológica da criança. Tal consciência fonológica foi definida como sendo a capacidade de distinguir e de manipular os sons constitutivos da língua. Ela existe antes do aprendizado da leitura e se aperfeiçoa ao longo dos diferentes tempos de aquisição. Essa consciência não é uma capacidade plenamente desenvolvida em todas as crianças, sejam elas da pré-escola, ou mais velhas, pois, em geral, elas encaram as palavras como unidades de significado e precisam ser orientadas, ao longo do processo de alfabetização, para perceber que as palavras têm também uma dimensão sonora, isto é, são formadas por sílabas e fonemas (RIVIÈRE, 2001 *apud* CARVALHO, 2009).

As pesquisas direcionadas aos diferentes aspectos da consciência fonológica evidenciam que as múltiplas habilidades para a aprendizagem da leitura e da escrita são distintas em razão de suas complexidades linguísticas e o grau de consciência que demandam. A complexidade e a diversidade da consciência fonológica devem ser entendidas em seus diferentes níveis: consciência da palavra ou a consciência lexical, a consciência de rima e aliterações, a consciência silábica e a fonêmica que se desenvolvem simultaneamente à aprendizagem da escrita, sendo essencial para a aprendizagem de uma escrita alfabética (SOARES, 2017).

2. A PESQUISA

A pesquisa de campo do referido trabalho foi realizada entre os dias 1º de outubro e 6 de novembro de 2018, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental com 21 alunos de uma Escola Municipal no Município de Miracema do Tocantins. A investigação foi dividida em duas etapas. O primeiro momento objetivou conhecer a turma, estabelecer um laço de confiança e fazer uma sondagem sobre a escrita de cada criança, a partir da teoria da psicogênese da língua escrita e de conhecimentos sobre consciência fonológica.

Quando falamos do processo de construção da escrita, a sondagem tem uma imprescindível relevância para a intervenção e mediação do professor na dinâmica da sua evolução. Refere-se, então, a uma ferramenta com o objetivo orientador do ensino, com a perspectiva de desenvolver a aprendizagem da escrita. Vale ressaltar ainda que, segundo Vieira (1917),

[...] é através das avaliações diagnósticas sucessivas e comparativas que o professor pode acompanhar o desenvolvimento da escrita alfabética e identificar possíveis pontos de fixação em níveis não condizentes com a expectativa científico-pedagógica. Trata-se, portanto, de um acompanhamento periódico e comparativo, realizado, em regra, bimestralmente, embora seja altamente recomendável um acompanhamento diário da evolução e da persistência de dificuldades de cada aluno, dentro das possibilidades reais do professor (VIEIRA, 2017, [s/p]).

O objetivo da sondagem da escrita foi o de constatar o que cada aluno sabe sobre o sistema de escrita, possibilitando identificar quais conhecimentos sobre a língua escrita os alunos possuem, para poder planejar as aulas conforme as necessidades de aprendizagem. O processo de sondagem teve início a partir da leitura do livro “Sonho meu, sonho teu” de Lulu Lima. A história foi contada por meio de um avental com as imagens do livro. Os alunos ficaram empolgados e atentos com a leitura da história. As Figuras 1 e 2, a seguir, mostram atividades de sondagem de escrita realizadas com o aluno A

Figura 1: Atividade de sondagem de escrita - aluno A (a)

1 - CIRCULE AS LETRAS QUE APARECEM NO QUADRO.

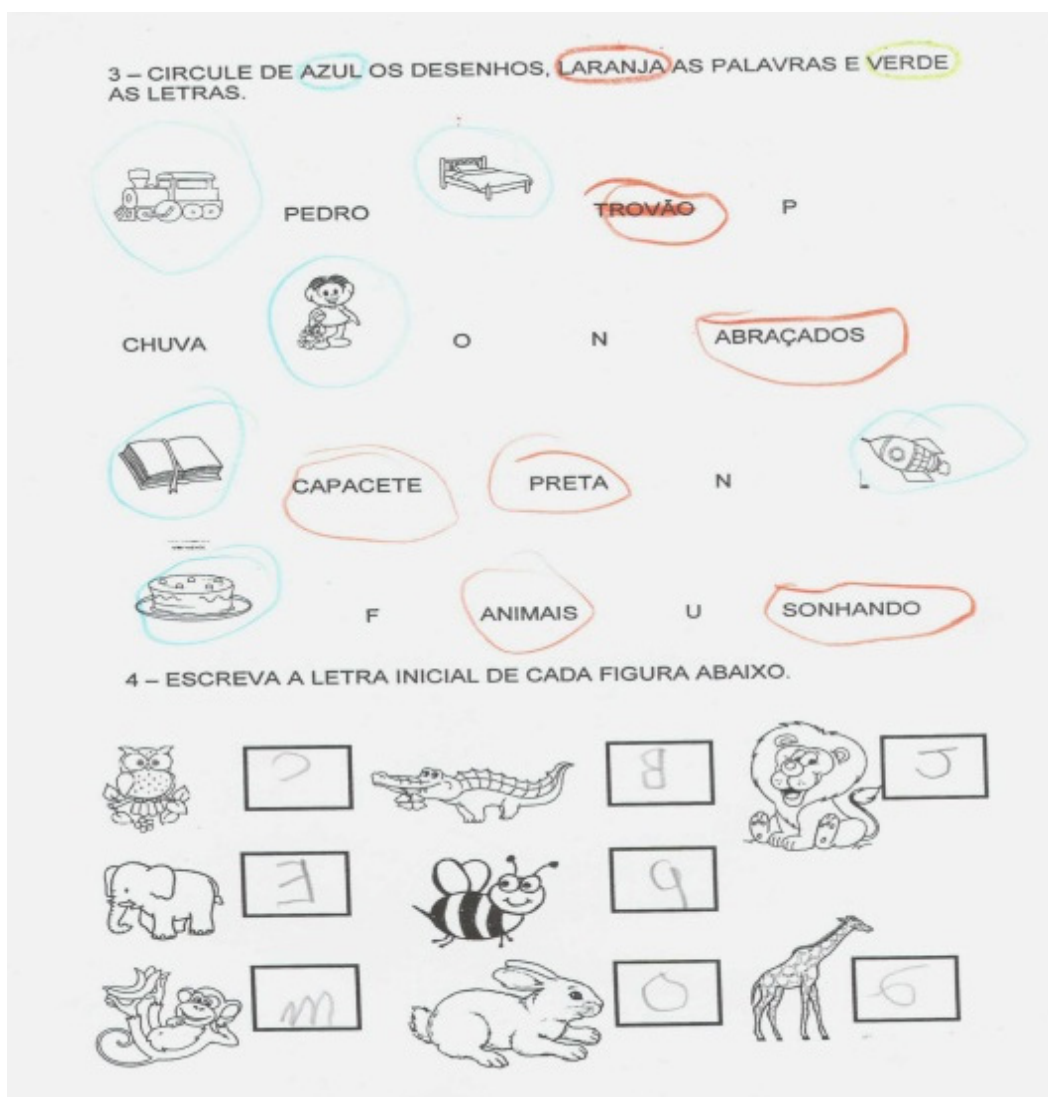
A	8	G	□	#	B	@	F	J
▽	P	5	+	M	⬡	L	2	?
C	☆	D	%	Q	R	1	E	☀

2 - PINTE: ■ AMARELO AS PALAVRAS ■ VERDE AS LETRAS.

■ D	■ SONHO
■ LUA	■ MAMÃE
■ E	■ D
■ BEIJINHO	■ P
■ O	■ PATINS

Fonte: elaborada pelas autoras.

Figura 2: Atividade de sondagem de escrita - aluno A (b)



Fonte: elaborada pelas autoras.

As atividades acima foram pensadas dentro dos critérios de compreensão sobre a consciência fonológica e a psicogênese. O intuito era verificar se a criança poderia identificar a diferença entre símbolos e letras, bem como havia desenvolvido consciência acerca das palavras e se identificava os seus fonemas iniciais. Já na atividade de escrita, buscou-se identificar em qual hipótese de escrita ela se encontrava (Fig.3).

Figura 3: Atividade de sondagem de escrita - aluno A (c)



Fonte: elaborada pelas autoras.

Podemos perceber, na atividade acima, alguns enfrentamentos que a criança ainda precisa fazer para alcançar a escrita alfabética. O aluno ainda não consegue escrever o próprio nome, não consegue distinguir entre letra, número e símbolos. Na segunda questão, ele não consegue diferenciar letras de palavras. Na quarta questão, o aluno escreve as letras de forma invertida e, às vezes, utiliza número no lugar da letra. Na sexta atividade, o aluno deveria desenhar e escrever uma frase ou palavra que representasse o desenho feito. Percebe-se o uso de grafismo que imita as formas básicas de escrita: linhas curvas e retas. Identificou-se, com a escrita feita de caneta, a palavra que o aluno acredita ter representado.

Com um total de 21 alunos participantes do experimento, assim como a sondagem, verificou-se que 18 alunos estavam no nível pré-silábico, 1 aluno no nível silábico-alfabético, 2 alunos no nível alfabético e nenhum aluno no nível silábico. Dentre os alunos que estavam em nível pré-silábico, 6 não reconheceram a diferença entre símbolos e letras, 4 não reconheceram a diferença entre desenho e palavras; e 12 não conseguiram identificar o som inicial da palavra.

Verificou-se que a maior parte da turma ainda está em hipótese pré-silábica, que muitos ainda não perceberam a dimensão sonora da escrita e que alguns nem reconhecem a escrita como sistema notacional, pois não identificaram a diferença entre desenho e palavras e símbolos e letras. O uso do grafismo e a leitura global são apontados por Ferreiro e Teberosky (1999) como características da hipótese pré-silábica.

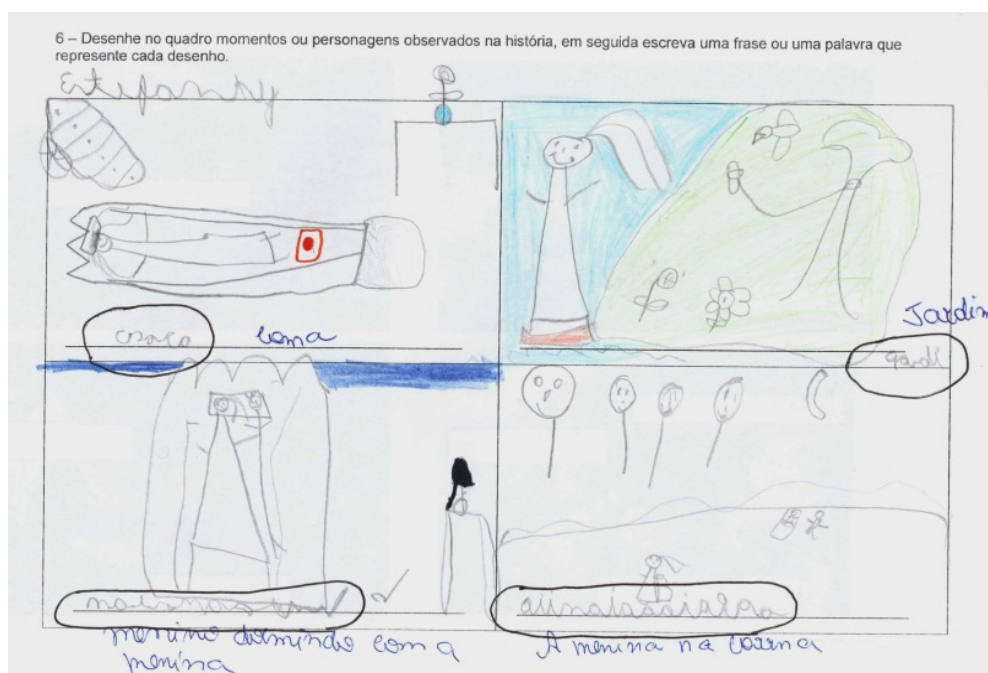
Foi identificado somente 1 aluno em hipótese silábica alfabética, período de transição entre a silábica e a alfabética. Uma das características da hipótese silábica é quando a criança escreve uma vogal ou uma consoante que pode ou não ter relação com seu som corresponden-

te. Os alunos que se encontram nessa hipótese apresentam um importante desenvolvimento, visto que compreendem que a escrita é a representação da fala e que constituem relação entre grafemas e fonemas, compreendendo os sons da sílaba e dando a cada sílaba uma letra, que possa ou não ter o valor sonoro estabelecido.

Para Ferreiro e Teberosky (1999), a partir da hipótese silábica, a criança dá um salto qualitativo em relação aos níveis precedentes, pois inicia a fase fonológica, ou seja, atribui valor sonoro à escrita. Na hipótese silábica, se estabelece uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome). Pela primeira vez, a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala. A hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas. Neste último caso, as letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável.

A atividade ressaltada por meio da Figura 4 representa o momento de transição entre a hipótese silábica e a alfabética. Na hipótese silábica-alfabética, a criança já entende que é preciso usar mais de um fonema para formar as sílabas. No entanto, o conhecimento ainda não está consolidado e, por isso, a criança oscila entre as duas hipóteses.

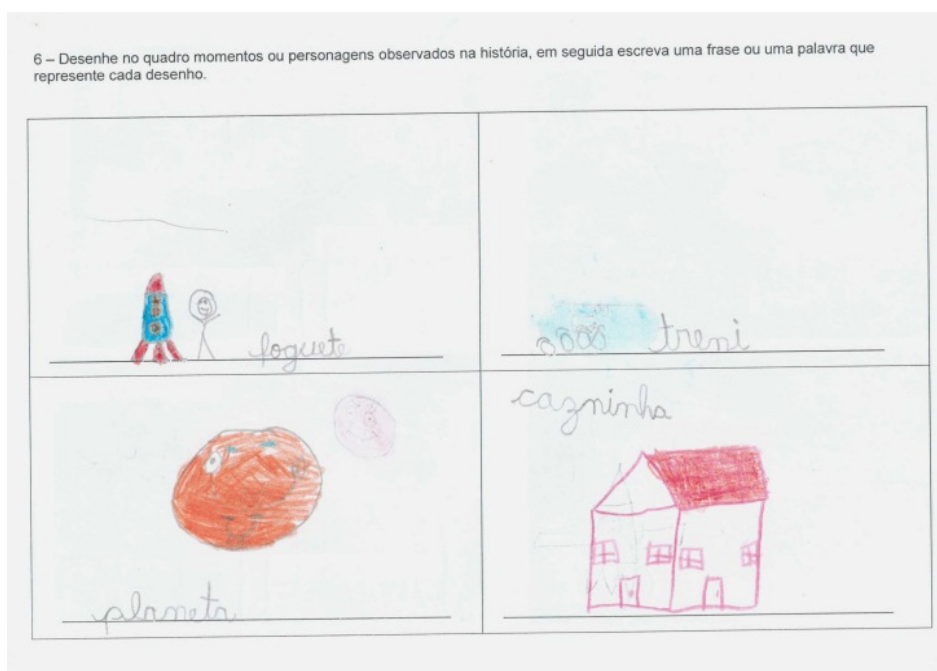
Figura 4: Atividade de sondagem de escrita - aluno B



Fonte: elaborada pelas autoras.

Foram identificados 2 alunos na fase alfabética. Ao observar a Figura 5, é possível perceber que o aluno já se apropriou da escrita. Nota-se a prevalência de alguns erros ortográficos, mas que já existe total compreensão sobre o processo de escrita.

Figura 5: Atividade de sondagem de escrita - aluno C



Fonte: elaborada pelas autoras.

A escrita alfabética constitui o final dessa evolução. Nessa etapa, a criança já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba. A partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades da ortografia, mas não terá mais problemas de escrita, no sentido estrito (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Um dos grandes desafios encontrados pelo professor é o de elaborar atividades que sejam capazes de auxiliar os alunos de diferentes hipóteses de escrita. Isso se torna mais desafiador em turmas heterogêneas e numerosas, pois as crianças possuem ritmos e realidades diversas. Dessa forma, entende-se que o professor tem um papel importante neste avanço ao buscar identificar o que a criança já sabe e o que ainda não construiu sobre a escrita. A partir dessa identificação, cada aluno deverá desenvolver atividades adequadas que permitirão seguir para a próxima hipótese de escrita.

Para o planejamento das atividades, é necessário o conhecimento sobre a escrita da criança, assim como a valorização da escrita como prática social. No entanto, o grande desafio é o de entender como articular todas as facetas e como valorizar a especificidade que a alfabetização exige. Foi necessário buscar o conhecimento sobre alguns métodos já defendidos e também criticados por não se adequarem às concepções de letramento, mas que talvez apontem algumas possibilidades que permitam tentar algumas alternativas.

Com as mudanças nos conceitos de educação e de alfabetização no decorrer das décadas, percebe-se que muitos métodos valorizavam somente a decodificação linguística e não atendem mais às necessidades de formação. No entanto, alguns podem apontar caminhos interessantes desde que levem em conta as novas exigências de alfabetização. Dessa forma, ao iniciar as atividades, foi retomada a leitura do livro “Sonho meu, sonho seu” de Lulu Lima. Foram destacadas frases e palavras do texto dessa obra literária para criar um vocabulário de palavras-chave que seriam usadas para desenvolver atividades de consciência fonológica e de escrita. Diante

da preocupação em não perder o sentido do texto, as crianças desenharam sobre seus sonhos e como, na história contada, os sonhos foram misturados para compor uma nova história construída coletivamente e escrita pelo professor.

A possibilidade de valorizar o todo para depois destacar as partes menores da língua surge com os métodos globais ao defender que a criança percebe as coisas e a linguagem em seu aspecto global, pois a leitura é uma atividade de interpretação de ideias e que a análise de partes deve ser um processo posterior (FRADE, 2007). Os métodos globais ou analíticos mais conhecidos são classificados como método de palavração, método de sentencição, método de historietas e método de contos. Os métodos consistem em iniciar o ensino da leitura a partir de pequenas histórias adaptadas ou especialmente criadas pelo professor. O processo envolve análise das partes maiores (o texto, as frases) para chegar às partes menores (palavras, sílabas e letras) (CARVALHO, 2009).

Esses métodos sofreram críticas por não considerar a escrita como prática social, por trabalhar textos descontextualizados e por valorizar as partes menores e esquecer o sentido dos textos. Partindo desse conhecimento, especialmente dos métodos de contos e reconhecendo as novas exigências já apontadas, espera-se adotar novos caminhos que não desvalorizem o texto lido em detrimento da segmentação sonora. Busca-se, no entanto, por caminhos que possam auxiliar o professor a definir um método de alfabetização. Entende-se que os caminhos exigem conhecimentos diversos que ultrapassam a necessidade de um método único.

Levando em conta o papel do professor, apontado na proposta construtivista, tem-se que deveria servir de modelo de leitura e escrita. Nos dias de atividades na escola, histórias foram contadas, recontadas e reescritas coletivamente. As crianças desenharam personagem, escreveram frases e palavras que foram colocadas no mural da sala de aula. Os livros foram disponibilizados para manuseio coletivo e despertaram a curiosidade dos alunos. As atividades de leitura e de escrita coletiva possibilitaram adequar ao texto lido o que desejavam dizer, reorganizar o pensamento, perceber a necessidade de coerência escrita e de organização textual.

A leitura do livro “A Margarida Friorenta”, de Fernanda Lopes de Almeida, foi realizada de forma diferente. Os personagens saíram do livro e ganharam voz em personagens criados. O rostinho da flor ia mudando de acordo com os sentimentos da história: frio, tristeza, felicidade e alegria. Percebeu-se que as crianças gostam muito de tudo que proporciona a quebra das tradicionais atividades com as quais já estão acostumadas.

A percepção sonora precisa ser estimulada também na leitura de textos, frases e palavras. O papel do professor como leitor e escriba aparece como importante componente para que o aluno compreenda, além do valor sonoro da escrita, seu predominante valor social, as normas e os padrões de organização da escrita convencional. Em relação à percepção sonora, a atividade realizada no primeiro dia de aula começou com a distribuição de papéis com os nomes dos alunos. As crianças deveriam identificar as letras iniciais e classificá-las em um cartaz colado na parede da sala. O foco foi no som inicial, ou seja, na sílaba inicial, CA de Camila, JO de João. As crianças apresentaram algumas dificuldades, talvez por ainda não terem compreendido completamente a escrita como representação da fala.

Conforme revela a pesquisa de Ferreiro (2004 *apud* SOARES, 2017), a sílaba parece ser a unidade fonológica mais acessível às crianças, mesmo quando já compreenderam o princípio alfabético. A sílaba é a menor unidade da fala e que pode ser produzida isoladamente, com

independência. É a consciência silábica que possibilita a segmentação da palavra em sílabas e introduz a criança no que Ferreiro (2004) denomina de período de fonetização da escrita.

Não na mesma sequência, mas ainda com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica, foi desenvolvida a atividade “palavra falada”, cujo objetivo foi o de identificar a quantidade de vezes em que a boca pronunciava um som para a emissão de cada palavra. As crianças deveriam contar com os dedos, na frente da boca, e identificar que a palavra é composta de diversas partes. Elas deveriam também marcar, com bolinhas, a quantidade de vezes que pronunciavam um som durante a emissão da palavra. O foco da atividade não é a divisão silábica, mas a consciência fonológica e, mais especificamente, a consciência de sílaba.

Para que as crianças avançassem da hipótese pré-silábica para a silábica, as atividades de consciência silábica foram realizadas a partir das palavras destacadas nas leituras realizadas. Brincadeiras com sílabas em jogos de formar palavras e de encontrar palavras com sílabas iguais foram bem aceitas pelos alunos. Essas atividades também auxiliam as crianças silábico-alfabéticas no processo de consolidação da escrita alfabética.

A atividade de bingo das letras foi muito proveitosa do ponto de vista fonológico. As letras foram sorteadas e as crianças tinham que pintar a imagem com o som inicial correspondente. No bingo, foram colocadas as imagens de algumas palavras trabalhadas até o momento. Essa atividade fez com que a criança pensasse sobre o som emitido ao falar o nome da imagem representada na cartela.

Um grande passo a ser alcançado pela criança e que faz muita diferença no seu processo de aprendizagem ocorre quando ela consegue sair do “realismo nominal”, ou seja, entender que a escrita não representa o objeto em si, mas seu som. O fenômeno que recebeu o nome de “realismo nominal” se deu pelo fato de que, para as crianças pequenas, “todos os nomes contêm as ideias das coisas que as designam”, existindo “um acordo entre o nome e a ideia da coisa designada” (PIAGET, 2005 *apud* SOARES, 2017, p.174). Para Soares (2017),

[...] a superação do realismo nominal é, ao mesmo tempo, condição e consequência do desenvolvimento da sensibilidade da criança aos constituintes das palavras: é a sensibilidade a rimas e aliterações e a segmentação da palavra em sílabas que levam a criança à consciência da palavra como entidade fonológica arbitrária e, conseqüentemente, à compreensão do princípio alfabético (SOARES, 2017, p. 178).

Tendo em vista a consciência fonológica das crianças em hipótese pré-silábica e seu aprimoramento nas demais hipóteses, foi realizado um trabalho com rimas. As crianças ouviram a música “A casa”, de Vinícius de Moraes, depois acompanharam a leitura da sua letra no papel. Elas foram desafiadas a identificar as palavras que possuem sons semelhantes na música e produziram novas rimas com essas palavras. Novamente, podemos afirmar que os jogos foram bem aceitos, produtivos e desafiadores, como aqueles nos quais tinham que identificar duas figuras ou uma figura e uma palavra que formavam rimas. A atividade para formar rimas com os nomes das crianças também gerou muita aprendizagem e descontração.

Com a preocupação em não perder de vista o sentido do texto, foram desenvolvidas atividades para falarmos sobre a casa das crianças. Elas as desenharam e as representaram por meio de palitos e de caixa de papelão. Escreveram também sobre como gostariam que fossem suas casas. A atividade de escrita corresponde um desafio para as crianças pré-silábicas e uma

possibilidade de aprimoramento de escrita para as crianças em demais hipóteses. A valorização dessas atividades mostra o sentido comunicativo da língua escrita.

Vale dizer que as rimas são um importante recurso para a formação da consciência fonológica e podem ser usadas, na Educação Infantil, com o objetivo de despertar a criança para o valor sonoro das palavras. Soares (2017) acredita que as crianças são capazes de perceber semelhanças entre segmentos sonoros de palavras, orientando-se, portanto, não pelo significado, mas por aspectos fonológicos. As sílabas podem ser facilmente trabalhadas em atividades de rimas, tanto com as crianças em hipótese pré-silábica para que consigam perceber o valor sonoro, quanto com aquelas em hipótese silábica, pois poderão perceber que as sílabas são formadas por mais de um fonema. De modo semelhante, as que estão em hipótese silábico-alfabética poderão aprimorar a escrita.

CONCLUSÃO

Sem considerar os determinantes sociais e políticos que agravam esse processo, como as desigualdades sociais e a falta de políticas educacionais adequadas, um dos grandes desafios dos professores não é o de escolher o método adequado para alfabetizar, mas o de conhecer todos os processos que envolvem a aprendizagem da leitura e escrita. As diferentes facetas da alfabetização precisam atender às exigências da alfabetização atual sem privilegiar somente aspectos fonológicos ou sociais. Percebe-se que a valorização da escrita dos alunos e o reconhecimento de sua hipótese traz à tona a especificidade que a alfabetização necessita. Esse entendimento permite planejar atividades que atendam às necessidades individuais das crianças, reconhecendo a escrita como um processo ativo que requer reflexões constantes por parte dos alunos.

Outra questão que potencializa essa especificidade é o trabalho com a consciência fonológica, no entanto, é preciso tomar cuidado para não cair no erro de transformar o trabalho fonológico em um grupo de atividades de palavras descontextualizadas. Dessa forma, pode acontecer que o professor espere que as crianças se apropriem dos códigos linguísticos para somente depois terem acesso ao texto escrito e, com isso, haverá a separação entre alfabetização e letramento. Esperamos ter contribuído com o processo de alfabetização. O desafio de considerar alfabetização e letramento como processos inseparáveis, sem perder o foco quanto às especificidades que a alfabetização exige, traz para o professor a necessidade de estudo e reflexão constante sobre sua prática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda Lopes de. **A Margarida Friorenta**. São Paulo: Ática, 2007.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FRADE, Isabel Cristina Alves Da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 21-40, 2007. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/36706235/metodos-de-alfabetizacao-metodos-de-ensino-e-conteudos-de-alfabetizacao>. Acesso em: 17 out. 2018.

LIMA, Lulu. **Sonho meu**, sonho teu. São Paulo: Mil Caramiolas, 2018.

SOARES, Magda. A reinvenção da Alfabetização. **Presença Pedagógica**, [s/l], v. 9, n. 52, p. 15-21, jul./ago. 2003. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reivencao_alfabetizacao.pdf. Acesso em: 19 dez. 2018.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2017.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIEIRA, Flávio César Freitas. Alfabetização, história e perspectivas. **Ensino em Re-Vista**, [s/l], v. 15, n. 1, p. 7-30, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/viewFile/7938/5045>. Acesso em: 3 dez. 2018.

SOBRE OS AUTORES

Adriana Malvasio – Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (MACK), mestrado em Ciências Biológicas (Zoologia) pelo Departamento de Zoologia do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (IB/USP) e doutorado em Ciências Biológicas (Zoologia) pelo Departamento de Zoologia do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (IB/USP). Fez pós-doutorado no Laboratório de Ecologia Animal do Departamento de Biologia da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiróz (Esalq/USP). Atualmente é Professora Titular da Fundação Universidade Federal do Tocantins/UFT, atuando nos cursos de Graduação em Engenharia Ambiental e nos Programas de Pós-graduação em Ciências do Ambiente e em Biodiversidade, Ecologia e Conservação. Tem experiência na área de Zoologia e Ecologia Animal, com ênfase em Quelônios e Crocodilianos, além de Educação Ambiental relacionada à fauna desses grupos.

Alessandro Rodrigues Pimenta – É membro do MNDH - Movimento Nacional dos Direitos Humanos, desde 2009. É Professor Adjunto de Filosofia na Universidade Federal do Tocantins e Coordenador do Mestrado Profissional em Filosofia UFPR/UFT. Foi Professor Permanente no Mestrado em Ética e Epistemologia da UFPI (Filosofia). É Avaliador de Cursos de Graduação (Presenciais e EAD) pelo INEP/MEC desde 2010. Participa do Núcleo de Sustentação *GT Filosofar e Ensinar a Filosofar* ligado à Anpof e integra o *GT Filosofia Hermenêutica*, também da Anpo. É membro da *RedIberoamericana de Educaciónen Territorios Rurales* (RIBETER) e *Red Temática de Investigación de Educación Rural* (RIER). Possui Graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado em Filosofia. Foi Coordenador Institucional da Escola da Terra na UFT e membro da Escola da Terra da UFG-CAT e da UFU.

Brigitte Ursula Stach-Haertel – Professora Adjunta I da Universidade Federal do Tocantins Campus de Miracema. Doutorado (2017) e Mestrado (2009) em Educação pela FEUSP. Membro da Associação de Aprendizagem Baseada em Problemas e Metodologias Ativas de Aprendizagem (PBL) desde 2017. Supervisora de especialização à distância EPDS (Educação, Pobreza e Desigualdade Social) SECADI/UFT polos Araguaína e Miracema (2017/2018). Tutora EaD Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR) 2010/2103. Professora convidada da Universidade de São Paulo: “Práticas escolares, diversidade e subjetividade” (2012 e 2013). Professora convidada EACH - USP Leste: “Psicologia e Temas Contemporâneos” (2012). Coordenadora do grupo de estudos em metodologias ativas para a Educação Básica.

Cássia Ferreira Miranda – Doutora em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Licenciada Plena em História pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) e Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). Atualmente é professora na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, no campus de Tocantinópolis. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação e Artes - GPHEA/UFT/CNPq e vice-líder do Grupo de Pesquisa em Artes Visuais e Educação - GPAVE/UFT/CNPq. Atua nas áreas de educação, história e artes com ênfase nos seguintes temas: História Cultural, História das Mulheres, História de Vida, Memória, Educação Patrimonial, Mundos do Trabalho, Educação do Campo, Formação de Professores, Arte-Educação e Pedagogia do Teatro.

Fabio de Jesus Castro – Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCar (1999), mestre em Ciências Fisiológicas (2002) e doutor em Ciências (área de concentração Fisiologia - 2006) também pela UFSCar. Tem experiência em pesquisas na área de Fisiologia Animal, com ênfase em Fisiologia e Morfologia Funcional de Peixes de Água Doce, atuando principalmente nos seguintes temas: fisiologia do estresse em peixes; equilíbrio iônico em peixes de água doce; adaptações morfológicas das brânquias aos estressores ambientais; respostas fisiológicas, morfofuncionais e do sistema imunológico não adaptativo de peixes frente à infestação experimental com ectoparasitos. Atualmente é professor adjunto na Universidade Federal do Tocantins (UFT), lotado no curso de Bacharelado em Nutrição. Atuou como coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas a Distância da UFT no período de maio de 2012 a fevereiro de 2017. Faz parte do Núcleo Didático Pedagógico da Diretoria de Tecnologias Educacionais (DTE) da UFT, atuando no ensino mediado por tecnologias.

Giane Maria da Silva – Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2008) e doutorado no Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2016). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, ensino fundamental, alfabetização, livro didático, avaliação e leitura.

Mara Pereira da Silva – Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Letras: Línguas e Literatura da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Mestra em Música pela Universidade de Brasília (UNB). Licenciada Plena em Música pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Membro do Grupo de Pesquisa Educação Musical Escolar e Autobiografia (GEMAB – UNB). É professora de música na Universidade Federal do Tocantins (UFT), no curso de Licenciatura em Educação do Campo: Artes e Música, no campus de Tocantinópolis. Atualmente desenvolve pesquisa interdisciplinar envolvendo a Literatura, o ensino de música e Educação do Campo.

Márcia de Sousa Queiros – Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Maria Luíza de Freitas Konrad – Possui graduação em Ciências Agrárias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP de Ilha Solteira, graduação em Ciências Físicas e Biológicas Licenciatura pela Faculdade de Educação Ciências e Letras Urubumpugá, graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Adamantina, mestrado em Biologia pela Universidade Federal de Goiás e doutorado em Biologia Vegetal pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP. Atualmente é professor Associado 4 da Universidade Federal do Tocantins, UFT, professor pesquisador do curso de Licenciatura em Biologia EaD e licenciada para o pós doutoramento no Centro de Desenvolvimento Sustentável, CDS da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Biologia Vegetal, Fisiologia Vegetal e em Microbiologia do solo, com ênfase em Micorrizas arbusculares e também atua nas áreas de Ensino de Ciências, Ecologia, Educação Ambiental e etnobotânica.

Sebastião Silva Soares – Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (2014). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wascleslau Braz (2012), Letras - Português pela Universidade Estadual de Montes Claros (2009), Pós-graduação em Planejamento, Implementação e Gestão da EAD pela Universidade Federal Fluminense (2017), Pós-graduação em Língua Portuguesa

e Literatura Brasileira pela Faculdade Cândido Mendes (2013), Pós-graduação em Orientação, Supervisão e Inspeção Escolar pelas Faculdades Santo Agostinho (2012). Integra a Red de pesquisadores de Inducción a la Docência coordenada pelo Prof. Dr. Carlos Marcelo García, da Universidad de Sevilla, Espanha. Realizou Doutorado Sanduíche na Universidad de Sevilla, com o orientador Prof. Dr. Paulino Murillo Estepa. É membro da Associação Brasileira de Linguística, membro da Associação Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica. É membro da *AOTP American Organization of Teachers of Portuguese*. Possui experiência profissional no campo das linguagens e pedagogia. É professor Adjunto na Universidade Federal do Tocantins (UFT) no curso de Licenciatura em Educação do Campo, Câmpus de Arraias, com atuação nos seguintes temas: letramento, gêneros acadêmicos, formação docente, educação do campo e pesquisa narrativa.

Sonia Maria de Sousa Fabrício Neiva – Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1984), mestrado em Educação pela Universidade de Brasília (2003) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2013) Professora adjunta da Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Prática Pedagógica atuando principalmente nos seguintes temas; avaliação educacional, avaliação da aprendizagem, currículo, formação de professor, políticas públicas, tecnologias de informação e comunicação.

Suzana Brunet Camacho – Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), Professora da Universidade Federal do Tocantins (UFT) nas áreas de Alfabetização e Letramento e Estágio Curricular. Coordenadora do PIBID/Pedagogia Miracema nos períodos de 2012 a 2013 e 2016 a 2017.

Suze Sales – Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos-SP (2018), com realização de pesquisa Sanduíche na Universidade de Lisboa (2017), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (2007). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos de Minas (2004). Professora Adjunta da Universidade Federal do Tocantins. Foi Coordenadora Institucional do PROCAMPO e do Pibid-Diversidade da Universidade Federal do Piauí (2012-2013). Coordenou a equipe de implantação da Pós-graduação Lato Sensu em Práticas Pedagógicas em Educação do Campo da UFT. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em História da Educação, Filosofia da Educação, Marxismo, Ensino de Filosofia, Pedagogia Histórico-Crítica, Formação de Professores, Educação do Campo e Políticas para Educação do Campo

